

UNIVERSIDAD DE BURGOS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Programa de Doctorado: Pedagogía Política, Curricular y Social

TESIS DOCTORAL

**DEMANDAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE 10º AÑO
DE EDUCACIÓN BÁSICA, CON RESPECTO AL
BACHILLERATO, EN LA ZONA DE INFLUENCIA DE LA
UNIDAD EDUCATIVA SAN DANIEL COMBONI EN
ESMERALDAS, ECUADOR. UN ESTUDIO EXPLORATORIO**

Presentada por:

Daniel Bartolomé Llorente

Dirigida por:

Fernando Lezcano Barbero

Universidad de Burgos

María Luisa Montánchez Torres

Universidad Nacional de Educación,

Ecuador

Burgos, 2015

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Educación es liberar al hombre de sus complejos, prejuicios, ignorancias, dependencias, etc., es hacerle más consciente y deseoso de hacer un mundo más humano y más justo, donde todos y todas tengamos cabida de la misma forma, donde no existan ni países ni personas de primera o segunda categoría, donde el ser sea más importante que el tener, y donde el “todos” esté delante del “uno” (Freire, 1968)

DEDICATORIA

A mi padre y mi madre por regalarme la vida,
y ser un apoyo en todo momento.

A Jesús y Javier,
por ser además de mi hermanos mis grande amigos.

A mis abuelos: Isabel, Víctor, Daniel y María;
por ser un referente en mi vida.

A Ruth, Sergio, Tania, y Magnolia,
por haberme apoyado y creído en mi,
y en este trabajo en todo momento.

A Fernando, Dolores y María Luisa,
por ayudarme a iniciar y seguir
este nuevo camino.

A Ecuador,
por darme la oportunidad de desarrollarme,
como persona, y como profesional.

AGRADECIMIENTOS

Deseo manifestar mi más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que, durante el tiempo que ha llevado realizar este trabajo de investigación, me han ayudado en su desarrollo, sin ellas no hubiera sido posible.

En primer lugar, quiero acordarme de mis dos directores, Fernando y María Luisa, por su guía, orientaciones, apoyo incondicional, tiempo y dedicación a mí, y a este trabajo. También de Dolores, que junto a Fernando, me animó a realizar este doctorado.

A la Fundación Amiga, su Unidad Educativa San Daniel Comboni, y todos los profesionales que en ella laboran, especialmente al padre Silvino Mina –presidente, fundador–, Alberto Segovia –Rector del colegio–, Jairón Caballero –antiguo Director Académico–, Catalina López –asesora de la institución y promotora de la metodología educativa innovadora que en ella se está desarrollando–, y Rina Arroyo –compañera de trabajo en el Departamento de Orientación, y colaboradora en el estudio empírico–.

A la Universidad de Burgos, y a los docentes que he tenido en los diferentes cursos de doctorado, y en mis estudios de Educación Social y Pedagogía, por formarme como profesional, e inculcarme un espíritu investigador.

A la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas, por ofrecerme la posibilidad de seguir creciendo en lo laboral y en lo humano, y darme todas las facilidades para poder finalizar mis estudios de doctorado.

INDICE GENERAL

I. INTRODUCCIÓN	3
II. INTRODUZIONE	9
III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	17
Capítulo 1. Estado de la cuestión sobre la Formación Profesional	19
1.1. La certificación de competencias profesionales en los principales países europeos.	24
1.2. Un recorrido por la Educación Técnica Profesional española	26
1.2.1. 1990: La Ley Orgánica General del Sistema Educativo y sus implicaciones en la Formación Profesional.....	29
1.2.2. El Sistema Nacional de Cualificaciones.....	36
1.2.3. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa-LOMCE-	37
1.3. Latinoamérica. Modelos emergentes	40
1.3.1 La formación individualizada.....	42
1.3.2. La realidad brasileña	47
1.3.2.1. Red federal de Educación Profesional y Tecnología.....	49
1.3.2.2. Sistema S	50
1.3.2.3. Programa Nacional de Acceso a la Educación Técnica y al Empleo	54
1.3.2.4. Redes y sistemas de información.....	55
1.3.2.5. Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.....	56
1.3.3. La Formación Profesional en Colombia.....	58
1.3.3.1. El SENA -Servicio Nacional de Aprendizaje-	59
1.3.3.2. Educación Media Técnica	54
1.3.3.3. Plan de Desarrollo y Modelo Estratégico	60
1.3.3.4. El enfoque por competencias.....	63
1.3.3.5. Acreditación y Certificación.....	65
1.3.4. La Educación Técnico Profesional Argentina.....	66
1.3.4.1. Ley de Educación Técnico Profesional	68
1.3.4.2. Características de la Educación Técnico Profesional	71
1.3.4.3. Formación basada en competencias	72
1.3.4.4. Certificación de competencias.....	74
1.3.5. Chile y su Educación Media Técnica Profesional.....	75

1.3.5.1. Modelos de formación en la Educación Media Técnico Profesional alternativos	79
1.3.5.2. El programa Chile Califica	80
1.3.5.3. Chile Valora: El proceso de Certificación de Competencias	81
1.3.6.El Bachillerato Tecnológico mexicano	83
1.3.6.1. La Reforma Integral de la Educación Media Superior	88
1.3.6.2. CONOCER -Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laboral-	90
Capítulo 2. El desarrollo de las competencias en la educación	93
2.1. Competencias: ¿falta de consenso?.....	95
2.2. Visión del término competencia en el mundo.....	99
2.3. Diferentes enfoques del término	103
2.4. Las competencias en la Formación Profesional.....	105
2.5. El concepto en instituciones de formación profesional latinoamericanas	113
IV. CONTEXTUALIZACIÓN.....	116
Capítulo 3. Ecuador; una realidad social en Latinoamérica.....	119
3.1. La historia reciente, un periodo de inestabilidad y de constante cambio.	122
3.2. Ecuador del siglo XXI.	128
3.3. El sistema educativo y sus políticas. Panorámica actual	131
3.3.1. La Constitución (2008).....	133
3.3.2. Plan Decenal de Educación 2006-2015.....	136
3.3.3. Proyecto de Ley de Educación General	150
3.3.4. LOEI -Ley Orgánica de Educación Intercultural-.....	153
3.3.5. Tipo de centros educativos	158
3.3.6. El hoy y los nuevos retos del sistema educativo ecuatoriano	159
Capítulo 4. La provincia de Esmeraldas: La Gran Olvidada	163
4.1. Situación geográfica y algunos datos generales	165
4.2. La realidad educativa esmeraldeña.	171
Capítulo 5. Educación Técnica: el reto del empoderamiento.....	179
5.1. Origen y evolución de la Educación Técnica en el Ecuador	181
5.1.1. Ley de Educación nº 127.....	184
5.1.2. La década de los “90” en la Educación Técnica ecuatoriana.....	187
5.1.3. El Bachillerato. La Reforma de la Educación Técnica de 2001.....	189
5.2. La perspectiva actual	201

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

5.2.1. La LOEI y el nacimiento del Bachillerato General Unificado.....	202
5.2.1.1. Bachillerato en Ciencias	206
5.2.1.2. Bachillerato Internacional.....	207
5.2.1.3. Bachillerato Técnico.....	207
V. ESTUDIO EMPÍRICO	211
Capítulo 6. Metodología de investigación.....	213
6.1. Objetivos.....	215
6.2. Contextualización de la investigación: La Unidad Educativa San Daniel Comboni, un centro de referencia.....	217
6.2.1. Descripción.....	217
6.2.2. Características	224
6.3. Fases de la Investigación	236
6.3.1. Delimitación de la muestra.....	236
6.3.2. Instrumentos de recogida de información	239
6.3.2.1. Tipo de instrumento.....	239
6.3.2.2. Justificación de instrumento	239
6.3.2.3. Diseño del instrumento.....	242
6.3.2.4. Validación por grupo de expertos.....	245
6.3.2.5. Fiabilidad del instrumento	247
6.3.2.6. Descripción del Instrumento.....	248
6.3.3. Formación de profesionales	251
6.3.4. Recogida de información	253
Capítulo 7. Análisis de resultados del estudio socioeducativo a estudiantes de 10° año de básica de los centros educativos pertenecientes a la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni.....	255
7.1. Datos Generales	258
7.1.1. Sexo.....	258
7.1.2. Edad.....	261
7.1.3. Colegio	265
7.2. Bachillerato	267
7.2.1. Tipo de Bachillerato	267
7.2.2. Especialidad Bachillerato	271
7.2.2.1. Bachillerato Técnico Industrial	271
7.2.2.2. Bachillerato Técnico en Comercio y Turismo.....	273

7.2.2.3. Bachillerato Técnico Agropecuario.....	275
7.2.2.4. Bachillerato Científico.....	277
7.2.2.5. Bachillerato Cultural.....	279
7.2.3. Decisión.....	280
7.2.3.1. De quién es la decisión a la hora de escoger el bachillerato.....	280
7.2.3.2. Motivos del estudiante a la hora de escoger el tipo de bachillerato	283
7.2.3.3. Grado de aceptación del consejo de los padres/madres a la hora de escoger el bachillerato	287
7.2.3.4. Grado de aceptación del consejo de los profesores a la hora de escoger el bachillerato	290
7.2.3.5. Grado de aceptación del consejo de los amigos a la hora de escoger el bachillerato	292
7.2.3.6. Tipo de colegios para estudiar el Bachillerato.....	294
7.2.3.7. Dentro o fuera de la ciudad.....	298
7.2.4. Estudios Superiores	299
7.2.4.1. Continuar estudios superiores.....	300
7.2.4.2. Tipo de Universidad	301
7.2.4.3. Localización de la universidad	303
7.2.4.4. Rama de conocimiento que seguiría en la Universidad.....	305
7.2.5. Oferta laboral.....	308
7.2.5.1. Finalizado el bachillerato existe una oferta laboral para los estudiantes.....	308
7.2.5.2. Localización de la oferta laboral	310
Capítulo 8. Discusión de resultados	314
8.1. Tipo de Bachillerato y especialidades	315
8.2. Motivos que llevan a los/as estudiantes a escoger un tipo de Educación Secundaria.....	329
8.3. Perspectivas de futuro educativas y laborales.....	338
VI. CONCLUSIONES.....	345
Capítulo 9. Síntesis de resultados y conclusiones	347
9.1. A modo de conclusión	348
9.2. Aspectos de mejora en el trabajo	351
9.3. Resultados obtenidos con este trabajo de investigación: Apertura del Bachillerato Técnico en la Unidad Educativa San Daniel Comboni. Tres propuestas innovadoras en Esmeraldas	352

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

9.3.1.Objetivos del Bachillerato Técnico de la Unidad Educativa San Daniel Comboni	355
9.3.2.Propuestas innovadoras	356
9.3.2.1.Apertura de la primera Institución Ecuatoriana con una especialización en deporte	356
9.3.2.2.Técnico/a en Industria de Alimentos. Especialidad: Conservería	358
9.3.2.3.Técnico en Construcciones Civiles. Especialidad: Aplicación de Proyectos de Construcción	360
9.3.2.4.Distribución Curricular	363
9.4.Propuesta de futuras líneas de investigación	364
9.5. Tentando una conclusionone	366
9.6. Aspetti di miglioramento sul lavoro...	369
VIII.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	371
ANEXOS	403

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1.	Niveles de certificación en Francia.....	25
Tabla 1.2.	Campos profesionales dentro de la oferta educativa MEC.....	33
Tabla 1.3.	Evolución del Sistema de Formación Profesional en España.....	35
Tabla 1.4.	Datos del PRONATEC 2011 y 2012.....	54
Tabla 1.5.	Clasificación colombiana de Ocupaciones.....	65
Tabla 1.6.	Estudiantes Educación Media Superior México 1990– 2010.....	86
Tabla 1.7.	Porcentaje de centros de bachilleratos y estudiantes según tipo de pertenencia, México.....	87
Tabla 1.8.	Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato Mexicano	89
Tabla 2.1.	Contenido de las competencias.....	110
Tabla 3.1.	Porcentaje Grupos Étnicos Ecuador.....	121
Tabla 3.2.	Provincias y capitales Ecuador.....	122
Tabla 3.3.	Pobreza e indigencia en Ecuador por región y área: 1995-2001.....	124
Tabla 3.4.	Porcentaje de pobreza zonas urbanas/rurales 2006/2011.....	130
Tabla 3.5.	Objetivos nacionales del Plan Nacional del Buen Vivir.....	131
Tabla 3.6.	Ejes de desarrollo Plan Nacional del Buen Vivir.....	131
Tabla 3.7.	Resumen política 1ª.....	139
Tabla 3.8.	Resumen política 2ª.....	140
Tabla 3.9.	Resumen política 3ª.....	141
Tabla 3.10.	Tasa de analfabetismo en América Latina.....	143
Tabla 3.11.	Resumen política 4ª.....	143
Tabla 3.12.	Resumen política 8ª.....	150
Tabla 3.13.	Clasificación Oferta Educativa.....	154
Tabla 3.14.	Planes y Programas educativos.....	157
Tabla 3.15.	Unidades del Milenio proyectadas.....	161
Tabla 4.1.	Población de la provincia de Esmeraldas por rangos de edad.....	166
Tabla 4.2.	Realidad educativa Cantón Esmeraldas.....	173
Tabla 5.1.	Síntesis Constitución 1951 en materia educativa.....	183
Tabla 5.2.	Estructura Sistema Educativo Ecuatoriano Ley de Educación nº 127	185
Tabla 5.3.	Bachilleratos Ley de Educación nº 127.....	186
Tabla 5.4.	Elementos educativos de cambio promovidos por el Proyecto de Reforma de Ley del Bachillerato.....	194

Tabla 5.5.	Especialidades Bachillerato Técnico Reforma de Ley Bachillerato 2001.....	199
Tabla 5.6.	Tasa Neta de Asistencia Bachillerato 2003-2012.....	202
Tabla 5.7.	Capacidades que se desarrollarán en los/as graduados del Bachillerato General Unificado.....	203
Tabla 5.8.	Asignaturas primer año de Bachillerato: Tronco Común.....	205
Tabla 5.9.	Asignaturas segundo año de Bachillerato: Tronco Común.....	205
Tabla 5.10.	Asignaturas tercer año de Bachillerato: Tronco Común.....	206
Tabla 5.11.	Asignaturas Optativas Bachillerato en Ciencias.....	207
Tabla 5.12.	Oferta de Especialidades Bachillerato Técnico.....	208
Tabla 6.1.	Número de estudiante matriculados 2014-2015.....	218
Tabla 6.2.	Distribución de la muestra por centro, edad y sexo.....	238
Tabla 6.3.	Cronograma diseño de instrumento.....	242
Tabla 6.4.	Cronograma para la recogida de información.....	253
Tabla 6.5.	Diagrama de Gantt resumen del proceso seguido.....	254
Tabla 7.1	Distribución muestra por sexo.....	259
Tabla 7.2.	Descripción muestra edad.....	262
Tabla 7.3.	Distribución de la muestra total por edad y zonas.....	263
Tabla 7.4.	Descripción de la muestra por centros y titularidad.....	267
Tabla 7.5.	Descripción de la muestra opciones tipo bachillerato seleccionadas	268
Tabla 7.6.	Estadísticos descriptivos muestra Bachillerato Técnico Industrial hombres por zonas.....	273
Tabla 7.7.	Descripción de la muestra Bachillerato Agropecuario.....	276
Tabla 7.8.	Descripción de la muestra Bachillerato Cultural.....	279
Tabla 7.9.	Descripción de la muestra titularidad de la decisión.....	281
Tabla 7.10.	Descripción de la muestra grado de aceptación consejo materno y paterno por sexo.....	289
Tabla 7.11.	Descripción de la muestra estudiantes que quieren realizar estudios superiores.....	300
Tabla 8.1.	Matrícula del nivel secundario técnico 2000 y 2010.....	318
Tabla 8.2.	Estudiantes matriculados en Bachillerato Técnico Zona 4, Ecuador	324
Tabla 8.3.	Distribución de estudiantes entre modalidades según nivel socioeconómico.....	328

Tabla 8.4.	Motivos para elegir una profesión.....	338
Tabla 8.5.	Expectativas de padres/madres de estudiantes de II° Medio 2003....	340
Tabla 8.6.	Tasa de paro España de acuerdo al nivel educativo y tramo de edad.	343

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1.	Evolución Gasto Social por sectores años 2000,2003 y 2006.....	127
Gráfico 3.2.	Cobertura Educación Inicial por provincias 2011.....	139
Gráfico 3.3.	Tasa de repetición y deserción en la EGB por provincias.....	140
Gráfico 3.4.	Tasa bruta primaria y secundaria 2007.....	141
Gráfico 3.5.	Tasa de matrícula comparada con las metas del PDE.....	142
Gráfico 3.6.	Tasa de analfabetismo según etnias.....	144
Gráfico 3.7.	Número de instituciones educativas de Educación Regular fiscales e inversión en infraestructura educativa 2008-2010.....	145
Gráfico 3.8.	Cobertura de servicios básicos en los centros educativos 2010.....	145
Gráfico 3.9.	Evaluación interna docente Galápagos – Costa 2008.....	146
Gráfico 3.10.	Evaluación externa docente Galápagos – Costa 2008.....	147
Gráfico 3.11.	Evaluación de los estudiantes en la materia de lenguaje.....	147
Gráfico 3.12.	Evaluación de los estudiantes en la materia de matemáticas.....	148
Gráfico 3.13.	Nivel de formación docente 2009.....	149
Gráfico 3.14.	Nivel en la formación docente 2011.....	149
Gráfico 3.15.	Gasto en Educación/PIB y Presupuesto del Ministerio Educación/PIB 2006-2010.....	150
Gráfico 4.1.	Pobreza por NBI por cantones.....	168
Gráfico 4.2.	Ocupaciones laborales en Esmeraldas.....	169
Gráfico 4.3.	Servicio de agua en los hogares en el cantón Esmeraldas.....	170
Gráfico 4.4.	Estudiantes evaluados en lenguaje y matemáticas 3° bachillerato, por provincias pruebas SER 2008.....	172
Gráfico 4.5.	Nivel de cumplimiento 6ª política.....	173
Gráfico 4.6.	Calidad de las infraestructuras educativas Cantón Esmeraldas.....	174
Gráfico 4.7.	Número de estudiantes por computadora para enseñanza 2010.....	175
Gráfico 7.1.	Comparativa distribución por sexo de estudiantes: Cantón Esmeraldas, Parroquia Simón Plata Torres y Estudio.....	259
Gráfico 7.2.	Distribución de la muestra por zonas.....	260
Gráfico 7.3.	Distribución de la muestra por zonas y sexo.....	261
Gráfico 7.5.	Descripción de la muestra titularidad del centro por edades.....	262
Gráfico 7.6.	Descripción de la muestra centros fiscomisionales por zonas.....	264

Gráfico 7.7.	Distribución de la titularidad de los centros educativos en Ecuador y Esmeraldas.....	266
Gráfico 7.8.	Descripción de la muestra tipo de bachillerato hombres.....	268
Gráfico 7.9.	Descripción de la muestra tipo de bachillerato mujeres.....	269
Gráfico 7.10.	Descripción de la muestra tipo de bachillerato hombres por zonas.	270
Gráfico 7.11.	Descripción de la muestra tipo de bachillerato mujeres por zonas...	270
Gráfico 7.12.	Descripción de la muestra Bachillerato Técnico Industrial hombres por zonas.....	272
Gráfico 7.13.	Descripción de la muestra Bachillerato Técnico en Comercio y Turismo hombres por zonas.....	274
Gráfico 7.14.	Descripción de la muestra Bachillerato Técnico en Comercio y Turismo mujeres por zonas.....	275
Gráfico 7.15.	Descripción de la muestra Bachillerato Agropecuario por zonas....	277
Gráfico 7.16.	Descripción de la muestra Bachillerato Científico mujeres por zonas.....	278
Gráfico 7.17.	Descripción de la muestra Bachillerato Científico hombres por zonas.....	278
Gráfico 7.18.	Descripción de la muestra Bachillerato Cultural por zonas.....	280
Gráfico 7.19.	Descripción de la muestra “decisión tomada por el/a propia estudiante” por sexo y zonas.....	282
Gráfico 7.20.	Descripción de la muestra “decisión tomada conjuntamente - padres/madres e hijo/a-” por sexo y zonas.....	282
Gráfico 7.21.	Descripción de la muestra “decisión tomada por los padres/madres u otras personas” por sexo y zonas.....	283
Gráfico 7.22.	Descripción de la muestra motivos que llevan a escoger el bachillerato por zonas.....	285
Gráfico 7.23.	Descripción de la muestra motivos que llevan a escoger el bachillerato por sexo.....	286
Gráfico 7.24.	Descripción de la muestra grado de aceptación del consejo de los demás.....	288
Gráfico 7.25.	Descripción de la muestra grado de aceptación consejo materno y paterno por zonas.....	289

Gráfico 7.26.	Descripción de la muestra grado de aceptación consejo materno y paterno por sexo y zonas.....	290
Gráfico 7.27.	Descripción de la muestra grado de aceptación consejo profesores zona de influencia por sexo.....	291
Gráfico 7.28.	Descripción de la muestra grado de aceptación consejo profesores zona centro por sexo.....	292
Gráfico 7.29.	Descripción de la muestra grado de aceptación consejo amigos zona de influencia por sexo.....	293
Gráfico 7.30.	Descripción de la muestra grado de aceptación consejo amigos zona centro por sexo.....	294
Gráfico 7.31.	Descripción de la muestra titularidad colegio para el bachillerato zona centro por sexo.....	295
Gráfico 7.32.	Descripción de la muestra titularidad colegio para el bachillerato zona influencia por sexo.....	296
Gráfico 7.33.	Descripción de la muestra titularidad colegio para el bachillerato por tipo de estudiante.....	297
Gráfico 7.34.	Descripción de la muestra localización colegio para el bachillerato	298
Gráfico 7.35.	Descripción de la muestra localización colegio para el bachillerato por zonas y sexo.....	299
Gráfico 7.36.	Descripción de la muestra estudiantes que quieren realizar estudios superiores por zonas y sexo.....	301
Gráfico 7.37.	Descripción de la muestra titularidad de la universidad dónde estudiarían.....	302
Gráfico 7.38.	Descripción de la muestra titularidad de la universidad dónde estudiarían por zonas y sexo.....	302
Gráfico 7.39.	Descripción de la muestra localización de la universidad dónde estudiarían estudios superiores.....	304
Gráfico 7.40.	Descripción de la muestra localización de la universidad dónde estudiarían estudios superiores por zonas y sexo.....	304
Gráfico 7.41.	Descripción de la muestra tipo de estudios universitarios que estudiarían por zonas y sexo.....	307
Gráfico 7.42.	Descripción de la muestra oferta laboral después de haber finalizado el bachillerato por zonas y sexo.....	309

Gráfico 7.43.	Descripción de la muestra localización oferta laboral.....	310
Gráfico 8.1.	Tasa neta de matrícula del nivel secundario año 2010.....	316
Gráfico 8.2.	Estudiantes matriculados por nivel educativo 2002-2010, Colombia.....	319
Gráfico 8.3.	Matricula Educación Secundaria Chile año 2000 por tipo de estudios.....	320
Gráfico 8.4.	Distribución matrícula Educación Media Técnico Profesional por especialidades.....	321
Gráfico 8.5.	Oferta Bachillerato Técnico por zonas 2012-2013.....	322
Gráfico 8.6.	Oferta Bachillerato Técnico por áreas 2011-2012.....	323
Gráfico 8.7.	Estudiantes matriculados Bachillerato Técnico por especialidades Zona 3 y 4, 2012-2013.....	325
Gráfico 8.8.	Estudiantes matriculados Bachillerato Técnico por especialidades y sexo Zona 3 y 4, 2012-2013.....	327
Gráfico 8.9.	La decisión de ir a la universidad.....	331
Gráfico 8.10.	Utilidad de los estudios.....	332
Gráfico 8.11.	Motivaciones para escoger unos determinados estudios.....	333
Gráfico 8.12.	Razones para escoger unos determinados estudios.....	334
Gráfico 8.13.	Influencias para escoger unos determinados estudios.....	335
Gráfico 8.14.	Presiones para escoger estudios no deseados.....	336
Gráfico 8.15.	Criterios para la toma de decisiones.....	337

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1.	Esquema general del Modelo SENAI de Prospectiva.....	53
Figura 1.2.	Modelo Estratégico SENA.....	62
Figura 3.1.	Mapa Político América del Sur.....	120
Figura 4.1.	Mapa provincia de Esmeraldas.....	165
Figura 6.1.	Principios rectores del modelo “Educación Integral para la Vida”..	227

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

PRIMERA PARTE

Introducción

Introduzione

I. INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación nace del deseo de sistematizar un trabajo que comenzó a gestarse en julio de 2008, momento en el que comencé a formar parte del equipo de la Fundación Amiga, permitiéndome hablar en primera persona. Sentarme frente al papel me ha facilitado reflexionar sobre, ahora revivo como, un periodo muy importante de mi vida y evaluar la experiencia en todas sus dimensiones. En especial, me ha hecho ser consciente que he colaborado en un proyecto de una dimensión difícil de precisar por su magnitud y en el que se puede apreciar, con total nitidez, la trascendencia que tiene la educación en el desarrollo de una sociedad.

El trabajo que aquí se presenta, es una parte fundamental de los últimos años de mi vida porque, de alguna manera, he encontrado lo que buscaba, aunque no siempre he sido consciente de ello. Desembarcar en Ecuador me ha permitido dar sentido a muchas de las inquietudes que mantenía. Podría decir que estoy enamorado de una provincia y una ciudad como Esmeraldas dónde nunca se me ha tratado, ni me he sentido, como extranjero.

Tras formarme como Educador Social y Pedagogo en España, en la Universidad de Burgos, comencé mis contactos con las actividades de cooperación y llegué a las tierras donde arribó Colón, y que descubrí unos siglos después.

La educación de los menores y ahora, la investigación, han sido motivos que me han llevado hasta aquí, no siendo el final sino la continuación de un camino.

El propósito que persigue la investigación es conocer las demandas educativas de los estudiantes¹ de 10° año de Educación Básica de los barrios de sur de la ciudad de Esmeraldas con respecto al Bachillerato, para justificar la pertinencia de la apertura de un Bachillerato Técnico en la Unidad Educativa San Daniel Comboni, ubicada en los barrios del sur de la ciudad de Esmeraldas, la gran olvidada del país. Una población

¹ A lo largo de todo el trabajo se utilizará un masculino genérico -masculino y femenino-, no por discriminación del femenino, sino por agilizar la lectura. No obstante, si alguno o alguna, piensa que es erróneo, pido disculpas.

llena de vida, con gente acogedora y hospitalaria, amantes de su cultura (afroesmeraldeña) que les hace ser un pueblo único en Ecuador. Pero que, al mismo tiempo, sienten un gran abandono por parte de sus dirigentes, una despreocupación institucional total que impide que la ciudad avance y hacen de ella un lugar sin oportunidades, ni expectativas de futuro, con una de las tasas de delincuencia y violencia más altas del país.

La Unidad Educativa San Daniel Comboni nace con el objetivo de romper con esta dinámica y ofrecer un medio que permita a la comunidad buscar alternativas que favorezcan su desarrollo. Para ello, se toma la educación como motor de cambio y desarrollo. Esta Institución educativa se alza como punto de acceso a ella de los niños y niñas que provienen de las familias con menos recursos. Se oferta una enseñanza de calidad, que le ha convertido en un referente en la provincia y en el país. Se implementan metodologías pedagógicas innovadoras que busca la excelencia educativa, a través de una educación integral que ofrezca un mañana más esperanzador para los niños y jóvenes, buscando romper con su realidad.

Ante la magnitud del proyecto educativo que se estaba desarrollando, fueron necesarios una serie de cambios en la Institución. Se creó un equipo de gestión, formado por cuatro personas que se han encargado de su creación, desarrollo y seguimiento. Conviene hacer mención de ellas, sobre todo de tres, que son el motor que hace funcionar día a día este centro educativo: el Licdo. Víctor Alberto Segovia Mina, Rector de la Unidad Educativa; el MSC. Jairon Adrian Caballero Moreira, anteriormente Director Pedagógico, y la Dra. Catalina López Chávez, Consultora de la Institución y promotora de la metodología educativa. La última persona que conforma este grupo es el que suscribe, y que en el momento que se desarrolló el estudio empírico era el Coordinador del DOBE -Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil-.

El proceso de construcción de la Unidad Educativa va en paralelo con el primer periodo de mi estancia. Hay que precisar que ésta es una institución muy joven, con nueve años de vida, cumplidos este año académico, 2015-2016.

Como exigencia por parte del Ministerio de Educación de Ecuador, para la aprobación del Bachillerato, se solicitó el desarrollo de un estudio socioeconómico de la zona de

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

influencia con el objetivo de conocer las características socioeconómicas del entorno: tipo de familias, ingresos de estas, trabajos que realizan, tipo de viviendas y servicios de los que disponen, nivel de estudios, número de hijos, preferencias educativas para sus vástagos, expectativas de futuro en la ciudad, entre otras. Este estudio se concretó en 782 familias.

Con él se pudo profundizar en la realidad de estos menores, en sus dificultades y problemáticas: familias con escasos recursos, que hacían lo imposible por salir adelante; hogares en los que no existía una figura paterna; niños maltratados, que no encontraban ningún tipo de comprensión en el hogar y que recibían castigos desproporcionados; y altos índices de promiscuidad, que conllevan embarazos prematuros y no deseados.

Como segundo requerimiento para la apertura del Bachillerato se demandó un segundo estudio, que demostrará la pertinencia de las especialidades que se pretendían ofertar: Aplicación de Proyectos de Construcción, Conservería y Deportiva. Para cumplir con este requisito se realizó un estudio socioeducativo de tipo exploratorio y descriptivo, que permitiría conocer el tipo de educación que demandan los estudiantes de 10º año de Educación Básica para el siguiente nivel, en once centros educativos, diez pertenecientes a la zona de influencia de la institución, y uno más, para establecer una comparativa, ubicado en el centro de la ciudad y con titularidad fiscomisional, lo que vendría a ser un centro educativo de tipo concertado. Estudio que he podido finalizar posteriormente y que culmina en la presentación de esta tesis doctoral.

Asumí, como parte de la institución, el reto consciente de las dificultades que me podría encontrar, unas por mi inexperiencia en el campo de la investigación y otras por el conocimiento insuficiente que poseía de la zona dónde se iba a desarrollar el estudio. Por aquel entonces solo llevaba dos años en la ciudad. Desde el inicio del trabajo hasta hoy se han ido presentado dificultades, que con ilusión y sacrificio han sido superadas de la mejor manera posible, gracias sobre todo a la gran motivación que me ha supuesto.

Este trabajo de investigación se divide en nueve capítulos.

En el primero, se realiza un recorrido por la Educación Técnico Profesional, haciendo énfasis en el caso español y en la realidad latinoamericana, a través del análisis de

cinco países de esa región: Brasil, Colombia, Argentina, Chile y México. Este tipo de formación es fundamental en la sociedad actual, más aún en los países emergentes, ya que proporciona a los menores una educación de carácter polivalente y práctico que les garantizará el acceso a un trabajo digno, mejorando como consecuencia sus condiciones de vida y el nivel de desarrollo de cada región.

El segundo capítulo, está destinado a profundizar en la formación por competencias y su relación intrínseca con la Educación Técnico Profesional. No existe un consenso en el concepto, trabajándose por ello con diferentes enfoques en cada lugar del mundo. Pese a todo en América Latina existe gran concordancia debido a que se trabaja bajo la metodología de la formación individualizada.

El tercero, tratará acerca de la realidad ecuatoriana haciéndose mención a su historia más reciente. Se estudia su sistema educativo y sus políticas, siendo la Constitución de 2008 y la LOEI –Ley Orgánica de Educación Intercultural– los grandes referentes del cambio que se está impulsando en el país, en el que aún quedan muchos retos y desafíos por cumplir, para garantizar una educación universal y de calidad para todos y todas los ecuatorianos.

En el cuarto, se realizará una descripción de Esmeraldas, provincia y ciudad, ubicadas en el noroeste del país, dónde se gesta el presente estudio empírico. El desarrollo de este capítulo no ha sido fácil, debido a la inexistencia de fuentes de documentación fiables. Aún así se muestra parte de la realidad educativa de una de las provincias con los índices educativos más bajos de Ecuador.

El quinto capítulo, recoge la evolución y el estado actual en el que se encuentra la Educación Técnica en Ecuador, siendo la Reforma desarrollada en el año 2001 un punto de inflexión para este tipo de formación en el país. Actualmente la LOEI es su marco de referencia.

El sexto, se centra en la metodología investigativa utilizada en el estudio socioeducativo desarrollado. Esta es de tipo exploratorio descriptiva, debido a que no existen estudios previos ni en la zona, ni en el país. La Unidad Educativa San Daniel Comboni es la institución de dónde parte la investigación, es por ello que se realiza una descripción de

sus principales características. El resto del capítulo está destinado a la identificación de la muestra, del instrumento de recogida de información (un cuestionario estructurado autoadministrado) y de las fases que han sido necesarias para la realización del trabajo.

En el séptimo, se analizan los resultados obtenidos estableciendo dos muestras comparadas: la primera conformada por los estudiantes de decimo año de Educación Básica de las diez instituciones educativa existentes en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni, que ofertan este nivel; y la segunda con educandos del mismo curso pero de un centro educativo ubicado en el centro de la ciudad, dónde existe otro tipo de condiciones socioeconómicas. En el estudio diferencial se añade una segunda variable, el sexo, ya que, en un contexto como éste se presentan diferencias notables entre chicos y chicas, interesantes de analizar.

En el capítulo octavo, se tratará la discusión de los principales resultados, comparándolos con estudios previos de las mismas características. Ante la inexistencia de investigaciones de ese tipo en la realidad esmeraldeña y ecuatoriana, se ha tenido que recurrir a trabajos desarrollados en España y en otros países de la región latinoamericana, siendo consciente que las características educativas, económicas y culturales son muy diferentes de unos países a otros, e incluso, de unas regiones a otras.

En el noveno y último capítulo, se han definido las principales conclusiones de este trabajo, los aspectos que se podrían mejorar, los resultados que ha generado este trabajo, y las futuras líneas de investigación que se dejan abiertas.

La investigación ha venido a demostrar que la demanda real de este tipo de estudios es real en la zona, eso sí, existiendo diferencias entre chicos y chicas, pero confirmando la tendencia dominante en todo el país y en el resto de la región de América Latina, sobre que este tipo de formación ofrece alternativas de mejora reales para estudiantes provenientes de familias de escasos recursos y con riesgo de exclusión.

Se ha conseguido cumplir con la misión que tenía el estudio, la aprobación de dos de las tres especialidades que estaban proyectadas: Aplicación de Proyectos de Construcción y de Conservería; en la Unidad Educativa San Daniel Comboni. En el año lectivo 2015-

2016, después de realizarse un trabajo conjunto con los Ministerio de Educación y Deporte, se oficializó la tercera.

Como profesional no ha dejado de ser un reto para mí, he conseguido acercarme a una realidad distinta, analizarla y tener un conocimiento real de retos o problemas sociales que no he visto recogidos en los libros. Esto me ha permitido tener una visión más realista del mundo en el que vivimos, más allá de mi modo “europeo” de ser y estar en el mundo.

He tratado de ser consciente de todos los detalles a la hora de tomar la decisión de vivir una experiencia de estas características, que se ha convertido en una opción de vida. No hay que olvidarse que cuando se cruzan las fronteras se hace cargado de buenas intenciones, de mucha energía, de una visión que es considerada correcta, de lo que está bien o mal. Las intenciones son buenas, pero no se reflexiona sobre que se va a una realidad distinta, en la que muchas cosas no funcionan como se cree o se entiende. Dónde las personas actúan con otras motivaciones, otros ritmos, otras perspectivas.

Todo lo vivido allí me exige un compromiso personal, en el estilo de vida propio, en mis actitudes, comportamientos, hechos y acciones. Finalmente, tras presentar y defender este trabajo he optado por regresar, un viaje sin billete de vuelta, para seguir colaborando con este u otros proyectos educativos, intentando ser más operativo, creando un vínculo de colaboración estable y sólido.

II. INTRODUZIONE

Questo progetto di ricerca é nato dal desiderio di sistematizzare un lavoro cominciato a prendere forma nel luglio del 2008, momento in cui ho cominciato a far parte del team “Fundación Amiga”, permettendomi di poterne parlare in prima persona.

Poter attingere direttamente alla carta dei servizi mi ha permesso di riflettere meglio su quello che oggi rivivo come un periodo molto importante della mia vita e valutare quell’esperienza in tutte le sue dimensioni.

In particolare, sono cosciente di aver lavorato ad un progetto inserito in un contesto di difficile inquadramento per la sua grandezza e nella peró mi è stato possibile può è possibile vedere chiaramente l'importanza che l' educazione svolge nello sviluppo di una società

Il lavoro qui presentato è una parte fondamentale degli anni della mia vita, perché, in qualche modo, ho trovato ciò che volevo, ma del quale non ne sono stato sempre consapevole. Arrivare in Ecuador mi ha permesso di dare un senso a molte delle preoccupazioni che avevo. Si potrebbe dire che sono innamorato di una provincia e di una città come Esmeraldas, dove non mi hanno mai trattato, né mai mi hanno fatto sentire come uno straniero.

Dopo essermi laureato come Educatore Sociale e Pedagogista in Spagna presso l’Università di Burgos, cominciai a contattare tutte le iniziative di cooperazione e sono arrivato alle terre dove Colombo arrivò, ma che io ho scoperto solamente un paio di secoli più tardi.

L'educazione dei minori ed ora la ricerca, sono stati i motivi che mi hanno portato fin qua, non essendo questa la fine, ma la continuazione di un percorso.

Lo scopo perseguito dalla ricerca è quello di indagare rispetto alle esigenze educative degli studenti del 10º anno della scuola dell’obbligo (ovvero, Educación Básica o primo

ciclo) dei quartieri a sud della città di Esmeraldas in rapporto alla scuola superiore, per meglio comprendere e giustificare l'apertura di una scuola superiore tecnica all'interno dell' Unitá Educativa San Daniel Comboni,² che si trova proprio nei quartieri del sud della città, la città piú dimenticata dell'intero Paese.

Una città piena di vita, con gente cordiale ed ospitale, amante della propria cultura (afroesmeraldeña) a tal punto da renderli un popolo singolare in Ecuador. A questo, si sovrappone una sensazione di abbandono da parte delle istituzioni impedendo che la città vada in avanti, rendendo, la stessa, un luogo senza opportunità e aspettative future, con tassi di criminalità e violenza tra le piú alte del Paese .

L'Unitá Educativa di San Daniele Comboni è stata fondata con lo scopo di rompere questa dinamica e fornire alla comunità un mezzo per cercare alternative che favorissero il suo sviluppo. Per questo, l'educazione è presa come motore di cambiamento e di sviluppo. Questa Istituzione Educativa si pone come punto di accesso ai suoi bambini che provengono da famiglie con meno risorse e offrendo un'istruzione di qualità, rendendola un punto di riferimento nella provincia e nel Paese. All'interno di questo centro educativo vengono offerte metodologie didattiche innovative che puntano all'eccellenza educativa attraverso una formazione completa al fine di offrire un domani piú promettente ai bambini ed ai giovani, cercando -in un certo senso- di dare un segnale di rottura con la realtà del luogo.

Rispetto alla al progetto educativo che si stava sviluppando sono stati necessari una serie di cambiamenti dal punto di vista organizzativo. É stato creato un team di gestione, composto da quattro persone responsabili della creazione, lo sviluppo e il monitoraggio dell'area. E ' opportuno ricordare che loro, in particolare tre, sono il motore che spinge ogni giorno questa scuola: il laureato Victor Alberto Segovia Mina, retrore dell'Unitá Educativa, Il magister Jairon Adrian Caballero Moreira, prima

² Lungo tutto il mio lavoro verrà utilizzato il frequentemente il genere maschile per definire sia il maschile che il femminile, non per discriminazione del femminile ma per agevolare la lettura. Tuttavia, se qualcuno/qualcuna dovesse ritenerla una scelta errata, chiedo delle scuse.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

direttore pedagogico e la Dottoressa Catalina Lopez Chavez, consigliera della Istituzione e promotrice della metodologia educativa. L'ultima persona che compone questo gruppo è il sottoscritto, e che nel momento in cui lo studio empirico è stato sviluppato era il coordinatore del DOBE -Dipartimento di Orientamento e Benessere degli Studenti-.

Il processo di costituzione dell'Unità Educativa si avvia parallelamente al primo periodo del mio soggiorno. È opportuno evidenziare che questa è una istituzione molto giovane, nove anni compiuti in questo anno accademico, 2015-2016 .

Come richiesto da parte del Ministero Istruzione dell'Ecuador, per l'approvazione di questo grado di studio, è stata fatta richiesta viene domandato di uno studio socio - economico della zona influenzata, al fine di conoscere le caratteristiche socio-economiche del contesto: tipi di famiglie, capacità economica di queste, lavoro svolto, tipo di alloggi e servizi propria disposizione, livello di istruzione, numero di figli, preferenza educativa per i loro figli e opinioni rispetto alle prospettive future della città. Questo studio è stato realizzato su un totale di 782 famiglie .

Con questo studio è stato possibile approfondire la realtà di questi bambini, delle loro difficoltà e dei loro problemi: famiglie povere che facevano tutto ciò che potevano per tirare avanti; famiglie in cui non c'era una figura paterna; bambini abusati che non trovavano alcuna comprensione a casa e che ricevano punizioni sproporzionate; alti tassi di promiscuità che coinvolgevano gravidanze premature e indesiderate.

Come seconda richiesta per l'apertura del centro fu richiesto un secondo studio, che dimostrasse la rilevanza delle specialità che si volevano offrire: applicazione di progetti di costruzione, di processo di conservazione del cibo e applicazione sportiva. Lo studio socioeducativo in oggetto è di tipo esplorativo-descrittivo, per meglio comprendere l'esigenza educativa degli studenti del 10º anno del primo ciclo di formazione rispetto al livello successivo; studio condotto in undici scuole: dieci appartenente all'area di influenza dell'istituzione, e un altro (al fine di stabilire un confronto ubicato nel centro della città e che sarebbe un centro educativo di tipo paritario. Studio che ho potuto concludere più avanti, e che presento in questa tesi di dottorato.

Ho assunto, come parte dell'istituzione, la sfida consapevole delle difficoltà che avrei potuto incontrare, un po' per la mia inesperienza nel campo della ricerca e dall'altro da una conoscenza insufficiente del posto dove avrei condotto e sviluppato lo studio. In quel periodo stavo vivendo solamente da due anni nella città. Dal momento dell'inizio dei lavori fino ad oggi si sono state presentate parecchie difficoltà che con entusiasmo e sacrificio sono state superate nel miglior modo possibile, grazie soprattutto alla grande motivazione che ho avuto.

Questa ricerca si suddivide in nove capitoli.

Nel primo, viene fatto un confronto della situazione attuale dell'educazione tecnico professionale, della realtà spagnola e di quella latino americana attraverso l'analisi di cinque Paesi della regione: Brasile, Colombia, Argentina, Cile e Messico.

Questo tipo di formazione è essenziale nella società di oggi, e ancora di più nei paesi emergenti, perché fornisce ai bambini di una istruzione polivalente e di natura pratica che garantisce loro l'accesso a un lavoro dignitoso, di conseguenza migliorando le loro condizioni di vita e il grado di sviluppo di ogni Stato.

Il secondo capitolo ha lo scopo di approfondire la formazione per competenze e il suo rapporto intrinseco con la formazione tecnico professionale. Non c'è un consenso sul concetto, e quindi ci sono modi di vederlo in ogni parte del mondo. Tuttavia, in America Latina c'è un grande accordo, in quanto viene adottata la metodologia di formazione individualizzata.

Il terzo capitolo riguarda la realtà ecuadoriana facendo un excursus sulla sua storia più recente. Verranno trattati temi rispetto al sistema educativo e le sue politiche in tema di educazione; nel Paese, in effetti, la Costituzione risale 2008 insieme alla LOEI - Legge Organica di Educazione interculturale- si vedono costituirsi come elementi principali di cambiamento, in un contesto in cui vi sono ancora molte esigenze da soddisfare, per garantire l'educazione universale e di qualità di tutti i ecuadoriani.

Nel quarto capitolo, verrà fatta una descrizione della provincia e della città di Esmeraldas, che si trova nel nord-est del paese, in cui è stato condotto l'intero studio empirico. Lo sviluppo di questo capitolo non è stato facile a causa della inesistenza di fonti affidabili, sebbene in tal senso, è fedele alla realtà educativa di una delle province coi numeri più basse di istruzione dell' Ecuador.

Il quinto capitolo mostra l'evoluzione e lo stato attuale in cui la formazione tecnica in Ecuador si sta sviluppando, essendo la riforma del 2001 un punto importantissimo per questo tipo di formazione nel Paese. Attualmente, come già detto, la LOEI è la legge di riferimento.

Nel sesto capitolo, mi concentro maggiormente sulla metodologia di ricerca utilizzata nello studio socioeducativo sviluppato. Lo studio in oggetto, come già menzionato, è di tipo esplorativo-descrittivo, poiché non ci sono precedenti studi nella zona né nel Paese. L'Unità Educativa San Daniel Comboni è l'istituzione da dove parte la ricerca, e questo è il motivo per cui viene eseguita una descrizione delle sue caratteristiche principali. Il resto del capitolo ha l'obiettivo di individuare il campione, lo strumento di raccolta dei dati (un questionario autosomministrato strutturato) e la descrizione delle fasi che sono state necessarie per eseguire il lavoro.

Nel settimo capitolo verranno presentati i risultati analizzati attraverso la definizione di due campioni a confronto: il primo formato da studenti del decimo anno del primo ciclo di formazione delle dieci istituzioni scolastiche esistenti nella zona di influenza della Unità Educativa San Daniel Comboni che offrono questo livello; e la seconda con gli studenti dello stesso corso, ma da un centro educativo situato nel centro della città, dove vi è un altro tipo di condizione socio-economica. Lo studio differenziale aggiunge una seconda variabile, il sesso, dato che, in un tale contesto vi sono marcate differenze tra ragazzi e ragazze, che meritano essere analizzate.

Nell'ottavo capitolo, verranno discussi i risultati presentati nel capitolo precedente confrontati con studi precedenti si studia la discussione dei principali risultati contro studi precedenti con le stesse caratteristiche e, in assenza di tale ricerche, né a Esmeraldas né in Ecuador, ho dovuto fare affidamento sul lavoro svolto in Spagna e in altri paesi

dell'America Latina, nella consapevolezza che le caratteristiche educative, economiche e culturali sono molto diverse da un Paese un'altro, nonché da una regione all'altra.

Nel nono e ultimo capitolo, ho definito le principali conclusioni di questo lavoro, gli aspetti che potrebbero essere migliorati, i risultati generati da questo lavoro, e le linee di ricerca future che si lasciano aperte.

La ricerca ha dimostrato che le ipotesi di questo studio partono da esigenze reali della zona, anche se con differenze tra ragazzi e ragazze, ma confermando la tendenza dominante in tutto il paese e nel resto dell'America Latina che questo tipo di formazione offre alternative di miglioramento reali per gli studenti provenienti da famiglie a basso reddito e quelli a rischio di esclusione.

Si è riusciti a compiere la missione che aveva lo studio, l'adozione di due delle tre specialità che sono state progettate: Applicazione di progetti di Costruzione e di processo di conservazione del cibo nella Unitá Educativa San Daniel Combini. Il terzo obiettivo é stato conseguito nell'anno accademico 2015-2016, dopo un lavoro intrapreso con il Ministero dell'Istruzione e dello Sport.

Come professionista ho vissuto questa esperienza come una sfida per me, riuscendo ad avvicinarmi a una realtà diversa, ad analizzarla e ad avere una vera comprensione delle sfide e dei problemi sociali che non avevo mai trovato nei libri. Questo mi ha permesso di avere una visione più realista del mondo in cui viviamo, oltre al mio modo "europeo" di essere e di trovarmi nel mondo. Ho cercato di essere consapevole di tutti i dettagli al momento di prendere la decisione di vivere un'esperienza di questo tipo, che è diventata un modo di vivere per me.

Non dobbiamo dimenticare che quando attraversiamo i confini si parte carichi buone intenzioni, di molte energie. Le intenzioni sono buone, ma non si riflette sul fatto che si sta andando verso un' altra realtà, in cui molte cose non funzionano come si crede o si percepisce. Dove le persone vivono con altre motivazioni, altri ritmi, ed altre prospettive.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Tutto quello che ho vissuto lì mi richiede un impegno personale, nel mio stile di vita, nei miei atteggiamenti, comportamenti, atti e azioni. Finalmente, dopo aver presentato e discusso questo lavoro ho scelto di tornare in Ecuador, un viaggio senza biglietto di ritorno per continuare a lavorare con questo o altri progetti educativi, cercando di essere più operativo, e alla ricerca di un legame di collaborazione più stabile e solido.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

SEGUNDA PARTE

Fundamentación
Teórica

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Estado de la cuestión sobre la Formación Profesional

Capítulo 1

“Educar a un joven no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía” (Ruskin John, 1903).

No se puede comenzar un trabajo de estas características sin hacer alusión a la educación de una forma general, entendiendo está como seña de identidad de cualquier nación o pueblo, y como un derecho innegociable de todo ser humano (UNESCO, 2007).

Una de los elementos fundamentales, que diferencia a las naciones actuales de las de otras épocas, es el sistema democrático imperante en la mayoría de países. Para poder llegar a él se ha atravesado periodos con luces y sombras, donde el poder y el saber giraba en torno a unas o unos pocos, no teniendo el resto posibilidad alguna, por pertenencia social principalmente, de acceder ni a lo uno ni a lo otro. Con el paso del tiempo, y gracias a las luchas sociales y a los acontecimientos históricos, se ha generado ese cambio necesario, de unos sistemas a otros, dónde todos y todas, independientemente del estrato social e incluso del sexo, tienen derecho a elegir sus dirigentes y la posibilidad de ser parte activa de su propia sociedad (Dewey, 1995).

Pese a todo no se puede negar el gran avance que se ha dado en las sociedades democráticas, concretado en el alto nivel de bienestar en el que viven sus moradores. Eso sí éstas no se pueden considerar sociedades perfectas, principalmente porque el verdadero valor de una sociedad se debería medir por la calidad de educación que tiene, y por la importancia que le da, siendo su desarrollo una prioridad para sus políticos o gobernantes. Esto hace que un pueblo sea de una forma u otra, con un tipo de habitantes que se les puede o no llamar ciudadanos, entendiendo este concepto bajo la definición dada por la Real Academia Española (2014): “Ciudadano, na. *3. m.* Habitante de las ciudades antiguas o de Estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país”. Es decir un sujeto autónomo, ávido por investigar, escuchar y aprender, capaz de interpretar de forma analítica y crítica todo lo que escucha o ve, no quedándose solo con una perspectiva, entendiendo la importancia del otro y sus planteamientos, para después, en base a ello, tomar decisiones propias, que beneficien tanto a él o ella como a la propia sociedad (Savater, 1997).

Este tipo de persona tiene que tomar conciencia de su identidad como ciudadano, como miembro de la sociedad, de su familia y grupo de amigos. Al hacerlo crea vínculos muy

fuertes, que hacen que se sienta parte de algo, sintiéndolo suyo, valorándolo e incluso luchando por ello, siempre de una manera positiva, es decir en pro de su mejora. Pero estos no crecen solo por iniciativa del individuo, es la propia sociedad, a través de sus líderes, los que deben generarlos, haciendo a todos y todas parte, teniendo en cuenta la pluralidad existente, dando la posibilidad de participación, y haciéndolos sentir importantes escuchando lo que tienen que decir y tomándolo en cuenta (Orts, 1995).

Llegar a construir este tipo de individuo no es fácil, y solo se puede conseguir a través de una buena educación, que no depende solamente del profesor de escuela o colegio. Ellos y ellas tienen un papel muy importante, eso no se puede negar, pero no son los únicos actores, las familias y la propia sociedad en la habita el o la menor deben asumir su responsabilidad. La educación tiene la capacidad de cambiar a la sociedad, pero no por sí sola, necesita de todos, pero sobre todo, como punto de partida, que los sistemas democráticos sean verdaderamente lo que deben ser, y sus instituciones públicas administrativas sean el ejemplo y la pauta para el resto. Ellas tienen la misión de definir, representado el criterio de todos los ciudadanos, que sistema educativo se quiere y se necesita, y que personas se van a crear a través de él (Marchesi 2009. p 74).

A mediados del siglo XX se inició en las sociedades democráticas la expansión educativa. Los gobiernos, el sector productivo y la propia ciudadanía vieron la necesidad de mejorar los niveles educativos de la población, para así aumentar el desarrollo económico y social de cada Estado. Se universalizó el acceso a la educación, y progresivamente se fue ampliando los años de escolaridad, provocando que la generación precedente poseyera un nivel educativo más elevado que la anterior (Beduwe y Planas, 2003).

La Formación Profesional adquiere un papel fundamental en la expansión educativa, siendo un punto de conexión entre el ámbito escolar y el productivo, al ser una enseñanza que prepara al estudiante para un empleo, oficio o profesión, al igual que sucede con la Educación Superior (Marhuenda: 2001).

Durante las primeras décadas de expansión la Formación Profesional ha estado encaminada a formar al educando en base a los requerimientos de un puesto de trabajo determinado, desarrollando en él las capacidades necesarias, siendo una educación

totalmente especializada. Esto provocaba que en algunos casos no existiera una correlación entre lo que demandaba el sector productivo y lo que ofertaba el educativo, debido a que los perfiles profesionales que se desarrollaban en los planes de estudio se quedaban obsoletos, o solo respondían a una parte de la realidad productiva, generando profesionales aptos únicamente para desempeñarse en determinadas labores específicas (Sala y Planas, 2009).

Esta tendencia con el paso de los años fue cambiando, pasándose a concebir una Formación Profesional en la que además de preparar a los estudiantes para el desarrollo de una actividad profesional se les proporcionará una educación de carácter práctico y polivalente, a través del desarrollo de competencias generales y específicas, que desarrollaran integralmente al menor, y les permitieran adaptarse a las diferentes necesidades laborales de su entorno (De los Santos, Rueda y Romero, 2015).

Los diferentes modelos de Formación Profesional y los sistemas que se aplican en cada país, nacen de la cultura educativa y social de cada entorno, buscando dar respuesta a las necesidades productivas de cada región, estando éstos en constante cambio, y demandando a cada sistema educativo su actualización (Ott, 1999).

En la Formación Profesional se pueden encontrar diferentes modelos, a continuación se presentan los expuestos por Arnold (2002, pp. 37-38) en su estudio comparativo, afirmando que son los dominantes en el mundo.

El primero de ellos es el informal, aplicado en Asia, África y América Latina. Como su nombre indica no está regulado dentro de un espacio de formación concreto, y es la propia persona la que desarrolla las habilidades, destrezas y conocimiento profesionales directamente trabajando. Su aplicación en los tres continentes se debe a que es la base de la economía informal que impera en ellos. Tiene el hándicap de un desempeño eficiente limitado exclusivamente a determinadas funciones, quedando anclado en ellas.

El segundo es el modelo de mercado, dominante en los países anglosajones y Japón. Su principal seña de identidad es el dominio de las empresas a la hora de definir las necesidades formativas, sin tener en cuenta los criterios que pueden generar las instituciones educativas especializadas y el propio Estado. Estas, además, exigen un alto

nivel de formación, pero no especializado, hecho que limita la adaptación del profesional a nuevos puestos de trabajo y como consecuencia su movilidad.

El tercer modelo escolar se aplica en Francia e Italia. A diferencia del anterior, en éste el gobierno ejerce un papel dominante, definiendo los planes de estudio y las necesidades de formación en cada momento. Regula el cumplimiento de todas las bases legales establecidas, y evalúa si los resultados obtenidos cumplen o no con los estándares definidos. Dota a las instituciones educativas de formación profesional de los recursos humanos y materiales necesarios para su correcto accionar. A los estudiantes se les oferta una formación profesional básica amplia, dónde, gracias a los recursos con los que cuentan las instituciones educativas, se da mucha importancia al uso de nuevas tecnologías. La crítica que tiene este modelo es que en ocasiones se encuentra alejado de la realidad profesional existente, y responde con demasiada lentitud a las necesidades que demandan las empresas.

Por último, se presentará un modelo que representa un punto intermedio entre los dos anteriores, el de cooperación. Éste es aplicado en Suiza, Austria y Alemania. El Estado y el mundo empresarial trabajan conjuntamente, desempeñando cada uno de ellos un papel activo a la hora de definir los planes de estudios, las necesidades formativas, y los estándares de evaluación, teniendo muy en cuenta la realidad existente. El ejecutivo es quien controla su cumplimiento, siendo también el mediador entre los centros de formación, sindicatos, empresas, trabajadores, etc. Los procesos de formación siempre están relacionados con la práctica, pero esto en algunos casos puede representar un condicionamiento, ya que se depende totalmente de las empresas, y estas en ocasiones no responde responsablemente, ofertando prácticas y haciendo su seguimiento.

1.1. La certificación de competencias profesionales en los principales países europeos.

Del análisis comparativo de los cuatro modelos presentados se puede extraer la conclusión de que existen grandes diferencias entre ellos, mostrando lo dispersa que está la oferta formativa en las diferentes regiones. Esto dificulta la homologación de los títulos profesionales en otros países, y sobre todo la movilidad de profesionales, cuando no debiera ser así, porque un profesional de un campo determinado debería tener las

mismas competencias en un país que en otro. Más llamativo es que esta situación se dé dentro del mismo país, siendo la formación diferente entre unas zonas y otras, o teniendo más validez o reconocimiento una titulación en un centro que en otro.

Realizando un recorrido por algunos países de la Unión Europea, a través de los análisis de Monclús (2001), Valle (2000) y Bjørnåvold (2000), se podrá observar como se ha manifestado la situación mencionada. En España por ejemplo, se manejan dos niveles de titulación profesional, el grado medio y el grado superior, otorgando al estudiante un título de técnico en una especialidad, en el primer caso, o de técnico superior en una especialidad, en el segundo.

Francia, posee cinco niveles de certificación profesional: nivel 5 Certificado de Aptitud Profesional, nivel 4 Titulación Bachillerato Profesional (setenta especialidades), nivel 3 Certificado de Técnico Superior (doscientas especialidades), nivel 2 Diplomatura Profesional, y nivel 1 Ingeniero. Existen tres vías de acceso a la formación profesional: la formación profesional inicial, que viene a continuación de la formación general, consta de dos años y da acceso al Bachillerato Profesional; la formación profesional continua; y la VAE -Validación de la experiencia adquirida-, tabla 1.1 (MENESR, 2011).

En Italia, existen dos tipos de certificaciones profesionales, las nacionales: Diploma de Habilitación Técnicas -Secundaria Superior- y Diploma de Cualificación Profesional -Secundaria Media-; y las regionales: Certificado de Aptitud Profesional.

Tabla 1.1. Niveles de certificación en Francia	
Nivel	Título/Certificado
5	Certificado de Aptitud Profesional
4	Bachillerato Profesional (60 especialidades)
3	Técnico Superior (200 especialidades)
2	Diplomatura Profesional
1	Ingeniería

Fuente. Elaboración propia adaptado de Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2011)

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Inglaterra, presenta una realidad formativa diferente. Por un lado, tiene las diplomaturas, que son titulaciones medias, que pueden dar acceso tanto a un empleo como a la educación superior. Por otro lado, están los NVQS -National Vocational Qualifications- y los SVQS -Scottish Vocational Qualifications-, ambos son certificados que declaran al profesional apto para el buen desempeño, evaluando el grado de competencias que posee el postulante, pero para acceder a ellos es necesario poseer experiencia laboral. Una tercera opción son las “City and Guilds qualifications” - Titulaciones de Ciudad y Gremios Profesionales-, de los que existen hasta quinientas titulaciones. Finalmente, existen estudios de ciclo corto, dos años, como el Grado Profesional, que se estudian en centros de formación profesional.

Por último, la Formación Profesional Alemana se divide en dos: la Formación Profesional Básica y la Formación Profesional Especializada Técnica. Una de sus características innovadoras es el sistema dual, en el que los estudiantes son contratados por las empresas durante sus estudios, alternando la formación entre el centro educativo y la empresa. La mayoría de los estudiantes terminan trabajando en el lugar donde han recibido la formación práctica. Dentro de las certificaciones que emiten están: Título de Técnico, Título de Maestro, Título de Maestro de Artesanía o de Maestro Industrial. Para acceder a estos dos últimos es necesario superar los exámenes de cualificación. Sumado a esto, existe la Formación Permanente, traducida en cursos de perfeccionamiento, dónde el profesional puede solicitar “vacaciones de formación” para realizar los cursos.

Analizada la formación profesional de algunos países de Europa, queda constatado el hecho de que no existe ni una política educativa, ni una metodología de aprendizaje común entre los países miembros de la Unión Europea, basada en los mismos principios que busque la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para cualquier profesional, independientemente de la espacialidad, titulación y país. Las estructuras de formación son diferentes, los planes de estudios, materias e incluso prácticas profesionales son entendidas de forma diversa, y la forma de evaluar varía, priorizándose unos aspectos u otros dependiendo del país e incluso de la región. Estas diferencias dificultan la homologación de los títulos, añadiéndose las cuestiones legales y económicas características de cada país, estas últimas por el hecho de la remuneración.

Actualmente, en Europa existen tres modelos de acreditación y certificación de cualificaciones y competencias profesionales: el Sistema Anglosajón, el Dual Alemán y el Francés. El objetivo debería ser aunarlos y generar una norma estandarizada de certificación profesional, que garantizase las competencias y habilidades necesarias de cualquier tipo de profesional, y que fuera reconocida tanto por los propios gobiernos como por las empresas y la sociedad en general. Además se debe exigir una formación permanente a los profesionales, que les permitirá seguir incorporando nuevos conocimientos y habilidades, y continuar desarrollando todas sus competencias (Monclús, 2001).

Antes de dar por terminado el análisis de la realidad formativo profesional de los principales países occidentales, hay que hacer una mención especial a la realidad española, debido a la influencia que tiene en el contexto sobre el que ese está realizando este trabajo investigativo.

1.2. Un recorrido por la Educación Técnica Profesional española

El idioma no es el único elemento que une a los países latinoamericanos con la madre patria, existen lazos visibles e invisibles que hacen que exista una impronta en algunos campos. Uno de ellos es la Educación Técnico Profesional.

Este tipo de educación ha evolucionando de la mano de los acontecimientos históricos y políticos que ha vivido el territorio español a lo largo de los dos últimos siglos. En este periplo se han dado una república, una guerra civil y una dictadura, sin olvidar que indirectamente se ha sufrido las consecuencias de dos guerras mundiales. Indudablemente esto ha generado una gran inestabilidad, caracterizada por rumbos muy diferenciados de unos periodos a otros, que han hecho que la formación profesional española fuera muy endeble, y poco acorde a las necesidades contextuales (Esparrells, 2001).

El primer antecedente de formación profesional en España es la Ley de Educación de 1857. Pero si se habla de un sistema nacional, donde por primera vez existe una red de centros en la que se imparte este tipo de educación y que además se rigen por una misma norma, Estatutos de Enseñanza Industrial y de Formación Profesional, hay que

remontarse a los años 1924 y 1928. En este periodo los países europeos, entre ellos España, se encontraban en un proceso de reconstrucción económica e industrial, provocado por las consecuencias de la Primera Guerra Mundial, que demandaba una mano de obra determinada, capaz de impulsar la reindustrialización de cada nación (Merino, 2005).

En España, dónde perduraba una economía tradicional basada en la agricultura, su aparición fue tardía, debido principalmente a que la segunda revolución industrial tuvo una tardía entrada en el al país. Con su llegada se produjo una transformación productiva vertiginosa, que cambio la realidad de España, dando paso al gran éxodo rural. La nueva industria requería de profesionales con dominio de nuevas técnicas y conocimientos, impulsándose como consecuencia la Formación Profesional (OCDE, 1967).

Durante la II República (1931-1936) se creó la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica, que se asumió la competencia sobre Formación Profesional, antes llevada por el Ministerio de Trabajo. Este organismo tuvo poca relevancia, debido principalmente a la inestabilidad política y económica que vivió el país. Este periodo finalizó drásticamente con el inicio de la Guerra Civil española. Una vez finalizada, se dio paso a una nueva dictadura, que se extendió hasta el año 1975, generándose en su última etapa un fuerte desarrollo industrial. En la primera parte del periodo franquista se creó el Instituto Nacional de Industria -año 1941-, en torno al cual se organizó un pequeño grupo de centros de Formación Profesional. En 1955 se incluye este tipo de formación dentro del Sistema Educativo General, y se desarrolla la Ley de Formación Profesional Industrial, surgiendo bajo su amparo, en cada provincia, las Escuelas de Aprendizaje y Maestría Industrial, que posteriormente pasarían a denominarse los Centros Nacionales de Formación Profesional e Institutos Politécnicos. Otra iniciativa que tuvo impacto en esta época son las Universidades Laborales, donde se oferta formación profesional, y bachilleratos e ingenierías técnicas (Martínez, 2002).

A lo largo del régimen, se fueron desarrollando otra acciones, como la creación de la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada -1957-, el Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera -1962- y del Ejército -1963-, entre otras. Todas estas iniciativas estaban politizadas y no contaban con un financiamiento propio que les

permitiera subsistir y generar una oferta formativa abierta. Esta situación llevo a los diferentes colectivos a crear los patronatos, donde generaban los recursos necesarios para su mantenimiento, y que funcionaron hasta 1985 -periodo democrático-, año en que el gobierno incluyó este tipo de formación dentro de los presupuestos del Estado (Merino, 2005).

La Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada se nutre del modelo experimentado francés. Su trabajo se inició con la preparación de los monitores, que posteriormente serían los encargados de impartir los cursos de las diferentes especialidades industriales que se ofertarían, con una duración de seis meses. La formación estaba encaminada a la práctica profesional de una especialidad, introduciendo componentes formativos teóricos, a través de una enseñanza programada y un aprendizaje individualizado. Sus usuarios provenían de una población vulnerable, haciendo de ésta un tipo de enseñanza compensatoria. Se obtuvieron grandes resultados que llevaron a la creación de once centros sindicales de formación, en los que se llegaron a formar a lo largo de un año una media de cuatro mil estudiantes. Se constituyó un sistema unificado de cualificación y redistribución de la mano de obra, y de protección social, con el objetivo de alcanzar el pleno empleo, mejorando con ello las condiciones de vida de los trabajadores. Sus iniciativas fueron absorbidas posteriormente por el sistema educativo reglado. (Bunes, 2000).

El PPO -Programa de Promoción Profesional Obrera- asumió la coordinación de la Formación Profesional de Adultos, con el objetivo de promocionar el empleo en el país. El Ministerio de Trabajo en 1985 aprobó las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, dónde se recogen y coordinan todas las acciones formativas que estaban desarrollando los diferentes organismos en torno a tres campos de actuación: los cursos de PPT -Promoción Profesional de Trabajadores-, los cursos de PPO -Promoción Profesional Obrera-, y los cursos de PPE -Promoción Profesional en el Ejército-. Con ellos se formaron más de un millón doscientos mil trabajadores en el territorio nacional (Sevilla, 1978).

Durante la primera etapa socialista, se ve la necesidad de generar cambios, viendo a la educación profesional como uno de los motores que permitirá mejorar la situación laboral del país. El gobierno realizó una apuesta decidida por mejorar el nivel educativo

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

de la nación presentando a debate un proyecto para la reforma de la enseñanza, en el que se aborda la Formación Profesional, y que fue aprobado el año 1989. En 1986 se crea el Consejo General de la Formación Profesional, en el que están representados todos los actores implicados en el sector productivo e industrial del país, órgano asesor del ejecutivo a la hora de definir políticas educativas, como puede ser el Programa Nacional de FP -Formación Profesional-, y encargado de su evaluación (Esparrells, 2001).

1.2.1. 1990: La Ley Orgánica General del Sistema Educativo y sus implicaciones en la Formación Profesional

Los principales cambios en España en esta materia se generan a través de dos grandes acontecimientos. El primero, la entrada de España a la Comunidad Económica Europea -ahora UE- en 1986, y el segundo, en 1990 la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo -LOGSE-.

A través de esta ley, en su capítulo IV, se ordena y regula la Formación Profesional, con el objetivo de que converja con el resto de países miembros de la Unión. En el año 1996 se estableció el Acuerdo Base sobre Políticas de Formación Profesional, dónde por primera vez se divide en tres subsistemas: Formación Profesional Inicial o Reglada, Formación Profesional Ocupacional y Formación Profesional Continua. Este acuerdo es la antesala del nuevo Programa Nacional de Formación Profesional, aprobado en 1998, donde se concretan todas las iniciativas comenzadas. Durante varios años convivirán el nuevo modelo con el anterior, principalmente vinculándose Formación Profesional Inicial o Reglada (CEDEFOP, 1999).

A la LOGSE hay que sumar la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional del año 2002, con la cual se crea el Sistema Nacional de Cualificaciones y de Formación Profesional.

Haciendo la disertación respectiva de la evolución de este tipo de formación dentro de la nueva reforma, es necesario mencionar que esta se inicio antes de la aprobación de la LOGSE, probándose en un periodo de experimentación. Se hicieron diferentes ensayos con los Módulos Profesionales de Nivel II y III, que se corresponde con la FP I y con la

FP II, y con la Formación Profesional de Primer y Segundo Grado, que evoluciono en el año académico 2002-2003 en los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Además se añaden otro tipo de programas a la oferta educativa como son: los Programas de Garantía Social, las enseñanzas de idiomas, música y danza, las Artes Plásticas, Aplicadas, Dramáticas, el Diseño y Oficios Artísticos, la Capacitación Agraria, y la Enseñanza Militar a Suboficiales (Homs, 2008).

Los planes de estudios se desarrollan a partir de tres grandes áreas: área tecnológica/práctica, área formativa común -conocimientos generales- y área de ciencias aplicadas, siendo esta última la que más carga horaria tiene, con un 50% del total, y utilizándose las dos últimas para que este tipo de educación no esté en desventaja con respecto al bachillerato de aquel entonces, BUP -Bachillerato Unificado Polivalente-. Todo el curriculum está organizado en ciclos formativos, en los que se promueve un proceso de aprendizaje de contenidos teórico/prácticos orientados a la profesionalización (Pareja, 2006).

Para definir la oferta educativa el gobierno, se apoyó en los agentes sociales del sector educativo, productivo, económico y administrativo, obteniendo una visión global de todas las necesidades formativas del país, y del tipo de perfiles profesionales que son necesarios. Todo ello se plasma en un programa educativo de calidad, capaz de formar a profesionales proactivos, con las habilidades necesarias para poder insertarse en el mercado laboral del país, y hacer que éste evolucione y sea más competitivo. Y en el que existe un acercamiento real entre el mundo educativo y el empresarial, que se concreta principalmente a través de convenios que permiten a los y las estudiantes realizar prácticas profesionales en las empresas. Los profesionales especializados de los diferentes sectores productivos y los docentes de los centros de formación participan y se benefician de estos acuerdos (CEDEFOP, 1999).

La Formación Profesional de base se plantea como una educación que debe llevar a los estudiantes a desarrollar las habilidades, destrezas, conocimientos y aptitudes necesarias para poder desempeñarse correctamente dentro de un amplio abanico de profesiones, o incluso acceder a estudios superiores más especializados.

Si se habla de un cambio, éste es cualitativo, porque ya no se hablará de que el estudiante debe finalizar demostrando que ha recibido una formación, sino de que debe acreditar su competencia profesional adquirida; todo ello a través de la suma de los elementos antes mencionados y de otros socioeducativos que permitirán al futuro profesional tener una responsabilidad social (Pareja, 2006).

La oferta educativa más representativa de este tipo de formación son los ciclos de formación de grado medio y superior, anteriormente denominados FP I y FP II. Por un lado, la Formación Profesional de Primer Grado estaba dirigida a estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y los 16, que terminaban la Enseñanza General Obligatoria y querían encontrar una vía rápida al mundo laboral, sin tener que realizar estudios superiores. Con la FP I obtenían el título de Técnico Auxiliar que les permitía tanto insertarse en el mundo laboral como acceder a al segundo grado o incluso al bachillerato en su segundo año. Por otro lado, la Formación Profesional de Segundo Grado la realizaban estudiantes que habían terminado el nivel anterior o que habían finalizado los tres años de bachillerato y no querían realizar estudios universitarios. Su duración y las materias que se abordaban eran un gran hándicap, porque condicionaban su flexibilidad y su adaptación a los cambios, necesarios en aquel momento. El estudiante al finalizar su formación obtenía el título de Técnico Especialista, que además de posibilitarle el acceso al mercado laboral era una vía de acceso a carreras técnicas universitarias (CEDEFOP, 1999).

Esta realidad formativa, que sirvió de transición, dejó de existir el curso académico 2002-2003, dando paso a los nuevos ciclos de formación profesional de grado medio y superior. Los últimos, incluyen variaciones con respecto a los dos anteriores, siempre en pro de la excelencia. Por ejemplo los Ciclos Formativos de Grado Medio además de poder ser cursados por estudiantes que no quieren realizar parte de la secundaria son abiertos a profesionales, generando así una nueva opción de formación permanente. La duración es similar a la de los anteriores, pero se comienza a trabajar con módulos profesionales de dos tipos; los primeros, asociados al desarrollo de competencias específicas, y los segundos, transversales en torno a la orientación y formación laboral, y las relaciones con el medio laboral. Otro elemento fundamental dentro de la malla curricular son las prácticas en las empresas, que permiten al estudiante tanto conocer el mundo laboral específico como aplicar los conocimientos, habilidades y destrezas

adquiridas en situaciones reales y concretas. Al igual que en la FP I el estudiante recibirá el título de Técnico, pero en este caso en la especialidad que haya realizado (De Asís y Rueda, 2003).

Los Ciclos Formativos de Grado Superior siguen el mismo esquema que los de Grado Medio en cuanto a currículum, coincidiendo en el hecho de que se permite el acceso a los profesionales. Su duración sufre un cambio respecto a la FP II, acortándose los plazos. El título que recibirán será de Técnico Superior, y seguirán teniendo acceso a carreras universitarias técnicas.

Para definir las especialidades que se ofertaban fue necesario un trabajo de análisis de la realidad productiva del país, en el que participaron los actores ya mencionados, y se tuvieron en cuenta los parámetros establecidos por la UE en esta materia, buscando convergencia con el resto de países miembros. La oferta se adaptó a la realidad cambiante existente, donde el uso tecnológico ha pasado a un primer plano, y el trabajador no puede estar encasillado en torno a una única función laboral específica. Posteriormente se elaboró un listado de campos profesionales genéricos -tabla 1.2-, que sirvió como base para delimitar las titulaciones de Formación Profesional de Grado que el Ministerio de Educación y Cultura ofertaría, y que llegó a estar conformada por 135 títulos profesionales, de los cuales 74 son de Grado Superior y 61 de Grado Medio (De Asís y Rueda, 2003).

Tabla 1.2. Campos profesionales dentro de la oferta educativa MEC

Campos Profesionales	
Administración	Edificación y obra civil
Comercio y Marketing	Electricidad y electrónica
Informática	Vidrio y cerámica
Imagen Personal	Madera y muebles
Comunicación, imagen y sonido	Fabricación mecánica
Sanidad	Mantenimiento de vehículos autopropulsados
Química	Mantenimiento y servicios a la producción
Artes gráficas	Hostelería y turismo
Actividades marítimo-pesqueras	Industrias alimentarias
Actividades agrarias	Servicios socioculturales y a la comunidad
Actividades físicas y deportivas	Textil, confección y piel

Fuente. Elaboración propia adaptada de Catálogo de Títulos de Formación Profesional MEC

Los planes de estudio fueron elaborados en torno a perfiles profesionales, en los que se han identificado que tipo de habilidades, actitudes, conocimientos y destrezas son necesarias de desarrollar para que el estudiante alcance tanto las competencias profesionales como las capacidades terminales que precisa un futuro profesional en cada una de las especialidades. Este trabajo educativo se realizará a través de módulos, que se agruparán alrededor de unidades de competencia, en las que se incluyen criterios de realización de una actividad profesional determinada, siguiendo una secuencia, y que tendrán tres elementos fundamentales: los contenidos, los objetivos de aprendizaje, sustentados en capacidades terminales y, por último, los criterios de evaluación, instrumento cuantitativo y cualitativo que mide si un estudiante está preparado o no para el siguiente nivel.

Se parte de un curriculum flexible, adaptable a la realidad socioeconómica del momento, validado por grupos de trabajo conformados por miembros de los centros educativos, entes públicos y de organizaciones empresariales y sindicales. Se respetará siempre una estructura base, definida como mínimos de aprendizaje, comunes en todas las titulaciones, y que equipara este tipo de enseñanza con la Educación Secundaria Superior (Pérez y Rodríguez, 2002).

Otra opción formativa dentro de la LOGSE son los Programas de Garantía Social, que buscan ser una medida que solucione unos de los principales problemas del Sistema Educativo Español, el fracaso y el abandono escolar. Estos programas darán la posibilidad a los estudiantes, que no puedan dar por finalizada la secundaria obligatoria, de recibir la formación necesaria, general y profesional, que les permita tanto acceder al mercado laboral, como retomar sus estudios, o iniciar alguno de los Ciclos de Grado Medio existentes, superando una prueba. Estos no forman parte de ninguno de los niveles educativos reglados, pero sí tienen una vinculación directa con la Educación Secundaria Obligatoria. Su currículum se estructura de acuerdo a tres áreas formativas: formación básica, donde se potenciarán conocimientos generales, comunes a los que se trabaja en ESO -Educación Secundaria Obligatoria-; Formación y Orientación Laboral, siendo un acercamiento a la realidad sociolaboral; y Formación Profesional Específica, en torno a una especialidad concreta (CEDEFOP, 1999).

Dentro de los programas de Garantía Social existen cuatro tipos, de un año de duración, dirigidos a jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y 21 años, adecuados a su realidad y características: Programas para estudiantes con necesidades educativas especiales; Talleres Profesionales, organizados por instituciones no gubernamentales, para niños y adolescentes desescolarizados, que tiene gran riesgo de exclusión social; Programas de Iniciación Profesional, que tienen como objetivo la reinserción educativa; y por último los de Formación y Empleo, que a diferencia de los dos anteriores, buscan la inserción laboral de sus usuarios a través de seis meses de formación general y específica, y otros seis de prácticas en los que también se trabaja lo anterior (Pérez y Rodríguez, 2002).

Para tener una visión más clara de lo que ha sido el desarrollo de la Formación Profesional en España se adjunta la tabla 1.3, en la que se divide por etapas los principales acontecimientos o hechos que han marcado esta evolución.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Tabla 1.3. Evolución del Sistema de Formación Profesional en España

Etapa	Año	Acontecimiento
Origen	1924 y 1928	Estatutos de Enseñanza Industrial y de Formación Profesional
	1932	Creación de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica
	1941	Creación del Instituto Nacional de Industria
	1949	Ley de Enseñanza Media y Profesional
Dictadura	1955	Ley de Formación Profesional Industrial
	1959	Creación de la red de Universidades Laborales
	1970	Ley General de Educación
	1975	Creación del Servicio de Empleo y Acción Formativa
Transición	1978	Constitución Española
	1984	Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)
	1985	Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional
	1986	Creación Consejo General de la Formación Profesional
	1988	Reforma de la Enseñanza Técnico Profesional
	1989	Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo
LOGSE y UE	1990	Ley Orgánica de General del Sistema Educativo (LOGSE)
	1993	I Programa Nacional de Formación Profesional
	1994	Creación de la Unidad Interministerial para las Cualificaciones Profesionales
	1995	Directrices sobre los Certificados de Profesionalidad y Contenidos Mínimos de la Formación Profesional Ocupacional
	1996	Acuerdo Base sobre la Política de Formación Profesional
	1998	II Programa Nacional de Formación Profesional
	1999	Creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales
	2002	Ley Orgánica de Las Cualificaciones y de la Formación Profesional

Fuente. Elaboración propia adaptada a partir de Esparrells (2001).

1.2.2. El Sistema Nacional de Cualificaciones

Es necesario mencionar el Sistema Nacional de Cualificaciones, no existiendo un precedente suyo hasta 1990, en la LOGSE. En esta ley por primera vez se concibe un sistema de formación profesional integrado, donde los tres subsistemas están interconectados entre sí, trabajando en base a un norma básica reguladora, y teniendo una vinculación real con el mundo productivo. El objetivo que tiene el Sistema es tener una oferta educativa coherente, que parta de una misma base de competencias, desarrollando estas bajo los mismos lineamientos, gracias a perfiles profesionales bien definidos y vinculados con la realidad nacional. Como consecuencia se generará un sistema educativo fiable y de calidad, configurado en torno a un modelo basado en el desarrollo de competencias, en el que existirá comunión entre lo que demanda el mercado y lo que ofrecen los centros educativos, y dónde los estándares establecidos especificarán que tipo de profesionales son necesarios, siendo preciso realizar periódicamente seguimiento a este proceso, con el objetivo de ajustarlo y llevarlo a la excelencia (Esparrells, 2001).

Todos los centros educativos que ofertan este tipo de enseñanza tienen que trabajar bajo los mismos lineamientos, teniendo un catálogo integrado de módulos de formación en el que se desarrollen la competencias establecidas para cada perfil, permitiendo obtener a los estudiantes la cualificación profesional demanda por el mundo laboral, y establecida en este sistema. La validez e idoneidad de la oferta educativa estará supeditada a la respuesta que se dé a las necesidades de mercado productivo, siendo el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales, creado en 1999, el encargado de gestionar todo este sistema, en el que también se regulará las equivalencias, convalidaciones y correspondencias entre especialidades, subsistemas e incluso la experiencia profesional, facilitando así la movilidad de los estudiantes entre centros educativos, titulaciones, grados, subsistemas, ciudades, regiones e incluso países miembros de la Unión Europea, con los que se compartirá un marco común (López, 2000).

1.2.3. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE-

En el año 2006, a través de la LOMCE se plantean los siguientes objetivos en el Sistema Educativo de Formación Profesional Español:

- a) Desarrollar las competencias propias de cada título de formación profesional.
- b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional.
- c) Conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.
- e) Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.
- f) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- g) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- h) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.
- i) Preparar al alumnado para su progresión en el sistema educativo.
- j) Conocer y prevenir los riesgos medioambientales.

Estos objetivos quedan plasmados en una serie de cambios, el primero de ellos es la posibilidad, dentro del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, de elegir asignaturas específicas, que permitirán anticipar la elección de itinerarios educativos para el siguiente ciclo, no siendo decisiva esta decisión. El estudiante podrá seleccionar entre Matemáticas de iniciación al Bachillerato o Matemáticas de iniciación a la Formación Profesional. En cuarto de la ESO, como segunda opción tendrá las enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. Esta será una alternativa a la primera, las enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato, y

dará acceso a la Formación Profesional de Grado Medio. El educando en ambos itinerarios deberá estudiar un bloque troncal de cuatro asignaturas -Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas, Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, y una primera Lengua Extranjera-; y en la opción de FP dos de las tres materias que se ofertan de un segundo bloque -Tecnología, Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional, y Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial- (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a).

La segunda novedad significativa, es la creación de la Formación Profesional Básica, anterior a los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior. Nace con la intención de reducir los niveles de fracaso escolar, generando una opción alternativa que posibilite la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes, complementado y adquiriendo las competencias de aprendizaje personales, profesionales y sociales necesarias, y garantizando al menos una cualificación profesional de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Para su acceso los menores deberán tener entre quince y diecisiete años de edad, haber terminado el primer ciclo de ESO, o excepcionalmente tener iniciado el segundo curso, siendo necesario en ese caso ser propuesta su admisión por los representantes del estudiante y los docentes del centro de educativo de procedencia (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica tendrán una duración de dos años académicos, pudiendo llegar a tres si están insertados dentro de los proyectos de Formación Profesional Dual, que ofertan algunas instituciones. En todo caso solo podrán estar matriculados un máximo de cuatro años, cinco en los programas duales. El plan de estudios se desarrollará a través de módulos profesionales, que serán evaluados a través de la medición de los resultados de aprendizaje en la adquisición de competencias personales, profesionales y sociales. Su estructura es idéntica al del resto del sistema de Formación Profesional, pudiendo incluir módulos específicos relacionados con el perfil profesional del título, y está dividida en (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014):

- Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Módulos asociados a los bloques comunes:

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

- Módulo de Comunicación y Sociedad I
- Módulo de Comunicación y Sociedad II
- Módulo de Ciencias Aplicadas I
- Módulo Ciencias Aplicadas II
- Módulo de formación en centros de trabajo.

Actualmente existe una oferta de catorce especialidades de Formación Profesional Básica, con las que, una vez finalizadas, obtendrán el título de profesional básico, que les dará acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2013a):

- Título Profesional Básico en Servicios Administrativos.
- Título Profesional Básico en Electricidad y Electrónica.
- Título Profesional Básico en Fabricación y Montaje.
- Título Profesional Básico en Informática y Comunicaciones.
- Título Profesional Básico en Cocina y Restauración.
- Título Profesional Básico en Mantenimiento de Vehículos.
- Título Profesional Básico en Agrojardinería y Composiciones Florales.
- Título Profesional Básico en Peluquería y Estética.
- Título Profesional Básico en Servicios Comerciales.
- Título Profesional Básico en Carpintería y Mueble.
- Título Profesional Básico en Reforma y Mantenimiento de Edificios.
- Título Profesional Básico en Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel.
- Título Profesional Básico en Tapicería y Cortinaje.
- Título Profesional Básico en Vidriería y Alfarería.

Los Ciclos Formativos de Grado Medio, además de los objetivos ya citados, contribuirá específicamente a profundizar en las competencias adquiridas en los anteriores niveles educativos, adaptándolas a un campo profesional específico, siendo un soporte que permitirá al estudiante continuar con la siguiente etapa educativa, o insertarse en el mercado laboral de una manera responsable y autónoma (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b).

La tercera novedad es la ampliación de la oferta de proyectos de Formación Profesional Dual, que sigue el modelo alemán. En este tipo de formación se trata de conjugar acciones formativas entre los Centros Educativos y los Centros de Trabajo, existiendo un equilibrio en la carga horaria desarrollada en ambos tipos de centros (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a).

En la nueva ley se flexibiliza la oferta educativa y se introducen nuevos títulos de Formación Profesional, acordes a las necesidades actuales del sector productivo, y atractivos para los estudiantes. Se incluye la posibilidad de que el educando a lo largo del desarrollo de cualquiera de los ciclos, independientemente del nivel, pueda realizar asignaturas complementarias que le permitan reforzar sus conocimientos y el desarrollo de competencias, y le ayuden en el acceso al siguiente nivel educativo, sea este un Grado Medio o un Grado Superior, e incluso un Grado Universitario (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b).

1.3. Latinoamérica. Modelos emergentes

Como se ha podido observar en el apartado anterior, existe sintonía entre los países mencionados a la hora de definir el concepto de competencia. Éste no es un caso particular, ya que la mayoría de ellos comportante su forma de entender la formación profesional, la importancia que se le debe dar, y el rumbo que debe tomar.

La realidad de las naciones latinoamericanas es diferente a la de los países occidentales, principalmente porque hasta esta última década, y quizás parte de la anterior en algunos países, no ha existido estabilidad política, y los gobiernos han estado caracterizados por ser regímenes dictatoriales o por su corrupción. Durante estos periodos no se le daba la importancia que se merece a la educación, ni se generaba un acceso equitativo a ella para todos, desarrollándose así una brecha insalvable entre clases sociales (Labarca, 2002).

En América Latina, cuando se formalizó la formación profesional, estaba direccionada exclusivamente a capacitar al estudiante para desempeñar un puesto de trabajo. La formación era estándar, totalmente orientada a una oferta educativa que giraba en torno a un listado de oficios universales muy limitado en algunos casos, o muy amplio en

otros, que no evolucionaba con el paso del tiempo de acuerdo a las necesidades reales del mercado laboral (Rojas, 1999).

Otro elemento que condicionaba su desarrollo era la falta de preparación de sus profesionales, los docentes que venían del mundo laboral no tenían las habilidades necesarias para impartir clases, careciendo de principios pedagógicos básicos, y los que sí tenían una formación pedagógica carecían de los conocimientos profesionales específicos, especialmente los prácticos, convirtiendo sus clases en mera transmisión de fundamentos teóricos.

Se le debe sumar el desprestigio que poseía este tipo de educación, contemplada exclusivamente para aquellos estudiantes que no tenían la capacidad para estudiar una carrera universitaria. La formación profesional era más bien marginal, y estaba destinada a los niños y jóvenes con pocos recursos, de ciertos estratos sociales, y que eran considerados fracasados académicamente (Gallart, 1998).

Los diferentes países se dieron cuenta de la necesidad de un cambio que les permitiera ser competitivos económicamente, construyendo un nuevo tipo de profesionales que posibilitaran el desarrollo industrial del país. Se dio un giro a la concepción que se tenía sobre la formación profesional, partiendo del papel central que se le otorgo a la persona en la formación, en detrimento del puesto de trabajo u ocupación. Ya no se trataba solo de formar a la persona para que supiera desempeñarse correctamente en un puesto trabajo, sino que se precisaba desarrollar todas sus capacidades, tanto técnicas como sociales y personales, generando profesionales con un perfil mucho más amplio y adaptable a las circunstancias (Labarca, 2002).

El cambio ha exigido una readecuación de políticas educativas en los países, modificando metodologías y procesos de enseñanza/aprendizaje, introduciendo como prioritario el desarrollo de competencias generales, que se sumaran a las específicas, que tienen como objetivo la superación personal, profesional y social del estudiante. Esta nueva realidad educativa obliga a las instituciones a estar siempre en la vanguardia, sabiendo en todo momento cuales son las necesidades formativas que requiere la sociedad, realizando en base a ellas una oferta pertinente, acorde a las demandas económicas y sociales del país, que permita generar profesionales con las capacidades y

habilidades necesarias para ser parte activa, y el recurso humano calificado que requiere el país para su desarrollo.

En otras palabras la Formación Profesional no debe estar dirigida a un adiestramiento mecánico, limitado a un único puesto de trabajo o a una necesidad productiva puntual. Aprender a trabajar no es solo reproducir mecánicamente una serie de tareas, sino que supone poseer una serie de competencias que permitan a la persona dominar integralmente un determinado campo ocupacional, y responder de manera eficiente a cada situación que se le pueda presentar en su accionar cotidiano, eso sí, siempre colaborando con su entorno profesional y organizacional (Casanova, 2004).

1.3.1. La formación individualizada.

Para conseguir este tipo de profesional los países latinoamericanos han apostado por una formación individualizada, dando un salto de la enseñanza al aprendizaje, y entendiendo la necesidad de tener en cuenta las características propias de cada persona, su entorno social y ambiental, y la realidad territorial de cada uno de los países. Se precisa cambiar el rol que hasta ahora ha tenido el docente, pasando de ser un instructor a un orientador o guía en todo el proceso de aprendizaje del estudiante.

Esta metodología fue adquirida por las instituciones de Formación Profesional de Latinoamérica como consecuencia de un análisis de las necesidades de formación del mundo profesional desarrollado por el CEPAL -Comisión Económica para América Latina y el Caribe- en 2007, y del que Gagliardi (2008) hace una alusión, al mencionar que existe una gran insatisfacción respecto a este tipo de educación, que la oferta existente es poco adecuada, y está lejos de las necesidades reales.

El país impulsor fue Brasil en 1966 a través de la figura del profesor Domizettido Rego Monteiro, por aquel entonces director del Centro de Formación Profesional Euvaldo Lodi. Él vio la necesidad de dar un paso adelante en este tipo de educación, dejando atrás la formación colectiva, dominante hasta ahora y caracterizada por ser demasiado rígida y no cumplir con las demandas del sector productivo.

Poco a poco, se fue aplicando en todos los Departamentos Regionales del SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-, debido a que se constataron sus ventajas respecto a la metodología anterior. Ejemplos como, la mejora de las cualidades individuales de los estudiantes, un aprovechamiento más eficiente de los recursos con los que contaban las instituciones, mejora en todos los procesos de los centros educativos, y sobre todo, un mejor nivel educativo de los estudiantes, no existiendo un retraso en la finalización de sus estudios, ayudándoles a encontrar una colocación mucho más rápido que antes, porque los profesionales que se generan responden a las necesidades reales de las empresas (Gagliardi, 2008).

El siguiente país donde se implantó esta metodología fue Colombia, a través del SENA -Servicio Nacional de Aprendizaje-. Esta institución tiene como principios además de la formación individualizada, la permanente y la modular. Centran todo el proceso educativo en torno al estudiante de forma integral, teniendo en cuenta todas sus dimensiones: intereses, capacidades, habilidades y potencialidades; siendo el docente un orientador y un facilitador del aprendizaje, utilizando en cada momentos los recursos que son necesarios para cada situación y para cada educando. Al final, el resultado son estudiantes que culminan los objetivos planteados, y que van dominando cada una de las partes de su proceso de aprendizaje, no pasando a la siguiente etapa sin lograrlo (Gómez Campo, Díaz Ríos y Celis Giraldo, 2009).

En definitiva, y siguiendo las aportaciones de Gagliardi (2008) estas son las contribuciones que aporta este tipo de metodología en la formación profesional:

- Un mayor número de egresados en menor tiempo, y menos deserciones.
- Participación activa de los y las estudiantes, que como consecuencia desarrolla otro tipo de habilidades como el espíritu emprendedor y crítico, la creatividad, y la autoformación.
- Orientación individualiza que ni retrasa ni perjudica al otro, ni existen la comparación continuada entre compañeros y compañeros, y que trae consigo un/a estudiante mucho más motivado y que sabe que es lo que quiere estudiar.
- Garantiza la calidad de la educación al no permitir al estudiante continuar con la siguiente etapa sin haber dominado integralmente la anterior, progresando de acuerdo a sus propias aptitudes y al interés y esfuerzo demostrado.

- Posibilita que los centros de formación sean usados de una forma más eficiente, al mejorar todos sus procesos, y tener una oferta educativa acorde a las necesidades del mercado

Se observa que se ha podido conseguir un consenso en la región en cuanto a las metas y objetivos que debe perseguir este tipo de formación, siendo conscientes de que la realidad de cada uno de los países es diferente, y que incluso en el mismo territorio nacional existen contextos muy variados, que en algunos casos dificultan la labor de establecer unos lineamientos comunes. Aún así, todo país, a través de los organismos o instituciones encargados y los centros de Formación Profesional, debe buscar siempre la excelencia, siendo necesario generar procesos de evaluación y mejora sistemáticos, y teniendo en cuenta que su oferta debe responder a las demandas del mercado laboral y de la actividad productiva, y a las necesidades de la propia sociedad y de los trabajadores (Mertens, 1997).

Además de la aplicación de este tipo de metodología de formación, siguiendo con la visión consensuada que se tiene en la región, expuesta en los planteamientos de Wilson (1995) y Camoy y Castro (1997), se precisa establecer procesos técnicos de planificación y pedagógicos, de enseñanza y aprendizaje, y de gestión que permitan alcanzar tanto a los diferentes países como a los propios centros altos índices de calidad y de satisfacción por parte tanto de los propios estudiantes como del sector productivo, y de la sociedad en general. Deben ser consensuados entre los distintos estamentos que deben formar parte, como los ministerios de educación y trabajos respectivos, empresas o instituciones que están dentro del mercado laboral, los centros de formación, e incluso los estudiantes.

A la hora de hablar de procesos de planificación se tiene en cuenta, sobre todo, un diagnóstico de las necesidades de formación y ocupacionales del país y de la región, sin olvidarse de la capacidad que tiene la propia zona en cuanto a recursos para poder desarrollar cualquier tipo de iniciativa. Para ello, se recomienda realizar investigaciones dirigidas a todos los entes implicados: estudiantes que se encuentran inmersos dentro de un proceso de formación profesional, aquellos que todavía no lo están pero se encuentran cerca, docentes y profesionales específicos, empresas o instituciones que demandan trabajadores, autoridades educativas, etc. Todos ellos permitirán tener una

visión amplia y objetiva de cuáles son las necesidades reales de formación, siendo necesaria, también, su participación a la hora de formular cualquier tipo de propuesta.

Se precisa que toda la planificación sea coherente con las políticas y planes nacionales y regionales, y que esté articulada con el resto de niveles de educación, tanto con los previos como con los posteriores. Sin olvidarse que la única forma de saber si algo está funcionando es a través de la evaluación, con lo cual, se precisa desarrollar procesos que indiquen si se están o no cumpliendo con los objetivos propuestos, y si se está respondiendo o no a las necesidades (Moncada, 1982).

Otro de los procesos a tener en cuenta en una propuesta de formación es el técnico pedagógico. Tedesco y López (2004) hablan que éste permitirá generar una propuesta acorde a las necesidades detectadas y, que ante todo, sea viable. En todo caso debe ser flexible, pudiéndose adaptar a las especificidades de cada sector y a los cambios productivos y tecnológicos que se puedan dar en la sociedad. Los planes de estudio y contenidos deberán ser validados por los diferentes colectivos, adaptándolos a cada realidad nacional y productiva y analizando si existe o no coherencia con la demanda.

Para poder cumplir con las demandas ocupacionales y ajustar la propuesta a las necesidades, el certificado o título que se emita debe tener validez y reconocimiento tanto en la región como en el país, estando certificado. Se debe propiciar una interrelación entre la institución educativa y el mercado profesional que permita a los estudiantes realizar prácticas o pasantías, conociendo *in situ* el proceso productivo, abriéndoles el acceso al futuro ocupacional. En todo caso, para que este proceso alcance los objetivos deseados se precisa que al estudiante se le guíe y se le dé la información profesional necesaria para poder tomar la mejor decisión de acuerdo a sus habilidades y capacidades y a la realidad profesional existente (Tedesco y López, 2004).

Sí se habla de los educandos es necesario, también, hacerlo de los docentes. Hasta ahora éste había sido uno de los hándicaps dentro de la formación profesional; los profesionales que existían eran pocos e insuficientemente preparados. Por ello se precisa primero que las instituciones definan que tipo de profesional requieren, y que estos cumplan con las características exigidas para cada acción formativa, cambiando su rol dentro del aula, dejando de ser transmisores de información para ser docentes que

actualicen permanentemente sus conocimientos, estableciendo para ello las instituciones nexos con el sector productivo, con universidades y otros centros de formación que lo permitan.

Como último aspecto a resaltar dentro del proceso técnico pedagógico está la buena gestión de las infraestructuras e insumos de los centros de formación. Éstas deben estar acordes a las características de la actividad productiva que se oferte, determinando de una forma precisa y coherente el tipo de maquinaria, herramientas, espacios, equipos y materiales que serán necesarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dando un uso eficiente de ellos (Aguerrondo, 1993).

Una vez tenido presentes los elementos pedagógicos, es de vital importancia, a la hora de realizar una propuesta, hablar de un tercer proceso, el de enseñanza y aprendizaje, dentro de este tipo de formación, que además está totalmente interrelacionando con la formación individualizada. El estudiante juega un papel fundamental en el éxito de cualquier tipo de iniciativa, por ello se requiere que exista una orientación previa que le ayude a tomar la decisión adecuada. Es fundamental la motivación, haciendo que el educando se sienta parte activa del proceso, viendo que todo tiene un sentido y una finalidad, y generará un beneficio real en su formación (Labarca, 1999).

Para llevar adelante satisfactoriamente la propuesta se debe tener en cuenta el desarrollo de las competencias básicas y específicas, y la potenciación de aquellas que tengan un alto grado de componente social, como la creatividad, el espíritu emprendedor, la resolución de conflictos, la empatía, resiliencia, etc. Competencias que permitirán al estudiante tanto incorporarse como integrarse de forma satisfactoria en la realidad laboral, teniendo en cuenta las características individuales de cada uno de los menores o jóvenes (Labarca, 1999).

Como último proceso se encuentra la gestión administrativa, que es el nexo de unión entre los tres anterior, facilitando, gestionando y supervisando su cumplimiento, siendo el elemento que posibilita la cooperación entre los diferentes estamentos del proceso de Formación Profesional. Cuando se esté definiendo y llevando a cabo la propuesta es fundamental tener en cuenta los aspectos administrativos y de gestión, porque sin duda éstos son los que van a hacer viable o no, y al final, en última instancia son los que

permitirán que esta mejore y evolucione, al operativizar todas las sugerencias oportunas obtenidas en el diálogo con los sujetos implicados y en las evaluaciones realizadas (Casassus, 2000).

Este tipo de formación es aplicada en la mayor parte de países latinoamericanos, existiendo diferencias, ya que la realidad en cada uno de ellos varía con respecto a los otros. Para hacerse una idea de ello, a continuación, se realizará un breve recorrido por el sistema de Formación Técnico Profesional de Brasil, Colombia, Argentina, Chile y México, al ser estos cinco países un referente dentro de la región, por su desarrollo económico/industrial, su nivel educativo, y por haber aplicado diferentes reformas en este tipo de educación, denotando la importancia que tiene para ellos (OIT, 2009).

1.3.2. La realidad brasileña

El primer país latinoamericano por donde se comenzará el análisis sobre su Formación Profesional y su Sistema de Certificación de Competencias será Brasil, referente en América del Sur.

Su realidad es compleja, debido a la gran variedad regional que posee como consecuencia de su gran extensión. Según datos recogidos en el censo del año 2010, tomados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, Brasil cuenta con 190.755.799 habitantes, de los cuales el 42,7% es población menor de 25 años. Es importante resaltar este último dato, porque muestra la gran demanda a la que tiene dar respuesta el país en cuanto a formación y salida profesional, dando más mérito a sus resultados obtenidos, teniendo solo un 7% del porcentaje mencionado anteriormente desocupado (CELADE-CEPAL, 2010).

Los Ministerios de Educación y de Trabajo legislan en el país la formación profesional, encuadrándola en una primera etapa dentro de la Educación Media, a través de cursos de Educación Profesional Técnica, específicos de cada sector económico, adicionales a los generales: literatura, matemáticas, lengua extranjera, ciencias, entre otros; y aunque este tipo de enseñanza no es obligatoria es ofertada por instituciones públicas, dando así la posibilidad a cualquier estudiante de poder estudiarla sin costo alguno. Una vez realizadas 2.200 horas teórico/prácticas,

repartidas en tres años académicos, el adolescente obtendrá el título de profesional técnico de nivel medio.

Unos de los pasos importantes que se dieron fue la aprobación del Decreto 5.154 el mes de julio de 2004, que posibilita la articulación entre la Educación Profesional Técnica de nivel medio y la Enseñanza Media, a través de tres opciones: Integrada, Concomitante o Simultánea, y la Subsecuente o Posterior.

La primera modalidad es la Integrada, en la que el estudiante realiza todo su proceso de formación en el mismo centro. Para tener acceso se precisa haber terminado satisfactoriamente la Enseñanza Fundamental o Básica. Una vez cursada el niño o joven estará habilitado como técnico de nivel medio.

La opción Concomitante o Simultánea, es una alternativa a la anterior, que permite al estudiante realizar una formación más amplia, al poder asistir a varios centros de formación, que deberán estar interconectados. En todo caso el menor podrá recurrir, si así lo desea, a estudiar en una única institución. Al igual que en la Integrada, se precisa haber finalizado la enseñanza fundamental, y se obtendrá el mismo título.

Por último, la Subsecuente o Posterior, ofertada a los egresados en Educación Media, es decir, en el nivel anterior realizado a través de cualquier de las dos modalidades mencionadas anteriormente (Gaudêncio, 2005).

Al Decreto 5.154 se le suma la Ley nº 10.097/2000, que posibilita la rápida salida profesional de los egresados en Formación Técnica-Profesional, al establecer que cualquier mediana o gran empresa debe tener en su plantilla, con contratos de aprendiz, a adolescentes o jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y 24 años, durante un periodo no superior a dos años. El número de ellos debe estar entre un mínimo del 5% y un máximo del 15% del total de su personal. Sus funciones quedarán totalmente establecidas en sus contratos, no exigiéndoles responsabilidades que estén por encima de su nivel de formación. Al estudiante se le exigirá realizar un curso práctico relacionado con el tipo de actividad profesional que va a desarrollar en la empresa que le contrate (Sousa, Oliveria y Lopes, 2006).

El organismo o institución encargado de la Educación Técnico-Profesional es la SEMTEC -Secretaría para la Educación Media y Tecnológica-, a la cual pertenece la DEPT -Dirección de Educación Tecnológica y Vocacional-, encargada de gestionar y supervisar el fortalecimiento de la Educación Técnico Vocacional en el país a través de la Red Federal de Educación Profesional, las Redes Estadales y el Sistema S, conformado este último por el SESI -Servicio Social de la Industria-, el SESC -Servicio Social del Comercio-, el SENAI , ya mencionado anteriormente, junto con el SENAC -Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial-, y el SENAR -Servicio Nacional de Aprendizaje Rural-.

Es importante mencionar otros entes o instituciones que a menor escala también se encargan de desarrollar la Educación Técnico-Profesional, como son Escuelas y Centros de Formación gestionados por sindicatos, Instituciones o Centros de Capacitación Vocacional de comunidades religiosas y entidades no gubernamentales, y Escuelas y Centros de Formación direccionados por grupos empresariales, adicionales a los que oferta el Sistema S (Ruiz, 2013b).

1.3.2.1. Red federal de Educación Profesional y Tecnología

El primer elemento que se comentará será la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, iniciada el año 1909 con un pequeño número de escuelas de oficios, 19, que buscaban responder a las necesidades de formación de las personas con bajos recursos. Viendo su gran acogida y respuesta, se aumento el número de centros, contando en 2002 con 104 instituciones de formación, una universidad, 30 escuelas técnicas que tenían convenios de colaboración con universidades del país, 33 centros federales de educación tecnológica, 36 escuelas agropecuarias federales, 33 unidades de enseñanza descentralizada, y un una escuela técnica federal. Como se puede observar la oferta es amplia, estando repartida por todo el país.

La Red Federal continúa evolucionando y el Ministerio de Educación aprovechan la coyuntura para crear un nuevo tipo de centros de Formación Profesional, los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Estos serán más completos, y responderán de forma eficiente a las necesidades crecientes de una sociedad brasileña en constante evolución. Para su creación se tomará como punto de referencia a los

CEFETS -Centros Federales de Educación Tecnológica- y a las Escuelas Agrotécnicas y Técnicas del país. Con ello se consigue dar un salto cualitativo y cuantitativo, al ampliar la oferta educativa al nivel superior no universitario y universitario, manteniendo la que tenían los anteriores centros mencionados de nivel medio, y pudiendo actuar en todos los niveles y modalidades existentes en la educación profesional. El objetivo de este tipo de instituciones es generar y desarrollar un modelo de Formación Técnico Profesional que permita al país mejorar su nivel educativo y de desarrollo socioeconómico, construyendo un sistema de formación más equitativo, al que tengan acceso todos, y que busque estar a la vanguardia. En el año 2010 Brasil contaba con 38 centros de este tipo, de un total de 354 que tenía en la Red Federal. (Ministerio da Educação, 2011).

1.3.2.2. Sistema S

Otro elemento fundamental en el tejido de Formación Técnico Profesional del país es el Sistema S, compuesto por cinco servicios. El primero, es el SENAC, su creación data del 10 de enero de 1946. Es una entidad de derecho privado dependiente de la CNC -Confederación Nacional del Comercio-, financiada a través de un fondo creado por las propias empresas que forman parte de la Confederación, todas ellas del sector de servicios, turismo y comercio de bienes. La formación que oferta va direccionada a este tipo de sectores mencionados, a través de una programación de cursos y actividades desarrollados en torno a ocho ejes tecnológicos: Recursos naturales, Infraestructura, Hospitalidad y Placer, Gestión de Negocios, Producción Cultural y Diseño, Salud y Seguridad, Apoyo Educativo, Ambiente, y Información y Comunicación. Su oferta formativa está repartida en los niveles de formación media y de postgrados, existiendo también la posibilidad de la educación a distancia, en todo caso existe centros en todos los municipios del país. Sus cursos y actividades de formación prácticamente en su totalidad están financiados por el gobierno a través del PRONATEC -Programa Nacional de Acceso a la Educación Técnica y el Empleo-, iniciativa de la que se hablará más adelante (Sousa, 2013).

El segundo servicio es el SENAI -Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial-. Es el más importante del país, por el impacto que genera a través de la construcción y difusión de conocimientos aplicados al desarrollo industrial. Fue creado en 1942 por

iniciativa de los principales empresarios del tejido industrial brasileño. En 1987, debido a las necesidades formativas detectadas por el sector productivo, comenzó a desarrollar cursos de ingeniería textil en colaboración con la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Éste fue la primera iniciativa relacionada con la formación que desarrollo, posteriormente comenzó a trabajar con otros segmentos industriales, ampliando su oferta a cursos de grados, siempre que no hubiera una institución pública que los ofreciera (Borges, 2007).

Nació con el objetivo de ser uno de motores de la Formación Técnica Profesional brasileña, llevando a mejorar su nivel de competitividad a través de la innovación. Gracias al PRONATEC el 50% de sus usuarios están becados, no teniendo que asumir ningún tipo de pago. Su principal aportación es, además de la formación, el asesoramiento a las empresas a través de la investigación y el desarrollo de cursos y actividades formativas y de información, colaborando principalmente con 28 áreas productivas del país.

El SENAI está compuesto por un Departamento Nacional, 27 Regionales y 797 Unidades Operativas, que prestan los servicios ya mencionados, más otros de innovación tecnológica, y de educación a distancia, a lo largo de toda la geografía brasileña, a través de desarrollo de proyectos, programas y actividades.

Su impacto se demuestra al insertar un 95% de las personas que realizan sus cursos tecnológicos en el sector productivo, gracias principalmente al tipo de metodología que utiliza desde 1999, basada en el desarrollo de competencias y en la formación individualizada, ya mencionada anteriormente. Su carácter es totalmente innovador, teniendo siempre en cuenta los nuevos avances tecnológicos y la situación en la que se encuentra cada sector. Exige a sus estudiantes no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades, actitudes y valores necesarios para desenvolverse eficientemente en su ocupación laboral. Además, al colaborar directamente con el tejido empresarial, su visión es más amplia y objetiva, detectando en todo momento cuales son las necesidades formativa reales que existen (Briascó, 2012).

Para la consecución de todo, el SENAI apuesta por la aplicación de un sistema de gestión de calidad, que le permita evaluar y reconocer si sus centros de formación están alcanzando o no los objetivos estratégicos planteados, otorgando el título de Centros Modelo de Educación Profesional a aquellos que los consigan. Se evalúan todos los procesos de gestión y administración de las instituciones, los resultados educativos, los niveles de inserción laboral, el grado de satisfacción de sus usuarios y de la comunidad con el centro, entre otros, permitiendo que las instituciones evolucionen, mejorando cada día todos sus procesos, y ser más competitivas.

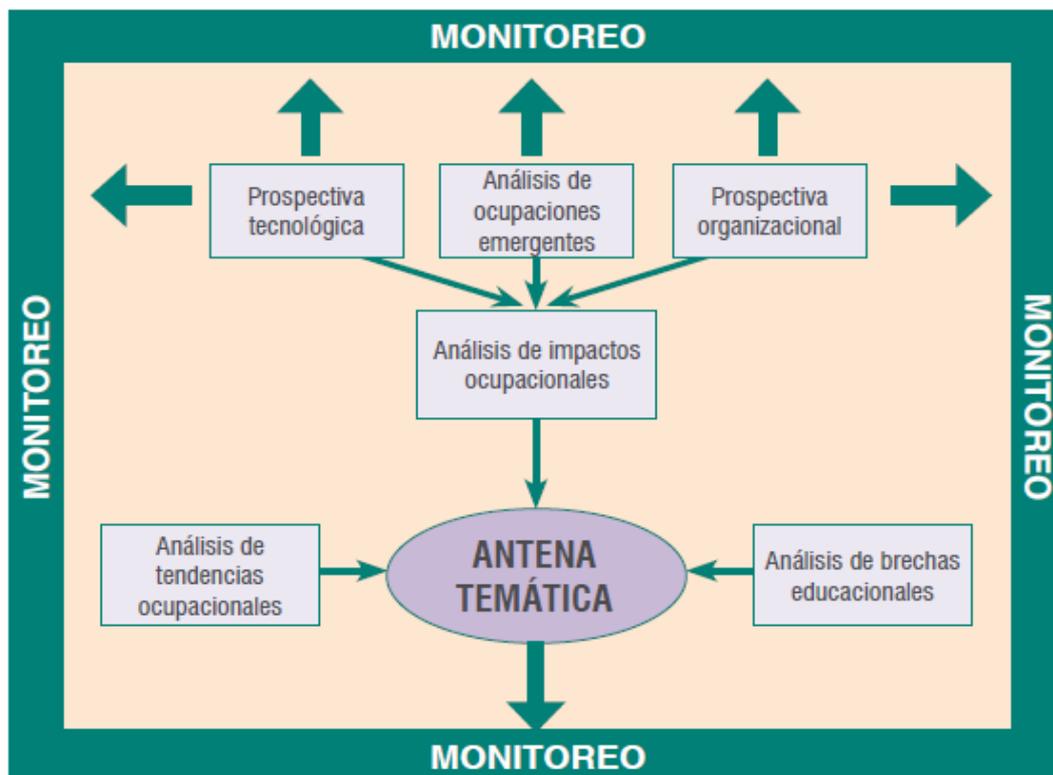
Lograrlo no fue sencillo, por ello apostó por el desarrollo de proyecto CENATEC, con la intención de crear en todos sus centros una conciencia sobre la importancia y necesidad de aplicar un modelo de gestión de la calidad, que permitirá generar nuevas alianzas estratégicas entre la Secretaria y los sectores sociales que forman parte del sector productivo, haciendo a todos y todas parte del sistema.

Otro de los elementos novedosos del SENAI, dentro de su metodología de formación, es el modelo de prospección -figura 1.1-, que permite, realizado un conjunto de análisis técnicos, científicos y económicos, en los que se medirán las tendencias profesionales, tecnológicas y empresariales actuales, prever cuales serán las necesidades formativas, ocupacionales y tecnológicas del país, y qué tipo de profesional se necesitará en cada sector, potenciando así en sus estudiantes un conocimiento u otro y las competencias necesarias. Las investigaciones serán desarrolladas conjuntamente con especialistas de cada uno de los sectores, provenientes del mundo académico -universidades y centros de formación técnico profesional- y laboral -empresarios y profesionales cualificados- (SENAI, 2002).

Los resultados de la aplicación de este modelo son positivos, de tal forma que las Instituciones de Formación Profesional -IFP- que conforman la red que articula la OIT/Cinterfor han solicitado al SENAI su replicación, siendo la Red de Instituciones de Formación Profesional de Centroamérica y el Caribe la primera en hacerlo en 2012, desarrollando el “Programa de Anticipación de las Competencias Laborales - Transferencia del Modelo SENAI” en Costa Rica, Guatemala, Republica Dominicana, Panamá y el Salvador.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Figura 1.1. Esquema general del Modelo SENAI de Prospectiva



Fuente. UNIEPRO/SENAI-DN (2002).

1.3.2.3. Programa Nacional de Acceso a la Educación Técnica y al Empleo

Una vez expuestos los principales entes encargados de la Formación Técnico profesional brasileña, es necesario hacer referencia a uno de los principales programas que desarrolla el país en torno a esta temática, del cual ya se ha hecho referencia anteriormente, el PRONATEC.

El año 2011, el gobierno brasileño aprobó esta iniciativa con la intención de ampliar su oferta educativa en el campo de la Formación Técnico Profesional -tabla 1.4-, tratando de llevarla a toda su población, independientemente de la zona a la que pertenecieran o del tipo de realidad socioeconómica en la que se encontrasen. Para el diseño y gestión del programa han colaborado los ministerios encargados de las políticas en este campo, teniendo como base el trabajo que ya se había venido desarrollando anteriormente en el país, y conjugando todas las iniciativas que estaban en funcionamiento, todas ellas ya citadas. Además de democratizar todo este tipo de formación, posibilitando el acceso de todos, se ha conseguido fortalecer esta parte del sistema educativo brasileño, gracias al trabajo coordinado de todos los estamentos implicados.

Tabla 1.4. Datos del PRONATEC 2011 y 2012

Cursos Técnicos	2011	2012
Becas Formación Estudiantes	9.415	99.149
Brasil Profesionalizado	33.295	90.563
E-TEC Brasil	74.000	150.000
Acuerdo de Gratuidad Sistema S	56.416	76.119
Red Federal de EPCT	72.000	79.560
Subtotal 1	245.126	495.391
Cursos de Formación Inicial y Continuada	226.421	590.937
Acuerdo de Gratuidad Sistema S	421.723	570.020
Subtotal 2	648.144	1.160.957
Total	893.270	1.656.348

Fuente. Presentación del ministro Mercadante, en la audiencia pública, en el Senado Federal, en 14 de mayo de 2013.

Las iniciativas más importantes de este programa son los Subsidios de Formación, llamados Bolsa de Formación, becas que se ofertan tanto a estudiantes como a trabajadores para que puedan realizar estudios de estas características, a los que se suman los acuerdos generados con el Sistema S, que hacen que el 50% de sus estudiantes no tengan que asumir ningún tipo de pago por su formación. El Fondo de Financiamiento estudiantil y empresarial es una segunda iniciativa, los estudiantes y las empresas pueden realizar cursos de capacitación a través de préstamos sin ningún interés. En tercer lugar, está la Red E-Tec Brasil de formación a distancia que desarrolla cursos gratuitos online.

PRONATEC, además de dar acceso a la Formación Técnico Profesional a un mayor número de personas busca su fortalecimiento. Para ello, ha desarrollado una tercera etapa de expansión de la Red Federal, en la que se crearon, entre 2011 y 2014, 208 nuevos campus repartidos por toda la geografía brasileña, y ha apostado por mejorar y ampliar la Red Estadual (Ruiz, 2013a).

1.3.2.4. Redes y sistemas de información

Existen varias redes y sistemas de información que permiten al gobierno y a la sociedad conocer la oferta educativa existente en Formación Técnico Profesional, como funciona y que resultados tiene. A través de ellas se generan procesos de mejora, que hacen que las instituciones o centros que forman parte estén siempre en constante evolución.

a. SISTEC -Sistema de Información de Educación Profesional y Tecnológica-

SISTEC es el primer sistema de información que se puso en funcionamiento en el país. Nació con el objetivo de facilitar el listado de centros o escuelas, privados o públicos, que tienen dentro de su oferta educativa cursos técnicos de Nivel Medio, y de formación inicial y continua, especificando cuales son. Da a conocer datos estadísticos de este tipo de instituciones: porcentajes de egresados, aprobados y suspensos, deserción escolar, entre otros; y los indicadores de calidad que están en funcionamiento en este tipo de formación. Como requisito para poder ofertar cursos oficiales de Nivel Medio todo centro de Formación Técnico Profesional deberá estar registrado en este sistema (Ministerio da Educação, 2010).

b. SIEP -Sistema de Información de Educación Profesional Tecnológica-

Un segundo sistema, es el creado por varios centros de formación de la Red Federal, con la intención de modernizar y desarrollar este tipo de formación y de instituciones. Para ello han desarrollado un sistema donde se recoge toda la información relevante de las escuelas Federales de Educación Profesional y Tecnológica. Gracias a su éxito, paso a ser la RENAPI -Red Nacional de Investigación e Innovación en Tecnologías Digitales-, sumando al trabajo anteriormente mencionado el desarrollo, dentro de toda el área educativa, de las tecnologías digitales (Ministerio da Educação, 2010).

c. EPCT -Observatorio Nacional del Mundo Laboral y Profesional Científico y Tecnológico-

Por último, el EPCT, observatorio que nace con el objetivo de ser un espacio donde se recoja todo tipo información a nivel local, regional y nacional del mundo del trabajo y de las políticas educativo laborales que se están desarrollando. El Departamento de Educación Profesional y Técnica busca con su creación tener una radiografía completa de la realidad técnica profesional del país, y generar un trabajo de colaboración y cooperación entre todos los centros e instituciones que laboran dentro de este sector, que permita a todos mejorar y generar desarrollo en cada una de las regiones del país.

1.3.2.5. Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales

Se han hecho y se siguen haciendo muchos esfuerzos por la creación de un marco nacional que recoja y articule toda la oferta formativa del país y los niveles de competencias necesarios en cada uno de los perfiles profesionales, a través de programas de certificación laboral, como así se demuestra en muchos de los centros, donde se aplican sistemas de formación por competencias.

1999 fue fecha clave dentro de todo este proceso. El Consejo Nacional de Educación estableció las Directrices Curriculares para todo el territorio nacional en materia de Educación Técnico Profesional, definiendo por ejemplo las competencias profesionales generales por campo profesional, y los criterios y principios que tiene que seguir este tipo de formación. Se establecieron veinte áreas profesionales, desarrollando para cada una de ellas un referente curricular, donde se recogían las competencias que deben desarrollarse en cada una de ellas, y se precisan las habilidades y conocimientos tecnológicos, científicos e instrumentales que debe adquirir un estudiante.

Los centros que conforman las dos redes de formación pueden optar por trabajar o no con el enfoque por competencias, aunque son muchos los que ya lo han hecho. Diferente situación se vive con aquellos que forman parte del Sistema S, debido a que han venido trabajando con un sistema de formación por competencias, han participado

en la actualización de la clasificación de ocupaciones del país, y funcionan con un sistema de certificación y de reconocimiento de las competencias (Lima, 2007).

Por ejemplo, El SENAI ha creado Comités Técnicos para la elaboración de los perfiles profesionales y los programas de formación por competencias. Todos ellos están compuesto por representantes de todos los estamentos implicados en la Formación Técnico Profesional, y de especialista de cada sector o área. Además ha trabajado en el diseño de un sistema de certificación que permita reconocer y evaluar las competencias adquiridas a lo largo de la vida laboral de cualquier persona, pudiendo así esta tener acceso a la formación de nuevas competencias (Billorou y Vargas, 2010).

Como se puede observa, existen avances y se están desarrollando acciones para generar un sistema unificado. Incluso el Ministerio de Trabajo y Empleo ha creado una clasificación de ocupaciones nacionales, reguladas o no, que es actualizada constantemente, y que reconoce todas las ocupaciones existentes. Gracias a ella todos los trabajadores se siente valorados y reconocidos, se tiene un listado de ellos que les da acceso a la cartera de empleo, al seguro de desempleo, a curso de aprendizaje y formación, y se genera información estadística válida para este ministerio y el de Salud (Ministerio da Educação, 2010).

1.3.3. La Formación Profesional en Colombia

Colombia será el segundo país latinoamericano que se analizará. Una nación que sigue sufriendo las consecuencias del conflicto armado, y en el que se sigue escondiendo una fuerte economía sumergida, pero pese a todo, es uno de los países de la zona con un mayor crecimiento económico. No tiene una tradición en Educación Técnica Profesional como la brasileña, pero su desarrollo es notorio, y su apuesta por parte de las autoridades del país es fuerte (Valderrama, 2002).

Hasta 1948, no aparece en la legislación, Ley n° 143, referencias sobre este tipo de formación. En torno a esta fecha se crearon algunos centros técnicos en el país, pero el porcentaje de éxito académico que tenían era muy bajo, debido a que trabajaban sin una metodología determinada. Dependían de la División de Educación Industrial y

Comercia perteneciente al Ministerio de Educación. Ante esta situación los empresarios tomaron la iniciativa de crear programas de capacitación y promoción obrera, que respondieran a sus necesidades, para ello fundaron el Instituto de Capacitación Obrera conjuntamente con el Ministerio de Trabajo. Esta iniciativa pronto se quedó insuficiente, al no poder dar respuesta a toda la demanda de formación existente.

En aquella época no se tenía claro qué tipo de metodología se debía usar en este tipo de centros, no existían perfiles profesionales claros, ni planes de estudios que definieran que tipo de contenidos y habilidades eran necesarios trabajar con los estudiantes. Cada institución funcionaba de una manera independiente, no existiendo un órgano o ente regulador, ni una legislación que dictaminara unas normas base. Se trataron de desarrollar iniciativas que generaran un cambio, pero la situación era en algunos casos muy complicada, debido principalmente a la falta de recursos con lo que contaba el país e incluso las propias empresas. En 1957, gracias al Subsidio Familiar, se crea el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, que dispondrá del 5% de la recaudación que se hace a los empresarios por parte de las Cajas de Compensación Familiar (Prada, 1997).

1.3.3.1. El SENA -Servicio Nacional de Aprendizaje-

El SENA, nace con el objetivo de brindar Formación Técnico Profesional a los trabajadores de los diferentes sectores de producción del país en los diferentes niveles de formación, generando personas responsables y útiles para la sociedad colombiana. Trabaja conjuntamente con los empresarios y trabajadores a la hora de definir un Sistema Nacional de Aprendizaje, que permita ofertar una formación de calidad, acorde a las necesidades del país, y promocionar a estos últimos. Dicho sistema tendrá una metodología establecida para todo el territorio nacional, quedando definidos los conocimientos teórico/prácticos necesarios para los diferentes perfiles profesionales. Establecerá un sistema de selección y orientación de los candidatos y candidatas, que servirá para que exista una mayor satisfacción laboral por parte de las personas, que derivará en un mayor rendimiento y aumento de la productividad.

Para alcanzar estas metas es necesario contar con buenos y buenas profesionales de la formación, inexistente por aquel entonces. Por ello se ve la necesidad de crear el Centro Nacional de Formación de Instructores el año 1959. Unos años después, en 1963, se define, en el Acuerdo n° 4, que es la Formación Profesional, y cuáles son sus objetivos: “la formación profesional que imparte el SENA [...], comprende todos los modos de formación que permitan a una persona adquirir y/o desarrollar [...] los conocimientos necesarios para ejercer un empleo o para ser promovido en cualquier rama de la actividad económica”. Se establecen los diferentes modos de formación que ofertará el SENA, su metodología, que será dinámica, activa y analítica, y establecerá una categorización de ocupaciones, dividiéndolas en: calificada, semicalificadas y altamente calificadas; en base al grado de calificación que necesite el trabajador (Estacio, Millán, Olivera y Torrado, 2009).

La década de los ochenta es de vital importancia para su modernización, dada la aprobación de la política “Mejoramiento de la Calidad de la Formación Profesional” el año 1981. En ella se define que toda la formación debe ser integral, modular, individualizada y permanente, concertada entre los propios trabajadores, el gobierno y los empresarios. Ésta deberá estar contextualizada, de acuerdo a las necesidades de cada realidad profesional y regional.

Como se pueda observar, el SENA quiere crear un modelo de formación que responda a las necesidades formativas de un mundo en constante cambio, basado en un aprendizaje innovador y en una formación integral de toda la persona, generando así profesionales eficientes, críticos, participativos, solidarios, dinámicos, en los que siempre exista la necesidad de seguir formándose y creciendo. Para su logro es necesaria la colaboración entre la Secretaria, los trabajadores, las instituciones educativas o centros de formación, y las empresas, articulado así de forma eficiente la educación con el trabajo productivo y la participación social.

1.3.3.2. Educación Media Técnica

El 8 de febrero de 1994 fue aprobada la Ley General de Educación, en ella quedará definida la Educación Media, dividida en dos ramas, la académica y la técnica, ambas de dos años de duración, y que otorgarán a su término a cada uno de sus estudiantes, el

título de bachiller. En los artículos 32 y 33 se especifica cuál es el cometido de la Educación Media Técnica, siendo éste la preparación para el desempeño profesional en cualquiera de los sectores productivos y de servicios del país, o la posibilidad de acceder a la universidad con garantías de éxito.

En la ley quedan establecidas las especialidades formativas: deporte, recreación, turismo, finanzas, comercio, ecología, administración, industria, medio ambiente, minería, salud, informática y agropecuaria, éste último sector en alza en la región. En todo caso la oferta formativa de los centros deberá estar siempre en desarrollo, incorporando los nuevos avances técnicos y tecnológicos que van apareciendo en cada uno de los sectores, facilitando que el estudiante pueda adaptarse sin ningún problema a la realidad profesional. El SENA, será el organismo encargado de supervisar y coordinar todo el entramado formativo del país, aprobando que instituciones o centros de formación son aptos o no para este tipo de formación, que tipo de programas pueden ofertar, y cuáles son los profesionales que podrán trabajar en ellos (Prada, 1997).

1.3.3.3. Plan de Desarrollo y Modelo Estratégico

En la actualidad el SENA ha formulado el Plan de Desarrollo 2011-2014, que tiene como objetivo: generar más empleo y seguridad ciudadana, y bajar los índices de pobreza de país; apoyándose en ocho pilares: convergencia y desarrollo regional, sostenibilidad ambiental, relevancia internacional, buen gobierno, innovación, consolidación de la paz, igualdad de oportunidades, y crecimiento y competitividad. Para su elaboración y aprobación fue necesaria la realización de un análisis de toda la realidad internacional y nacional en busca de referentes, que ayudarán a definir este plan nacional, los planes regionales, y los programas institucionales específicos. Se realizó un diagnóstico de la realidad colombiana en este campo, que permitió saber qué es lo que necesita el país para su desarrollo. Actualmente, se está generando un plan de inversiones que permita sustentar todo este plan (Garay y otros, 2002).

El gobierno colombiano ha definido en este plan los que serían sus cinco sectores productivos más importantes: vivienda, infraestructura del transporte, minería/energía,

agropecuario, y de innovación. La apuesta que está haciendo permitirá al país generar más empleo, y aumentar los niveles de productividad y de desarrollo (Garay y otros, 2002).

Por otro lado, se tuvo en cuenta el Programa de Transformación Productiva desarrollado por el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, en el que se definen doce sectores productivos, divididos en tres categorías:

- Agroindustriales: palma, aceites y grasas vegetales, camaronicultura, carne bovina, chocolatería, y confitería y sus materias primas.
- Los establecidos: bienes y servicios conexos, industria de vehículos y autopartes, energía eléctrica, diseño y moda, confecciones, textiles, y comunicación gráfica.
- Los nuevos y emergentes: turismo de salud, cosméticos y artículos de aseo, software y tecnologías de la información, tercerización de procesos de negocios BPO.

Al final, sumando todos los elementos, se constituyó el Modelo Estratégico, en torno al que giraría todo el accionar del SENA, siempre en buscar de una Colombia más competitiva. En la figura 1.2 se puede observar cuales son los ejes de trabajo de este modelo, apuntando a desarrollar y fortalecer el sector social y empresarial del país (SENA, 2002).

Es interesante el análisis de la realidad formativa profesional colombiana por el enfoque por competencias con el que está trabajando, con el que se busca que los adolescentes consoliden las competencias básicas, adquiridas en las anteriores etapas educativas, y desarrollen las específicas, que les permitirán insertarse de forma positiva en la realidad profesional del país. Según datos del SNIES -Sistema de Información de la Educación Superior- en el año 2011 cursaban este tipo de estudios un total de 1.423,469 estudiantes, repartidos entre enseñan pública, 1.171,878, y privada.

El gobierno actual ha apostado por una educación profesional que esté próxima al sector productivo, consiguiendo así que su oferta sea de calidad y pertinente. El mundo educativo no puede trabajar de forma aislada, es necesario que coordine su accionar con todos los sectores que de una manera u otra están implicados en el desarrollo productivo. Solo así se generan planes de estudio y especialidades que respondan a las

necesidades del país, y que permitirán crear profesionales eficientes y competentes (Campo, Ríos, y Giraldo, 2009).

Figura. 1.2. Modelo Estratégico SENA



Fuente. SENA (2002).

1.3.3.4. El enfoque por competencias

En los centros colombianos de Educación Media Técnica se está aplicando una metodología de formación basada en el enfoque por competencias, que es tenida en cuenta incluso en las empresas a la hora de realizar sus contrataciones. Como ya se mencionaba, parte de consolidar las competencias básicas y ciudadanas adquiridas anteriormente, sumando el desarrollo de las laborales, divididas en generales y específicas.

Su desarrollo es considerado como una herramienta que permite formar profesionales eficientes, y potenciar el desarrollo de las empresas colombianas, aumentando su productividad y competitividad. El SENA, por encargo del Estado, desde el año 1997,

está desarrollando acciones que lo posibiliten, entre ellas: el rediseño de todos los planes de estudios de la Educación Profesional, incluyendo el enfoque por competencias laborales; el diseño de instrumentos que permitan evaluar y certificar el desempeño de los trabajadores, de acuerdo a las competencias que se necesitan en cada ocupación; y la detección de las competencias laborales necesarias en el entramado productivo colombiano, para así construir normas o perfiles de competencia (Puig, 2001).

Por un lado, las competencias laborales generales permiten a la persona que las posee desenvolverse correctamente en cualquier tipo de medio, independientemente que éste sea o no productivo. Estas, si bien es cierto, ya vienen siendo trabajadas desde la Educación Básica. Según establece el SENA (2002) están clasificadas en:

- Personales: aquellas que le permiten a la persona adaptarse al cambio, desarrollar y reconocer sus propias potencialidades, y comportarse de una manera responsable.
- Interpersonales: relacionadas con el otro, vinculadas al trabajo en equipo, la resolución de conflictos y el liderazgo principalmente. Permiten a la persona integrarse a un espacio productivo en el que no está solo, y en el que necesita de los demás.
- Intelectuales: entran en juego los conocimientos adquiridos a lo largo de su periodo de formación, y su uso creativo a la hora de utilizarlos para resolver problemas y tomar decisiones.
- Emprendedoras: desarrollan en la persona la capacidad de tener iniciativa, liderazgo, y el espíritu de ser alguien emprendedor, capaz de generar por sí mismo una iniciativa laboral, identificando oportunidades y teniendo una visión objetiva de lo que es la realidad productiva y laboral del entorno.
- Tecnológicas: capacidad de adaptarse a los nuevos requerimientos tecnológicos de cada sector, estando siempre en constante proceso de formación. Su desarrollo permitirá al futuro profesional tener un espíritu innovador, utilizando cualquier tipo de recurso, adaptándolos a sus necesidades o las de la actividad productiva.
- Organizacionales: con ellas la persona podrá gestionar y administrar de manera eficiente todos los recursos de los que dispone, tangibles e intangibles, materiales y humanos.

Por otro lado, las específicas tienen que ver en sí con el desarrollo de las habilidades necesarias en cada uno de los sectores del mundo laboral. Cada área ocupacional requiere de unas competencias que en algunos casos coinciden con las de otras, pero en otros no, por tal motivo se organizan las especialidades por afinidad temática. Para definir qué tipo de competencias se precisa desarrollar es necesario tener en cuenta la visión que pueden dar los empresarios y los representantes de las instituciones educativas, sin olvidar el Plan Nacional y los Regionales de Desarrollo, y la Clasificación Nacional de Ocupaciones, elaborada por el SENA (2003a), en la que se clasifican en nueve áreas las 450 ocupaciones existentes en Colombia, y en cinco niveles de calificación. A continuación en la tabla 1.5 se presenta las dos clasificaciones.

Tabla 1.5. Clasificación colombiana de Ocupaciones

Área Ocupacional	Nivel de Calificación
Finanzas y Administración Ciencias Naturales y Aplicadas	Nivel 5. Ocupaciones de Nivel Directivo
Salud Ciencias Sociales, Educativas, Religiosas y Servicios Gubernamentales	Nivel 4. Ocupaciones de Nivel Profesional
Arte, Cultura, Esparcimiento y Deporte Venta y Servicios	Nivel 3. Ocupaciones de Nivel Técnico
Explotación Primaria y Extractiva Oficios, Operación de Equipos y Transporte	Nivel 2. Ocupaciones de Nivel Calificado
Procesamiento, Fabricación y Ensamble	Nivel 1. Ocupaciones de Nivel Semicualificado

Fuente. SENA (2003a).

El SENA ha establecido “mesas sectoriales” que tienen la misión de identificar cuáles son las competencias que se precisan en cada sector, y crear lo que se denomina la norma de competencia, herramienta fundamental para diseñar y actualizar los programas de formación. Por el momento en treinta sectores productivos se han señalado un número cercano a mil competencias. Estas normas son un marco de

referencia que permite al SENA evaluar el nivel formación de los estudiantes y trabajadores, y su certificación (SENA, 2003b).

1.3.3.5. Acreditación y Certificación

Para asegurar la calidad de todos los procesos de formación y verificar si en la oferta educativa se están desarrollando las normas de competencia el Ministerio de Educación Nacional ha establecido los criterios de acreditación de las instituciones educativas de Formación Profesional, de sus programas, sus títulos y sus profesionales, sin su acreditación no podrán funcionar. Esta será aprobada, bajo la supervisión del ministerio, por entes regionales pertenecientes a las diferentes secretarías de educación del país.

A la hora de acreditar se tendrá en cuenta: el tipo de profesionales que tenga la institución, evaluando si tienen perfiles adecuados para su correcto desenvolvimiento; los programas de estudios que ofertan, analizando si en ellos realmente se trabaja con un enfoque por competencias, tanto en los componentes teóricos como en los prácticos, y que además exista dentro del plan un equilibrio entre ellos, apostando fuertemente por el desarrollo de prácticas o pasantías, elementos claves en el desarrollo de competencias laborales específicas; el tipo y la calidad de infraestructuras y recursos técnicos y tecnológicos que posee el centro, acordes con su oferta educativa; y la pertinencia de su plan de estudios y de las especialidades que desarrolla, teniendo que estar acordes con las necesidades regionales, nacionales e internacionales, y mostrando que existe una vinculación con el entorno empresarial a través de convenios y acuerdos (Zuñiga, 2015).

Como último aspecto a resaltar, de la realidad colombiana de la certificación, en algunos sectores se ha comenzado a exigir el certificado de competencia laboral, sin embargo, en otros por el momento es opcional, aún así, poco a poco, se van sumando más sectores y más empresas, viendo las ventajas que trae consigo.

1.3.4. La Educación Técnico Profesional Argentina

El tercer país es Argentina, nación que ha sufrido en este último siglo periodos de inestabilidad, debido a golpes de estado, tres dictaduras y la fuerte crisis económica de la pasada década, que desencadenó en el corralito. Todos estos elementos han condicionado su nivel de desarrollo en políticas sociales, entre ellas la educación, quedando estas en un segundo o tercer plano, y generando como consecuencia grandes vacíos, difíciles de subsanar (Cherny, 2005).

Si se hace un recorrido histórico por lo que ha sido la Formación Profesional en Argentina, se observa que ésta ha ido de la mano con la situación que vivía el país en cada momento. Ha pasado por diferentes etapas, pero al final siempre ha carecido de una estructura consolidada, y de unas políticas específicas que la dotarán de personalidad (Gallart, 2002).

A principios del siglo XX, surgieron las primeras iniciativas fomentadas por la clase trabajadora de aquel entonces. Ellos querían tener acceso a la educación, que hasta el momento se les había negado, viéndola como medio para mejorar su estatus. Al organizarse como movimiento obrero comienzan a desarrollar acciones encaminadas a ello, que enseguida fueron controladas por las clases dominantes, direccionándolas hacia sus propios intereses, con el objetivo de no cambiar el estatus quo vigente. Una de esas acciones fue la creación en 1917 de las primeras Escuelas de Artes y Oficios (Gallart, 2002).

Uno de los periodos en los que se atisbó un cambio fue el gobierno de Juan Domingo Perón, dividido en dos legislaturas, con su inicio en 1946 y su final, una vez que fue derrocado por un golpe de estado, Revolución Libertadora, en 1955. Durante su mandato, gracias al fuerte apoyo de los sindicatos, realizó cambios, direccionados principalmente hacia la justicia social, la independencia económica y la soberanía política, con hitos como el sufragio femenino y la gratuidad de la enseñanza universitaria. Si se habla de Formación Profesional se ve una apuesta, reflejada en un alto nivel de organización que permitió la creación de entes representativos tanto de trabajadores y aprendices, como de la propia formación profesional en sí. También, se

multiplicó su oferta formativa a la población, ofreciendo un mayor número de plazas (Rein, 1998).

Después de una época próspera llega una devastadora, tras la caída de Perón todo el sistema de Formación Profesional generado eclosiona, pasando a estar en un lugar totalmente marginal, se cerraron centros y los que quedaron se convirtieron en escuelas de Secundaria Técnica. Sí bien es cierto, en algunas de estas escuelas, se comenzó a trabajar de forma coherente sobre algunas profesiones que eran consideradas emergentes y que podrían generar una apertura al mercado internacional (Sobrevila, 1995).

En la década de los setenta, se trabajó a través de la Formación Profesional Acelerada en cursos que eran dictados a instructores. Las primeras especialidades que se ofertan son: Gasista, Plomero, Soldador por arco, Rectificador, Electricista de mantenimiento y de obra, Cuero, Mecánico de Automotores y Ajustador manual, Albañil, Carpintero, Dibujante, Cloaquista, Carpintero de obra, Mecánico agrario, Mecánico diesel. Los cursos son organizados por el Departamento de Formación Profesional, de reciente creación, perteneciente a la Dirección de Enseñanza Técnica. Esta institución ante la gran demanda de los cursos crea las Unidades de Formación Profesional, centros donde se desarrollaran los cursos (Sobrevila, 1995).

A finales de los ochenta, la Dirección de Enseñanza Técnica cambia de denominación, y comienza a llamarse Dirección de Formación Profesional y Extensión Educativa. En este momento, se redacta una normativa que regula este tipo de formación y en la que se definen sus bases.

Pese a estos pequeños esfuerzos la realidad argentina en este campo es desalentadora, con un sistema educativo obsoleto, que no responde a las necesidades del país, que no cuenta con los recursos suficientes, y que genera profesionales que no están bien formados (Gallart, 2001).

1.3.4.1. Ley de Educación Técnico Profesional

El 8 de septiembre de 2005 es aprobada la Ley de Educación Técnico Profesional, marcando un antes y un después en la Formación Profesional argentina. Esta ley establece las bases de la Educación Técnico Profesional en los niveles medio y superior no universitarios y de la Formación Profesional (Finnegan, 2006).

Con ella se apuesta por el mejoramiento de todas las instituciones educativas del país, y sus programas de formación, ajustándolos a las necesidades y demandas del medio productivo y a las diferentes realidades regionales, dándose importancia a una formación general que dé espacio a una específica de cada ocupación, con un alto componente práctico.

Concibe este tipo formación como un todo en el que deben estar reconocidos cada uno de los actores que participan en el sistema productivo, y que pueden hacer que este mejore, alcanzando niveles altos de competitividad. Para ello se precisa tener en cuenta a empresarios, sindicalista, profesionales del mundo de la formación de los diferentes niveles, investigadores, estudiantes, etc. La Educación Técnico Profesional tiene que estar vinculada con la ciencia, la producción, la tecnología, y el trabajo (Ruiz, 2009).

Por un lado, en el artículo 7º se enumeran los objetivos específicos que tiene ese tipo de educación, haciendo énfasis en la formación de profesionales con las competencias básicas, profesionales y sociales, necesarias para desenvolverse eficientemente en la realidad laboral, a través de una educación integral de la persona, en la que se relacione el estudio con el trabajo, o la teoría con la práctica, se tengan presentes los valores y principios humanos, y se desarrolle los saberes necesarios para que cualquier persona pueda integrarse y ser parte activa del mundo del trabajo, y asumir la necesidad de seguir formándose.

Por otro lado, se definen en el artículo 9º cuales serán las instituciones que podrán ofertar este tipo de educación, independientemente de que sean privadas o públicas, existiendo tres tipos: Instituciones de Educación Técnico Profesional de Nivel Medio, Instituciones de Educación Técnico Profesional de Nivel Superior no universitario y Instituciones de Formación Profesional. Dentro de las últimas podrán existir: Escuelas

de adultos con Formación Profesional o equivalentes, Escuelas de artes y oficios, Misiones monotécnicas, Centros de educación agraria, Escuelas de capacitación laboral y Centro de Formación Profesional (Finnegan, 2006).

A todas ellas se les exigirá implementar modelos de gestión innovadores, en los que se cumpla con los objetivos de la presente ley, se realicen procesos sistemáticos de evaluación, se responda a las necesidades del medio en el que están insertadas, y se trabaje conjuntamente con la sociedad, con el mundo empresarial, y con otras instituciones educativas, sean del nivel que sean, a través de convenios de colaboración que permitan el desarrollo socioeducativo y socioeconómico de la región y del país. Para conseguir este tipo de instituciones el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementará programas de formación continua para todos los profesionales que trabajan en ellas, y las dotara de las infraestructuras y equipamientos necesarios, creando el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, que dispondrá del 0,2% del total del presupuesto anual destinado al sector público de Argentina

La oferta educativa deberá ser pertinente, y será estructurada en base a perfiles profesionales definidos por el INET -Institución Nacional de Educación Tecnológica-, a los que se habrá llegado después de haber realizado un diagnóstico de la realidad socioproductiva del país. El Consejo Federal de Cultura y Educación establecerá los criterios básicos y los parámetros mínimos que deberán recoger cada perfil profesional, cada plan de estudios, cada estructura curricular, y el nivel de competencias, para que así estos puedan ser reconocidos en todo el territorio nacional. Todo plan de estudio se desarrollará en un periodo no inferior a seis años, que serán estructurados o repartidos bajo los criterios de cada jurisdicción (Ruiz, 2009).

Actualmente, se están ofertando en las Instituciones de formación Técnico Profesional las siguientes especialidades:

- Producción Agropecuaria
- Mecánica Automotriz
- Minería e Hidrocarburos
- Aeronáutica

- Madera y Muebles
- Mecánica Naval
- Turismo, Gastronomía y Hotelería
- Energías Renovables

Por último, otra iniciativa que se desarrolla a través de esta ley es la creación del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, ambas permitirán que exista articulación entre los diferentes niveles formativos, y entre todas las instituciones de Formación Técnico Profesional de Argentina, estableciendo programas nacionales. De esta forma cualquier título técnico tendrá la misma validez en todas las provincias del país (Ruiz, 2009).

1.3.4.2. Características de la Educación Técnico Profesional

El Ministerio de Educación a través de los organismos competentes y las instituciones educativas aclara que tipo de Educación Técnico Profesional busca. Esta debe ser abierta, es decir todos podrán tener acceso, independientemente de su estatus socioeconómico, de su ideología, sexo, y etnia. Deberá ser de calidad, pudiendo atraer a todos, y no quedando solamente relegada a estudiantes de bajos recursos o excluidos de la sociedad.

Deberá ser integral, desarrollando todas las dimensiones de la persona, intelectual, profesional y social, creando sujetos proactivos, críticos, solidarios, capaces de saber hacer, ser, y aprender, llevando a la persona a entender que su proceso de formación y aprendizaje se desarrollará a lo largo de toda la vida, siendo el principal protagonista y responsable. Se seguirá una secuencia lógica, no pudiendo avanzar a una siguiente etapa sino se ha dominado la anterior. No olvidará las individualidades, por eso se apostará por una formación individualizada y flexible, común en muchos de los países de Latinoamérica, como ya se mencionaba anteriormente (Salvia y Tuñón, 2005).

Otra característica fundamental será el énfasis en los procesos, es decir, se dará mucha importancia al componente práctico, que permitirá desarrollar competencias básica y

específicas, necesarias para ser un buen profesional, capaz de dar solución a los problemas que le puedan surgir, siempre desde una visión objetiva y crítica de la realidad política, social, personal y económica en la que se encuentra.

La innovación será otro elemento básico, por ello, como expresa la Ley de Educación Técnico Profesional de 2005, todas las instituciones educativas deberán estar a la vanguardia en metodologías educativas, conocimientos básicos y específicos, y en el uso y posesión de recursos técnicos y tecnológicos. Sin olvidarse de realizar periódicamente análisis y diagnósticos de la realidad socio laboral y socio productiva del medio en el que están insertas y de las propias instituciones, que les permitirán funcionar de una manera más pertinente y eficiente (Almandoz, 2010).

1.3.4.3. Formación basada en competencias

Existe un elemento clave en la Educación Técnico Profesional argentina, el desarrollo de competencias, concebidas como una síntesis de todo lo que la persona ha logrado construir a través de las experiencias vividas, en el entorno familiar, escolar, laboral, etc., y que ponen de manifiesto su desarrollo personal, interpersonal y profesional (Sladogna, 2000).

Por un lado, el Consejo Federal de Cultura y Educación manifiesta que las competencias integran diferentes capacidades, estando estas clasificadas en intelectuales, prácticas y sociales. Las primeras hacen referencia a la abstracción, conceptualización, análisis crítico, entre otras. Las segundas al saber hacer, aunque también incluyen habilidades de organización, comunicación y tecnológicas. Las últimas, a aspectos relacionados con la integración y participación de la persona.

Por otro lado, el Consejo también define cuáles son las competencias en términos educativos y no profesionales, y la vinculación que tienen con el mundo productivo. Las denomina competencias educativas, y dentro de ellas especifica cuáles son los componentes de formación que se deben trabajar (Almandoz, 2010):

- Ético: donde entra toda la formación en valores humanos, el respeto al otro, a la diversidad, al medio, en definitiva todo lo que hace que una sociedad sea justa y democrática.

- Sociopolítico/comunitario: en el que se trabaja la identidad comunitaria, nacional, y la individual
- De conocimiento científico y tecnológico: desarrollo de los conocimientos necesarios para poder desenvolverse en la vida personal y laboral, generando sujetos integrados. Permite adaptarse a los avances técnicos y tecnológicos, al tener las estrategias suficientes para enfrentarse a nuevos retos y situaciones.
- De la expresión y la comunicación: componente que permite a la persona disfrutar de su entorno, apreciarlo y valorarlo, y poder expresar lo que ve y lo que siente.

Este tipo de competencias son trabajadas en las EGB -Educación General Básica-, a través de bloque de contenidos, estableciendo sus bases, para que después en los siguientes niveles, en los que está la Educación Técnico Profesional, se sigan desarrollando.

En el Documento A-10 de la Ley Federal de Educación de 1993 se hace referencia a las competencias de la siguiente manera:

Las sociedades demandan de sus sistemas educativos un tipo de formación que desarrolle y fortalezca en todos/as los/as estudiantes un mismo núcleo de competencias fundamentales, que les permitan actuar y aprender en los diversos ámbitos de desempeño, enfrentando situaciones complejas, cambiantes e inciertas con responsabilidad, espíritu crítico y solvencia práctica.

Para ello se requiere que las instituciones educativas las incluyan en sus planes de estudio, más concretamente en el diseño curricular, existiendo una articulación entre la Educación General y la formación para el trabajo. Precizando posteriormente disponer de herramientas que les permitan evaluar si han sido o no desarrolladas en sus estudiantes.

El Consejo Federal de Cultura y Educación en el Acuerdo Marco de los Trayectos Técnico Profesionales (TTP), conocido como documento Serie A -12 (1994), al hablar de la organización curricular específica que es un perfil profesional, y que para cada uno es necesario desarrollar unas competencias u otras:

Las ofertas de TTP se estructuran a partir de los perfiles profesionales explícitos en función de los cuales se organizarán los procesos formativos. En dichos perfiles se especificarán las competencias profesionales que el/la estudiante debe ser capaz de acreditar en el momento de egresar.

En el citado documento se definen las competencias profesionales como aquellas que atiende a un determinado perfil profesional, y que son identificadas en base a los desempeños que deberán tener los futuros profesionales, siendo la referencia fundamental a la hora de definir los contenidos que se trabajarán y los objetivos que se plantearán en el proceso formativo. En definitiva, se trata de formar al estudiante para que pueda desempeñarse de forma polivalente en las áreas ocupacionales a las que se tenga que enfrentar a través del dominio de las competencias técnicas y tecnológicas específicas, necesarias en cada una de ellas (Sladogna, 2000).

Para ello, el INET -Instituto Nacional de Educación Técnica- ha desarrollado un conjunto de familias y perfiles profesionales, dejando establecido que tipo de competencias se necesita para cada uno de ellos. El trabajo ha sido realizado a través de los Consejos Sectoriales, en los que están representados los diferentes actores del mundo académico y profesional, y representantes del Estado, dónde se intercambian pareceres sobre qué tipo de conocimiento es necesario para cada perfil, y que competencias se deben desarrollar (Finnegan, 2006).

1.3.4.4. Certificación de competencias

El gobierno, a través del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, ha dado otro paso importante a la hora de reconocer este tipo de formación, darle la importancia que se merece, y mejorar las políticas de empleo. Para ello ha creado el Sistema Nacional de Certificación de Competencias y Formación Continua, que a su vez, está dividido en Consejos Sectoriales, mencionados anteriormente.

Estos consejos tendrán la misión de crear las bases y hacer el seguimiento de la formación por competencias del país, también estarán encargados de construir instrumentos que permitan reconocer la experiencia laboral de los diferentes

trabajadores, e identificar la calidad de gestión de las instituciones educativas. Se sumará la construcción de mecanismos que incentiven la formación y certificación en estudiantes, empresarios y trabajadores. Por último, se desarrollarán las normas de competencia laboral, que muestran que tipo de exigencias de conocimientos y habilidades es necesaria en cada perfil profesional, pudiendo así medir si un profesional está calificado o no. Y ayudaran a definir qué tipo de oferta formativa es requerida en cada región, y como se pueden mejorar los procesos de aprendizaje de las instituciones, desarrollando diseños curriculares pertinentes y de calidad, adaptados a cada perfil (Sladogna, 2000).

1.3.5. Chile y su Educación Media Técnica Profesional

Chile, como la mayoría de países latinoamericanos, ha tenido periodos de gran inestabilidad política, que han marcado y condicionado su nivel de desarrollo y de competitividad, principalmente la guerra civil y la dictadura de Augusto Pinochet. En el caso chileno estos momentos han sido superados con solvencia, haciendo que, actualmente, Chile sea el país más competitivo de América Latina, con los niveles más altos de crecimiento en calidad de vida, desarrollo productivo/económico, políticas sociales, y renta per cápita de la región (Schwab y Sala-i-Martin, 2011).

La Educación Técnico Profesional ha tenido un recorrido paralelo al resto de la historia del país. Para hablar de sus orígenes hay que remontarse al siglo XVIII y a la figura de Manuel de Salas. Él la entendía como una educación científico – práctica capaz de impulsar el desarrollo del país, es por ello que considero necesario tanto crear un lugar donde trabajarla, la Academia de San Luis, como aplicar en ella un método científico racional. En sus primeros años de historia esta academia está integrada mayoritariamente por profesores europeos (Pino, 2003).

En el siglo posterior, el sistema educativo chileno tuvo algunos cambios, uno de ellos es la división entre Educación Primaria y Secundaria, la primera totalmente generalizada, es decir para todos, y la segunda no. La secundaria, en 1908, estaba dividida en dos tipos de formación, por un lado Escuelas de Oficios o Técnicas y Comerciales, y por otro Escuelas de Formación General. El tipo de educación que se dictaba en las Escuelas Comerciales y de Oficios era denominado Instrucción Especial.

Con el tiempo su oferta se fue ampliando a escuelas e institutos de Enseñanza Industrial, Comercial, Técnico femeninas, Agrícolas y Mineras. Parte de este tipo de educación dependía del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción, más concretamente las escuelas e institutos comerciales, el resto a los Ministerios de Industria y Obras Públicas, Agricultura y de Guerra. Pese a todo este tipo de educación no era bien vista en la sociedad chilena, era muy poca su oferta, y en la mayoría de los casos estaba destinada a la clase obrera o a personas desfavorecidas, el resto de la ciudadanía optaban por una educación academicista, destinada a las élites del país (Castro y Orellana, 2010).

Esta realidad fue cambiando, en las décadas de los 30 y 40, el número de estudiante fue en aumento, casi triplicándose. Se elevó su edad de ingreso, se crearon nuevas Escuelas Técnicas, y a este tipo de educación se le comenzó a llamar “Formación Vocacional”. Durante el gobierno de Carlos Ibáñez se hizo el intento por articularla con la Educación Formal, tratando de establecer puentes entre ambas. Se comienzan a definir objetivos y metas que tuvieran relación con la Educación Regulada, se diseñan cursos de formación intensivos para personas que necesitan una pronta inserción laboral. El gobierno entiende su importancia y la concibe como una herramienta que permitirá al país crecer y expandirse, tanto industrialmente como tecnológicamente, siendo una oportunidad para todos los que hasta aquel entonces no habían tenido acceso a ella, o por lo menos a una educación profesionalizadora (Soto, 2000, pp. 89-105).

Uno de los momentos notables de la historia educativa chilena es la Reforma Educativa de 1965, en la se generaron muchos de los cambios que todavía perduran en el país. La Educación Técnico Profesional es incluida dentro de la Educación Media, con una duración de cuatro años, siendo una de las dos opciones por las que podrá optar el estudiante, la otra será científico-humanista. Se concibe como una formación direccionada a la vida del trabajo, no eliminando al estudiante la opción de poder estudiar en la universidad cualquier titulación técnica a través de ella.

Durante el breve periodo que gobernó Allende, antes de la dictadura, se intentaron tomar medidas que hicieran que todos los tipos de centros educativos convergieran, independientemente del nivel educativo, teniendo una única organización que estuviera

centralizada, creándose lo que se vendría a denominar como Escuela Nacional Unificada. Al final, debido al periodo de inestabilidad que vivió Chile, motivado por la fuerte oposición que sufrió el gobierno socialista y a su corta estancia en el poder, estas iniciativas no llegaron nunca a llevarse adelante (Cox, 2003).

En la dictadura, años 80 y 90, se generaron algunos cambios en la Educación Media Técnico Profesional, uno de ellos fue dotar de libertad a las escuelas o institutos a la hora de definir su oferta educativa, especialidades y planes de estudio. Se les exigía tener como referencia la realidad laboral de cada especialidad, es decir, que tipo de habilidades y de conocimientos necesitaba un trabajador en cada una de ellas, y en base a ello construir las mallas curriculares. Por primera vez, se realizan análisis de pertinencia, a la hora de generar una oferta educativa, involucrando a los diferentes sectores productivos. Lo llamativo de este periodo es el incremento de matriculados, llegando a ser en 1990 el 36% de total de estudiantes que cursaban este nivel educativo (Castro y Orellana, 2010).

Finalizado este periodo, y una vez instaurada nuevamente la democracia, a finales de los 90 se produce una Reforma Educativa que influyó positivamente en la Educación Media Técnico Profesional. Se reorganizaron los planes de estudio, tratando de eliminar el desequilibrio existente entre este tipo de educación y la científico-humanista, ampliando dentro de la malla curricular la formación general durante los dos primeros años, y destinando la mayor parte de los dos últimos cursos a la especialidad. Doce horas semanales estarían dedicadas a las materias generales, 26 a las de formación diferenciada, asignaturas direccionadas a las diferentes especialidades, y cuatro horas para las de libre disposición, que oferta libremente cada institución. De esta forma el 60% de la carga horaria de los dos últimos años está destinada a contenidos técnico/profesionales. El estudiante podrá optar por una de las 46 especialidades que se ofertan, que giran en torno a 14 áreas de producción. Los resultados se medirán en base al cumplimiento de objetivos terminales fundamentales, agrupados en torno a perfiles de egreso, que serán acordes a cada especialidad. Los educandos tendrán que demostrar que han desarrollado el nivel de competencias laborales específicas requerido. Pero esta reforma presentó una gran inconveniente, la falta de conexión que existe entre este nivel y la Educación Superior Técnico

Profesional, encontrando un sin número de dificultades los estudiantes egresados a la hora de acceder a la universidad (Sepulveda, 2008).

En estas dos últimas décadas se han realizado ajustes en los planes de estudio que posibilitarán una mejor secuenciación con el resto de niveles educativos, tanto con el Básico como con el Superior. De esta forma se mejorará el nivel educativo de los estudiantes, se desarrollaran las competencias básicas y específicas necesarias de acuerdo a la edad y a la etapa educativa, se perfeccionaran los procesos de orientación profesional, y se facilitará el acceso a la universidad de los egresados. Para ello, se desarrollaron análisis de pertinencia de un total de 21 especialidades, investigando que tipo de competencias y conocimientos requiere un profesional para desenvolverse eficientemente y cumplir con los estándares establecidos. Con los resultados obtenidos se realizaron ajustes en la oferta educativa, en las mallas curriculares y en la metodología, planteándose objetivos de formación que estuvieran acordes a las necesidades reales detectadas. Estos cambios fueron aprobados por el Consejo Superior Nacional de Educación en 2009, quedando definidos los Perfiles de Egreso de estas 21 especialidades, no así los presentados posteriormente para otro número igual de titulaciones, suspendiendo de esta forma todo el proceso iniciado de ajuste en las especialidades de Educación Media Técnico Profesional, debido principalmente a que no se estaba respondiendo a las necesidades de la realidad profesional chilena (Cox, 2003).

Ese mismo año, se aprobó la nueva Ley General de Educación, vigente actualmente. En ella se define la Educación Media como nivel educativo obligatorio en el que el estudiante dará continuidad a toda la Formación General iniciada en la Básica, sumando la adquisición de nuevas habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollarse de manera integral y poder ser parte activa de la sociedad. El educando además de recibir un tronco común de materias generales, tendrán la opción de seleccionar tres posibles vías de formación: la humanístico-científica, la técnico profesional y la artística, que aparece por primera vez.

Esta ley no profundiza demasiado en el significado y connotaciones de la Educación Técnico Profesional en el nivel medio, solo expone que está encaminada a formar a los estudiantes en torno a algunas especialidades profesionales de algunos sectores

productivos en base a perfiles de egreso, que le permitirán o continuar con estudios superiores o encontrar su primer empleo.

Es interesante los objetivos que se plantean para este nivel educativo, especificados en el artículo 30, y que están divididos en dos ámbitos, el personal y social, y el del conocimiento y la cultura. Se habla del desarrollo de la persona de una manera integral, cimentándose sujetos con las habilidades sociales necesarias para resolver positivamente los retos que les vayan surgiendo, conocedores de la realidad de una forma crítica y objetiva, capaces de entender al otro y trabajar con él. Hay que resaltar el literal “F”, del ámbito personal y social, en él que se hace hincapié sobre la Educación Técnico Profesional, catalogándola como una herramienta que permite desarrollar competencias, habilidades, actitudes, cualidades, e incluso el espíritu emprendedor, que harán que los estudiantes sean profesionales dotados de creatividad e iniciativa, y a la postre mejorar el nivel competitivo del país (Bucarey y Urzúa, 2013).

Según estudios estadísticos del Sistema Escolar Chileno del año 2010, elaborados por el Ministerio de Educación, antiguamente existía un total de 358,291 estudiantes que estaban matriculados en la Educación Media Técnico Profesional, de los cuales casi el 46% estudian en escuelas o institutos públicos. Si se hace la comparativa con la Educación Media Científico-Humanista, el número es menor, ya que este tipo de educación es cursada por un total de 620,817 educandos. Llama la atención que los centros privados tienen un número de estudiantes bastante superior al de los estatales, estando cerca del 60%.

1.3.5.1. Modelos de formación en la Educación Media Técnico Profesional alternativos

Chile, como consecuencia de su colaboración con Alemania, a través de programas y proyectos de cooperación que buscaban mejorar e impulsar la Educación Media Técnico Profesional, está aplicando en algunos centros educativos de este nivel el modelo de Formación Dual, ya mencionado anteriormente. Su señal de identidad es la combinación equitativa de teoría, recibida en los liceos, y de práctica, con la misma carga horaria, en empresas o instituciones productivas. Los resultados han sido

positivos, como lo demuestra una evaluación realizada por el Ministerio de Educación en el año 2000, en la que se demuestra que los educandos que cursan este modelo de formación encuentran una inserción laboral más rápida que el resto de adolescentes y jóvenes, que siguen el modelo oficial. Por el momento no es una oferta generalizada, solamente la cursan un 11% de los usuarios de este nivel educativo, aún así existe la intención de extender su oferta.

Algunos centros educativos de este nivel gozan, por su carácter innovador, de la Especial Singularidad, por tal motivo puede realizar una planificación curricular diferente a la oficial, ofertando una Educación Medio Técnico Profesional Diferenciada, comenzando, por ejemplo, a impartir los módulos o materias específicas de las especialidades antes del tercer curso. Este tipo de instituciones, por su identidad, buscan estar a la vanguardia del conocimiento, para ello se apoyan en especialistas y profesionales de los diferentes sectores productivos, que tienen vinculación con su oferta educativa, para así realizar un itinerario escolar acorde a las necesidades del contexto y de la realidad productiva (Universidad de Chile, 2000).

1.3.5.2. El programa Chile Califica

Otro paso que se ha llevado a delante, por parte del gobierno chileno, para garantizar la calidad de la oferta educación en la Enseñanza Media Técnica Profesional, es la gestación del Programa “Chile Califica”. El objetivo de esta iniciativa es acreditar las especialidades que ofrecen las instituciones educativas a través de evaluaciones que miden el nivel de competencias que poseen los profesores, la calidad de las infraestructuras, el tipo de metodología aplicada, los recursos que se usan, y el sistema de evaluación, viendo sí se ajusta a los perfiles de egreso definidos para cada especialidad. Todo el programa fue llevado adelante por Comisiones de Acreditación Regionales, que utilizaron auditorías externas, lideradas por especialistas de cada campo profesional, para realizar las diferentes evaluaciones en los centros. Durante la duración del programa, 2003-2009, del total de especialidades que fueron evaluadas un porcentaje próximo al 70% fueron acreditadas.

Pese a que no se consolidó, dado que fue un programa que no hacía un análisis profundo de la realidad educativa técnico profesional, son muchos los centros

educativos que han tomado como referencia los estándares de acreditación que utilizaba para replantear nuevas especialidades, y seguir mejorando las que ya tenían (Bernasconi, 2006).

1.3.5.3. Chile Valora: El proceso de Certificación de Competencias

Chile se ha encontrado con la existencia de desajustes notables entre lo que demanda el mercado profesional, en materia de trabajadores, y lo que oferta el sistema educativo, a través de los Niveles Técnicos Profesionales Medio y Superior. Los perfiles profesionales que desarrollaban los estudiantes no se ajustaban a las necesidades de cada perfil específico, debido principalmente a que no se tenía claro que se requería en cada uno de ellos. A esto se le suma la exigua importancia que le daban los empresarios a la mano de obra, más concretamente a su formación, y a las habilidades y competencias que poseían. Esta situación, como consecuencia, generaba que el sector productivo chileno no fuera competitivo, e incluso incapaz de adaptarse a los cambios que requería el mercado (Droval, 2014).

El ejecutivo se dio cuenta de la inexistente relación entre el sistema educativo y el productivo, y de la necesidad de responder a las exigencias del mercado productivo a través de una Educación Técnico Profesional pertinente, que tuviera como base la formación en competencias básicas y laborales. Se aprueba la Ley 20.267 en el año 2008, creando a partir de ella el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, gestionado por ChileValora, en primera instancia, y por los Organismos Sectoriales de Competencias Laborales, dónde están representados los diferentes actores: empresarios, trabajadores, sindicatos, etc. (OIT,2014)

Con este sistema mejoró la realidad educativa, y la empresarial. Los empleadores entendieron de la necesidad e importancia de la formación, apostando por trabajadores bien preparados, que les llevo al aumentó de la productividad y la competitividad. Los trabajadores se vieron beneficiados de esta situación, mejorando su inserción laboral, al ser reconocida su profesionalización y el tipo de perfil que poseen. Por último, a los estudiantes se les mostrará de una forma más clara cuales son las salidas profesionales por las que pueden optar, y que tipo de trabajo desempeñarían en cada una de ellas (Sladogna, 2014).

ChileValora es el organismo regulador, pero cuenta con Organismos Sectoriales, encargados de realizar análisis de los diferentes sectores productivos, con los que elaborarán las propuestas de perfiles profesionales, que deberán ser aprobadas por parte de ChileValora, y después validadas y legitimadas por ellos. En el 2010 se constituyeron 19 organismos sectoriales, y debido a su trabajo se identificaron y definieron el primer grupo de perfiles profesionales, contrastados con representantes del ejecutivo, empresarios y trabajadores. Otras instituciones que colaboran son los Centros, encargados de evaluar si las personas cumplen o no con esos perfiles, y en caso de que así sea certificarlo (OIT, 2014).

Dentro de la Ley 20.267, en los literales “a” y “d”, aparecen dos definiciones interesantes que asientan las bases de lo que el Sistema Nacional de Certificación de Competencias. La primera de ellas sobre lo que es una Competencia Laboral, entendiéndola como todo aquello que permite al trabajador responder satisfactoriamente a su labor profesional, cumpliendo con los estándares establecidos por el sector al que pertenezca. La segunda, es complemento de la anterior, definiendo Unidad de Competencia Laboral como el estándar de habilidades, aptitudes y conocimientos necesarios que requiere una persona para desempeñarse correctamente antes las diferentes situaciones a las que se tenga que enfrentar en su puesto de trabajo. Ambos conceptos llevan consigo la necesidad de establecer dentro de cada uno de los perfiles profesionales, una vez que han sido definidos, los mínimos que se deben exigir tanto a un profesional como a un estudiante egresado a la hora de considerarle competente o apto profesionalmente (CINTERFOR-OIT 2008).

En definitiva, lo que busca este sistema es aumentar el nivel profesional de los trabajadores chilenos a través de una oferta educativa en todos los niveles y en la Educación no Formal, que use el enfoque por competencias como metodología, que entienda el aprendizaje por un proceso que debe desarrollarse permanentemente, y que esté ajustada a las necesidades reales del mercado laboral y productivo, a través de perfiles profesionales bien definidos. Esta no es una misión exclusiva del mundo educativo, por eso es preciso el diálogo y la cooperación entre los diferentes actores, con el objetivo de fortalecer todos los procesos, ya sean de formación, evaluación o de certificación (Droval, 2014).

1.3.6. El Bachillerato Tecnológico mexicano

México, será el último país de la realidad latinoamericana del que se hablará en este capítulo. Su educación profesional está fuertemente influenciada por el modelo francés politécnico. Esto, siempre ha traído consigo críticas, debido a que se priorizaba los contenidos teóricos sobre la práctica. A lo largo de la historia se han realizado intentos por revertir esta situación, pero ninguno de ellos llegó a calar en su totalidad debido a diversas circunstancias, siendo la desconexión total entre el mundo académico y el empresarial una de las principales razones, y el deficitario equipamiento técnico/tecnológico de los centros. En este último periodo, parece que se va a generar un cambio (Weiss y Bernal, 2013).

Antes de continuar con la Formación Técnica es necesario tener una pequeña idea de lo que es el sistema educativo mexicano, que en algunos aspectos difiere al resto de países analizados, principalmente en su división y en el financiamiento. Existen tres etapas educativas, la primera es la Educación Básica, que está dividida en tres niveles: Preescolar, Primaria y Secundaria; es obligatoria y gratuita. Una segunda etapa, la Educación Media Superior, Bachillerato o Preparatoria, de la que se hará un análisis más detallado a lo largo de este apartado, al ser la Educación Técnica, una de sus opciones. El gobierno mexicano está haciendo grandes esfuerzos por universalizar este periodo, debido que hasta el año académico 2011-2012 no era obligatorio su estudio. El objetivo del ejecutivo es conseguirlo en once años. Y como última etapa educativa está la Educación Superior (COSNET, 2004).

Como punto de partida de la Educación Técnica mexicana hay que remontarse al siglo XIX. En aquella época existían dos grandes tradiciones, por un lado, la de las ingenierías, relacionados con el mundo universitario, y por otro lado, la formación tradicional en artes y oficios, que llegó a formalizarse el año 1858, con la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios. A través de estas últimas, se incorporaron nuevos conocimientos técnicos que permitieron modernizar los oficios ya existentes, se sistematizaron sus procesos, y se impulsaron otros nuevos, entre los que se podría citar: mecánica, fotografía, electricidad, diseño, etc. Con el paso del tiempo esta escuela fue ampliando su cobertura, extendiéndose a lo largo del país, aun así en aquella época tuvo

grandes dificultades debido principalmente a la realidad de sus estudiantes, y a la poca aceptación que tenía este tipo de formación (Calvillo y Ramírez, 2006).

En 1931, surge lo que vendría a ser el primer acercamiento a lo que hoy sería el bachillerato tecnológico, la Preparatoria Técnica, donde los estudiantes recibían formación especializada sobre un oficio de forma técnica. Otro paso importante dentro de esta educación fue en el 1936 la creación del Instituto Politécnico Nacional. Nace con el objetivo de hacer más competitiva y justa la industria mexicana. En él, convergen las dos tradiciones mencionadas anteriormente. Dentro de él existirá una serie de escuelas con personalidad propia, divididas en niveles de formación y de jerarquía laboral: pre-vocacionales (aprendiz/obrero calificado), vocacionales (técnico/supervisor), y las superiores (ingeniero/director técnico). Éstas, además de capacitar al estudiante para poder desempeñarse en un oficio, dan la posibilidad de continuar su formación en un nivel superior (López, 2006).

En el periodo revolucionario se crea el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, con el afán de organizar y estructurar toda la Educación Técnica existente en el país y crear nuevas escuelas técnicas. El gran objetivo fue impulsar la educación rural, que hasta entonces había estado abandonada, con la intención de modernizar el sector agrario con técnicos bien preparados.

En las décadas posteriores, 40 y 50, el Sistema de Educación Técnica Federal asume el modelo de las Escuelas Técnicas Productivas, que permitirán dar un rendimiento a este tipo de educación, pero sobre todo a sus instituciones, basándose en principios modernos de explotación. Estos centros serán replicados posteriormente en la enseñanza privada. Una de las iniciativas que permitió mejorar estos institutos fue la creación de “comités”, en los que estaban representados los diferentes actores que estaban implicados en el sector productivo mexicano, y que tenían como función determinar cuáles eran las necesidades reales de este tipo de formación. Es la primera acción de estas características que se desarrolla en el país, no sin dificultades, y que incluso después, en la década de los ochenta, se trató sin éxito nuevamente de retomar (López, 2006).

A medida que van pasando los años el Sistema va evolucionando, adaptándose a las necesidades del país. se siguen creando nuevos tipos de centros, entre ellos los de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agropecuario, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, en 1961, y el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial, donde estudiarían los que serán los profesores de este tipo formación. Todo ello va asentando las bases de lo que será el Sistema Educativo Nacional Tecnológico mexicano, en el que funcionarán, como instituciones emblemáticas, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos. El año que se confirma este nuevo avance será 1978, gracias al nacimiento del consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica del país, y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, el primero como ente regulador y el segundo como administrador. En definitiva, en esta década, la de los setenta, surge lo que hoy sería la Educación Profesional Técnica mexicana, promovida por los Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica, en la se apostará por una formación que permita a sus estudiantes insertarse en el mercado laboral (Calvillo y Ramírez, 2006).

En los años posteriores, se vivió un proceso de descentralización, pasando a pertenecer a los gobiernos estatales, hito que permite que se amplíe su cobertura, llegando a más localidades del país. En la década pasada sufrió lo que podría entenderse como un retroceso, principalmente debido a que la Subsecretaría desaparece y todas sus competencias son asumidas por la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Subsecretaría de Educación Superior. Este cambio genera una pérdida de identidad de este tipo de formación, al priorizarse los contenidos generales sobre los específicos de cada especialidad. Por otro lado, no existe una sintonía en la oferta educativa, cada plantel puede desarrollar una misma especialidad de diferente manera a la de otro, e incluso no pudiendo responder a las necesidades formativas del sector y de la región (Didou y Martínez, 2000).

Al igual que en el resto de países de la región, esta educación ha sido estigmatizada, categorizándola como una formación para pobres o fracasados escolares. Esta situación ha condicionado su evolución, al no ser entendida como una vía para mejorar el nivel de desarrollo productivo del país. Por este motivo existían tanto poca oferta como demanda, revertiéndose esta situación en las últimas décadas, en las que se han incrementado ambas. En la tabla 1.6 se muestra una comparativa de este tipo de

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

educación con respecto a la general, en la que se demuestra que realmente se está universalizando esta etapa educativa, pero al mismo tiempo se ve como esta opción educativa está muy por detrás de la otra (Pieck, 2003).

Tabla 1.6. Estudiantes Educación Media Superior México 1990 – 2010

	1990		2000		2010	
Opción	Total	%	2000	%	2010	%
General	1.291.820	61,5	1.761.647	59,6	2.528.482	60,4
Técnico	808.700	38,5	1.194.136	40,4	1.653.560	39,6
Total	2.100.520		2.955.783		4.186.228	

Fuente. Elaboración propia adaptada de: Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo mexicano (2011).

Actualmente, prácticamente la totalidad de centros que imparten este tipo de educación han readaptado sus planes de estudio, teniendo la capacidad de otorgar el título de bachiller. De esta forma sus estudiantes no se encuentran en desventaja con respecto a aquellos que optan por la otra opción. En el otro tipo de instituciones han incluido dentro de su malla formación para el trabajo.

Como se mencionaba, se está generando un proceso de cambio tanto de esta etapa educativa como de este tipo de formación en el país, que parte de dos ejes fundamentales: el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. En ambos, se expone la necesidad de un México dotado de buenos profesionales, que lleven al país a alcanzar las metas de desarrollo planteadas, siendo necesario para ello una buena Educación Media Superior y Superior, y que ambas estén vinculadas con la realidad productiva y laboral de país. Se pretende universalizar la primera de ellas, priorizando la creación de una oferta educativa de calidad, acorde a los tiempos actuales, y a lo que necesita el sector industrial mexicano (Riveroll, Heredia, Gamboa, 2010).

Esta etapa ha quedado dividida en dos modalidades, por un lado el técnico profesional y, por otro, el bachillerato tecnológico. La primera opción es terminal, otorgando al estudiante el título de técnico profesional en cualquier de las especialidades que se

ofertan en los Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios. La otra alternativa es el bachillerato, que a diferencia de la anterior además de conceder un título como técnico, da la posibilidad de acceder a un nivel superior de educación, es decir, a una carrera técnico profesional. La duración es de dos años en el primer caso, tres años en el segundo, que pueden ser cuatro si el educando quiere conseguir el certificado de tecnólogo, emitido por la Secretaría de Educación Pública (INEE, 2010).

Los bachilleratos a su vez están divididos según su pertenencia administrativa y presupuestaria, existiendo cinco tipos: dependencia al gobierno federal (centralizado o descentralizado), a entidades federativas (centralizado o descentralizado), autónomos (adscritos a universidades), subsidiados mixtos (gobierno, entidades federativas) y los privados. A continuación, en la tabla 1.7 se presentan los datos del porcentaje de instituciones y número de estudiantes de cada uno de ellos en el curso académico 2009-2010 (INEE, 2011).

Tabla 1.7. Porcentaje de centros de bachilleratos y estudiantes según tipo de pertenencia, México.

Tipo	% Centros	% Estudiantes
Gobierno Federal (Centralizadas/Descentralizadas)	8,1	24,1
Entidades Federativas (Centralizadas/Descentralizadas)	43,7	42,3
Autónomos	5,4	12,2
Subsidiados	3,4	2,5
Privados	35,3	17,2
Otros	4,1	1,7

Fuente. Elaboración propia adaptada de: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del Formato 911* -inicio del ciclo escolar 2009/2010- DGPP-SEP.

Como se puede observar, México dispone de una gran variedad de centros, que podría aportar ventajas a la población si existiera una sintonía entre ellos. Al no darse los planes de estudios son totalmente dispares, dado que, cada institución ha desarrollado su oferta educativa, sin tener una normativa nacional establecida o un ente regulador. Todo

ello dificulta el reconocimiento de los títulos en el país, debido a que no se tiene claro qué tipo de aprendizaje y conocimientos ha recibido un estudiante en un centro o en otro, siendo más grave en los bachilleratos tecnológicos (INEE, 2010).

1.3.6.1. La Reforma Integral de la Educación Media Superior

Ante esta situación el año 2007 se inicio un proceso de cambio a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior -RIEMS- y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato. Las principales novedades que se introdujeron son el uso de una metodología educativa basada en el desarrollo de competencias, la definición de un marco curricular estándar para el bachillerato, y las especialidades o modalidades que se van a ofertar en la Educación Media Superior. Ambas medidas ayudarán a facilitar el reconocimiento en todo el país de todas las titulaciones de bachiller que se ofertan, y permitirá tener claro el tipo de perfil docente y directivo que se requiere en una institución de estas características. Por último se le da un valor importante a todo el trabajo de orientación y apoyo a los estudiantes, siendo una de las estrategias fundamentales para conseguir su éxito (COSNET, 2004).

El objetivo final, es que el total de los y las estudiantes finalicen este periodo tengan adquiridos el mismo tipo de conocimientos y destrezas generales, permitiéndoles continuar estudiando una carrera universitaria, tener la opción de incorporarse al mundo laboral en cualquier región del país, al obtener su título la misma validez en un sitio que en otro. Para ello, como se puede observar en la tabla 1.8, todos los planteles trabajarán bajo el mismo marco curricular, que girará en torno al desarrollo de once competencias genéricas, pero que no cierra el camino al resto de competencias específicas de cada especialidad. Además conforme las competencias se especializan se vuelven menos generales y transversales (SEP-SEMS, 2008).

En la tabla se puede ver que existen diferente tipo de competencias, las primeras, que están dentro de un tronco común para todos los bachilleratos, son las genéricas, éstas son clave en la formación de los y las estudiantes porque les dotas de los conocimientos y las habilidades necesarias para poder ser ciudadanos y ciudadanos de derecho, y además son la base para el resto de competencias. En un segundo nivel, aparecen las disciplinares, diferenciado en ellas las básicas de las extendidas, se trabajan en todas las

modalidades pero de forma específica, y teniendo un mayor peso las extendidas en el bachillerato general. Por último, están las profesionales, que no se trabajan en el general, pero sí en las otras dos opciones. En las básicas el estudiante adquiere formación elemental para el trabajo, y en las extendidas, que se desarrollan en los bachilleratos tecnológicos, adquirirán las herramientas necesarias para desempeñarse de una manera profesional y eficiente en cada una de las especialidades, todo ello a través del trabajo con módulos interdisciplinarios e integrados (INEE, 2011).

Tabla 1.8. Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato Mexicano

Competencias requeridas para obtener el Título de Bachiller en las distintas modalidades		
Bachillerato General	Bachillerato General con capacitación para el trabajo	Bachillerato Tecnológico
Genéricas	Genéricas	Genéricas
Disciplinares Básicas	Disciplinares Básicas	Disciplinares Básicas
Disciplinares Extendidas	Disciplinares Extendidas	Disciplinares Extendidas
	Profesionales Básicas	Profesionales Básicas
		Profesionales Extendidas

Fuente. Elaboración propia adaptada de Subsecretaría de Educación Media Superior (2008).

Otro aspecto a tener muy en cuenta es la importancia que le da a la conexión entre las instituciones educativas y el entorno, que sobre todo tiene valor en los centros de bachillerato tecnológico. No se puede ofertar un plan de estudios que no esté acorde con las necesidades y la realidad del medio, es decir, debe buscar la pertinencia y la relevancia. No es entendible que un estudiante obtenga un título de bachillerar con la especialidad que sea y después no pueda encontrar trabajo, porque no existe demanda, o que tenga que realizar su periodo de prácticas o pasantía y no existan empresas o

instituciones donde hacerlo. Por ello, antes de crear cualquier especialidad es preciso tener en cuenta estos factores, a los que se debe sumar las características contextuales y académicas de sus futuros estudiantes (SEP-SEMS, 2008).

1.3.6.2. CONOCER -Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laboral-

CONOCER, es una de las iniciativas que ha desarrollado el gobierno mexicano, con el objetivo de aumentar el nivel de competitividad y productividad del país, mejorar el nivel de calidad y eficiencia de sus profesionales y empresas, apostando por una mejora de los procesos de gestión. Fomentará el diálogo y la cooperación entre los actores implicados directa e indirectamente en el sector productivo e industrial, administración, instituciones educativas y empresa. Por último, reconocerá la validez de los diferentes perfiles profesionales en todo el país.

Bajo el amparo de la ley de educación de 1993, más concretamente, de su artículo 45, nace CONOCER, consejo actualmente encargado de gestionar el Sistema Nacional de Competencias mexicano, a través del Sistema de Normalización de Competencia Laboral y el Sistema de Certificación de Competencia Laboral, que permitirá por un lado definir las habilidades, conocimientos y destrezas necesarias para cada perfil profesional, y por otro acreditar, de igual manera, a todas y todos los profesionales que las poseen, y a las instituciones educativas que realmente las están desarrollando (Vargas, 2015).

Para identificar y definir las funciones productivas que se consideran necesarias dentro de cada perfil, y con ellas construir las Normas de Competencia Laboral de cada uno, se han creado los Comités de Normalización, compuestos por representantes del mundo empresarial, educativo y administrativo. Estas normas no serán cerradas en torno a unas labores específicas, sino todo lo contrario, serán flexibles y dinámicas, acordes a la realidad profesional de estos tiempos, donde cada puesto de trabajo varía constantemente, y en los que se requiere de profesionales capaces de adaptarse a los cambios. Serán validas y aceptadas en todas las regiones.

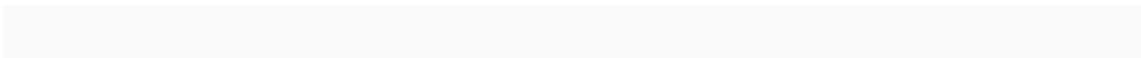
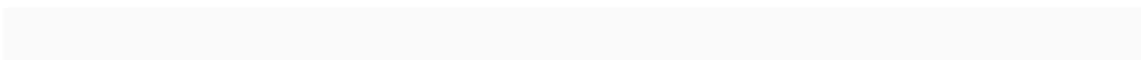
Estos comités deberán construir los instrumentos necesarios para realizar un diagnóstico pertinente de la realidad profesional de cada sector y región, en los que se evalúen los

tipos de destrezas, conocimientos y habilidades que se requieren en cada uno de ellos. Para después, elaborar los perfiles profesionales y las citadas normas con las que se establecerá un sistema de certificación para todo el país (SEP-SEMS, 2008).

Como se ha podido comprobar la realidad de la Formación Técnico Profesional en Latinoamérica está en un proceso de ebullición, que camina en paralelo con el desarrollo emergente de cada uno de los países. Los dirigentes y actores representativos han vislumbrado la necesidad de otorgar a este tipo educación la importancia que se merece, entendiendo que con ella se mejorará la realidad económica, productiva y social del país.

Una vez analizado el estado de la Formación Profesional a nivel Internacional, haciendo un alto en el Sistema Educativo Español y en la realidad educativa de cinco de los países más relevante de América Latina, se dará paso a realizar un breve análisis de uno de los componentes más importante dentro del proceso educativo, el desarrollo de competencias, sean éstas generales o específicas. Para ello se hablará de la existencia o no de un concepto que las defina, de algunos de los enfoques con los que se trabajaban, y de su impacto en la Formación Profesional, haciendo énfasis en la realidad latinoamericana.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.





El desarrollo de las competencias en la educación

Capítulo 2

“Estudia no para saber algo más sino para saber algo mejor” (Séneca, 2012).

El mundo actual está en constante cambio debido principalmente a los avances tecnológicos. Esto exige a todas y cada una de las personas estar en alerta para no quedarse atrás, ser parte de la realidad cotidiana y, sobre todo, ser un buen profesional. Todos y cada uno de los sectores laborales están inmersos en este proceso de cambio y avance, y por tal motivo todo trabajador tiene que estar constantemente reciclándose.

Aquí surgen varias cuestiones: ¿las sociedades preparan debidamente a las personas para adaptarse a estos cambios? ¿La oferta educativa está acorde con las demandas que requiere el mundo de hoy? ¿Existen nexos reales entre las escuelas/colegios-universidades y las empresas o instituciones?

Los cambios son vertiginosos, y lo que antes era relevante y fundamental ahora quizás no lo sea, siendo otro tipo de planteamientos los que dominan. Controlar esta situación no es tarea fácil, porque no se puede realizar una oferta educativa que dé respuesta a todas las necesidades que se plantean. Una institución educativa por muy vanguardista que sea no puede generar futuros profesionales que salgan totalmente formados, eso es inviable, pero sí personas flexibles, proactivas y conscientes de que su aprendizaje todavía no ha terminado, y que no terminará nunca (Dewey, 1995).

Para conseguir esto los sistemas educativos de cada uno de los países deben buscar nuevas vías y formas de aprendizaje, donde se priorice el papel activo de los y las estudiantes, dando importancia a los conocimientos pero, sobre todo, llevando estos a la práctica a través de casos reales. Así estaría fusionando teoría y práctica, consiguiendo formar profesionales capaces de resolver problemas cotidianos, sean o no laborales (Marchesi 2010).

Escuela y empresa, sin olvidarse de las instituciones gubernamentales deben trabajar conjuntamente. Su misión es diseñar planes de estudios que respondan a las necesidades de la sociedad, y formen a profesionales competentes, aquí será donde cobra protagonismo siendo una alternativa de solución modelos de formación basados en el desarrollo de competencias (Delamare y Winterton, 2005).

A continuación, se realizará un acercamiento al término competencia, a sus diferentes clasificaciones y su relación con el mundo educativo y de formación.

2.1. Competencias: ¿falta de consenso?

Etimológicamente el término competencia viene del griego “agón, agón/síes”, que significa ir al encuentro de otra cosa, encontrarse, rivalizar, enfrentarse para ganar, salir victorioso de las competencias olímpicas que se realizaban en la Grecia Antigua; o también de otra equivalencia “ikanotis”, que se traduce por la cualidad de ser “Ikanos” -capaz-, ser capaz de hacer algo, o tener la aptitud. Proveniente del latín puede devenir de tres acepciones: “competens”, que es ser capaz, estar autorizado legalmente; “competentia” que representacapacidad, aptitud y permiso; o “competere”, que quiere decir te compete o que eres responsable de hacer algo.

Por otro lado, si se recurre al Pequeño Larousse Ilustrado, Editorial Pueblo y Educación (1974) el término posee hasta tres acepciones: disputa o rivalidad, incumbencia de algo y aptitud para algo. Incluso, retrocediendo a la edición de 1930, aparece una definición muy completa sobre el concepto: “[...] en los asuntos comerciales e industriales la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo [...]”. Ésta última asentará las bases de cómo se abordará el concepto hasta la actualidad.

En el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, en su 23.ª Edición (2014) el concepto competencia tiene dos acepciones diferentes, por un lado, una que hace referencia a competir, en relación con el primer concepto griego. Y, un segundo significado incumbencia, pericia, idoneidad, aptitud para hacer algo.

Como se observa existen dos significados diferentes del término competencia. El primero, hace referencia al hecho de competir, ganar, disputar, entendiendo el concepto como relaciones de no cooperación, de rivalidad con el otro para lograr una misma meta. El segundo, está enfocado a tener capacidad para algo, aptitud o pericia, en definitiva un sujeto es competente cuando es capaz de responder a una situación.

Autores como Van der Klink y Boon (2003) expresan que existe falta de claridad sobre el concepto, pero que aún así, después de su trabajo de investigación, han constatado que el concepto incluye actitudes, capacidades y conocimientos, y que el grado de preponderancia de cada uno de estos elementos dependerá de cada competencia.

En el mundo de la educación se utiliza, por sus implicaciones, el segundo de los significados, enfocándolo a una enseñanza basada en el desarrollo de competencias en los estudiantes, que persigue que estos puedan desenvolverse en el mundo actual sin problemas, adaptándose a cada una de las situaciones poniendo en juego todas las habilidades y capacidades que han desarrollado durante su etapa de formación.

El interés por la formación en competencias profesionales no nació del mundo educativo sino del laboral en la década de 1870. En ese momento se comienza a dar importancia al análisis de la eficiencia de las personas y las implicaciones que tiene ese tipo de formación, como lo demuestran los estudios de McClelland (1973), y Mertens (1997; 2000).

Además, se entiende el concepto según la definición dada por la edición de 1930 del Diccionario Larousse, donde los conocimientos son fundamentales, siendo la base para el desarrollo de las cualidades, capacidades y actitudes en la persona. De alguna manera estas competencias son entendidas como un conjunto de propiedades que están en constante adaptación a la situación, el momento y el contexto.

Por otro lado, siguiendo con el análisis del concepto competencia y su surgimiento en el mundo laboral, hay que resaltar que en un principio, antes de 1980, se entendía de una manera bastante simplificada, que giraba en torno a la visión que se tenía por aquel entonces sobre la eficiencia profesional. Como era lógico, sobre todo, teniendo en cuenta la realidad profesional cambiante propia de este siglo, el concepto evolucionó volviéndose más complejo, incluyendo factores propios de la persona. A los conocimientos, aptitudes y habilidades se le suman las motivaciones y valores de cada persona, y dentro de las habilidades las sociales (González Maura, 2006).

Incluso teniendo presente los planteamientos de Moreno (2006) se diría que dentro del proceso de formación por competencias se habría superado la visión conceptualizadora

y sumativa de conocimientos, a favor de un proceso de aprendizaje más activo, donde el sujeto tiene que resolver las situaciones que se le plantean poniendo en práctica todos sus conocimientos, y adaptándolos a cada situación, actuando así de manera eficiente y competente.

En el momento presente naciones como Canadá, Reino Unido, Australia, Alemania, España, México, Colombia, Perú, Jamaica, entre otros, han optado dentro de sus sistemas educativos por la formación basada en competencias, no impartida de igual forma en todos los ciclos educativos, pero sí en la Educación Técnica y Profesional, incluso haciéndose extensivo en, algunos de ellos, a todos sus niveles de enseñanza, desde la Educación Primaria hasta la Universitaria (Mulcahy, 2000).

Existe un sin número de definiciones de competencia, en las que se encontrarán muchas similitudes, pero al mismo tiempo una falta de concordancia. A continuación, se presentarán algunas de ellas.

Un autor de referencia en su época en este campo fue Gilbert (1978), éste introdujo dentro del mundo laboral este concepto vinculándolo con el rendimiento. Para él “human competence is a function of worthy performance (W), which is a function of the ratio of valuable accomplishments (A) to costly behavior (B). A shorthand way of expressing the theorem is $W=A/B$ ” (p. 18). Su traducción al castellano vendría ser: la competencia humana es una función del rendimiento valioso (W), que a su vez, es una función de la proporción de logros valiosos (A) con respecto a un comportamiento costoso (B). Una forma abreviada de expresar la fórmula sería $W=A/B$. En otras palabras el rendimiento deviene de los objetivos planteados y los costes del esfuerzo para lograrlo, mejorando mediante el aumento de los resultados obtenidos a un menor costo.

Casi dos décadas después aparece una nueva definición de los autores Spencer y Spencer en 1993, para ellos la competencia es “...una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios” (p. 9). Ese mismo año, Woodruffe (1993) manifestó que las competencias son conductas que permiten a las personas trabajar eficientemente. Un punto intermedio entre ambas definiciones, es la

de Ansorena (1996), para él es “[...] una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable” (p. 76). Para Agustín, en 1996, la competencia, específicamente la laboral, es “[...] una expectativa del desempeño en el lugar de trabajo, que sirve como punto de referencia para comparar un comportamiento o desempeño observado [...]” (p.51).

En 1994, otro autor que formula otra definición es Bunk. Para él, existen dos usos diferenciados de las competencias, pero siempre relacionándolas con el ámbito organizativo. Por un lado, permite definir el funcionar de cualquier empresa, delimitando roles y responsabilidades y, por otro lado, identificar a los trabajadores más eficientes. Siguiendo con su interpretación es necesario decir que diferencias dos tipos de competencias, la formal y la material. La primera vinculada a las responsabilidades asignadas a cada empleado, y la segunda son todas las habilidades adquiridas con el tiempo.

El concepto sigue evolucionado, y cada uno de estos autores va incluyendo nuevos elementos, como se puede constatar también en la definición dada por Kebinger (1996), donde ya aparecen aspectos motivacionales, "...la competencia laboral es el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una fusión, una actividad o una tarea..." (p. 96).

Otra definición, que tiene en cuenta los planteamientos de Delors, en su obra “Los cuatro pilares de la educación”, es la que da Fuentes (2000). Para este autor "Las competencias son configuraciones didácticas que expresan y sintetizan tanto el ser, saber y el hacer del hombre o mujer como sus actitudes y capacidades al desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad” (p. 150). Es decir, para ser tanto un profesional como una persona competente es necesario saber desempeñarse en estos tres componentes (Torrecilla Sánchez, Martínez Abad, Olmos Migueláñez, y Rodríguez Conde, 2014, p 194)

A continuación, se realizará un análisis geográfico territorial e internacional del concepto tratado, donde se enmarca esta investigación.

2.2. Visión del término competencia en el mundo

Geográficamente, el país pionero fue Estados Unidos, donde se originó la formación por competencias en los años sesenta, siendo uno de sus principales iniciadores Noam Chomsky.

La visión que se sigue en este país deviene de “*competency*”, que traducido literalmente significaría habilidad o destreza; cualidad de ser capaz de realizar algo o conseguir un logro. En definitiva, una acepción que va orientada directamente a la eficiencia, dependiendo ésta de las propias características del comportamiento o de la forma de ser de la persona. (Tucker y Ruzzi, 2000)

Un segundo país a analizar, siguiendo lo expuesto por Eraut (2003), es Reino Unido, donde se introdujo en la década de los ochenta, vinculándose el concepto a las cualificaciones profesionales, con el objetivo de cuantificarlas o poder evaluarlas, siempre en busca de un resultado positivo. De esta visión existe una crítica, respecto a su generalidad, su generalidad, pues no logra identificar de formar particular las competencias, no sabiendo cuál de ellas influye o no en el rendimiento, no pudiendo realizar mejoras (Mulder, 2007).

En alemán, el concepto de competencia “*Kompetenz*” proviene del ámbito organizacional, específicamente a la regulación de las funciones de los diferentes órganos dentro de la administración y de las empresas, y también a las capacidades de actuación otorgadas a sus directivos o dirigentes, sumado el espíritu de empresa o la identificación con ella. Actualmente, esta interpretación ha evolucionado, y se han diferenciado cinco elementos identificados por Fischer y Bauer (2005): métodos de aprendizaje, el componente social y personal, la materia, y por último la acción. Aunque, como lo demuestra Rauner (2007) en su obra, se siguen manteniendo planteamientos anteriores, relacionando siempre las competencias casi exclusivamente con el mundo laboral y sus procesos. Pese a todo se entiende que el desarrollo de cualquier competencia es un proceso muy largo, y que en muchos casos es incluso muy difícil poder evaluar su consecución, no tendiendo muy claro cómo hacerlo.

El último país analizado es Francia. En éste, el concepto gira en torno a “el *bilan de compétences*” que traducido al castellano tendría dos acepciones, por un lado, la evaluación de habilidades o competencias y, por otro lado, la gestión de ellas. A diferencia de los países anteriores aquí se valora un nuevo tipo de competencias adquiridas de forma informal, demostrando la importancia que tiene el propio sujeto a la hora de generarlas. El individuo ve la necesidad tanto de su búsqueda como de seguir formándose a lo largo de la vida. Por tanto están presentes en su sistema educativo, sobre todo, en la Formación Profesional, donde además de enseñar las características propias de una u otra profesión, se busca desarrollar de forma práctica las competencias necesarias para cada una de ellas (Suleman y Paul, 2007).

El modelo francés ha salido de sus fronteras, y actualmente, se siguen sus planteamientos tanto en España como en muchos de los países de Latinoamérica.

Después de haber sido revisadas las realidades particulares de algunos países a la hora de analizar el concepto de competencia se dará un salto geográfico hacia una visión internacional, que promueven organismos planetarios. Uno de ellos es la OCDE - Organización para la Cooperación y el desarrollo económico-, entidad que ha promovido tanto una estandarización del término, como unos los criterios comunes de evaluación, que han quedado recogidos en el informe PISA -Programme for International Student Assessment / Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes-. En el informe de 2009, llegaron a participar un total de sesenta y un países, repartidos por los diferentes continentes.

En ese mismo informe en 2006 se aclara como se puede ver si las competencias están siendo o no desarrolladas en los estudiantes, y cuando estas están funcionando. Para ello se evalúa, en los educandos, la aplicación de los conocimientos adquiridos en las diferentes materias, utilizando estos para resolver uno o varios problemas, analizando cual es la mejor solución para resolverlo, y tomando al final una decisión (PISA, 2007).

Otra iniciativa desarrollada por esta institución, que nació como consecuencia de PISA, fue el DeSeCo -Proyecto de Definición y Selección de Competencias-, proyecto ambicioso que busca definir los objetivos a los que deberían llegar todos los sistemas

educativos que buscasen como meta última la educación permanente, necesitándose para ello el desarrollo de competencias personales (Mulder, Weigel, y Collings, 2011).

La OCDE (2005), en una de sus publicaciones, define las competencias como:

[...] la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos [...], motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de una manera eficaz (p. 8).

Se puede observar que la definición dada por la OCDE aporta elementos novedosos. Entiende que las competencias no solo se enmarcan dentro de la realidad laboral, sino que están presentes en el día a día de cualquier persona, con un alto componente social, en definitiva competencias para la vida.

Otro aporte importante de la OCDE es su categorización de las competencias, estableciendo tres grande grupos (OCDE, 2005):

- Las que posibilitan el uso de todo tipo de herramientas, necesarias para ser parte activa de la sociedad. La persona es capaz de comprender su uso, interactuando con ellas, hecho que permite su total rendimiento, y poder adaptarlas a cada situación. Dentro de ellas se diferenciará aquellas que tiene relación con la lingüística, otras con el uso de toda la información que se recibe, convirtiéndola en verdadero conocimiento y, por último, las que posibilitan el manejo interactivo de la tecnología.
- Las que permiten a las personas relacionarse con todo tipo de gente, independientemente de su origen, idioma, cultura, etc. El Ser Humano por naturaleza es social, es decir necesita del otro para poder crecer y sentirse bien y completo. Cuanto más extrovertido es alguien más puede compartir con el otro, llevándole esto a una visión más amplia del mundo. Pero para ello, se precisa de competencias específicas: relacionarse de igual a igual con la otra persona, eliminando todo tipo de estereotipos y barreras; trabajar en equipo, entendiendo que se precisa de la cooperación de todos y, por último, es saber enfrentar de una

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

manera positivas los problemas o conflictos que suceden cuando interactúas con los demás.

- Por último, aquellas que generan en la persona un desenvolvimiento autónomo, siendo dueños de su destino. En muchas ocasiones la persona necesita de otro para crecer y resolver cierto tipo de situaciones, pero también en otros momentos necesita saber enfrentarse a la realidad por sí solo, sabiendo dar respuesta a problemas que debe resolver el mismo, y que le harán madurar y crecer como individuo. Para ello se precisa: saber adaptarse a las diferentes situaciones y contextos; tener definido un rumbo de vida, con objetivos y planes de futuro; y saber defender lo que es uno mismo, tendiendo claro cuáles son sus derechos y obligaciones.

De estas tres grandes categorías, que dividen las competencias de una manera general, se extraerían competencias específicas, siendo éstas (OCDE, 2005):

- Aprender a aprender
- Competencias interpersonales y cívicas
- Espíritu emprendedor
- Comunicación en lengua materna y en por lo menos una extranjera
- Competencia digital
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Expresión cultural

También, es necesario hacer mención a las políticas de convergencia que se están desarrollando en algunos campos en la UE -Unión Europea-, más concretamente a las que hacen referencia a educación superior y profesional. Para ello, se han creado dos sistemas:

- De Crédito Europeo para la Formación Profesional –ECVET-: *European Credit System for Vocational Educational Training*.
- De Transferencia de Créditos Europeos en la Educación Superior –ECTS-: *European Credit Transfer System in Higher Education*.

Ambos son un intento por generar estándares de formación en el espacio europeo, posibilitando la cooperación entre países miembros, y la eliminación de las fronteras

profesionales entre naciones. Para ello, se definirán cuáles son los conocimientos, habilidades y competencias necesarias en cada uno de los perfiles profesionales. De esto nace la necesidad de buscar una coherencia en todo el proceso, que se cree haber encontrado en la creación de tres tipos de competencias: la competencias funcional, que se consigue con el desarrollo de las habilidades; la cognitiva, que deviene del conocimiento; y por último, la competencia social, innata a todo Ser Humano que nace de las actitudes y la conducta (Winterton et al., 2005).

Por último, para terminar el análisis geográfico, y dar paso a los diferentes enfoques que existen sobre el término, se mencionará el CEDEFOP -Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional-, quien define de una forma sistemática lo que es competencia, entendiéndola como la forma de aplicar el conocimiento adquirido a la realidad.

2.3. Diferentes enfoques del término

El siguiente análisis, se realizará desde dos diferentes enfoques del término, apoyándose en el trabajo investigativo de tres obras: la de Norris (1991), la de Weinert (2001) y por último la de McClelland (1998). Todas ellas confluyen en exponer que existen tres tipos de tradiciones a la hora de abordar las competencias: la genérica, la cognitiva y la conductista. A estas tres se puede sumar el constructivismo.

La primera de ellas enfoca las competencias desde análisis estadísticos que buscan encontrar las habilidades que son generalizables en los diferentes puestos de trabajo, y así encontrar medidas o varemos estándar que identifiquen a las personas más eficientes (Norris, 1991). A esto se debe añadir, como expone Hager (1998), que las competencias no pueden estar limitadas a una sola acción o a un solo puesto de trabajo, deben estar desarrolladas en la persona de tal forma que le permitan adaptarse a las diferentes circunstancias o contextos, y a los cambios que se producen en la propia empresa o en el mundo laboral.

La cognitiva, por otro lado, en un principio entendía las competencias como elementos cognitivos necesarios para un buen rendimiento de la persona en su labor específica (Weinert, 2001). Otro planteamiento, promovido por Chomsky (1980), vinculaba el

concepto competencia exclusivamente a la lingüística, entendiendo ésta como una habilidad para el aprendizaje de una lengua. Actualmente este enfoque ha evolucionado, no quedando solamente en que competencia significa solo buen desempeño, sino que a esto se le añaden nuevos elementos cognitivos que devienen de aspectos sociales o emocionales por los que pasa la persona.

Este planteamiento es defendido por Hodkinson y Issitt (1995), siendo ambos grandes promotores de la educación basada en competencias, siguiendo un modelo constructivista, donde existe una relación de ida y vuelta entre el docente y el estudiante. Como se vislumbra se comienza a diferenciar un tipo de competencias de otras, poniendo nombre a las que se consideran buenas para el crecimiento de la persona como profesional. Algunas de ellas son la cooperación, la resolución de conflictos/problemas y la competencia del aprendizaje.

El constructivismo considera fundamentales las motivaciones, valores y convicciones de las personas, viéndolas como un motor, y como aspectos de vital importancia dentro de las competencias, que deben ser desarrolladas a través del aprendizaje práctico.

Como último enfoque, se hablará del conductismo, impulsado por McClelland en la década de los ochenta. Su punto de partida es la observación de los espacios laborales en plena producción, más concretamente el desarrollo de las y los mejores trabajadores, en busca de aspectos, o modos de conducta o comportamiento, que les diferencie del resto, relacionando estas diferencias con el concepto de competencia. Para este autor (1998) las competencias pueden ser desarrolladas en los trabajadores a través de la formación, que será elaborada en base a las observaciones realizadas con anterioridad. Las conductas que aquellos trabajadores más eficientes servirán de modelo, mediante la demostración para el resto.

Resumiendo, y teniendo presente el planteamiento final de Spencer y Spencer (1993) y de Delamare Le Deist y Winterton (2005) se dirá que para el conductismo, coincidiendo con muchos de los planteamientos y definiciones anteriores, las competencias tienen una estrecha relación con el mundo laboral, más concretamente con la eficiencia, siendo características propias de una persona que le permiten serlo, es decir desenvolverse correctamente pudiendo ser válidas para diferentes situaciones.

2.4. Las competencias en la Formación Profesional

Se podría seguir enumerando un sinnúmero de definiciones, pero esto no llevaría a ninguna parte al no existir una definitiva. El objetivo de mencionar algunas de ellas, quizás las más importantes y representativas, es tener una idea más clarificadora posible de las implicaciones de este término, su evolución a lo largo de estas últimas décadas, y su relación con la formación, más concretamente con el mundo de la Educación Profesional. Si bien es cierto existen elementos comunes en todas ellas, como pueden ser el dominio de habilidades, aptitudes y conocimientos necesarios para el buen desempeño profesional. Finalmente, hacia dónde ha evolucionado el concepto es a tener implícito además del saber y el hacer, el saber hacer, contemplando valores y habilidades sociales que antes no se tenían en cuenta, como la responsabilidad social, la creatividad y la conciencia por aprender a aprender.

Hay una reflexión que sintetiza todo lo anteriormente explicado, y es que las competencias, en última instancia, llevan al sujeto a aprender a aprender. Para Levy-Leboyer (1997) existen tres caminos para desarrollarlas en las personas. El primero, sería a través de la formación recibida en la escuela, colegio, instituto, universidad, es decir toda la Educación Formal. Otro sería de la propia autoformación, en otras palabras, una vez terminada la Educación Reglada, siendo esta una formación más ajustada a la dedicación profesional. Y, por último, a través de la propia experiencia, en el día a día de cualquier persona se aprenden cosas, sobre todo al enfrentarse a nuevos problemas que le exigen pausa, reflexión, determinación y decisión.

En el mundo de la educación a partir de la década de los noventa se ha comenzado a dar mucha importancia al valor de las competencias y su desarrollo, traduciéndose en planes de estudio basados en competencias o propuestas educativas por competencias, entre otros, con el objetivo de mejorar los procesos educativos y ajustarlos a las necesidades actuales (Díaz 2006).

El enfoque por competencias huye de una educación clasista, dónde la única meta es la adquisición de conocimientos. Entiende su necesidad, pero sabiendo que son cambiantes y que por sí solos no son nada, al ser parte de un todo. Para que el estudiante

los asimile, y llegue a su comprensión, precisa de llevarlos a la práctica, viendo así que son útiles, puesto que le permiten resolver problemas (Perrenaud, 1999).

Es imprescindible, dentro de la educación, diferenciar los niveles educativos a la hora de hablar de competencias. Si se habla de Educación Inicial y Básica serían genéricas, pero si se habla de Educación Profesional y Superior específicas.

Dentro de las genéricas existen dos tipos: las académicas y las orientadas al desarrollo personal y social del individuo. Las primeras son una herramienta que lleva al estudiante a la adquisición de la cultura, a través de las competencias en lecto-escritura, pensamiento lógico y matemático, en ciencia y tecnología, y en lenguas extranjeras. Sí las primeras llevaban al educando al conocimiento, las segundas a la formación como persona: autoestima, responsabilidad, perseverancia, honradez; y como ciudadano: tolerancia, empatía, comunicación, solidaridad, cooperación, trabajo en equipo, etc. (Díaz, 2006).

También existe otra clasificación, generada por la EURYDICE -Red europea de información sobre Educación-, que divide las competencias genéricas en ocho campos (EURIDYCE, 2002, p. 21):

- Interpersonales y cívicas.
- Cultura general.
- Aprender a aprender.
- Espíritu empresarial.
- Comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras.
- Tecnología de la información.
- Cálculo y las competencias en matemáticas.
- Ciencia y tecnología.

La Formación Profesional basada en competencias fusiona la adquisición de conocimientos, habilidades y valores necesarios para ser un buen profesional, alguien capaz de tener la iniciativa para resolver los problemas cotidianos a los que se enfrenta en su puesto de trabajo, consiguiendo por ello un mejor rendimiento, una mayor capacidad de adaptación a lo nuevo - puesto de trabajo, tecnología, etc.-.

Sin olvidarse que durante todo el proceso de formación se adquieren competencias sociales que permiten al trabajador ser responsable, comprometido tanto con la empresa o institución como con el mundo, sabiendo trabajar en equipo, empatizando con sus compañeros y superiores, y respetando sus puntos de vista y sus críticas.

En este tipo de aprendizaje es fundamental el papel que desempeña el estudiante, que eminentemente debe ser activo, llevándole al final a comprender que el camino no ha terminado, que lo recibido en el aula no es suficiente, que tiene la necesidad de seguir aprendiendo y formándose a lo largo de toda la vida, y que es él mismo el que debe hacerlo, buscando más conocimiento, investigando y experimentado (Brioso, 2008).

Cuando se contempla en los planes de estudio, está incluido el saber, el hacer y el ser, sobre los cuales se construye a los sujetos proactivos, en los que existen tantos conocimientos, como habilidades o aptitudes, y valores. En definitiva, un profesional reflexivo, comprometido, crítico, creativo, responsable y participativo.

Además, cualquier sistema educativo basado en competencias trae consigo una serie de ventajas. A continuación, se enumeran algunas de ellas (CIDECA, 1999, p 27):

- Genera en los estudiantes una cultura de aprendizaje continuo.
- Crea profesionales con perfiles amplios y flexibles, que se pueden adaptar a diferentes roles o desempeños sin ningún problema.
- Proporciona una formación integral, que desemboca en buenos profesionales, con un espíritu proactivo.

De alguna manera se está sobreentendiendo que las competencias son un todo integrado, y que en su desarrollo se contemplan todas las dimensiones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. Su adquisición va variando dependiendo del nivel educativo, siendo en la Educación Básica cuando se desarrollan las genéricas. Después tanto en la Educación Superior como en la Profesional, sobre todo en esta última, que es entorno a la cual se centra este trabajo, se trabajan las específicas, acercando al estudiante a la realidad laboral y sus especificaciones, a los aspectos teóricos-prácticos y a los valores necesarios, en definitiva, a todo aquello que permita dar respuesta a situaciones particulares que se pueda encontrar en su puesto de trabajo y le posibilite ser un buen profesional.

Las competencias específicas dotan a los estudiantes de conocimientos y habilidades técnicas concretas de una determinada especialidad o perfil profesional, y desarrollan la iniciativa de adquirir nuevos conocimientos, de buscar nuevos procedimientos y de aplicarlos, creando una flexibilidad en el joven. Impulsan la sociabilidad a través de la formación en valores individuales e interpersonales. Y, por último, inculcan la participación, es decir el sentirse parte y asumir responsabilidades que derivan en una mejora de la empresa y del mismo profesional. Al final se requiere una integración de todo, que se traduce en la competencia acción (Bunk, 1994).

A continuación, se muestra en la tabla 2.1 los contenidos que deben tener las competencias específicas.

La competencia profesional supera a la capacidad y la cualificación profesional, porque incluye dentro de su desarrollo, además, de la adquisición de conocimientos, habilidades o aptitudes y valores, también la colaboración, la planificación y la organización de los procesos dentro de la empresa o institución, siendo ella la competencia de acción, que es la que integra todas.

Gracias a la Formación Profesional el estudiante adquirirá y potenciará las competencias necesarias con las que podrá superar cualquier reto, tanto profesional como extraprofesional. Le permitirá desarrollar todo su potencial, encontrar las motivaciones necesarias para seguir formándose y creciendo como trabajador. Todo ello beneficia directamente al desarrollo del país, productivamente y económicamente, generando técnicos bien preparados, aptos para adaptarse a cualquier realidad profesional (Euler, 2013).

En la Formación Profesional se debe continuar con la base de competencias adquiridas en la Educación Básica, ahondando en ellas a través de la práctica en situaciones específicas. Para eso se precisa tener claro en los planes de estudios cuales son las familias específicas de ocupaciones, para en base a ello definir las habilidades, conocimientos y herramientas específicas que se requieren y su nivel, y el mundo laboral en el que se va a estar inmerso, su estructura, organización, mercado, etc. (Gonezi, 1999).

Tabla 2.1. Contenido de las competencias			
Competencia técnica (Continuidad)	Competencia metodológica (Flexibilidad)	Competencia Social (Sociabilidad)	Competencia participativa (participación)
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos, destrezas y aptitudes • Transciende de los límites de la profesión • Relacionada con la profesión • Profundiza y amplía la profesión • Relacionada con la empresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de trabajo variable • Solución adaptada a la situación • Resolución de problemas • Pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos • Capacidad de adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de comportamiento individuales: • Disposición al trabajo • Capacidad de adaptación • Capacidad de intervención • Formas de comportamiento interpersonales: • Disposición a la cooperación • Honradez • Rectitud • Altruismo • Espíritu de equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de organización • Capacidad de coordinación • Capacidad de organización • Capacidad de relación • Capacidad de convicción • Capacidad de decisión • Capacidad de responsabilidad • Capacidad de dirección
Competencia de acción: integración de las cuatro anteriores			

Fuente. Elaboración propia a partir de Bunk (1994).

Pero no hay que olvidarse que además de adquirir este tipo de competencias, que podrían entenderse como más generales, se precisa, sobre todo en algunas especialidades, como puede ser la electrónica, adquirir un tipo de competencias técnicas, que se suman a las otras. Para desarrollar este tipo se necesita de contextos particulares, como pueden ser talleres específicos.

Otro aspecto importante a resaltar dentro de la Formación Profesional, expuesta por autores como Castro y Carvalho (1988), Rope y Tanguy (1994) y Gallart y Jacinto (1995), es que ésta no debe estar limitada a un corto espacio de tiempo, si lo está en ella no se profundizará nada. Tampoco debe estar enfocada a una sola ocupación o familia de ocupaciones, independientemente del tiempo que dure la formación. Queda claro el tiempo no es una garantía de éxito, son otros elementos los que lo garantizan, siendo el primero de ellos profundizar y fortalecer las competencias desarrolladas en la Educación Básica, para después adquirir las específicas, entendiendo estas como no particulares. En definitiva se requiere el desarrollo de habilidades concretas para cada profesión, pero el tiempo que se necesita para su adquisición es mucho menor, sobre todo gracias a la posesión del resto de habilidades y competencias.

Al final lo que debe buscar la Formación Profesional es desarrollar competencias que resulten duraderas, y que sean una base para la formación continua. Por mucho que se quiera no se puede dotar al estudiante de todas ellas dentro del proceso de formación reglado, el tiempo es limitado, pero sí de aquellas que se consideran claves y que permiten al menor o joven: adaptarse a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; desarrollar nuevas competencias; adaptarse a nuevos contextos y situaciones, de forma positiva, nunca traumática; y evolucionar o desarrollarse como profesional, estando provisto de nuevos conocimientos, que le permitan mejorar su situación laboral y su desempeño. Todo esto se concreta en las siguientes competencias, expuestas en la investigación desarrollada por Mayo en 2003:

- Autoaprendizaje.
- Habilidad comunicativa.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Autonomía y responsabilidad.
- Capacidad para la organización del trabajo.

- Capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones.
- Dotes de mando, liderazgo y capaz de dirigir equipos.

Por tanto, la Formación Profesional tiene como objetivo transmitir a cada estudiante las habilidades, conocimientos y comportamientos necesarios, en otras palabras, competencias que le permitan adaptarse a las exigencias de un mundo profesional en constante cambio, y al mismo tiempo ser un profesional eficiente hoy y el día mañana.

Para llegar a conseguir esto se requiere de un tipo de metodología activa de aprendizaje, donde el estudiante sea el principal protagonista. Atrás queda el modelo clasista, donde el docente se centraba exclusivamente en dictar sus clases magistrales. Ahora toca enfrentar a los menores o jóvenes a situaciones reales, y que ellos, con pequeñas orientaciones por parte del profesor, sean capaces de resolverlas, poniendo en escena todas las competencias adquiridas, y viendo con sus propios ojos la necesidad o no de seguir aprendiendo. Todo esto hace que éste sea un aprendizaje más eficiente y motivador para el estudiante, eficiente porque el paso de la acción de aprender a la aplicación de eso aprendido es casi inmediato, interiorizando todo casi al momento, y motivador porque en un corto el espacio de tiempo se ven los resultados.

Otro aspecto clave a resaltar es que no deben ser las instituciones educativas y los órganos administrativos los que definan en exclusividad tanto los planes de estudio, como el nivel de competencias necesarios, de los Centros de Formación Profesional. Se tienen que tener en cuenta los criterios que se pueden exponer desde el mundo de la empresa, porque al final son ellos los que están inmersos en la realidad cotidiana y conocen de primera mano cuales son las necesidades formativas y también las falencias con las que pueden o no llegar los nuevos profesionales. Se precisa por tanto, de una reflexión por ambas partes, a la hora de establecer una oferta educativa, ésta debe ser pertinente y a la vez de ser capaz de adaptarse al tiempo y a las circunstancias del medio (Stroobants, 1994).

Sea como fuere, así también lo constata en su nonagésima séptima reunión la Organización Internacional del Trabajo en 2008, añadiendo que es fundamental que los sistemas educativos de los diferentes países apuesten fuertemente por el fortalecimiento de las competencias en los planes de estudio de Formación Profesional. Esto traerá

como consecuencia directa el desarrollo del mercado productivo del país, generando más puestos de trabajo y un mejor estado de bien estar. Pero sin olvidar que son los propios gobiernos, con el apoyo de la empresa, los que deben realizar un análisis pormenorizado del tipo de profesionales que necesita o necesitará el país, y en base a ello desarrollar la oferta de formación profesional que se precisa. Todo esto permite al final:

- Tener una oferta educativa y de formación ajustada a las necesidades actuales y futuras.
- Comprometer la concordancia entre el tipo de profesionales que demandan las empresas y el tipo de profesionales que salen de las instituciones educativas, existiendo perfiles formativos claros y flexibles, adaptados a las necesidades actuales y futuras.
- Generar profesionales, bien formados, con una perspectiva clara de hacia dónde quieren orientar su vida laboral.
- Empresas e instituciones comprometidas con la formación continua de sus trabajadores y el perfeccionamiento de sus competencias.

2.5. El concepto en instituciones de formación profesional latinoamericanas

La formación profesional en Latinoamérica tiene un país de referencia siendo éste Brasil. Allí existen varias instituciones encargadas de gestionar y supervisar este tipo de educación. Una de ellas es el SENAI, que la entiende como la capacidad que posee un trabajador de adecuar los conocimientos que posee a una situación u otra, sumando las actitudes y habilidades que se precisan para lograr los resultados necesarios en el que contexto profesional en el que se desenvuelva.

Realiza una distinción entre competencias, reconociendo tres grandes grupos: las básicas, que giran en torno al conocimiento técnico y científico; las específicas, a las capacidades prácticas; y por último las de gestión que hacen referencia a aspectos metodológicos, organizativos y sociales (SENAI, 2002).

Otra entidad brasileña que realiza un acercamiento al concepto es el SENAC. Su definición coincide casi en su totalidad con la anterior, pero añade un aspecto muy

interesante como es la necesidad de formación a lo largo de toda la vida o de educación permanente, que dotará al trabajador de una cosmovisión de su realidad profesional - conocimiento teórico/prácticos del mundo laboral, escolar y social-, que le permitirán adaptarse y resolver cada situación a la que se enfrenta de una manera eficiente, innovadora y responsable (SENAC, 2002).

En Guatemala, para el INTECAP -Instituto Técnico de Capacitación y Productividad- es la habilidad necesaria para poder desempeñarse en el puesto de trabajo que sea, según las normas preestablecidas por la empresa o por el propio mercado laboral. Un trabajador o trabajadora tiene que tener la capacidad suficiente para realizar las tareas que se precisan en su ocupación, desarrollándolas de acuerdo a los estándares establecidos (INTECAP, 2003).

En Colombia, a través del SENA, se define competencia como la suma de habilidades psicológicas, motrices y cognoscitivas con las capacidades socioafectivas que llevan al sujeto a poder desempeñarse correctamente en su puesto de trabajo, es decir, es el conjunto de valores, actitudes y conocimientos que hacen que una persona pueda desenvolverse de una manera eficiente en su quehacer cotidiano (SENA, 2002).

Otro de los países que hacen un acercamiento claro al concepto es Costa Rica, a través del INA -Instituto Nacional de Aprendizaje-. La definición que da es muy similar a la brasileña, haciendo referencia a términos como destrezas psicomotoras, habilidades y actitudes, todos ellos necesarios en la persona para poder ejecutar su trabajo de una manera eficiente, obteniendo productos de calidad, acordes con los estándares demandados por el mercado (INA, 2001).

Por último, se hablará de la definición dada por el INSAFORP -Instituto Salvadoreño de Formación Profesional-, que quizás sea la menos concreta. Para ellos, la competencia es la suma de atributos que posee un trabajador que le permiten realizar de la misma forma su actividad profesional en diferentes contextos, cumpliendo con las exigencias requeridas por el sector productivo. Estos atributos devienen del saber -conocimientos- del hacer -habilidades- y del saber hacer (INSAFORP, 2000).

Como se ha podido observar, a lo largo de este capítulo, no existe un consenso a la hora de analizar y trabajar las competencias. Se podría haber realizado un análisis mucho más extenso del término, pero éste habría llevado un tiempo incalculable, pudiendo incluso desarrollar un trabajo de tesis exclusivamente sobre ello. En este caso particular, se ha pretendido mostrar la importancia que tiene dentro de la educación su desarrollo, dando muestra, de que independientemente del enfoque con el que se trabaje, se está priorizando su adquisición en las diferentes realidades educativas, más concretamente en las latinoamericanas.

Después de haber asentado las bases teóricas de este trabajo de investigación, se dará paso a su contextualización, hablando de dos realidades, una más global, Ecuador, y una más particular, Esmeraldas, ciudad ecuatoriana dónde se ha desarrollado gran parte de este estudio. En ambos contextos se desarrollará un análisis de la situación educativa, dando paso, en última instancia, a una descripción de la Educación Técnica del país, su origen, evolución, y estado actual.

TERCERA PARTE

Contextualización

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Ecuador; una realidad social en Latinoamérica

Capítulo 3

“La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la Humanización del hombre” (Freire, 1968).

El país donde se realiza el trabajo empírico de esta investigación es Ecuador, concretamente en su parte norte, Esmeraldas. Se encuentra en la zona noroccidental de América del Sur, limitando al norte con Colombia y al sur y este con Perú, estando bañado en el lado más occidental por las aguas del Océano Pacífico. Tiene una superficie total en kilómetros cuadrados de 256.370, repartidos en tres zonas geográficas muy diferenciadas culturalmente, y separadas por una muralla natural, los andes: Sierra, Costa y Oriente - Amazonía -; a las que se debe sumar uno de los tesoros naturales y turísticos del país, las Islas Galápagos (Chang-Rodríguez, 2007).

Figura 3.1. Mapa Político América del Sur



Fuente. CEPAL (2007)

Según el último censo del país, realizado por el INEC -Instituto Nacional de Estadísticas y Censos- el año 2010, Ecuador tiene una población de 14.483.499 habitantes, repartidos en cinco grupos de población mayoritarios: mestizos, montubios³, afroecuatorianos, indígenas, y blancos; como se muestra en la tabla 3.1. La capital administrativa es Quito, y la industrial Guayaquil. El país está dividido en 24 provincias, que a su vez están estructuradas en cantones -Tabla 3.2-.

Tabla 3.1. Porcentaje Grupos Étnicos Ecuador

Grupo Étnico	%
Mestizos	71,9
Montubio	7,4
Afroecuatoriano	7,2
Indígena	7,0
Blanco	6,1
Otros	0,4

Fuente. Elaboración propia a partir INEC (2010)

Ecuador, fue colonia española hasta 1830, actualmente es una república presidencialista, siendo el presidente el que dirige tanto el gobierno como el estado. Su lengua oficial es el español. También son reconocidas en la constitución las lenguas de origen indígena: el quechua y el shuar. Pese a su tamaño es el país de la región latinoamericana con mayor diversidad cultural, climatológica y de especies (Chang-Rodríguez, 2007).

³ Grupo étnico ecuatoriano del litoral, que vive de saberes populares.

Tabla 3.2. Provincias y capitales Ecuador

Provincia	Capital	Provincia	Capital
Azuay	Cuenca	Los Ríos	Babahoyo
Bolívar	Guaranda	Manabí	Portoviejo
Cañar	Azogues	Morona Santiago	Macas
Carchi	Tulcán	Napo	Tena
Chimborazo	Riobamba	Orellana	Francisco de Orellana
Cotopaxi	Latacunga	Pastaza	Puyo
El Oro	Machala	Pichincha	Quito
Esmeraldas	Esmeraldas	Santa Elena	Santa Elena
Galápagos	Puerto Baquerizo Moreno	Santo Domingo de los Tsáchilas	Santo Domingo
Guayas	Guayaquil	Sucumbíos	Nueva Loja
Imbabura	Ibarra	Tungurahua	Ambato
Loja	Loja	Zamora Chinchipe	Zamora
Fuente. Elaboración propia			

3.1. La historia reciente, un periodo de inestabilidad y de constante cambio

Una de las mayores dificultades con las que se encuentra la República del Ecuador, y que ha frenado su avance, es la inestabilidad política, con nueve presidentes en un periodo de diez años: Sixto Durán Ballén, terminó su período en 1996; Abdalá Bucaram Ortiz, de agosto de 1996 a febrero de 1997; Rosalía Arteaga, gobernó durante dos días en febrero de 1997; Fabián Alarcón Rivera, 18 meses -febrero de 1997/julio de 1998-; Jamil Mahuad, del 10 de agosto del 98 a enero de 2000; el Triunvirato formado por: Carlos Mendoza, Carlos Solórzano Constantine y Antonio Vargas, gobernó varias

horas (Enero de 2000); Gustavo Noboa Bejarano, de enero del 2000 a enero del 2003; Lucio Gutiérrez, de Enero de 2003 al 20 de Abril de 2005; Alfredo Palacio, de Abril de 2005 a Noviembre de 2006 (Ayala Mora, 2008). Por último, y marcando un punto de inflexión, el actual presidente de la República, Rafael Correa, elegido en noviembre de 2006 para el período 2007-2011. El 15 de abril de 2007 se eligió a la Asamblea Constituyente, que promulgó una nueva Carta Magna, vigente desde octubre de 2008 y como consecuencia se realizaron elecciones generales para designar a las autoridades, y Rafael Correa fue reelegido como presidente en 2009.

Los gobiernos citados anteriormente han estado caracterizados por altos niveles de corrupción y populismo, que llevaron incluso a levantamientos populares y “golpes de estado”. Es más, según datos del 2002 de la Organización Transparencia Internacional, Ecuador posee uno de los índices más alto del mundo en percepción sobre la corrupción, colocándose en el nonagésimo segundo lugar de 102 países.

Durante la primera década del 2000 se vivió un angustioso vacío en todo los niveles, impidiéndose que se pudiera hacer frente a esta situación a través de un consenso básico, de compromisos de solidaridad mínimos, de un pacto social en el que contribuyeran todos los sectores (Ayala Mora, 2008).

En Enero del año 2000, Ecuador sufre una grave crisis económica ocasionada por la quiebra masiva de la banca ecuatoriana. El 73.8% de los hogares ecuatorianos no podía cubrir el costo de la canasta básica de alimentos⁴. La pobreza se elevó afectando al 70% de la población en 1999, superior al 45% registrado en 1998. Los niveles de indigencia pasaron del 17% en 1998, al 34% -de ese 70% de población denominada como pobres- en 1999.

Para hacerse una idea de la situación que se vivía en el país, por regiones, en aquel entonces, se presenta la tabla 3.3, diferenciando la pobreza de la indigencia por regiones y áreas.

⁴Conjunto de alimentos mínimos e imprescindibles para satisfacer las necesidades básicas mensuales de un hogar tipo de cuatro miembros. Está constituida por un promedio de 75 productos –alimentos, bebidas, vivienda, ropa y productos ultramarinos-. En agosto de 2015 llego a estar valorada en 482,5 USD -dólares americanos- (INEC, 2015).

El Vicepresidente León Febres Cordero, dictó por decreto presidencial, un reglamento marco en el que se definía como se debían conformar las entidades bancarias, y la concesión de créditos o préstamos bancarios. Este suceso trajo como consecuencia un vacío en la normativa financiera que provocó un crecimiento especulativo del sector bancario, además de la desviación de créditos a empresas fantasmas o en quiebra que pertenecían a los propios banqueros o su entorno. De estos créditos nadie se hizo responsable, llevando a la Banca a una quiebra masiva en 1999. El Estado se hizo cargo de la situación, y para solventarla el Banco Central emitió una deuda interna por cerca de mil quinientos millones de dólares (Ayala Mora, 2008).

Tabla 3.3. Pobreza e indigencia en Ecuador por región y área: 1995-2001 (Método del ingreso)

Área	Región	Pobreza				Indigencia			
		1995	1998	2000	2001	1995	1998	2000	2001
Rural	Costa	55,77	74,02	84,8	78,1	28,85	44,39	59,1	52,1
	Sierra	63,81	74,49	83,9	77,0	40,45	49,72	58,6	48,7
	Oriente	55,36	74,31	83,00	77,8	39,19	47,57	52,2	53,7
Urbana	Costa	19,6	39,14	65,7	60,0	5,55	12,52	34,9	31,7
	Sierra	15,79	30,61	53,2	40,5	4,54	10,01	24,5	15,5
	Oriente	20,42	33,23	57,1	44,6	6,98	11,38	24,5	19,8

Fuente: Elaboración propia adaptada de INEC y Banco Mundial (1995), INEC (1998), EMEDINHO⁵ (2000) y ENEMDU⁶ (2001).

Como consecuencia de la crisis bancaria se dió un nuevo cambio en el gobierno. El vicepresidente Gustavo Noboa, se posicionó como presidente y firmó, en abril del año 2000, un acuerdo con el FMI -Fondo Monetario Internacional-. Ecuador podría acceder a créditos por un valor cercano a los 800 millones de dólares. Este acuerdo daría por finalizada la dolarización de la economía ecuatoriana. Una de las consecuencias de todo este proceso es el alto endeudamiento que compromete el 40% del presupuesto del Estado (Vos, 2002).

⁵ Encuesta de Medición de indicadores de la niñez y los hogares

⁶ Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo

Esta situación hipoteca el desarrollo del país, y afecta a uno de los elementos que más puede favorecerlo, la educación. Según datos de la investigación “Ecuador: An Economic and Social Agenda for the New Millenium”, desarrollada por la Universidad de Harvard (Fretes-Cibils, Giugale, y López-Cálix 2003), Ecuador en la primera década del 2000 posee la calidad educativa más baja del toda Latinoamérica.

Otro elemento que ha condicionado el progreso del país es la guerra fronteriza con Perú, que aparte de colocar a Ecuador en el contexto internacional en una condición de país beligerante e inseguro, le precipitó en una millonaria carrera armamentista, que sólo se detendría con la suscripción de los acuerdos definitivos de paz en octubre de 1998. Pero sus conflictos fronterizos no terminan aquí, una década después se vivió una situación similar con Colombia. Las relaciones diplomáticas entre ambos países se rompieron a raíz del Ataque del Ejército colombiano al campamento de Angostura de las FARC - Fuerza Armada Revolucionaria Colombiana- en territorio ecuatoriano el 1 de marzo de 2008, entendiéndose por Ecuador como una agresión. Se le suman las acusaciones de vinculación del gobierno del actual presidente Rafael Correa con miembros de las FARC por parte de gobierno Colombiano. Como consecuencia Ecuador retiró a su embajador en Bogotá y expulsó al embajador de Colombia en Quito (Ayala Mora, 2008).

El 7 de marzo de 2008, en la cumbre del Grupo de Río, las tensiones se suavizaron; son muchos los intereses económicos que comparten ambos países. Las relaciones no regresaron a su normalidad hasta el cambio político en Colombia, debido a que se siguieron filtrando nuevas acusaciones que tensaron las relaciones diplomáticas entre ambos gobiernos. Con el actual gobierno colombiano, al mando de su presidente Santos, la situación ha dado un giro, llegando incluso a expresarse, que las relaciones entre los dos países están viviendo su mejor momento histórico (Ceballos, 2010).

Las migraciones masivas es otra de las situaciones que ha afectado a Ecuador al igual que a la mayoría de los países de Latinoamérica. La crisis económica que afectó tan fuertemente al país llevó a muchas personas a emigrar a otros países: Estados Unidos, España, Gran Bretaña e Italia, principalmente, o a desplazarse a las zonas urbanas como Quito o Guayaquil. Como consecuencia de las migraciones internas se han incrementado los cinturones de pobreza en los centros urbanos.

Ecuador basa una parte importante de su economía en sus recursos naturales: agua, petróleo, madera, banano, camarones, entre otros. Y, esto, que son motores industriales para el país, a su vez suponen una debilidad por la fuerte dependencia hacia ellos, en especial hacia el petróleo -alrededor del 50% de los ingresos nacionales-, haciendo vulnerable una economía que depende de riquezas sometidas a variables internacionales que no pueden ser controladas (World Bank, 1996).

Además, la ubicación geográfica del país condiciona su progreso económico, al estar en una zona del planeta proclive a los desastres naturales, como es el fenómeno del Niño y la Niña⁷ que, año tras año, provoca estragos, y dificulta más el propio desarrollo del país y de la zona.

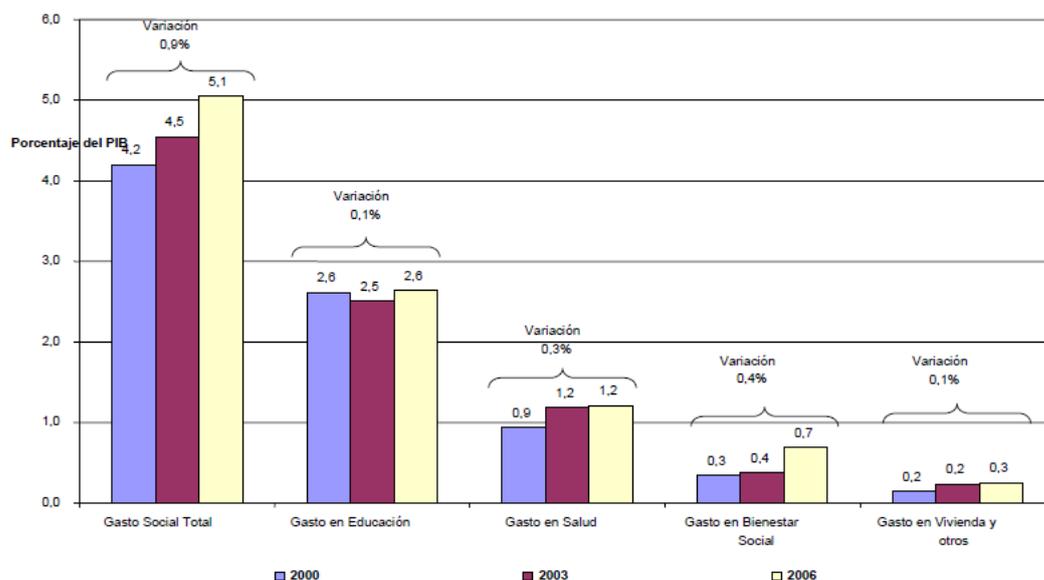
Existe otra dificultad de carácter interno que nace de la gran diversidad étnica regional, social e histórica que existe en el país. Esta pluralidad ha sido mal entendida y tomada como motivo de disgregación. En el país existe una frontera natural, que son los propios Andes, que separa la costa de la sierra; serranos y costeños, Quito y Guayaquil, gobierno y oposición, esforzándose constantemente por hacerse con la dirección del país, perdiéndose en disputas que ralentizan el avance del mismo (Ayala Mora, 2008).

Las políticas que más han sufrido las consecuencias de la inestabilidad de Ecuador han sido las sociales. En la primera década del 2000 se comenzó a vislumbrar una mejoría, como lo demuestran datos de la CEPAL -Comisión Económica para América Latina y el Caribe- (2007, p. 7) del periodo 2000-2006, en el que destinó alrededor de veinte centavos de cada dólar de gasto público al desarrollo de este tipo de políticas. Estas medidas son un primer paso, pero insuficiente, principalmente debido a que no se genera un sistema de protección social estable, el gasto es insuficiente y variable dependiendo el año. Desde una lectura estadística del PIB -Producto Interior Bruto- se

⁷ Fenómenos climáticos vinculados al calentamiento del Pacífico oriental ecuatorial, que baña principalmente las costas de Ecuador y Perú. El Niño se manifiesta con un calentamiento de las aguas y la Niña con un enfriamiento. Se produce cíclicamente -periodos entre tres y ocho años- y en sus manifestaciones más devastadoras provoca grandes daños por sus intensas lluvias (Klauer, 2006).

ve un leve incremento, de un 4,2% en 2000 a un 5,1% el año 2006. El avance es notable si se hace una comparativa con periodos anteriores, pero no así si se realiza con el resto de países de la región, Ecuador está muy por detrás del promedio, con un 15,9%. A continuación se muestra su evolución por sectores en el gráfico 3.1., tomando tres puntos de referencia, años 2000, 2003 y 2006.

Gráfico 3.1. Evolución Gasto Social⁸ por sectores años 2000,2003 y 2006



Fuente. Ministerio de Economía y Finanzas (2007)

Sin embargo, y pese al panorama descrito, en los últimos años se ha dado un paso importante al poder renegociar la deuda externa, reduciendo el tipo de intereses. A este acuerdo se llegó con el Club de París, grupo encargado de coordinar y gestionar las formas de pago y las renegociaciones de las deudas externas de los países e instituciones de préstamo. Además, se ha conseguido transformar esta deuda en recursos para programas sociales, es decir, Ecuador puede canjear su deuda a cambio de inversiones sociales negociando con cada país acreedor. Por ejemplo, Ecuador negocia con España a través de su Agencia de Cooperación –AECID-. Aquí es donde surge la duda de cómo va a ser la gestión de todo este proceso, cual va a ser el rumbo a la hora de establecer políticas sociales por parte del Gobierno.

⁸Gasto real devengado en porcentaje del PIB

Ecuador no puede emprender acciones aisladas o paternalistas, no se puede dejarse llevar por intereses populistas, debe buscar un interés general, y unas políticas sociales de largo alcance (Ayala Mora, 2008).

3.2. Ecuador del siglo XXI.

Actualmente, la República del Ecuador está inmersa en un proceso de transformación promovido por el gobierno vigente, que se inició con la creación de la nueva Carta Magna, en octubre del 2008. Este ejecutivo apuesta por eliminar las barreras visibles e invisibles que dividen al pueblo ecuatoriano, en busca de una sociedad más justa, en la que la ley sea igual para todos y todas. Para ello, es necesario apostar por una gestión más clara y eficiente; por un fortalecimiento de la economía propia, tan rica en recursos, eliminando la dependencia exterior; por una inversión en políticas sociales; por el aumento en las infraestructuras y en su calidad; por un cambio de mentalidades, que rompa con el pasado más oscuro del país, y que abra las puertas a un mañana esperanzado para todos y cada uno de los/as ciudadanos que habitan en la República del Ecuador (Gallegos, 2010).

Revertir la situación no es tarea sencilla, debido a las condiciones que se dieron en el anterior periodo, y que condicionaron totalmente las dos décadas anteriores, aumentando incluso las desigualdades entre estratos sociales, como así lo demuestran datos de la FAO -Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura- del año 2009, donde se expone que el coeficiente de Gini⁹ de consumo de Ecuador “[...] en 1995 fue de un 0,43 y en el 2006 fue del 0,54” (p. 6).

Este coeficiente se ha revertido en la última década, principalmente en las zonas urbanas, habiendo disminuido en ocho puntos la concentración de ingresos medios. El crecimiento económico del país se ha mantenido incluso en el periodo de crisis mundial iniciado el año 2009, con un índice del 0,6%. En 2014 Ecuador creció un 4%, y para el 2015 la estimación está en que la tendencia se mantendrá, alcanzado un 3,8%, superior al promedio de países de América Latina, que está en torno al 2,2%. Como consecuencia directa se está disminuyendo la pobreza, siendo uno de los tres países de

⁹Coeficiente de distribución del ingreso entre personas y hogares en una economía que dista mucho de una buena repartición entre individuos.

la región que más ha reducido este índice a lo largo del periodo 2006-2013, bajando hasta el 25,65%, y el de extrema pobreza hasta el 8,6%, índice más bajo de la historia del país (CEPAL, 2015).

Una de las medidas tomadas que mejores resultados ha obtenido es la introducción del salario digno el año 2011, entendiendo éste como aquel que posibilita al individuo salir de la pobreza. Anteriormente, se había comenzado con el incremento progresivo del salario básico, en 2007 estaba fijado en ciento diez dólares y sesenta centavos americanos (110,60 USD), en el 2013 aumentó a 318,00, en 2014 a 340,00, y actualmente, está establecido en 354,00, habiendo dado un incremento de catorce dólares respecto al curso anterior. En el año 2014 se igualaron los dos tipos de sueldos. Por ello, Ecuador es uno de los países de la región con el salario básico más alto, superando a Perú, Colombia, y Brasil, entre otros. Esta iniciativa ha permitido que la cobertura de la Seguridad Social se haya duplicado, llegando al 43% de la población activa en el periodo 2007-2013, y que el país sea una de las economías de la región con una tasa de desempleo más baja, 4,15% (Consejo Nacional de Salarios, 2015).

Otro de los frentes, que ha permitido mejorar la situación del país, es el tema tributario. Ecuador, ha triplicado los ingresos por impuestos, la presión fiscal¹⁰ del año 2006 estaba en el 15,5% en el 2013 paso al 20,8%, equiparándose con la media de la región. A esto, se debe sumar la mencionada renegociación de la deuda externa y de los contratos petroleros. Estas medidas han favorecido el incremento del gasto en inversión pública, destinándose en el año 2013 el 15,7% del PIB, principalmente en infraestructuras, seguridad ciudadana, y gasto social, dónde en éste último se ha pasado de un 4,8% en el año 2006 a un 11% en 2013. Se espera, de acuerdo al Plan Plurianual Ecuatoriano, que el déficit haya caído al 3% del PIB en 2016, y esté en cero el año 2018, gracias a las inversiones realizadas (CEPAL, 2015).

Esta situación no ha afectado de la misma manera a todas las personas, en los sectores rurales, y algunas zonas del país, todavía sus moradores no tienen acceso generalizado a muchos de los servicios básicos, entre ellos el agua potable o la sanidad. La situación ha mejorado, como así lo demuestran los datos de 2011 del INEC, mostrando una

¹⁰ Mide la relación entre ingresos tributarios y el PIB.

notable reducción, pasando de 37,60% del año 2006 a un 32,80% en el 2010. Si se hace una comparativa entre zonas urbanas y rurales en esos mismos periodos se encuentra que las primeras han visto reducido su porcentaje de pobreza en 7,54%, y en las rurales un 9,7%, pero aún así el porcentaje es superior en las últimas, como se puede comprobar en la tabla 3.4. Por provincias, siguiendo la investigación desarrollada por Villacís y Carrillo (2012), las más desfavorecidas son: Sucumbíos -87%-, Orellana -85%-, Los Ríos -79,5%-, Napo -78,6%- y Esmeraldas -78,3%-; siendo Pichincha la que se encuentra en una mejor situación -22,4%-.

Tabla 3.4. Porcentaje de pobreza zonas urbanas/rurales 2006/2011, Ecuador

Año	Zona	
	Urbana	Rural
2006	24,9	60,6
2011	17,36	50,9

Fuente: Elaboración propia adaptada de INEC(2012)

Ecuador, está apostando por el desarrollo científico y tecnológico, promoviendo el talento humano. Hasta ahora había sido una de las carencias notorias del país, que le hacían depender del exterior. Actualmente se está destinando el 2,2% del PIB a la Educación Superior, siendo el país latinoamericano que más está invirtiendo en el territorio nacional, a través de la construcción de cuatro universidades emblemáticas en torno a cuatro campos del saber prioritarios para el país: Yachay, especializada en desarrollo tecnológico; Ikiam, en Ciencias Naturales y Bioconocimiento; UNAE - Universidad Nacional de Educación-; y UARTES -Universidad de las Artes-. A esto se debe sumar el envío de cerca de 10.000 estudiantes becados a universidades de prestigio del mundo.

Una iniciativa que se precisa resaltar, que igualmente busca el desarrollo del país, es el Plan Nacional de Buen Vivir, dónde se articulan todas las políticas públicas del periodo 2013-2017, a través de doce estrategias y doce objetivos nacionales -tabla 3.5-, 93 metas, 11 políticas y 1.095 lineamientos estratégicos. Se basa en los principios del socialismo del Buen Vivir, que parten de fortalecer la cohesión social, los valores comunitarios, la participación activa de todos y todas en las decisiones, la equidad,

basada en el respeto al otro, la diversidad, la responsabilidad histórica, y que gira en torno a cinco ejes fundamentales -tabla 3.6- (Ramírez, 2010).

Tabla 3.5. Objetivos nacionales del Plan Nacional del Buen Vivir, Ecuador

1	Consolidar el Estado Democrático y la construcción del poder popular
2	Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad
3	Mejorar la calidad de vida de la población
4	Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía
5	Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad
6	Consolidar la transformación de la justicia y fortalecer la seguridad integral, en estricto respeto a los derechos humanos
7	Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad ambiental, territorial y global
8	Consolidar el sistema económico social y solidario, de forma sostenible
9	Garantizar el trabajo digno en todas sus formas
10	Impulsar la transformación de la matriz productiva
11	Asegurar la soberanía y eficiencia de los sectores estratégicos para la transformación industrial y tecnológica
12	Garantizar la soberanía y la paz, profundizar la inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana

Fuente. Elaboración propia

Tabla 3.6. Ejes de desarrollo Plan Nacional del Buen Vivir

1	Instauración Estado Constitucional de derechos y justicia
2	Transformación institucional
3	Configuración Sistema Económico Social y Solidario
4	Estructuración Organizacional Territorial simétrica
5	Recuperación de la soberanía: popular, económica, territorial, alimentaria y energética; propia, nacional e internacionalmente

Fuente. Elaboración propia

Una vez analizada la situación general actual del país, es necesario realizar una descripción sobre su sistema educativo, y las políticas que se están desarrollando.

3.3. El sistema educativo y sus políticas. Panorámica actual

La gran inestabilidad política, la grave situación económica, la inexistente inversión en políticas sociales han repercutido negativamente en el campo educativo y las políticas educativas del país. Esto, provocó que el sistema educativo haya estado obsoleto, con

unos niveles elevados de analfabetismo y absentismo escolar. Según datos del Ministerio de educación (2006) en el mismo año al menos 240 mil niños se encontraban fuera del sistema educativo, los centros educativos estaban anticuados, el personal docente tenía una media de edad muy elevada, los conceptos pedagógicos que se manejaban eran demasiado tradicionales, tendiendo al modelo autoritario dentro del aula. La oferta educativa no podía satisfacer la demanda existente, no existiendo ni la cantidad de centros suficientes, ni los docentes necesarios por estudiante. A esto, se tiene que sumar que muchas de las familias ecuatorianas no podían hacerse cargo de los gastos que conlleva escolarizar a cualquiera de sus hijos en una institución educativa, y anteponían la propia subsistencia familiar a la educación de sus vástagos, obligándoles a anteponer el trabajo sobre los estudios.

En el mismo año, 2006, se presentan los datos extraídos de un estudio realizado por parte del SINEC -Sistema Nacional de Indicadores de Educación- y la CEPAL -Comisión Económica para América Latina y el Caribe- para el MEC -Ministerio de Educación Cultura del Ecuador- y el Consejo Nacional de Educación, con el objetivo de poner en antecedentes, de manera estadística, la realidad educativa, dando muestra de la problemática existente:

- Los índices de analfabetismo absoluto en el país fueron del 11.7%. Ahondando en el asunto se encuentra que el 25,1% de la población era analfabeta funcional, siendo un 42.49% hombres y un 57.51% mujeres. Existe una gran diferencia entre las zonas urbanas, donde se encuentra el 38.72%, y las zonas rurales, donde está 61.28%. Como ya se ha mencionado anteriormente las zonas rurales están mucho más afectadas por todas estas problemáticas; históricamente son zonas donde las políticas del Estado no han llegado en ninguna materia, existiendo un abandono a su destino.
- En la actualidad, se están dando pasos para de universalizar la educación inicial, pero los datos reflejan que el ingreso es limitado. En el curso lectivo 2006- 2007 solo el 7.3% de niños y niñas de edades comprendidas entre los 0 y 4 años, de las franjas más pobres de la población, habían tenido acceso a este tipo de educación. Y, además, 38.000 menores se quedaron sin poder iniciar la Enseñanza Básica. En este periodo lectivo del total de niños y niñas que

iniciaron la enseñanza básica, el 75,7% consigue terminar hasta 7° de EGB, y solo un 21 % logra finalizar un Bachillerato.

- La deserción escolar es otro gran problema, sobre todo en el nivel primario, donde tiene una mayor repercusión. Durante el periodo 1999-2004 el 5,07% de niños y niñas de zonas rurales dejan la escuela, y el 3.86% en zonas urbanas. Sin embargo, también existen datos alentadores en este mismo periodo, ya que, la matrícula del nivel primario se incrementó en un 3,33% y un 7,24% en primero de básica.
- Se ha dado un crecimiento anárquico de instituciones educativas y especializaciones sin haber realizado ningún tipo de estudio de demanda social y laboral. Esto ha hecho que en ciertas zonas exista una saturación de un tipo de centros y en otras una gran carencia.
- Del total de la población docente del país, el 81.8% posee título docente y un 17.98% no lo tiene. Esto habla de las grandes carencias de formación que posee gran parte del profesorado, factor que dificulta notablemente su labor profesional (Ministerio de Educación y Cultural, 2006).

3.3.1. La Constitución (2008)

Con el gobierno actual se está generando una estabilidad política que anteriormente no existió. Uno de los primeros pasos fue la creación de una nueva Constitución, aprobada el 20 de octubre de 2008. En lo referente a educación, la Carta Magna hace una gran apuesta por su desarrollo, considerándola un derecho y una responsabilidad fundamental para cada uno de sus ciudadanos. Algunos de sus artículos dan prueba de ello:

- El Artículo 26 de la Constitución del Ecuador establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.
- El Art. 27 de la Constitución del Ecuador establece que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será

participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

- El Art. 28 de la Constitución del Ecuador determina que la educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.
- Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.
- El Art. 29 de la Constitución del Ecuador establece que el Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.
- El Art. 347 de la Constitución del Ecuador enumera las siguientes obligaciones del Estado en materia educativa:
 - Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas.
 - Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica. Los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales.
 - Garantizar modalidades formales y no formales de educación.

- Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos.
 - Garantizar el respeto del desarrollo psicoevolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo.
 - Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes.
 - Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital, y apoyar los procesos de post-alfabetización y educación permanente para personas adultas, y la superación del rezago educativo.
 - Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales.
 - Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.
 - Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral.
 - Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.
 - Garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública.
- El Art. 348 de la Constitución del Ecuador establece que la educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros. El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas de sus resultados educativos y del manejo de los recursos públicos, y estén debidamente calificadas, de acuerdo con la ley. Las instituciones educativas que reciban financiamiento público no tendrán fines de lucro. La falta de transferencia de

recursos en las condiciones señaladas será sancionada con la destitución de la autoridad y de las servidoras y servidores públicos remisos de su obligación.

Como se puede observar es una apuesta, que pretende responder a las exigencias del tiempo en el que se vive. Un paso adelante que tiene que concretarse en políticas educativas consecuentes y viables, necesarias para el desarrollo del país, que mejorarán las condiciones de vida de toda la población, permitiendo que cada ciudadano pueda expresarse libremente siendo parte activa de la sociedad ecuatoriana (Ministerio de Educación y Cultura, 2006).

3.3.2. Plan Decenal de Educación 2006-2015

El Plan Decenal de Educación 2006-2015, es un proyecto a largo plazo que pretende mejorar la calidad de la educación ecuatoriana y que involucra a todos los sectores, tanto sociales como políticos. Es un intento por generar un marco estable, independiente de los giros de políticos que se puedan dar. Por eso se buscará un compromiso por parte de todas las fuerzas políticas para que respeten y se sumen a este proyecto, dándole una continuidad necesaria (Presidente Constitucional de la República del Ecuador, 2005).

Este plan está compuesto por ocho puntos concretos, que son prioritarias en las políticas del Estado, como ya se reflejaba en la propia Carta Magna ecuatoriana:

- a. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.*
- b. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.*
- c. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.*
- d. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.*
- e. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.*
- f. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.*
- g. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.*

h. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB” (Ministerio de Educación, 2006).

Para la consecución de estas políticas se están dando pasos concretos, acciones que sobre todo buscan eliminar las barreras invisibles que existían dentro del mundo educativo y de la sociedad ecuatoriana, que generaban discriminaciones entre los ciudadanos y ciudadanas. Algunas de estas acciones son:

- La eliminación de la cuota de 25 dólares que se tenía pagar por cada estudiante matriculado en los colegios fiscales -públicos-.
- La distribución de libros escolares para todos los estudiantes de los centros pertenecientes al Estado o que tienen acuerdo con él, como son los colegios Fiscomisionales de la región costa y el oriente.
- El incremento de la oferta educativa, dando cabida a un mayor número de niños y niñas, sobre todo en los años iniciales.
- Mejora y creación de nuevos centros educativos adaptados a la educación inicial.
- Nueva reforma en el Bachillerato, de la cual se hablará más detenidamente posteriormente en el capítulo cinco.
- Incorporación dentro del pensum de estudios de la materia de educación sexual, asignatura de necesaria impartición teniendo en cuenta los altos índices de promiscuidad y de embarazos no deseados.
- Diagnóstico de la realidad educativa que ha permitido conocer los principales focos críticos de analfabetismo dentro del país, pudiendo así tomar medidas para subsanar esa situación.
- Inversión de 73 millones de dólares americanos en la creación y mejora de la infraestructura escolar del país en el año 2006.
- Aplicación de un sistema de evaluación de la calidad educativa, pruebas APRENDO -evaluación de las habilidades educativas en lenguaje y matemáticas-, que permitirán reformular las políticas educativas.
- Incorporación de cerca de 23.000 nuevos docentes en cuatro años, de los que 9.863 vienen a suplir a los docentes que se han jubilado de forma voluntaria a través de las prejubilaciones ofertadas por el gobierno.

- Alza salarial de los y las docentes, que busca revalorizar su profesión -en Ecuador en un centro educativo un conserje tiene un sueldo superior al de un docente-.
- Incremento del 0,5% del PIB en el sector educativo (Ministerio de Educación, 2006).

Los datos anteriores muestran el compromiso y la apuesta que se está haciendo por la educación. Otro ejemplo, es que del año 2008 al 2011 ha existido un aumento considerable de estudiantes matriculados en Educación Básica, ascendiendo del 93% al 95,4%. En ese último año cerca de dos millones ochocientos mil estudiantes recibieron material escolar -cuadernos y kits de libros escolares-, más de un millón uniformes, y casi un millón ochocientos desayuno y refrigerio -almuerzo- diario en los centros educativos. Se hace otra apuesta por la mejora profesional de los y las docentes, a través de diferentes cursos, de los que han participado 65.000 docentes, elaboración de materiales bibliográficos, y la mejora de infraestructuras, además de la implementación de un sistema de evaluación (Ministerio de Educación, 2006).

A continuación, se analizarán las ocho políticas del Plan Decenal, partiendo de los estudios realizados por: UNESCO (2009c), World Bank (2009), Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador (2010), Ministerio de Educación (2011), Educiudadanía (2011), Ministerio de Finanzas (2011), AMIE (2011). INFA/MIES (2011), Enemdu (2011) y Montánchez (2014).

a. Universalización de la Educación Inicial 0-5 años

Esta etapa educativa tenía una tasa de estudiantes muy baja, debido principalmente por la falta de centros que la ofertarán de forma gratuita. El gobierno ecuatoriano se ha esforzado por tratar de universalizarla, en el 2009 llegó a un 50%, y se estima que en 2015 se llegará al 61%. Aun existiendo una notable mejora, estos porcentajes están muy por debajo de la intención que se tenían en el Plan de llegar al 100% de los niños/as que la necesitan, tabla 3.7 (Educiudadanía, 2011).

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

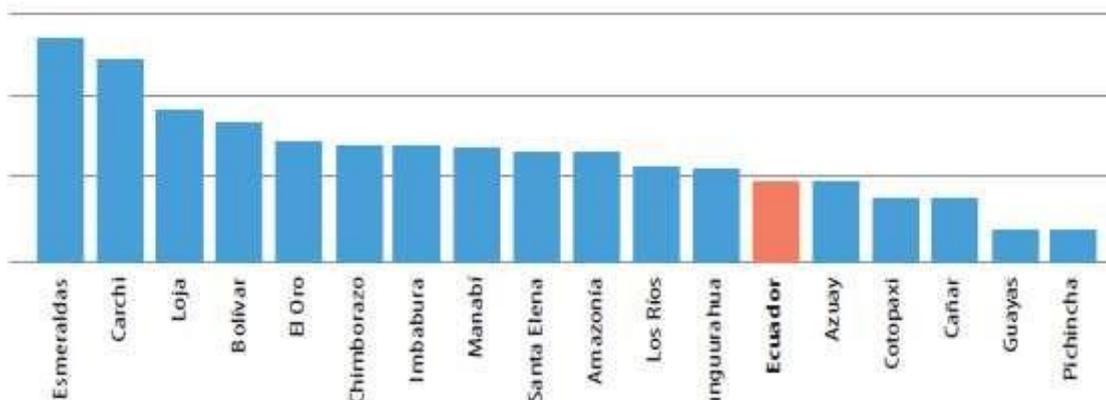
Tabla 3.7. Resumen política 1ª

Tasa de cobertura pública de niños/as <5 (estimada 2015)	61 %
Meta 2015	100 %
Brecha estimada 2015 – Meta 2015	39%

Fuente. Elaboración propia adaptada de Educidadanía (2011).

Haciendo una comparativa entre provincias, Esmeraldas se encuentra en primer lugar en cuanto a cobertura, si bien es cierto al ser zona fronteriza recibe más ayudas públicas que el resto de provincias, incluso el sueldo docente es algo superior debido a este motivo.

Gráfico 3.2. Cobertura Educación Inicial por provincias 2011



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), 2011. INFA (MIES) 2011, cobertura 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo y Desempleo (Enemdu) diciembre 2010 en Educidadanía (2011).

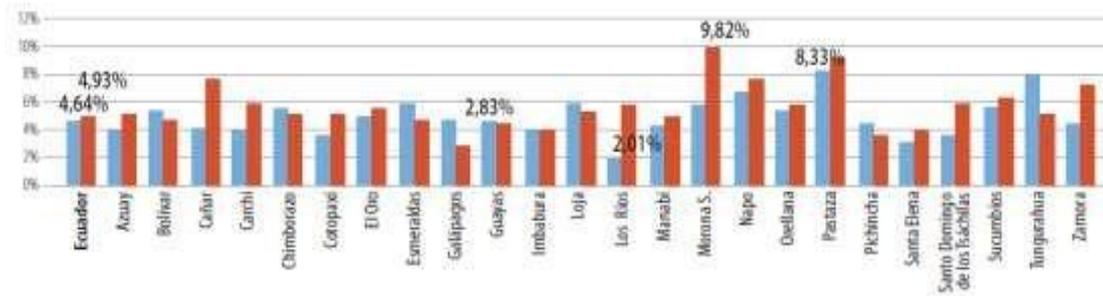
b. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.

Esta segunda política se centra en universalizar la Educación General Básica, declarándola gratuita y obligatoria, en la búsqueda de su calidad, y en la equidad de género. Medir estos criterios puede resultar complicado, pero se puede hacer analizando, por ejemplo, el aumento de cobertura, tabla 3.8, donde se puede observar que ya en el año 2010 se llegó al 94,8% de matriculación, y el índice de deserción y de repetición de cursos, gráfico 3.3, siendo el primero de ellos de 4,93%, y el segundo de 4,64%, el mismo año, viendo una mejoría respecto a 2009 (Educidadanía, 2011).

Tabla 3.8. Resumen política 2ª

Tasa de escolarización (estimada 2015)	98,68 %
Meta 2015	100 %
Brecha estimada 2015 – Meta 2015	1,32%
Dónde estamos 2010	94,8%
Dónde deberíamos estar 2010	95,11%
Dónde estaríamos en 2015	98,68%
Llegaremos a la meta 2015	Muy probable

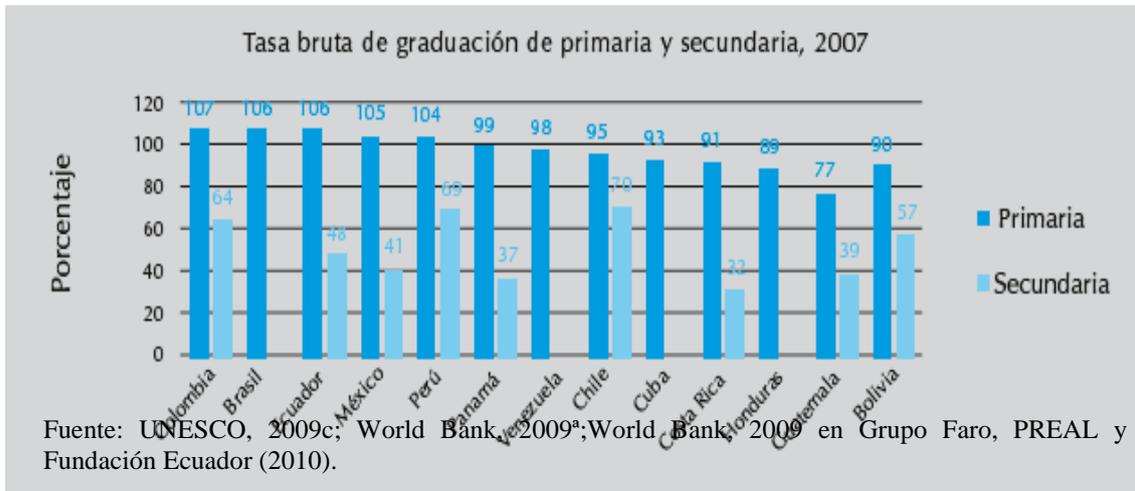
Fuente; Elaboración propia adaptada de Educidadanía (2011).

Gráfico 3.3. Tasa de repetición y deserción en la EGB por provincias

Fuente: Ministerio de Educación, base de datos Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) 2011, en Educidadanía (2011).

Si se comparan los datos de tasa bruta de graduación de Ecuador con el resto de países de la región, aparece como el tercer estado con el índice más alto, solo superado por Colombia y Brasil, siendo muy superior la de primaria respecto a la secundaria, como se observa en el gráfico 3.4. (Ministerio de Educación, 2011).

Gráfico 3.4. Tasa bruta primaria y secundaria 2007



- c. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los/as jóvenes en la edad correspondiente.

Esta política es la que peores resultados ha obtenido, debido a que la nueva reforma educativa impulsada en este nivel, en la que se ha fortalecido la Formación Técnica Profesional, queda en entre dicho, existiendo a los pocos años una diferente perspectiva, que ha creado inestabilidad y confusión, posteriormente en el capítulo cinco se hablará de ello más detenidamente. Pese a todo en el año 2010 se llegó a un 59,40% de matriculación, tabla 3.9 (Educiudadanía, 2011).

Tabla 3.9. Resumen política 3ª

Tasa de escolarización (estimada 2015)	76 %
Meta 2015	75 %
Brecha estimada 2015 – Meta 2015	-1, %
Dónde estamos 2010	59,40%
Dónde deberíamos estar 2010	59,94%
Dónde estaríamos en 2015	76,16%
Llegaremos a la meta 2015	Muy probable

Fuente. Elaboración propia adaptada de Educiudadanía (2011).

Los datos estimados por el Consejo Nacional de Educación para el 2015 en esta etapa educativa son muy alentadores, pronosticándose un aumento del 5% de graduados, y

una reducción del porcentaje de estudiantes que repiten y desertan de un 2%. A lo que se suma el hecho que en el país existirán 960 centros que desarrollarán la nueva Reforma del Bachillerato Técnico por competencias (Ministerio de Educación y Cultura, 2006).

En conclusión, se puede denotar en estas tres primeras políticas que realmente existe un alto grado de cumplimiento, sobre toda en la primera de ella, donde se ha dado un mayor incremento, como se puede observar en la gráfico 3.5., pero pese a todo queda aún mucho trabajo por realizar.

Gráfico 3.5. Tasa de matrícula comparada con las metas del PDE



Fuente: Educiudadania, Ministerio de educación archivos de instituciones educativas AMIE 2009; INEC, 2009b en Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador (2010).

d. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos

El analfabetismo ha sido uno de los problemas más críticos que ha padecido el Ecuador. Se ha roto con el analfabetismo absoluto, que se entiende como la incapacidad de leer y escribir, pero no se con el funcional, que requiere de un manejo adecuado y comprensivo de ambas habilidades. En el año 2001, según datos del Ministerio de Educación y Ciencia y de la UNESCO, el país se encontraba en décimo lugar dentro de la realidad Latinoamericana.

Tabla 3.10. Tasa de analfabetismo en América Latina

	País	Tasa
1	Guatemala	30,9
2	Nicaragua	23,3
3	El Salvador	20,3
4	Honduras	20
5	Bolivia	13,5
6	República Dominicana	12,3
7	Perú	12,3
8	Brasil	11,6
9	México	9,7
10	Ecuador	9
11	Paraguay	8,4
12	Panamá	8,1
13	Venezuela	7
14	Colombia	5,8
15	Chile	4,3
16	Costa Rica	4,2
17	Cuba	3,1
18	Argentina	2,8
19	Uruguay	2,3

Fuente. Elaboración propia adaptada de MEC y UNESCO (2009).

Desde aquella fecha ha disminuido el porcentaje, bajando hasta el 8,10%, como promedio nacional, existiendo una notable diferencia entre las zonas rurales - 16,20%- y las urbanas -4,3%-. Aumentando el promedio general si se habla del analfabetismo funcional hasta el 15,3% (INEC, 2011). Si este análisis se extrapola a la política planteada en el Plan Decenal se llega a la conclusión que es poco probable que se pueda llegar a cumplir la meta planteada, como se observa en la tabla 3.11.

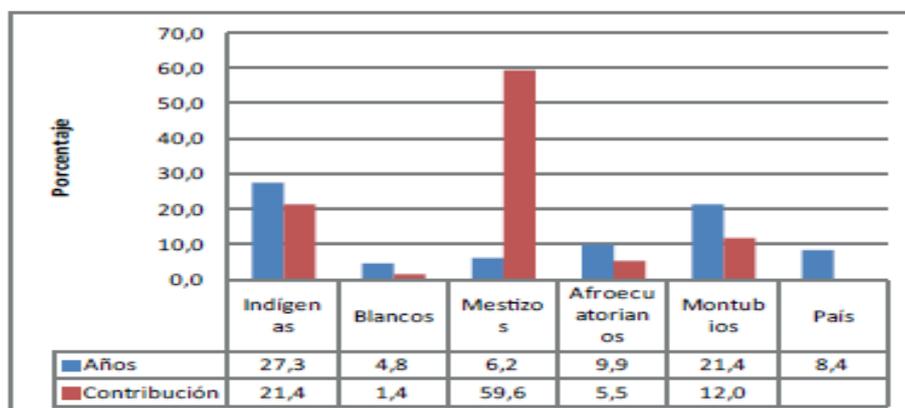
Tabla 3.11. Resumen política 4ª

Tasa de analfabetismo (estimada 2015)	7,14 %
Meta 2015	2,0 %
Brecha estimada 2015 – Meta 2015	5,14%
Dónde estamos 2010	8,10%
Dónde deberíamos estar 2010	5,67%
Dónde estaríamos en 2015	7,14%
Llegaremos a la meta 2015	Poco probable

Fuente. Elaboración propia adaptada de Educidadanía (2011)

Es necesario resaltar que, además, de existir diferencias entre zonas, también existen por etnias, siendo los/as indígenas los que tienen un porcentaje más elevado -27,3%- y los blancos el menor -4,8%, especificado en el gráfico 3.6.

Gráfico 3.6. Tasa de analfabetismo según etnias



Fuente: Enemdu, Diciembre 2011 en Guerrero (2012).

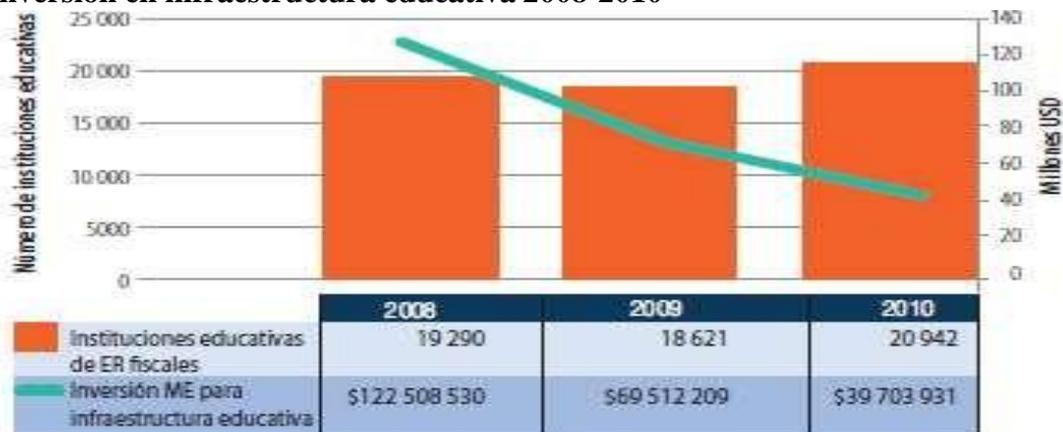
e. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas

Una de las medidas necesarias para mejorar la calidad educativa en el país es la readecuación de las infraestructuras existentes y la construcción de nuevas, poseyendo todas ellas los servicios básicos -agua potable, energía eléctrica y alcantarillado- y aquellos que son necesarios para ofertar una educación de garantías, acorde a las necesidades actuales –acceso a internet y nuevas tecnologías-.

Ésta fue una de las políticas más pretenciosas del Plan, sobre todo, si tiene en cuenta en la realidad que se encontraba el país antes de su inicio. Al principio se realizó una fuerte inversión, pero esa tendencia con los años fue decreciendo, como se observa en el gráfico 3.7., pasando de casi 125 millones de dólares en 2008 a 40 en 2010, manteniéndose prácticamente el mismo número de instituciones educativas en ese periodo (Educiudadania, 2011).

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Gráfico 3.7. Número de instituciones educativas de Educación Regular fiscales e inversión en infraestructura educativa 2008-2010



Fuente: Ministerio de Finanzas, 2011. Ministerio de Educación, base de AMIE, 2001 en Educiudadania (2011)

No se debe olvidar que existen diferencias entre un tipo de instituciones y otras, estando algunas en un estado totalmente deteriorado y sin disponer de servicios básicos. Como se muestra en el gráfico 3.8 en el año 2010 solo el 62% de centros poseía energía eléctrica en las aulas entre otros servicios.

Gráfico 3.8. Cobertura de servicios básicos en los centros educativos 2010



Fuente: Ministerio de Educación, base de AMIE (2011) en Educiudadania (2011).

Establecer un número máximo por estudiantes en el aula fue una medida importante, ya que, anteriormente las clases estaban masificadas dificultando la comodidad de los menores y la labor docente. No sucede lo mismo si se habla de la implementación de estos espacios, con recursos didácticos modernos, como ordenadores, cañones proyectores, etc. Por ejemplo, el año 2010, según datos del AMIE -Archivo Maestro de Instituciones Educativas- (2011), en Ecuador solo se contaba con una computadora para

cada 24 estudiantes, siendo este dato desalentador, y dando muestra que todavía hay mucho camino por recorrer para el cumplimiento de esta política.

- f. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuenta del Sistema Educativo.

En Ecuador existe la necesidad de establecer un sistema nacional de evaluación que permitiera medir la calidad del sistema educativo ecuatoriano, y con ello definir estándares educativos para todas las instituciones que garantizaran esa calidad, y al mismo tiempo, equidad. Con él se evaluaría la gestión por parte del Ministerio de Educación, el nivel educativo alcanzado por los/as estudiantes, el desempeño profesional de los docentes y directivos/as, y el Curriculum Nacional. A este sistema se le denominó SER - Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas del Sistema Educativo-. Su implementación los primeros años fue deficiente, no arrojando datos fiables en esos periodos.

De esas pruebas es notoria la diferencia encontrada entre las evaluaciones internas y las externas, hechas a cerca de 6.400 docentes de las Islas Galápagos y de la zona Costera. Las primeras, gráfico 3.9., fueron totalmente satisfactorias, siendo valorados los/as profesionales como excelentes, y las externas, gráfico 3.10., con resultados totalmente diferentes, no pasando de la categoría de buenos/as. Estos resultados denotan subjetividad (Educiudadania, 2011).

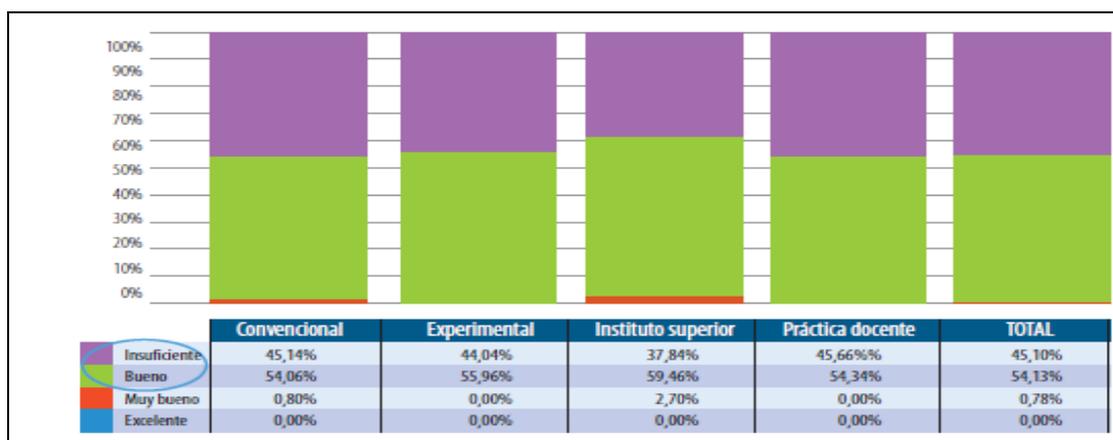
Gráfico 3.9. Evaluación interna docente Galápagos – Costa 2008



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos SER 2008 en Educiudadania (2011).

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

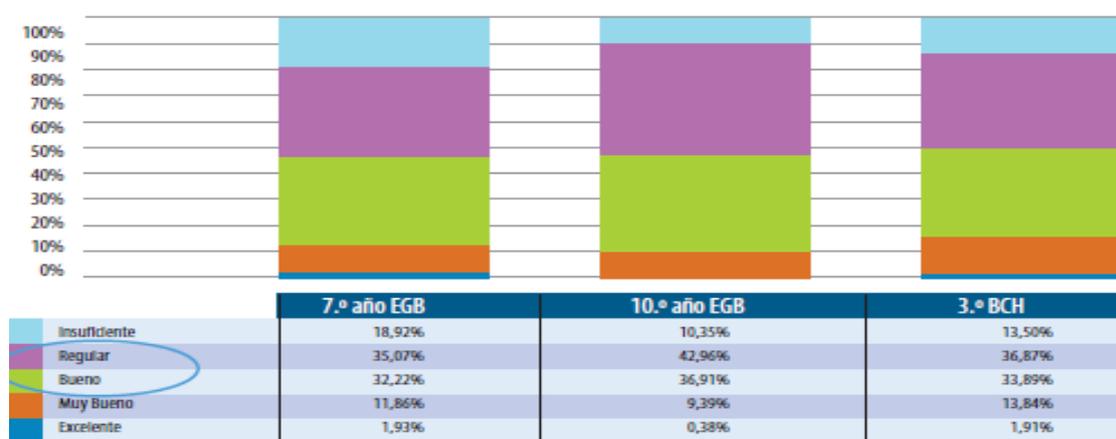
Gráfico 3.10. Evaluación externa docente Galápagos – Costa 2008



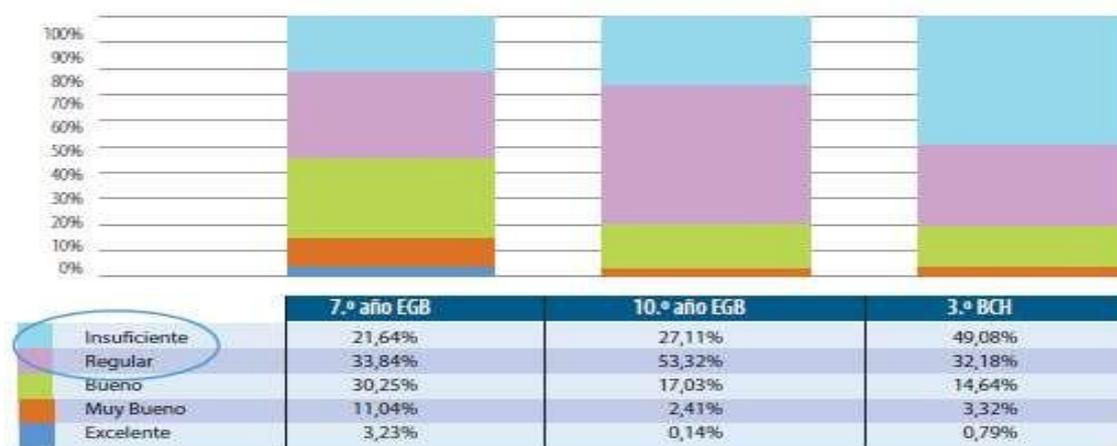
Fuente: MEC, 2008 SER Ecuador en Educidadania (2011).

Por otro lado, existen datos de los y las estudiantes, en estas dos mismas regiones. Se observa que estos/as tienen un nivel mejor y más estable en la materia de lenguaje - gráfico 3.11.- que en la de matemáticas -tabla 3.12- donde con el transcurrir de los cursos el porcentaje disminuye.

Gráfico 3.11. Evaluación de los estudiantes en la materia de lenguaje



Fuente: MEC, 2008 SER Ecuador en Educidadania (2011).

Gráfico 3.12. Evaluación de los estudiantes en la materia de matemáticas

Fuente: MEC, 2008 SER Ecuador en Educiudadanía (2011).

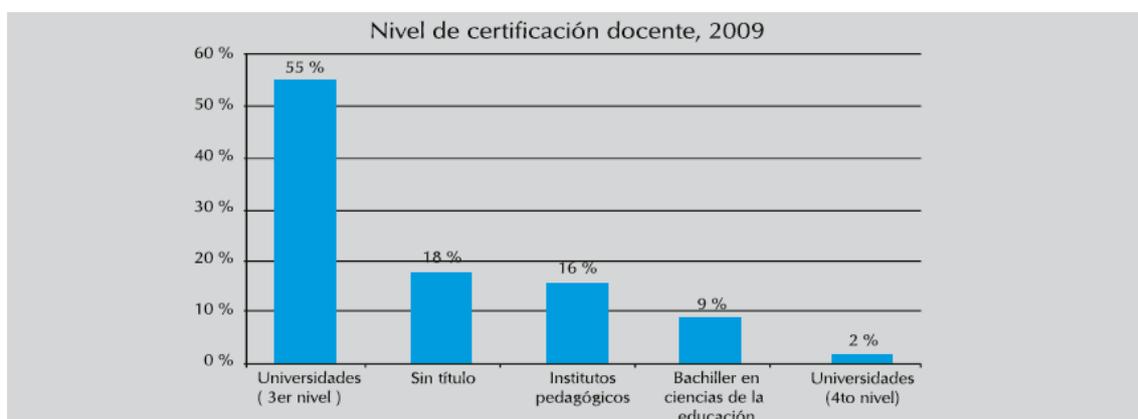
- g. Revalorización de la profesión y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida

Esta política es una de las que más notorios cambios ha generado en el país. Ecuador poseía, antes de la implementación del Plan, un cuerpo docente sin la formación necesaria, con una media edad muy elevada, y con un grado de motivación muy bajo, generado por las condiciones en las que trabajaban -aulas masificadas, infraestructuras en estado calamitoso, inexistencia de oferta de cursos de actualización profesional, sueldos bajos, falta de reconocimiento social, etc.-. Esta realidad condicionaba la calidad del sistema educativo ecuatoriano, por ello se vio la necesidad de apostar por un cambio (Ministerio de Educación y Cultura, 2006).

Uno de los primeros pasos fue mejorar el nivel formativo de los docentes. Para ello se les dio una serie de facilidades, que iban desde financiamiento o becas de estudio, a liberación de carga horaria. Se ha dado un salto cuantitativo notable en este aspecto, ya que en el 2009, como se muestra en el gráfico 3.13., solo el 57% de los y las profesionales de la educación poseían un título universitario de tercer -licenciatura- o cuarto nivel –maestría y doctorado o PHD- (Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador, 2010).

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

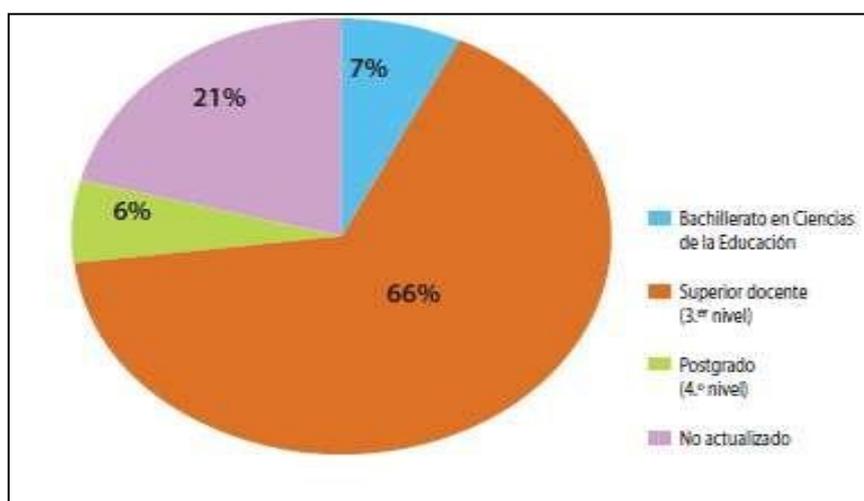
Gráfico 3.13. Nivel de formación docente 2009



Fuente: Ayala, 2009 en Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador (2010).

Dos años después ese porcentaje aumentó considerablemente, gráfico 3.14, llegando al 72%, el 66% con título Superior y el 6% con un postgrado. Igualmente queda mucho para que el país llegue a la excelencia en esta política. Se tiene la intención de que al menos el 30% de su cuerpo docente posea para 2015 un título de cuarto nivel (Ministerio de Educación, 2011).

Gráfico 3.14. Nivel en la formación docente 2011



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos AMIE (2011) en Educidadania (2011).

- h. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB

La octava, y última política, repercute directamente en el resto, ya que sin el aumento en la inversión destinada a educación, ninguna de ellas se podría desarrollar. De acuerdo a

los datos presentados por el SIISE -Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador- el año 2010, en el país, casi se ha duplicado el porcentaje del PIB destinado a este campo, pasando de un 2,62% en 2006 a un 4,04% en 2010- gráfico 3.15.- (Educiudadanía, 2011).

Gráfico 3.15. Gasto en Educación/PIB y Presupuesto del Ministerio Educación/PIB 2006-2010



Fuente: SIISE, 2010. Ministerio de Finanzas, Subsecretaría de Presupuestos, 2011 en Educiudadanía (2011).

Como se observa en la tabla 3.12., el porcentaje de cumplimiento de esta política es muy elevado, estando la estimación en un 0,32% por encima de lo planteado.

Tabla 3.12. Resumen política 8ª

Tasa (estimada 2015)	6,32 %
Meta 2015	6,0 %
Brecha estimada 2015 – Meta 2015	-0,32%
Dónde estamos 2010	4,04%
Dónde deberíamos estar 2010	4,11%
Dónde estaríamos en 2015	6,32%
Llegaremos a la meta 2015	Probable

Fuente. Elaboración propia adaptada de Educiudadanía (2011).

3.3.3. Proyecto de Ley de Educación General

La realidad educativa del país, anteriormente requería de muchos cambios y mejoras, necesarios para ofertar un sistema educativo de calidad, acorde a los tiempos. Con el nuevo Proyecto de Ley de Educación General, que pretende suceder a la anterior Ley

Orgánica de Educación o Ley 127 de 1983, a la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio de 1990, se pretende dar un salto cualitativo en materia educativa, apostando por la modernización del sistema educativo ecuatoriano desde la visión que debe tener el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta garantiza un reconocimiento del perfil profesional de los maestros, una mejora en sus condiciones laborales, al mismo tiempo les exige estar en un proceso constante de autoformación, que el Ministerio de Educación y Cultura está impulsando. De esta manera se permitirá conocer de primera mano la realidad de los centros educativos y las demandas de la sociedad ecuatoriana, apostando por un nuevo tipo de Bachillerato único, que eliminará la dispersión existente anteriormente. La nueva ley educativa pretende generar un cambio real dentro del sistema educativo que garantice el buen hacer de las instituciones educativas, ya sean estas públicas o privadas, evitando que se puedan dar abusos, conflictos de intereses, episodios de corrupción, y que estos además se queden impunes. (Ministerio de Educación, 2010).

Los objetivos del Proyecto de Ley (2010) son:

- a) Desarrollar plenamente la personalidad, capacidades y competencias del estudiante para investigar, crear, emprender, trabajar y para convivir en sociedad.
- b) Mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos en la búsqueda del Buen Vivir o Sumak Kawsay.
- c) Formar a las personas en el respeto de los Derechos Humanos y los Derechos Colectivos de las Nacionalidades y Pueblos Ancestrales; en el ejercicio de la tolerancia, la libertad, la paz, la cooperación y la solidaridad en el marco de los principios democráticos.
- d) Auspiciar la equidad, inclusión, cohesión e integración social y territorial.
- e) Fomentar el conocimiento de los ciudadanos con textos históricos, saberes y culturas del país y el mundo, para construir y desarrollar su identidad, en el marco de la unidad en la diversidad.
- f) Utilizar como lengua principal de enseñanza la de la comunidad donde se provee el servicio. Todos los docentes integrarán en la formación de sus educandos una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural

y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. La Autoridad Educativa Nacional determinará la forma, plazos y mecanismos para la implementación progresiva en los currículos de estudio la enseñanza de al menos una lengua ancestral. (Ministerio de Educación, 2010, p.43).

Después de concretar la propuesta de Ley es importante analizar algunos puntos concretos del actual sistema educativo ecuatoriano que están en vigor. Uno de ellos, son los niveles educativos:

- La primera etapa en el proceso educativo es la Educación Inicial, Existen dos niveles, el primero es para niños y niñas de tres años, no es escolarizado, y se denomina Inicial 1. De ahí se da paso al Inicial 2, dirigidos a menores entre tres y cinco años. El objetivo es favorecer aprendizajes en ambientes que favorezcan el desarrollo afectivo y psicomotriz del menor, reconociendo y estimulando las capacidades infantiles.
- La segunda es la Educación General Básica. Esta está dirigida a niños de edades comprendidas entre los cinco y quince años. Compuesta por diez niveles o cursos, que a su vez están divididos en cuatro ciclos. La Preparatoria es el primer ciclo de Educación Básica y solo dura un curso, 1º; el siguiente ciclo es la Básica Elemental, consta de tres curso: 2º, 3º y 4º; en tercer lugar está la Básica Media: 5º, 6º y 7º; y por último la Básica Superior: 8º, 9º y 10º. Esta etapa se enfoca principalmente a ofrecer conocimientos básicos y una sólida formación en materias como lenguaje, matemáticas, que son complementadas con otras asignaturas como ciencias sociales, ciencias naturales, ingles, música, arte, etc.
- En tercer lugar está el Bachillerato General Unificado, que está dividido en tres años, dos primeros años generales, igual para todos los estudiantes, y un último año, en el que el educando puede optar o por un Bachillerato en Ciencias o por uno Técnico, sin olvidar que seguirán existiendo materias comunes, iguales, en todas las especialidades.

Estas tres etapas escolares: Educación Inicial, Educación Básica y Bachillerato, son obligatorias y como tal el Estado las oferta de forma gratuita.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

- Una cuarta etapa, es el Bachillerato extendido. No es obligatoria, y está compuesta por dos años de una enseñanza especializada, dirigida de una forma más concreta al mundo laboral y a la enseñanza superior.

3.3.4. LOEI -Ley Orgánica de Educación Intercultural-

En 2011, se da un nuevo paso adelante en materia de educación aprobando la LOEI, que enlaza con la filosofía del “Buen Vivir”, base fundamental de todas las políticas de desarrollo. Esta ley apuesta por un cambio en la estructura educativa del país, entendiéndola como laica, libre y gratuita, basada en los principios de la equidad, igualdad, libertad y la no discriminación, en la que los centros educativos sean lugares democráticos, en lo que se potencie la interculturalidad, y donde no exista ningún tipo de violencia. Exige la participación de toda la comunidad educativa: estudiantes, docentes, familias, directivos, etc.; todas deben ser parte, ya que, solo así se llegará a una mejora del sistema educativo. Se aplicará un currículum nacional en todas las instituciones educativas, que se desarrollará a través de una metodología educativa integral, permanente y con enfoque en derechos, en la que también se promocionará la investigación científica y tecnológica, la innovación, la creación artística y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En la LOEI la oferta educativa se clasifica en dos, escolarizada y no escolarizada. La primera de ellas a su vez está dividida en ordinaria y extraordinaria, como se muestra en la tabla 3.13, y otorga dos certificados de terminación de ciclo -Educación Inicial y Educación General Básica- y el título de Bachiller, en la última etapa. La no escolarizada es un tipo de Educación Permanente, dirigida a colectivos específicos de una manera esporádica, y con una duración no superior a un periodo escolar. En todo caso, a diferencia de la anterior, no otorga ningún tipo de título o certificado.

Tabla 3.13. Clasificación Oferta Educativa

Escolarizada	Ordinaria	Para personas con la escolaridad no terminada, mayores de 15 años
	Extraordinaria	Para estudiantes con necesidades educativas especiales
		Educación Artística y Musical
No escolarizada		

Fuente. Elaboración propia adaptada de Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012).

En el artículo segundo y cuarto queda fijado el carácter de obligatoriedad y gratuidad de la Educación Inicial, Básica y el Bachillerato, la definición de la educación como laica y libre, y el compromiso por parte del Estado de su cumplimiento y de garantizar su calidad, aspectos ya mencionados en el Plan Nacional. En su artículo tres, se fusionan los dos tipos de educación que habían existido hasta aquel entonces, la hispana y la bilingüe, y que funcionaban de forma independiente, dando paso a un sistema educativo en el que se recogen, preservan y respetan todas las identidades culturas propias del país.

Se garantizará la calidad educativa en el país, para ello deberá dotar a los centros educativos de las infraestructuras y equipamientos pertinentes, y los recursos necesarios para su mantenimiento -artículo 5-. Además ofertará al cuerpo docente, de forma gratuita, la formación continua necesaria para su desarrollo académico y pedagógico, a través de diferentes modalidades -artículo 10-, y una mejora salarial de acuerdo a su formación, méritos, experiencia profesional y resultados de los procesos de evaluación, creando para ello un sistema de categorización o escalafón docente -artículo 111-. Se les exigirá elaborar una planificación académica periódica, y participar en los procesos de formación permanente ofertados por el Ministerio y los distritos de educación. Además la nueva ley, en su artículo 117, dispone como se distribuirá la nueva jornada laboral del profesorado, quedando fijada en ocho horas diarias y cuarenta semanales, teniendo treinta destinadas a la docencia, y el resto a tareas de capacitación,

actualización, recuperación pedagógica, atención de padres y madres, planificación, trabajo con la comunidad, y reuniones de coordinación con el área al que pertenezcan.

Queda fijado, en el artículo 19, para todas las instituciones educativas de estos niveles, requieren un currículum nacional, en el que además de promoverse una metodología educativa que fomente el desarrollo de competencias básicas y específicas, con las que los estudiantes adquieran las capacidades y conocimientos necesarios para ser parte activa de la sociedad, sea integral y se respeten las ya mencionadas identidades de cada región, provincia, cantón y comunidad.

Por último se enumeran a continuación los artículos 80 y 81, donde se recogen los fines y objetivos que tiene la Ley Orgánica de Educación Intercultural:

Art. 80.- Fines.- Los fines del SEIB - Sistema Educativa Intercultural Bilingüe- se fundamentan en la Constitución de la República y en los tratados e instrumentos internacionales; y son los siguientes:

- a. El fortalecimiento de la plurinacionalidad y la interculturalidad para lograr el Buen Vivir;
- b. El fortalecimiento de la identidad, lengua y cultura de las nacionalidades y pueblos indígenas;
- c. El fomento, desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de vida de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades;
- d. La recuperación, desarrollo y socialización de la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de los pueblos y nacionalidades ancestrales;
- e. El impulso de una educación de calidad integral, articulada con la producción, la investigación, la ciencia y los saberes ancestrales;
- f. La recuperación, desarrollo y fortalecimiento de los valores propios de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; y,
- g. La formación de personas con identidad propia, con un nivel científico que conviva con los avances tecnológicos y los saberes de otros pueblos.- La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veedurías comunitarias y rendición de cuentas

Art. 81.- Objetivos.- El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tiene los siguientes objetivos:

- a. Desarrollar, fortalecer y potenciar la educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde el nivel inicial hasta el bachillerato y educación superior esta última regulada por la legislación pertinente, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado, preservación y convivencia armónica con la Pachamama, para el desarrollo integral de las personas, la familia y la comunidad;
- b. Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural; y,
- c. Potenciar desde el Sistema Educativo el uso de idiomas ancestrales, de ser posible, en todos los contextos sociales.

El organismo encargado de gestionar, supervisar y hacer cumplir todo lo expuesto en la nueva ley es el Ministerio Educación. Además tendrá el cometido de desarrollar otro tipo de iniciativas, que promueva la universalización de la educación, llevándola a los sectores más vulnerables y a los colectivos más desfavorecidos del país. En la tabla 3.14 se presentan algunos de los planes y programas que durante estos últimos años ha desarrollado (Montánchez, 2014).

Tabla 3.14. Planes y Programas educativos

Planes/Programas	Objetivo
Programa Nacional de Alfabetización “Minga¹¹ por la esperanza”	Promover la participación, a través de la alfabetización, de los grupos excluidos
Plan Nacional y Programa de Educación Inclusiva	Incluir en el Sistema Educativo a los niños y niñas con necesidades educativas especiales
Programa Nacional de Educación y del Buen Vivir: <ul style="list-style-type: none"> • Escuelas del buen vivir • Escuelas Solidarias • Educación para la democracia 	Desarrollar iniciativas sobre el Buen Vivir, donde participe toda la comunidad y se promociónen los derechos
Programas Redes Escolares Autónomas - Redes Amigas-	Mejorar las condiciones educativas existente en las zonas rurales
Programa de mejoramientos a las escuelas unidocentes	Readecuar los servicios educativos que se ofertan en las instituciones educativas unidocentes
Programa Nacional de Educación Preescolar Alternativa -PRONEPE-	Ofertar educación preescolar a niños y niñas, de entre tres y seis años, de las zonas más desfavorecidas del país, rurales y urbano marginales
Programa Hogar y Centro Comunitario, Guayaquil	Llevar cuidados y educación a los niños y niñas de los sectores más vulnerables de la ciudad de Guayaquil
Programa Ecuador sin Barreras	Garantizar los derechos de las personas con cualquier tipo de discapacidad, sensibilizando también a toda la población
Programa Sonríe Ecuador	Capacitar a diferente actores sociales en torno a temáticas sociales, fortaleciendo los principios y valores humanos
Programa Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores/as -Síprofe-	Mejorar la calidad del sistema educativo del país, mediante la capacitación y formación de los docentes y directivos de las instituciones educativas.

Fuente. Elaboración propia adaptada de Montánchez (2014).

¹¹ Antigua tradición de trabajo colectivo de la comunidad por un bien común.

3.3.5. Tipo de centros educativos

Otro punto que conviene aclarar, y sobre el que se ha hecho alguna referencia a lo largo del desarrollo del trabajo, es el tipo de centros que existen en el sistema educativo ecuatoriano. Por una parte están los colegios fiscales, centros públicos que dependen totalmente del gobierno. Por otro lado están los colegios fiscomisionales, tienen un concierto con la Administración pública que les permite poseer por un lado titularidad y gestión privada y, por otro, percibir fondos públicos, su carácter es confesional. Con el nuevo proyecto de ley de educación se pretende tener un mayor control hacia este tipo de instituciones. El apoyo del Estado se dará únicamente a aquellos centros donde se oferte una educación gratuita y se respeten los principios generales de la educación fiscal. Este tipo de instituciones educativas se encuentran ubicados exclusivamente en dos zonas definidas como misioneras: oriente - Amazonía- y Costa, en el resto de país existen centros que se denominan igual, pero que no tienen el mismo carácter, y se encuentran categorizados como privados. Los particulares son centros privados, donde tanto la gestión como el financiamiento son privados. Al igual que con los colegios fiscomisionales con la nueva ley se pretende tener un mayor control sobre sus actividades. Deberán rendir cuentas después de cada año escolar a los órganos pertinentes de la Administración educativa (Cobos, 2014).

Las diferencias entre este tipo de centros no se quedan solo en el tipo de titularidad. A los colegios fiscales se les ha categorizado siempre como centros educativo de baja calidad, a los que suele acudir la población con bajos recursos, al ser completamente gratuitos. Esta situación más el hecho del abandono que ha sufrido la educación durante un periodo de más de diez años, ha hecho que los centros fiscales se caractericen por ser instituciones con deficientes e insuficientes infraestructuras, con un número de docentes muy limitado y de perfil bajo. A esto hay que sumarle la imagen negativa generada por los continuos episodios de corrupción que se destapaban una y otra vez.

Todo ello ha provocado una fuerte segmentación socioeconómica en el mundo educativo, coexistiendo escuelas para pobres y escuelas para ricos, estando a mitad de camino entre ambas las escuelas fiscomisionales, factor que ha generado grandes diferencias en los aprendizajes. No es lo mismo estudiar en un centro educativo que no

está dotado de materiales y recursos actualizados para docentes, donde además a estos no se les demanda un nivel de exigencia y de profesionalidad mínimos, y donde los menores no dejan de ser sujetos sin ninguna posibilidad de futuro, a los que se trata, por ello, de una forma discriminatoria, creándose dos tipos de ambientes totalmente diferentes para el aprendizaje, uno propicio para un mejor aprendizaje y desarrollo de competencias, y otro adverso para la adquisición de un nivel curricular básico (Cobos, 2014).

3.3.6. El hoy y los nuevos retos del sistema educativo ecuatoriano

A lo largo de este capítulo se ha relatado lo que ha sido la evolución del sistema educativo ecuatoriano en estos últimos años, debido principalmente a la estabilidad política, y a la apuesta por generar una revolución educativa en el país como puente para la revolución ciudadana y el Buen Vivir. Se ha establecido un Curriculum Nacional, estándares educativos, los docentes están aplicando nuevos tipos de metodologías, a las cuales han llegado a través de la oferta diversificada de formación continua que les ofrece, y a la cual les obliga a participar, el Ministerio de Educación. El número de profesionales en educación ha aumentado, como sus honorarios profesionales, mejorando su calidad de vida, y quedando definidas sus obligaciones y sus derechos. El país oferta una educación pertinente, acorde a las necesidades de cada región, y en la que se respeta el legado histórico/cultural de cada zona y etnia, donde todas las personas son iguales.

En las instituciones educativas se está aplicando un nuevo modelo de gestión, que les permite operar de una manera eficiente, pero sobre todo mejorar la calidad de su oferta educativa. Se han mejorando y construido nuevas infraestructuras, optimizando el equipamiento y los recursos. Del año 2006 al 2014 casi se ha doblado la inversión destinada a educación, pasando de 1.906,5 millones de dólares americanos a 3.724,2. Se ha incrementado un 4,7% la cobertura educativa en la Educación General Básica, llegando en 2012 al 95,9%, y al 63,9% en la etapa educativa posterior –Bachillerato– (Ministerio de Educación, 2013).

Se han creado un tipo de centros educativos emblemáticos en el país, que se suman a los ya mencionados anteriormente de la Educación Superior, las llamadas Unidades

Educativas del Milenio. Estas tienen un carácter experimental, traducido en la aplicación de una metodología educativa innovadora desde los primeros cursos, en la que se incluya el uso de las últimas herramientas tecnológicas de la información y la comunicación, y en el que se respete todas las características culturales, económicas y sociales de la zona en la que estén emplazadas. La elaboración del Plan Educativo Institucional se realiza de manera conjunta con toda la comunidad educativa, incorporando a miembros de diferentes sectores: culturales, sociales, productivos y deportivos.

Actualmente, existen en funcionamiento, repartidas por las diferentes provincias del país, 53 Unidades Educativas del Milenio, 35 se encuentran en proceso de construcción, y otras 212 están proyectadas -tabla 3.15-, con la intención de disponer de ellas el año 2017. Ofertan educación en las tres etapas obligatorias, y por su mencionado carácter innovador poseen infraestructuras óptimas, de nueva creación, acompañados de los recursos y materiales necesarios para el tipo de educación que se pretende alcanzar (Ministerio de Educación, 2015).

Los cambios en la realidad educativa de Ecuador han sido notables, eso es innegable, prueba de ello los datos que se han presentando. Aún así todavía queda mucho camino por recorrer, y son muchas las situaciones que se tienen que resolver. Se precisa seguir mejorando la oferta educativa, llegando a todos los niños y niñas del país, ya sea, en las zonas más desfavorecidas de las grandes ciudades, o en el campo y regiones fronterizas. Se debe seguir aumentando el número de instituciones educativas y su calidad, para ello es necesario seguir apostando por el perfeccionamiento de la labor docente, la potenciación de la investigación e innovación educativa, y la implementación de centros educativos con los espacios, recursos y materiales necesarios, exigiéndoles a las autoridades y docentes una buena gestión y un uso eficiente de todo ello.

Para lograr la consecución de estas cuestiones es necesario que el gobierno siga manteniendo la inversión destinada a educación, y que ésta sea direccionada de acuerdo a la pertinencia a resolver las verdaderas necesidades educativas de cada zona. Este es un compromiso que debe adquirir, y toda la comunidad debe hacer el esfuerzo por asumirlo y avanzar, por respetar al diferente, por romper las barreras invisibles que

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

existen en el país, que crean un sistema estratificado. Solo entre todos y todas las ecuatorianos se conseguirá construir una sociedad justa (Franco, 2011).

Tabla 3.15. Unidades del Milenio proyectadas

Zona ¹²	Provincia/s	n°
Zona 1	Esmeraldas	15
	Imbabura	
	Carchi	
	Sucumbíos	
Zona 2	Pichincha	21
	Napo	
	Orellana	
Zona 3	Chimborazo	18
	Cotopaxi	
	Tungurahua	
Zona 4	Manabí	19
	Santo Domingo de los Tsáchilas	
Zona 5	Bolívar	37
	Guayas	
	Los Ríos	
	Santa Elena	
	Galápagos	
Zona 6	Cañar	11
	Azuay	
	Morona Santiago	
Zona 7	El Oro	13
	Loja	
	Zamora Chinchipe	
Zona 8	Cantones de Guayaquil	42
	Samborondón	
	Durán	
Zona 9	Distrito Metropolitano de Quito	36
Total		212

Fuente. Elaboración propia adaptada de Ministerio de Educación (2015).

Éste ha sido un análisis global de la realidad de Ecuador, incidiendo en el campo educativo. A continuación, en el capítulo cuarto, se realizará lo propio con una provincia y ciudad en particular del país, Esmeraldas, lugar donde se ha desarrollado el

¹² Para la mejor gestión del Sistema Educativo Ecuatoriano se dividió el país en Zonas, que están conformadas por provincias, de acuerdo a la cercanía geográfica y a la afinidad cultural y económica.

presente trabajo de investigación, y que presenta una realidad socioeconómica y socioeducativa vulnerables, siendo una de las zonas del país más desprotegidas.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

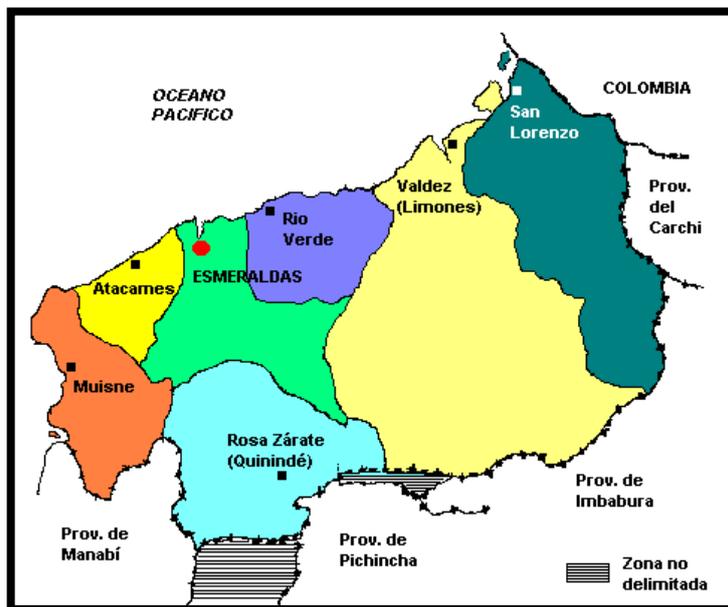
La provincia de Esmeraldas: La Gran Olvidada

Capítulo 4

4.1. Situación geográfica y algunos datos generales¹³

Esmeraldas es una de las seis provincias costeras de Ecuador, se encuentra localizada en el extremo noroccidental de la república, limita al norte y oeste con el Océano Pacífico, al norte con la república de Colombia, al sur con la provincia de Manabí y Pichincha, al este con las provincias de Carchi e Imbabura. Tiene un área de 16.132,23 Km₂, equivalente al 6,3 % del territorio nacional, y una superficie marítima de 46.155 Km₂ (INEC, 2010). Dentro de su extensión podemos encontrar una gran diversidad en paisajes: extensas playas; zonas agrícolas; áreas protegidas como la reserva Mache-Chindul, Cotacachi-Cayapas, Cayapas-Mataje; bosques primarios y manglar -el más alto del país-; caudalosos ríos como el Esmeraldas, Santiago, Cayapas. La temperatura media durante el año es de 23°C, llegando a 28°C durante el periodo invernal o de lluvias -diciembre/mayo-, en el que además el porcentaje de humedad llega casi hasta el 100%, por ello el clima puede variar de tropical subhúmedo a subtropical húmedo (ART, 2012).

Figura 4.1. Mapa provincia de Esmeraldas



Fuente. ART, Articulación de Redes Territoriales. (2012).

¹³ A la hora de elaborar los datos generales son contadas las fuentes sobre la provincia de Esmeraldas, no coincidiendo incluso sus datos.

La provincia está dividida en ocho cantones ubicados geográficamente de la siguiente manera: en la parte norte están ubicados los cantones de San Lorenzo, Eloy Alfaro Y Río Verde; en la parte centro el cantón Esmeraldas, Quinindé y la Concordia; en la parte sur los cantones Atacames y Muisne. Dentro de la provincia de Esmeraldas conviven varias etnias y grupos como: los Afros, Chachis, Awa, Éperas y mestizos. Según datos del INEC (2010) tiene 534.092 habitantes, con una densidad de población de 33,10 personas por Km². La media de edad de la provincia es muy baja, estado el 55,9% por debajo de 25 años -tabla 4.1-.

Tabla 4.1. Población de la provincia de Esmeraldas por rangos de edad

Rango de edad	2001	%	2010	%
De 95 y más años	1.466	0,4%	309	0,1%
De 90 a 94 años	1.778	0,5%	604	0,1%
De 85 a 89 años	2.043	0,5%	1.288	0,2%
De 80 a 84 años	2.743	0,7%	2.734	0,5%
De 75 a 79 años	3.961	1,0%	4.230	0,8%
De 70 a 74 años	5.290	1,4%	7.602	1,4%
De 65 a 69 años	7.109	1,8%	10.610	2,0%
De 60 a 64 años	8.321	2,2%	12.634	2,4%
De 55 a 59 años	9.475	2,5%	17.367	3,3%
De 50 a 54 años	13.025	3,4%	19.933	3,7%
De 45 a 49 años	16.011	4,2%	24.756	4,6%
De 40 a 44 años	20.071	5,2%	26.583	5,0%
De 35 a 39 años	22.448	5,8%	30.676	5,7%
De 30 a 34 años	24.375	6,3%	35.064	6,6%
De 25 a 29 años	26.559	6,9%	41.778	7,8%
De 20 a 24 años	34.797	9,0%	45.274	8,5%
De 15 a 19 años	40.277	10,5%	55.608	10,4%
De 10 a 14 años	49.122	12,8%	64.963	12,2%
De 5 a 9 años	49.287	12,8%	67.581	12,7%
De 0 a 4 años	47.065	12,2%	64.498	12,1%
Total	385.223	100,0%	534.092	100,0%

Fuente: INEC (2010).

Culturalmente es una zona afro, quedando reflejado tanto en su gastronomía y música, como en su estilo de vida y costumbres. Mayoritariamente existen dos tipos de poblaciones la mestiza -44,7%- y la afrodescendiente con un 43,9%, el resto son indígenas, blancos y montubios.

La ciudad de Esmeraldas, es la capital de la provincia y del cantón de Esmeraldas, cuenta con aproximadamente 161,868 habitantes, representando el 82% de los ciudadanos del cantón. La población de la ciudad de Esmeraldas ha tenido un incremento entre los años de 1982 al 2000 por el denominado “boom petrolero”. La ciudad fue fundada el 21 de septiembre de 1526 como San Mateo, por Bartolomé Ruiz (INEC, 2010).

Esmeraldas posee una realidad socioeconómica con muchos contrastes, superior a la del resto de zonas del país. Los principales motores de su economía son el turismo, la refinería y el puerto petrolero y marítimo -tercero más grande del país-, De ellos solo se pueden beneficiar una minoría, el resto de la población vive de una economía de subsistencia que gira en torno a la agricultura, tala de bosque, venta de madera, extracción mínima de oro de los ríos de la zona, trabajo asalariado en la agroindustria, comercio informal, cacería, pesca y recolección de productos del bosque, aunque estas últimas en la actualidad han sido afectadas por la explotación del bosque húmedo tropical, impulsada por el sector agro exportador -madereras, palmicultoras, camaroneras-, lo que ha provocado el aumento de la pobreza en estos sectores olvidados.

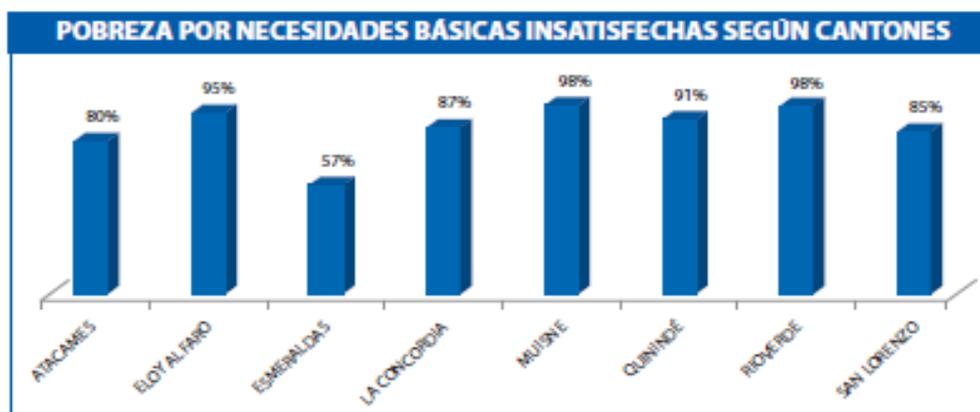
Según datos del tercer Censo Nacional Agropecuario del año 2000, en estas dos últimas décadas en la provincia se han masificado los monocultivos de palma africana, llegando a una extensión de 45.687 hectáreas. Esta planta es muy invasiva, ocasionando grandes desajustes en los ecosistemas donde habita, afectando la biodiversidad del entorno y a la calidad del suelo, no pudiéndose plantar otro tipo de especie. Desde 2010 la palma ha padecido una grave enfermedad, producida por un hongo, afectando notablemente las plantaciones de la zona norte de la provincia, obligando a los palmicultores a resembrar sus plantaciones con una nueva variedad de palma híbrida.

Con 24.527 hectáreas, el cacao es el segundo producto agrícola más sembrado en la provincia, generalizándose cada vez más su siembra entre los agricultores, debido a que mantiene un precio estable, y la calidad de grano es óptima en la región, pagándose a un buen precio, sin olvidar que desde el gobierno se está impulsando su desarrollo y su siembra a través de ayudas. El resto de productos agrícolas mayoritarios en la provincia son el plátano, el banano, arroz, maíz duro y café, siguiendo este orden.

Otros de los productos de primera categoría en la provincia son los pesqueros, tanto de agua dulce como salada, registrándose cerca de mil especies en sus aguas. Esta gran biodiversidad acuática se encuentra en grave peligro, debido principalmente a la pesca indiscriminada, en la que no se respetan periodos de veda; a la contaminación del agua por derrames de crudo, al vertido de aguas residuales o servidas de las poblaciones - tanto la ciudad principal como el resto de poblaciones de la provincia no poseen de una depuradora, por ello todos los residuos orgánicos van a parar al río o a pozos sépticos-; y la minería ilegal, que provoca derrames de azufre en los ríos de la zona norte de la provincia.

La explotación maderera ha sido otra de las fuentes de ingresos más fuertes de la región, pero por la tala indiscriminada que se dio es un recurso casi agotado. Hoy existe, por parte de las autoridades, un mayor control de la tala, favoreciendo como consecuencia la reforestación de la zona, además se está potenciando la siembra de otro tipo de arboles, como la Teca, que son de sembrío más corto (Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Esmeraldas, 2011).

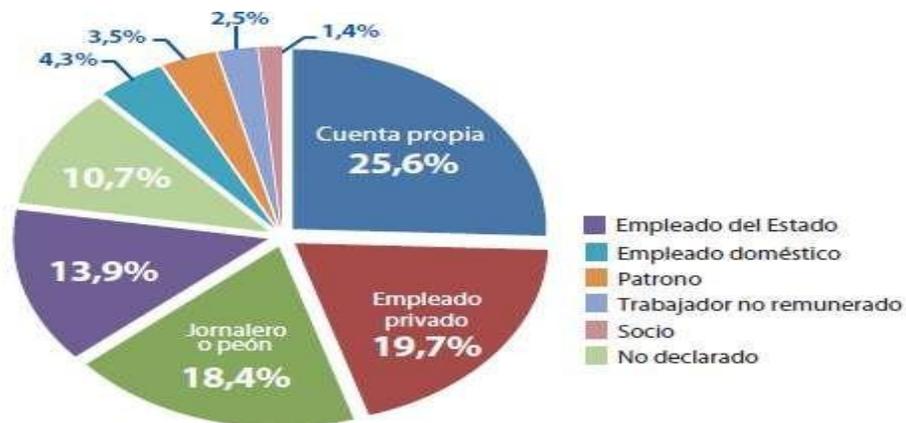
Pese a contar con toda esta variedad de recursos la población vive de una economía de subsistencia, superando el 78,30% de índice de pobreza -gráfico. 4.1.-, debido a que sus moradores no tienen cubiertas las necesidades básicas, siendo peor esta situación en la capital, ya que por lo menos en las zonas rurales se puede vivir de lo sembrado y además en la ciudad, debido a la inmigración masiva del campo, se han generado cinturones de pobreza (ART, 2012, p 18).



Fuente: ART (2012).

Una de las ocupaciones laborales de la población esmeraldeña más concurridas en la economía informal, es decir, la venta ambulante de comida típica, bebidas, mercadería -ropa, perfumes, cosméticos, etc.-, y dulces y caramelos en los autobuses urbanos. Como se puede observar en el gráfico 4.2., el 25,6% de la población trabaja por cuenta propia, en actividades como la restauración, la conducción de taxis y el comercio, entre otras. Otra de las actividades más desarrolladas es el trabajo en la construcción, dónde el salario es bajo y variable, debido a que cobran por días y hay semanas que apenas trabajan, sin olvidar en las condiciones lamentables de seguridad en las que se desenvuelven (INEC, 2010).

Gráfico 4.2. Ocupaciones laborales en Esmeraldas



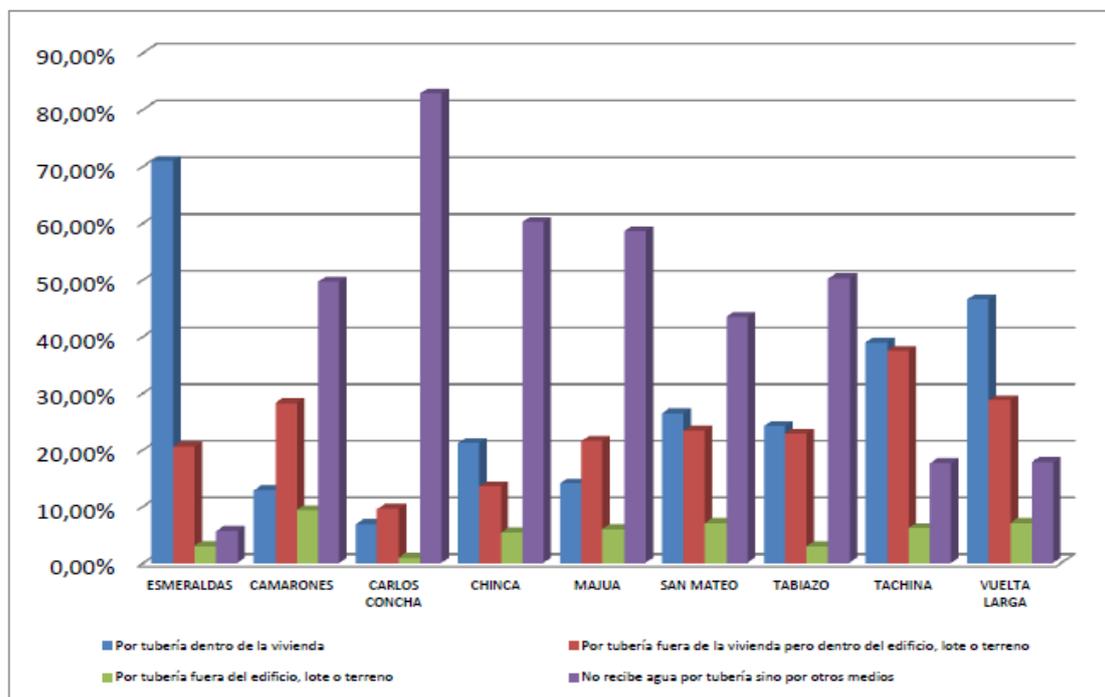
Fuente: INEC (2010).

La situación en la que se encuentra la provincia, principalmente la zona norte, es desfavorable. Las comunidades ubicadas en el cantón Eloy Alfaro, salvo Borbón que cuenta con una vía de comunicación de primer orden, se encuentran casi incomunicadas, hasta ahora solo se puede acceder a ellas a través de transporte fluvial. En ellas hay carencia de servicios básicos como agua potable, energía eléctrica y comunicación telefónica, y los servicios de salud y educación son deficitarios. A pesar de existir pequeños centros de salud y escuelas en las cabeceras parroquiales, los pobladores tienen que trasladarse a Borbón, San Lorenzo o Limones, que cuentan con hospitales, centros educativos y demás servicios de mayor capacidad y tecnologías. Todos estos factores sumados a la falta de empleo dieron origen a que se produjera un gran desplazamiento migratorio especialmente de los jóvenes a ciudades como Quito,

Guayaquil, Quevedo, Esmeraldas y Puerto Bolívar en busca de mayores oportunidades (ART, 2012).

Los datos presentados en 2008 por el SYMAE -Programa Salud y Medio Ambiente Esmeraldas- sobre el cantón Esmeraldas¹⁴, son reveladores, solo 18 poblaciones rurales poseen agua potable de la EAPA San Mateo -empresa nacional suministradora de agua potable y alcantarillado-. La situación no mejoró demasiado según datos más recientes, elaborados por el Municipio de Esmeraldas en base al censo de 2010, donde se observa -gráfico 4.3.- que apenas el 33,82% de los hogares posee este servicio básico. En la capital, Esmeraldas, la situación no es mejor, la citada empresa no tiene la capacidad de suministrar agua potable con regularidad a los ciudadanos, apenas se recibe agua dos o tres días a la semana, y solo durante unas horas.

Gráfico 4.3. Servicio de agua en los hogares en el cantón Esmeraldas



Fuente: Municipio de Esmeraldas (2011) e INEC (2010).

¹⁴ Entidad territorial subnacional de la Provincia de Esmeraldas. El cantón Esmeraldas está dividido en parroquias, urbanas y rurales y son representadas por las Juntas Parroquiales ante el Municipio de Esmeraldas

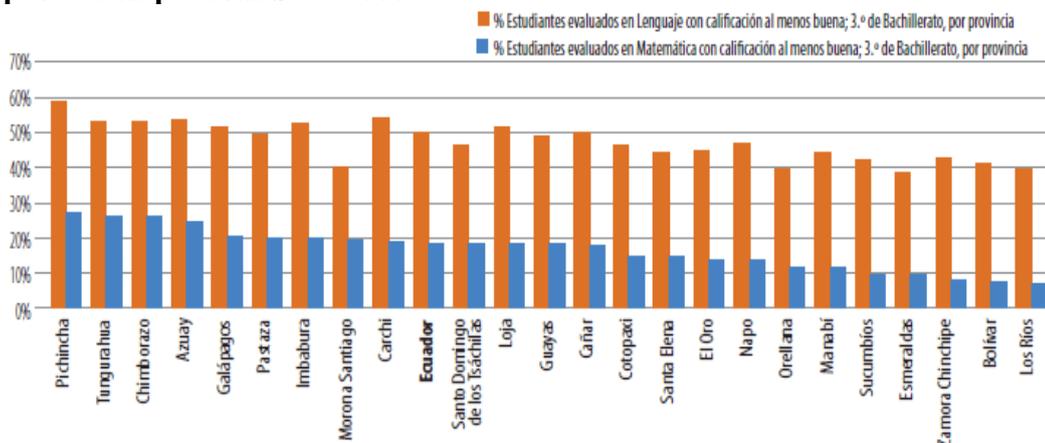
Sí se habla de otro de los servicios básicos, el alcantarillado, el panorama es incluso peor en la ciudad, siendo un problema que acarrea consecuencias sanitarias en la urbe, por la insalubridad que se genera. Esmeraldas según datos del SYMAE produce alrededor de 4.257 m³ de aguas residuales al día, que al no disponer de una planta de tratamiento, son evacuadas a los ríos de la ciudad y al océano.

4.2. La realidad educativa esmeraldeña.

La realidad educativa no dista de la realidad socioeconómica, ambas están en total cohesión. Según datos del 2001, del Censo de Población y Vivienda, la provincia tenía un índice de analfabetismo del 11,59%, bajando hasta el 9,8% en 2010, de acuerdo al INEC, encontrándose entre las cuatro provincias más rezagadas de la nación. El dato que llama la atención significativamente es el rendimiento académico de sus estudiantes en 2008 a través de las pruebas SER -Sistema de Evaluación y Rendición Social de Cuentas 2008-, Esmeraldas se encuentra con el nivel más bajo del país. Si solo se toma como referencia los estudiantes de 3° de bachillerato -gráfico 4.4.- se puede observar que los resultados más bajos en lenguaje han sido obtenidos en Esmeraldas, encontrándose en una situación muy similar en matemáticas, estando en el grupo de las cuatro provincias con el nivel más bajo.

De esta provincia apenas existen datos estadísticos en este campo, debido principalmente a la mala gestión y gran inestabilidad que ha sufrido durante años el organismo encargado -dirección de educación-, a lo que hay que sumar la gran dispersión que tienen los centros educativos, existiendo escuelas en los lugares más remotos de la región, sin olvidar otros factores, como pueden ser la falta de cultura investigativa por parte de las instituciones de Educación Superior.

Al margen de eso, no todos los datos encontrados son negativos, por ejemplo el promedio de años de estudio de los menores va en aumento, pasando de un 7,38 en 2006 a un 8,6 en 2010, eso sí existiendo diferencias entre la urbe y las zonas rurales -6,7%-, donde los niños y niñas, principalmente estas últimas, deben dejar los estudios prematuramente para trabajar, atender en la casa, e incluso por maternidad.

Gráfico 4.4. Estudiantes evaluados en lenguaje y matemáticas 3° bachillerato, por provincias pruebas SER 2008

Fuente: MEC, 2008 SER Ecuador en Educidadania (2011).

A través de iniciativas como la desarrollada entre UNICEF y el Vicariato Apostólico de Esmeraldas se ha llevado la educación a las zonas más desfavorecidas de la provincia. Se han implementado infraestructuras educativas, se ha dado formación a los y las docentes que trabajan allí, y que en muchos casos apenas sabía leer y escribir. De acuerdo a datos recogidos por Montánchez (2014) la cobertura educativa es de un promedio de 87,7%, siendo la Educación Básica la que tiene un porcentaje superior de escolarización -86,1%-, frente a un 75,4% de la Secundaria. Existe un 9,5% de menores que no asiste a la escuela, pero estos datos no son del todo reales debido a que no todos los niños y niñas están registrados en el censo poblacional.

Según datos de la Dirección Provincial de Esmeraldas del 2011, en la provincia existen 1.467 escuelas, en las que trabajan 12.063 docentes. Si se va a datos solamente del Cantón Esmeraldas, proporcionados por el Gobierno Descentralizado Municipal del Cantón Esmeraldas de 2012, se observa -tabla 4.2- que hay 65.982 estudiantes matriculados, en un total de 603 instituciones educativas, datos que varían respecto al AMIE -Archivo Maestro de Instituciones Educativas- de 2014, subiendo el número de matrícula a 67.330, y no coincidiendo el de docentes, de 3.746 en la estimación de las autoridades municipales, a 3.272 estimados por el AMIE dos años después. Es extraño que en el transcurrir de ese periodo se vea reducido el número de docentes de forma tan significativa. Es necesario resaltar que del total de esos docentes casi el 73% son mujeres.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

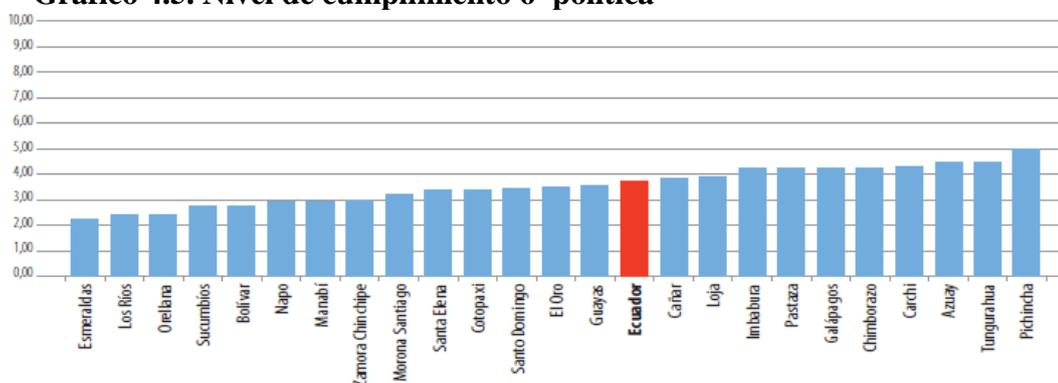
Tabla 4.2. Realidad educativa Cantón Esmeraldas				
Parroquia	Centros Educativos	Estudiantes	Docentes	Índice Est/Prof
Esmeraldas	296	38.702	2.333	16,59
Camarones	20	1.044	50	20,88
Chinca	34	1.027	64	16,05
Carlos Concha Torres	26	544	18	30,22
Majua	34	1.044	37	28,22
San Mateo	36	1.814	98	18,51
Tabiazo	16	874	53	16,49
Tachina	18	1.468	67	21,91
Vuelta Larga	123	19.465	1026	18,97
Total	603	65.982	3.746	17,61

Fuente: Elaboración propia adaptada del Gobierno Descentralizado Municipal del Cantón Esmeraldas (2012).

En cuanto al número de estudiantes, en la provincia en 2012 estaban matriculados un total de 202.998, de los cuales el 4,45% Educación Inicial, el 77,5% Básica, el 13,1% Bachillerato, y el 4,95% restante Educación Superior (AMIE, 2012)

Respecto al grado de cumplimiento de la sexta política planteada en el Plan Decenal de Educación -Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas en el sistema educativo-, Esmeraldas queda muy mal parada, encontrándose en último lugar –gráfico 4.5.-, muy por debajo del promedio nacional que está en torno al 3,75%.

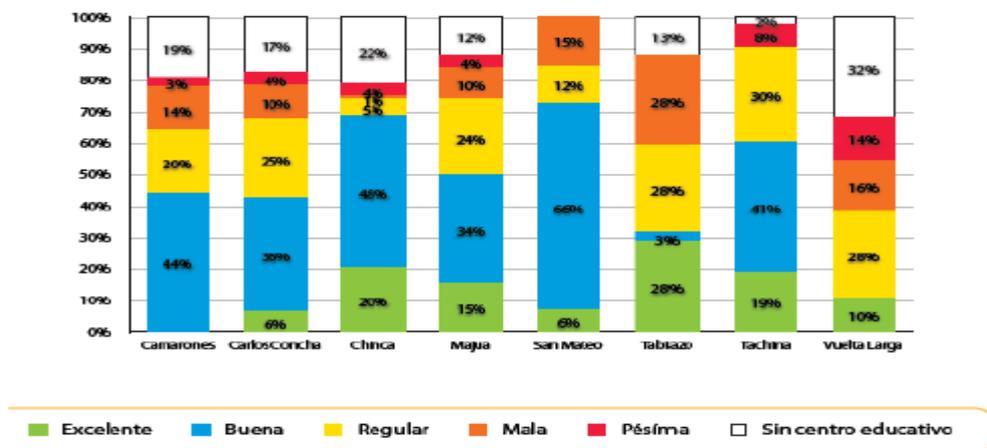
Gráfico 4.5. Nivel de cumplimiento 6ª política



Fuente: Educiudadania (2011).

Uno de los motivos es el estado en el que se encuentran las infraestructuras educativas - gráfico 4.6.- y el nivel de formación que posee su profesorado. En muchos casos son los mismos padres y madres los que tienen que colaborar haciéndose cargo del pago para el docente, porque éste no recibe ningún tipo de remuneración por parte del gobierno. Los centros educativos no poseen las condiciones mínimas para realizar la labor docente, no existen los espacios, o estos se encuentran en un estado nefasto, ni los materiales, ni incluso el mobiliario mínimo -pupitres-, sin olvidarse de que no disponen de los servicios básicos. En las zonas rurales existen las escuelas unidocentes, donde un único profesor se hace cargo de niños y niñas de diferentes niveles educativos al mismo tiempo, generando una gran confusión, y dificultando la labor. Estos factores influyen negativamente en el nivel de calidad educativa de la provincia, y son un reflejo de la realidad existente.

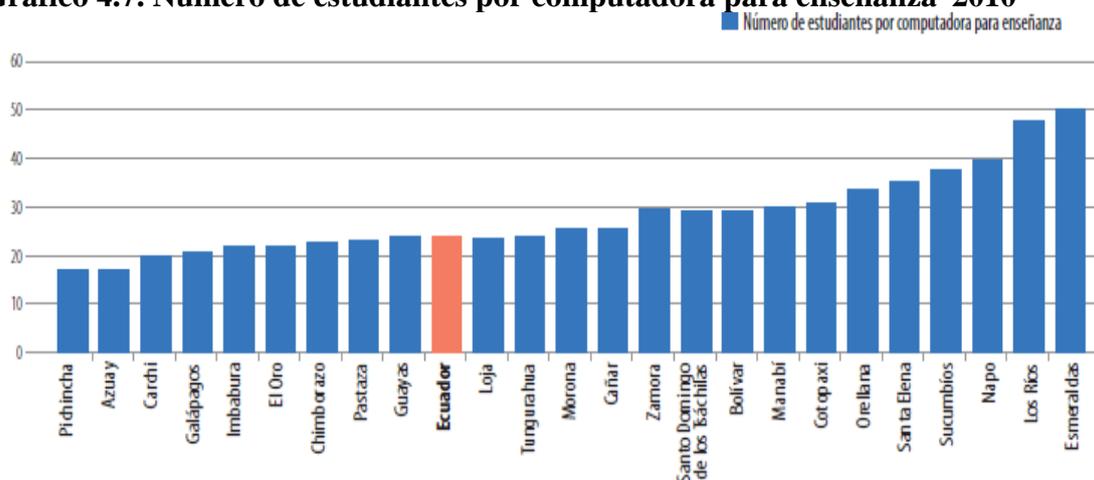
Gráfico 4.6. Calidad de las infraestructuras educativas Cantón Esmeraldas



Fuente: Programa SYMAE, GADME (2008).

Otro dato que corrobora esta situación es el presentado por el Ministerio de Educación (2011) acerca del número de estudiantes por computadora –gráfico 4.7.-, llegando en Esmeraldas a ser de aproximadamente 50 menores por ordenador, siendo la provincia con el porcentaje más alto del país, muy por encima de la media, que está en torno a los 24.

Gráfico 4.7. Número de estudiantes por computadora para enseñanza 2010



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos AMIE (2011) en Educidadania (2011).

Por último, no hay que olvidarse de la realidad universitaria de la provincia. Esmeraldas cuenta con dos universidades, la Universidad Técnica “Luis Vargas Torres” -UTLV-, pública, y la PUCESE -Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas- que es particular y que depende de la matriz de Quito. El total de las universidades del país se encuentran en proceso de acreditación, después de una primera evaluación, en la que se midieron cinco parámetros fundamentales: academia, eficiencia académica, investigación, infraestructuras y gestión política institucional; ambas quedaron categorizadas de diferente manera, la PUCESE en B, y la UTLV en D, las universidades que quedaron en E automáticamente fueron clausuradas, y ese es uno de los peligros al que se enfrenta la UTLV.

Actualmente la UTLV, se encuentra intervenida debido a la mala gestión que ha padecido la universidad, traducida en situaciones como: suspensión de tareas administrativas y académica durante un año completo; docentes sin pago de honorarios durante meses; en los periodos 2004-2006 y 2010-2012 las autoridades enfrentadas se acusaban de contratar sicarios para defender o intimidar a la oposición, generándose en la universidad episodios de violencia, con armas de fuego incluso; gestión administrativa y financiera, sobre todo esta última, al margen de la ley, promovida por intereses individuales de enriquecimiento; incumplimiento de las responsabilidades laborales por parte del personal, ya sea docente o administrativo, llegando tarde o ausentándose prolongadamente en sus horas de docencia o de trabajo; contratación de

personal sin valorar ningún criterio académico o ético, realizándose por afinidad política, amistad o parentesco; compra/venta de materias, tesis y títulos por parte de docentes o directivos, estudiantes sin asistir a clase, ni realizar ningún tipo de prueba académica que demuestre su dominio sobre la asignatura o la titulación obtienen el aprobado, e incluso el título universitario (CES, 2014).

A esto hay que sumar el hecho de que dos de los pilares fundamentales de una universidad, la investigación y la formación docente, están por debajo de los requerimientos del CES -Consejo de Educación Superior-. La Universidad no hace uso del presupuesto destinado a la investigación, que le otorga el gobierno, provocando que no se desarrollen proyectos, y que durante el periodo 2010-2012 solamente se ha publicado un libro en toda la institución. Si se analiza la calidad de sus docentes, de acuerdo a su titulación, la UTLV cuenta con un total de 510 docentes, siendo 290 profesionales los que no poseen un título de cuarto nivel -maestría o PHD-, de ellos solo un 10,5% lo han obtenido en una universidad de categoría A o internacional (CES, 2014).

Todas estas situaciones enumeradas provocaron que en 2013 el CES interviniera integralmente la UTLV, y definiera un “plan de excelencia universitaria”, que permitiera a la universidad revertir esta situación, pudiéndose recategorizar, saliendo del último puesto, y evitar así su cierre.

La PUCESE se encuentra en una situación diferente. Después de la segunda evaluación, 2013, quedó categorizada con condicionamiento, actualmente después del desarrollo de un plan de mejoras, la universidad ha conseguido que el CES le retire el condicionamiento, quedando clasificada en segundo lugar dentro de la evaluación desarrollada en 2015 a todas las sedes universitarias que existen en el país. Actualmente oferta educación a través de 11 escuelas -facultades- a un total de 1733 estudiantes.

La situación educativa que vive la provincia es desalentadora, son muchas las carencias y los problemas existentes, que colocan a Esmeraldas en uno de los últimos puestos del país. Esto condiciona su desarrollo y aumenta, aún más si cabe, las diferencias sociales entre unos y otros, porque al final el que tiene dinero tiene la opción de enviar a sus hijos a estudiar a cualquier otra ciudad, principalmente Quito y Guayaquil, provocando

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

incluso que en el futuro sea probable que estos jóvenes no regresen a la provincia, y se queden a trabajar en las ciudades donde se han formado (Minda, 2013).

El gobierno y otro tipo de organismos, por ejemplo el Vicariato de Esmeraldas, están haciendo todo lo posible para revertir esta situación, apostando por mejorar el nivel educativo de la provincia. Para ello se están implementando nuevos centros educativos, por ejemplo en los barrios de sur, en el periodo 2010-2013, a través del “Plan de Compensación Social Petroecuador”, se rehabilitaron y construyeron un número significativo de centros educativos, entre ellos una Unidad del Milenio. Paralelamente se está impulsando la mejora formativa de los docentes, a través de convenios con universidades. La PUCESE ha desarrollado un programa de formación con los profesionales de la educación de la zona norte que no poseían título universitario, para su obtención.

Con estas iniciativas y el impulso de ambas universidades, una vez salda la UTLV de su intervención, se podrá cambiar el panorama educativo de Esmeraldas, llevándola al lugar que se merece, y dejando de ser la gran olvidada.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Educación Técnica: el reto del empoderamiento

Capítulo 5

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo" (Franklin, 1916).

En el capítulo tres se ha realizado un recorrido por la realidad socioeconómica y socioeducativa ecuatoriana, y una descripción del sistema educativo ecuatoriano: su situación, los cambios necesarios que se pretenden generar a través de las diferentes políticas educativas, los tipos de centros, los niveles educativos y algunas de las problemáticas existentes. Todo ello habla de una realidad educativa con mucha proyección pero a la que le queda mucho camino por recorrer para alcanzar la excelencia.

Una vez llegado a este punto se precisa profundizar en una parte más concreta de su sistema educativo, el Bachillerato, y más concretamente del Bachillerato Técnico, sus orígenes, su evolución, su situación actual.

5.1. Origen y evolución de la Educación Técnica en el Ecuador

Es necesario remontarse a 1839 para encontrar la primera referencia datada sobre Educación Técnica en el Ecuador, más concretamente sobre Educación Agraria. En aquel momento gobernaba el país Rocafuerte, 1834-1839. Durante su mandato se dio mucha importancia a la educación. El 20 de febrero de 1836 el ejecutivo promulgó el Decreto Orgánico de Enseñanza Pública en el que además de ampliarse la enseñanza a todos los niveles, se amplía la cobertura educativa, creando establecimientos fiscales y de órdenes religiosas, denominadas escuelas primarias, secundarias y universidades. A esto se suma la fundación de la Dirección General de Estudios y las Subdirecciones e Inspectorías de Instrucción, como entes reguladores. El último año de su legislatura crea el Instituto Agrario, como centro donde se ofertará formación especializada sobre el cultivo del campo.

En 1871, en el gobierno del presidente García Moreno, se introdujo la Educación Técnica en los colegios. Éste dirigente apostaba por una formación pragmática, viendo la tecnificación del campo como la mejor vía para desarrollar el país y, creando para ello, la Escuela Superior de Agricultura.

A esta primera Escuela Superior se sumaron:

- La Escuela Politécnica: valorada como la mejor de su época en toda Latinoamérica y
- Las Escuelas de Artes y Oficios, de Bellas Artes y el Conservatorio de Música, todas ellas reconocidas como innovadoras.

Posteriormente, durante el periodo progresista, 1883 - 1895, Ecuador llegó a ser el país de la región con el promedio de estudiantes más elevado, gracias, entre otras razones, a la creación de una Escuela para obreros en Guayaquil y de tres colegios de Artes y Oficios, en Cuenca, Quito y Riobamba. Estas iniciativas llevaron educación a una población, que hasta entonces no había tenido acceso a ella. El gobierno de Eloy Alfaro, 1897-1901, destaca por (Freile, 2015):

- Imponerse el laicismo en el sistema educativo
- Cambiarse los planes de estudio y
- Apostar por la profesionalización del personal docente. Se crearon en el campo de la Educación Técnica escuelas nocturnas para las personas trabajadoras

Otro acontecimiento importante en el país, que repercute en este tipo de formación, es la aprobación de la primera Constitución Ecuatoriana en 1951. En aquel periodo se comienza a entender y concebir en el Ecuador la educación como una inversión a largo plazo en capital humano, que permitirá crecer y desarrollarse al país. A continuación - Tabla 5.1- se realiza una síntesis de sus principales aportes al campo educativo, resaltando los que hacen referencia directa a la Educación Técnica.

En 1960 Velasco Ibarra, es nombrado por cuarta vez presidente. Durante su mandato se aumentó el presupuesto nacional destinando a educación, implementando una serie de reformas en la Educación Primaria y Secundaria, con el objetivo de promover un sistema educativo acorde a la concepción económica y práctica imperante en el mundo. Entre ellas se citarán el aumento de cobertura y de años de escolaridad en las zonas rurales, y el impulso de la formación general y técnica en la Enseñanza Secundaria.

Tabla 5.1. Síntesis Constitución 1951 en materia educativa

La educación es deber primordial del Estado
El Estado garantiza el derecho a la Educación
El derecho a la educación incluye el disponer de iguales oportunidades para desarrollar los dotes naturales
Compete al Estado dictar las leyes, reglamentos y programas a los cuales se ajustarán la educación fiscal, municipal y particular, propendiendo a la coherente unidad del proceso educativo
Se reconoce a los padres el derecho de dar a sus hijos la educación que a bien tuvieren
La educación oficial es laica y gratuita en todos sus niveles
Se garantiza la libertad de enseñanza y de cátedra
La educación en el nivel primario y en el ciclo básico es obligatoria
Los planes educativos propenderán al desarrollo integral de la persona y de la sociedad
El Estado formulará y llevará a cabo planes para erradicar el analfabetismo
El Estado fomentará, fundará y mantendrá colegios técnicos según las necesidades de las regiones y el desarrollo económico del país
Se garantiza la estabilidad y justa remuneración de los educadores en todos los niveles
En las zonas de predominante población indígena se utilizará como lengua principal de educación la lengua de la cultura respectiva; y, el castellano, como lengua de relación intercultural
Los recintos universitarios y politécnicos son inviolables
Son funciones de las universidades y escuelas politécnicas el estudio y el planteamientos de soluciones para los problemas del país

Fuente. Elaboración propia a partir de Sistema Educativo Nacional del Ecuador

En el periodo posterior, 1963-1966, bajo el gobierno de una Junta Militar (Pareja, 1999):

- Se desarrolló la primera reforma agraria del país -1964-, de la cual se beneficiaron aproximadamente unas veintitrés mil familias ecuatorianas.
- Se realizó una reforma educativa, en la que se equiparó el tipo de Educación Primaria que se recibía en las ciudades con la de las zonas rurales, pasando a tener ambas la misma duración, seis años.

- Se dividió la Educación Secundaria en dos ciclos: Básico y Diversificado, este último preparará al estudiante para insertarse e integrarse en el mercado laboral.

5.1.1. Ley de Educación nº 127

La ley educación de nº 127 de 1983, marca un antes y un después en el sistema educativo ecuatoriano. Establece dos subsistemas: escolarizado y no escolarizado. En el primero de ellos se incluye la Educación Regular Hispana e Indígena, la Compensatoria -con régimen especial y dirigida a aquellos que no pueden ingresar en la regular-, y la Especial. El no escolarizado está dirigido hacia la formación permanente, mejorando el nivel educativo, cultural y profesional de sus beneficiarios a través de diferentes programas.

La Educación Regular se divide en cuatro niveles: Pre-primario, Primario, Medio y Superior; estando clasificada a su vez el medio en: Básico, Diversificado y de Especialización. Todo ello se muestra de una forma más clara en la tabla 5.2.

Al hablar de Educación Técnica, de acuerdo a esta ley, hay que detenerse en el nivel medio de la Educación Regular. El primer ciclo, el Básico, tiene tres años de duración y está orientado a consolidar y profundizar los conocimientos adquiridos en el anterior nivel, permitiendo al estudiante integrarse plenamente en su entorno, ser consciente de sus potencialidades, para así poder tomar una elección precisa sobre su futuro académico y profesional.

El siguiente ciclo es el diversificado, antesala que tendrá el o la estudiante al mundo laboral. Durante esta etapa se prepara al educando en materias que le dotarán de formación humanística, científica, técnica y laboral, necesaria para poder desenvolverse en la vida diaria y en la profesional. En este periodo también se orienta para una nueva etapa educativa o como un profesional de nivel medio, que ya puede responder a las necesidades socioeconómicas del Ecuador.

Tabla 5.2. Estructura Sistema Educativo Ecuatoriano Ley de Educación n° 127

Escolarizado	Regular	Pre-primario	
		Primario	Básico
		Medio	Diversificado
		Superior	De especialización
No escolarizado	Compensatoria	Ciclo básico	
		Ciclo diversificado	
		Formación y capacitación a nivel artesanal	
	Especialización		

Fuente. Elaboración propia a partir de Ley de Educación n° 127 (1983).

El estudiante tendrá dos opciones, carreras cortas post ciclo básico o el Bachillerato. La primera de ellas son cursos sistemáticos que preparan durante un periodo de entre un año y dos al educando para ser un profesional con una formación básica. Esta es, por tanto, la vía más rápida para poder acceder al mercado laboral.

El Bachillerato será la segunda opción. Durante tres años de estudio el estudiante podrá obtener un título de profesional de nivel medio de cualquiera de las especialidades que se ofertan de acuerdo a seis tipos de bachilleratos -tabla 5.3-, recibiendo en todos ellos una formación general, con base humanística, científica y tecnológica que le permitirán desenvolverse como un profesional o acceder a estudios superiores

Tabla 5.3. Bachilleratos Ley de Educación nº 127

Título	Especialización
Bachillerato en Ciencias	Físico – matemáticas Químico – biológicas Sociales Único
Bachillerato Técnico en Agropecuaria	Agrícola Pecuaria Agroindustria de los alimentos Administración de granjas Mecánica agrícola y forestal
Bachillerato Técnico Industrial	Mecánica industrial Mecánica automotriz Electricidad Electrónica Refrigeración y aire acondicionado Matricería Electromecánica Manualidades
Bachillerato Técnico en Comercio y Administración	Secretariado en español Secretariado bilingüe Contabilidad Administración Archivología Informática Turismo Bibliotecología y comercialización
Bachillerato en Artes	Música Teatro Danza
Bachillerato en Artes Plásticas	Pintura Escultura Arte Gráfico Cerámica Diseño Aplicado Decoración

Fuente. Reglamento General de la Ley de Educación nº 127 (1983).

El último ciclo de la Educación Regular Media es el de especialización, desarrollado en los Institutos Técnicos y Tecnológicos. Esta es una etapa posterior al Bachillerato, de dos años de duración, en la que se especializará en las ramas de producción de bienes y servicios, o en el campo educativo, obteniendo un título de profesional técnico de nivel intermedio (Galeano, 2002).

5.1.2. La década de los “90” en la Educación Técnica ecuatoriana

En 1991 se promulga el Decreto n° 2359 con el que se llevan adelante cambios en el Reglamento General de la Ley de Educación, entre ellos:

- el acceso de la mujer a la Educación Técnica;
- la creación de unidades educativas de producción en Preprimaria, Primaria y Secundaria, que generan recursos para el mantenimiento de este tipo de centros y
- el desarrollo de programas de educación no formal como la Escuela Taller de Quito, con financiamiento de la municipalidad y de la cooperación internacional. Esta escuela estaba dirigida a jóvenes de pocos recursos que se encontraban desempleados, con el objetivo de brindarles formación artesanal en restauración en tres niveles -aprendiz, operario y maestro.

Con todos ellos podrán insertarse en el mercado laboral, y ayudar también a conservar el patrimonio cultural histórico de una ciudad como Quito (Cifuentes, 1992).

El Acuerdo n° 293, firmado por el Ministerio de Trabajo y Recursos Humanos en 1994 fue otro de los acontecimientos destacables de esta década. En él se define el nuevo Reglamento Orgánico Funcional del SECAP -Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional-, con el que se da un impulso a la capacitación profesional intensiva acelerada en actividades comerciales, industriales y de servicios, y en el que también se toma en cuenta el nuevo rol de la mujer y el tipo de formación técnica que requiere para su inserción laboral (Pareja, 1999).

La creación de la Dirección Nacional de Educación Técnica, DINET, fue otra de las iniciativas relevantes de esta década. Este ente nace como instancia técnica/administrativa del Ministerio de Educación y Cultura el año 1996, teniendo tres

componentes: Programación Especializada, Tecnología y Orientación Técnica; y las siguientes funciones (RETEC, 2006):

- Reorientar y reordenar los establecimientos de Educación Técnica y Tecnológica en sus especializaciones, de acuerdo con disposiciones reglamentarias y al Plan de Acción para el Mejoramiento Cualitativo de la Educación Técnica Nacional.
- Organizar, reglamentar, supervisar el funcionamiento de las Divisiones Provinciales de Educación Técnica.
- Organizar y presidir por delegación del Ministro, el Comité Consultivo de la Educación Técnica.
- Dirigir, coordinar, supervisar y evaluar el funcionamiento del subsistema de Educación Técnica y tecnológica.
- Suscribir convenios con sectores productivos de bienes y servicios para llevar adelante programas de pasantías de estudiantes y profesores de colegios e institutos técnicos, desarrollar la relación escuela-empresa y otros proyectos de cooperación mutua.
- Elaborar estudios sobre la incidencia del sector educativo-productivo en el nivel técnico de la actividad socio económico cultural.
- Proponer al Ministro de Educación las políticas de Educación Técnica acordes con la realidad económica y social del país.
- Proponer al Subsecretario de Educación la expedición de resoluciones y autorizaciones que regulen y reglamenten el funcionamiento de los colegios e institutos técnicos superiores y tecnológicos.
- Normar el funcionamiento de Unidades Educativas de Producción - UEP, Microempresas Estudiantiles-Comunitarias, Cooperativas Estudiantiles de los colegios e institutos técnicos superiores y tecnológicos, a través de las Divisiones Provinciales de Educación Técnica.
- Instrumentar la aplicación de planes, programas y proyectos relacionados con la Educación Técnica y Tecnológica.
- Enriquecer al currículo para la aplicación de planes, programas y proyectos relacionados con la Educación Técnica.

5.1.3. El Bachillerato. La Reforma de la Educación Técnica de 2001

Hasta el año 2001 no se vuelve a dar ningún acontecimiento relevante que haga referencia a la Educación Técnica. Hay que recordar que los años posteriores a la creación de la nueva ley educativa estuvieron caracterizados por una gran inestabilidad política en el país, que condicionó totalmente el desarrollo educativo.

Este nivel educativo sufrió más aún si cabe las consecuencias del periodo ya mencionado que atravesó el país, debido a que no era una etapa educativa obligatoria, hecho que la condicionó totalmente, quedándose estancada en modelos que ya no se ajustaban a la realidad de momento, y que hacían que el Bachillerato fuera totalmente excluyente, y perpetuador de las diferencias sociales. Para la gran mayoría de estudiantes, sus familias y la realidad ecuatoriana en general, solo existía un Bachillerato socialmente deseable y exitoso, el de ciencias, por el contrario la modalidad técnica era concebida como residual, destinada a aquellos estudiantes sin potencial alguno o que provenían de familias sin recursos. Imperaba por encima de todo el academicismo, dejando en un segundo plano todo lo que tuviera que ver con la praxis. En este periodo domina la formación general, que llevaba al estudiante a ser un receptor de conocimientos.

Un educando había triunfado en esta etapa si podía acceder a la universidad, y seguir con unos estudios del mismo corte, desechándose como consecuencia cualquier tipo de especialidad que requiriera el uso de habilidades práctico/instrumentales. En definitiva no se vislumbraba el potencial que tenía esta etapa educativa en sus dos vertientes principales, viendo la opción técnica como una formación incapaz de dotar al estudiante de los conocimientos generales y académicos necesarios, concibiéndose como un tipo de educación que tiene como único objetivo la calificación profesional práctica para oficios semicualificados (Freile, 2015).

La situación descrita generaba la necesidad de reconceptualizar este nivel educativo, rompiendo la dicotomía existente entre teoría y práctica, y entre estudiantes de primera y segunda categoría. Se precisaba formular planes de estudios más completos y actualizados, acordes a las necesidades educativas del momento y que dieran respuesta a

las exigencias reales del mercado laboral, posibilitando así el desarrollo del país. Para ello en el curriculum se debía explorar tanto la formación básica y general como aquella que aportara conocimientos técnicos y tecnológicos, conformándose así una educación técnico/científica. No sin olvidar la necesidad de romper con todos los estereotipos que jerarquizaban el rol social y ocupacional de la educación (ITACAB y FEPP, 2010).

Estos mismos organismos, exponen que el tipo de centros que existían era otro elemento que condicionaba el desarrollo de este tipo de educación. Se había creado un sin número de ellos sin tener en cuenta factores como: el adecuado perfil profesional del profesorado, acorde a las especialidades; la existencia o no de otras instituciones educativas con la misma oferta educativa en la ciudad; la realidad económica y productiva de la región, dificultándose tanto la salida profesional de sus estudiantes, como la posibilidad de realizar pasantías, como la contratación de profesionales educativos. Sin olvidar otras deficiencias comunes al resto de niveles educativos del país, como son la falta de formación del personal docente y directivo, el disponer de infraestructuras obsoletas e insuficientes, y la falta de materias didácticas y tecnológicos.

Para revertir esta situación, y dar un giro a este tipo de formación, en 2001 el ejecutivo promulga el Decreto nº 1786, mediante el cual se desarrolla Proyecto de Reforma de Ley del Bachillerato, se definen los lineamientos Administrativos y Curriculares del Bachillerato, y se crea el Consejo Nacional de Capacitación y Formación Profesional. En él se da a entender que esta etapa educativa tiene la principal función de orientar al estudiante para que descubra su propia identidad profesional, su futuro educativo y ocupacional. Eso sí se le deben dar a conocer las diferentes áreas del saber, para que así después pueda por si mismo escoger uno u otro camino. De la correcta sintonía de todos estos elementos educativos dependerá la inserción del educando en la sociedad de una forma u otra, consiguiéndose un ciudadano/a activo y participativo, o por el contrario alguien excluido y marginado socialmente.

En el citado Decreto nº 1786 se exponen los siguientes propósitos generales para este ciclo:

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

- Formar jóvenes ecuatorianos con conciencia de su condición y fortalecidos para el ejercicio integral de la ciudadanía y la vivencia en ambientes de paz, de democracia y de integración.
- Formar jóvenes capaces de conocer conceptualmente el mundo en el que viven, utilizando todas sus capacidades e instrumentos de conocimiento.
- Formar jóvenes con identidad, con valores y capacidades para actuar en beneficio de su propio desarrollo humano y el de los demás.
- Formar jóvenes capaces de utilizar y aplicar eficientemente sus saberes científicos y técnicos en la construcción de nuevas alternativas de solución a las necesidades colectivas.
- Formar jóvenes con valores y actitudes para el trabajo colectivo, en base al reconocimiento de sus potencialidades y las de los demás.
- Formar jóvenes capaces de emprender acciones individuales y colectivas para la estructuración y logro de un proyecto de vida.

Es necesario aclarar otro aspecto implícito en el Bachillerato, la duración de este ciclo formativo. Será de tres años lectivos, que podrán organizarse en dos periodos de cuatro meses y medio, o en tres trimestres, decisión que será tomada por el propio centro educativo. Además el plan de estudio estará repartido en 42 periodos de clases semanales en el primer año, y otros 45 semanales durante el segundo y tercer año, que estarán organizadas por asignaturas o cursos, que variarán según el tipo de Bachillerato por el que se haya optado, siendo el primer año igual en todas y cada una de las especialidades.

Regresando y haciendo referencia al periodo legislativo que se está abordando se debe indicar que la realidad ecuatoriana en Educación Técnica no era buena, estaba devaluada y carecía de prestigio social -como ya se comentaba anteriormente-. El mundo laboral había ido avanzando con la demanda social, pero esto no había sucedido con la Formación Técnica. Los centros educativos que impartían este tipo de estudios no habían ajustado su oferta educativa a la demanda profesional, seguían impartiendo especialidades sin repercusión en el mercado laboral, bien porque éste estaba saturado con el tipo de profesionales que formaban, o bien porque los perfiles ya no eran necesarios.

Pero no solo se encontraban dificultades en lo que tiene relación con las propias deficiencias de los centros y del sistema educativo, también se le deben sumar las propias características de la sociedad productiva, más concretamente a la escasa generación de empleo en el mismo periodo.

Las modificaciones en los títulos y en los centros educativos debían orientarse a la mejora de las competencias profesionales que permitieran un nuevo espacio empresarial: mejora del emprendimiento. Ello facilitaría al país un mayor desarrollo económico y social y mejorar las condiciones de vida de los ecuatorianos (ITACAB y FEPP, 2010).

Pero ello se debían dar una serie de cambios en el Sistema de Educación Técnica (Galeano, 2002):

- Dar un salto de la educación y formación escolarizada y segmentada entre humanismo-científico y técnico-profesional a la educación y formación permanentes. Para ello es necesaria una sólida formación de base que integre la “humanista-científica” con la “técnico-profesional”. La nueva reforma del Bachillerato debe promocionar, independientemente de la opción escogida, asegurar que todos los estudiantes tengan los conocimientos y destrezas básicos necesarios para el acceso a la Universidad y para la vida. Siempre ha existido una barrera entre los distintos tipos de bachillerato: uno considerado de primera categoría (Científico) y otro de segunda (Técnico). Se debe romper con esa barrera.
- Se ha tendido a hacer creer que la teoría estaba enfrentada a la práctica, que era diferente saber qué hacer. Por eso se debe dar un giro a este tipo de planteamientos, buscando una comunión entre ambas, una integración del saber y del hacer, que son de vital importancia para la Educación Técnica. Es necesario poner el énfasis en el aprendizaje (centrado en el alumnado), no en la enseñanza (centrado en el docente); así será la propia persona quien sienta la necesidad de aprender constantemente: “Aprender a Aprender”.
- Se debe cambiar de la educación y formación profesional destinada a preparar a las personas para puestos de trabajo especializados a la educación y formación

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

profesional destinada a preparar personas flexibles, polivalentes y creativas, que sepan adaptarse a las circunstancias.

- Los centros educativos deben ofertar una educación acorde a las demandas de la sociedad ecuatoriana y de su medio laboral y productivo más cercano, por ello deben ser flexibles. Los centros deben ofertar una especialidad durante un periodo mínimo. Una vez cumplido este tiempo, de acuerdo los resultados y las demandas existentes se debe poder variar la oferta educativa.

Las instituciones educativas tenían la exigencia de establecer un currículo dinámico y flexible que correspondiente con las necesidades reales de la sociedad, del mundo del trabajo y del proyecto de reforma educativa en el que está inmerso el país. Para ello debían entrar en procesos constantes de autoevaluación que les permitiera seguir avanzando y ser los motores de la innovación y el desarrollo en sus comunidades y en la sociedad ecuatoriana. Ellos serían en los que se cimentara las bases de los futuros profesionales del Ecuador. Ésta es la demanda que se les hacía, pero el propio Gobierno, a través del Ministerio de Educación y Cultura, debería realizar la necesaria inversión en infraestructuras, equipamiento y el desarrollo de un plan de formación continua para todos los profesionales que trabajan en este tipo de centros.

El Decreto pretende marcar un punto de inflexión en este nivel educativo, dando un salto cualitativo notable, como se puede observar a continuación más claramente en la tabla 5.4, en la que se sintetiza lo expuesto sobre esta normativa de reforma.

Para impulsar esta Reforma el gobierno llevó adelante una serie de iniciativas. La primera es el desarrollo de dos Proyectos de Mejoramiento de la Educación Técnica - PROMEET I y PROMEET II-. Gracias a ellos se mejoraron las infraestructuras y equipamientos de cincuenta colegios técnicos del país –15 en el PROMEET I y 35 en el PROMEET II-. Se realizó también un trabajo de perfeccionamiento docente y de aplicación de una nueva malla curricular para este tipo de enseñanza en estos centros, y se consolidaron la DINET y las Direcciones Técnicas Provinciales (PRETEC, 2003).

Tabla 5.4. Elementos educativos de cambio promovidos por el Proyecto de Reforma de Ley del Bachillerato

Antes	Después
Educación y formación escolarizada y segmentada dicotómicamente: científica y técnico/profesional.	Educación y formación permanentes. Incluye una sólida formación de base e integra lo científico y técnico/profesional.
Separación entre teoría y práctica/ saber y hacer.	Conjugación de teoría y práctica. Integración del saber y del hacer
Educación con énfasis en la enseñanza (Centrado en el docente)	Educación con énfasis en el aprendizaje (Centrado en el estudiantado). Promoción de: “aprender a aprender”
Educación vertical que gira en torno a la figura autoritaria del docente	Enseñanza y aprendizaje compartidos, en el que se respetan e interactúan el estudiante y el docente
Educación y formación profesional destinados a preparar a los estudiantes para puestos especializado de trabajo.	Educación y formación profesional destinada a preparar estudiantes flexibles, polivalentes y multifuncionales, capaces de adaptarse a la organización
Oferta educativa rígida y estandarizada. Poca interacción con el medio productivo, laboral y social.	Oferta educativa flexible y diversificada. Tiene en cuenta las demandas educativas y el medio productivo, laboral y social.
Educación y formación profesional terminal, según la edad.	Educación y formación profesional a lo largo de toda la vida

Fuente. Elaboración propia a partir de PRETEC (2003).

a. Proyecto de Reforzamiento de la Educación Técnica

Gracias a la ayuda de la Agencia Española de Cooperación Internacional -AECI- se implementó una segunda iniciativa, el PRETEC -Proyecto de Reforzamiento de la Educación Técnica-. Se inicio el 29 de septiembre de 2002, y finalizó tres años después, contando con un monto superior a los veintisiete millones de dólares americanos, y con la misión de cumplir los siguientes objetivos (PRETEC, 2003):

- Reformular la misión institucional del Sistema de Educación Técnica y la de sus centros asociados, promoviendo la adecuación de los servicios educativos prestados por los centros de Bachillerato Técnico, a las necesidades sociales y económicas/productivas de Ecuador.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

- Mejorar la autonomía y la capacidad de dirección estratégica de la administración central del Sistema de Educación Técnica y de la red de centros del sistema.
- Se espera que con la implantación del proyecto se consiga una Educación Técnica al servicio de los alumnos:
 - Que garantice el dominio de las capacidades básicas para el aprendizaje permanente y los códigos de interpretación simbólica y tecnológica.
 - Que apoye la definición temprana del interés vocacional.
 - Que desarrolle en el alumno capacidades básicas para el trabajo.
 - Que promueva el desarrollo acumulativo de las competencias profesionales capaces de multiplicar los nichos ocupacionales de inserción y carrera.
 - Que desarrolle en el estudiante las capacidades necesarias para la gestión autónoma de la carrera profesional.
 - Que promueva en los alumnos la iniciativa y capacidad emprendedora.
 - Que goce de reconocimiento por parte del sector productivo tanto en sus competencias técnicas como en sus capacidades didácticas e investigadoras.
- Así como una educación técnica al servicio de la sociedad:
 - Que contribuya a la cohesión social y al desarrollo sostenible.
 - Que distribuya equitativamente las rentas inmateriales -expectativas, intereses, motivaciones y conocimientos-.
 - Que distribuya equitativamente las oportunidades de acceso a la educación y al trabajo elegido.
 - Que profesionalice a la población.
 - Que integre social y laboralmente a los ciudadanos.
 - Que contribuye a la promoción social y profesional de los trabajadores.
 - Que contribuya a la modernización del tejido productivo que promueva la iniciativa y el emprendimiento productivo, individual y colectivo de las comunidades.

El proyecto se organizó de acuerdo al desarrollo de cinco componentes principales: currículum, equipamiento, capacitación, fortalecimiento institucional y elaboración de materiales didácticos.

Tomando como referencia el enfoque por competencias, se diseñaron, con la ayuda de expertos nacionales y españoles, 26 currículos de especializaciones técnicas, teniendo en cuenta: a) la realidad de los sectores industriales existentes; b) las áreas de competencias; c) los procesos productivos; d) las figuras profesionales necesarias y su perfil; e) los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requiere para cada uno de ellos y e) su articulación con el resto de etapas del sistema educativo ecuatoriano.

Antes de su implementación en 154 colegios repartidos por la geografía ecuatoriana se desarrollo un proceso de validación, en el que participaron tanto actores del mundo educativo como del productivo, con el objetivo de garantizar su correcto y pertinente enfoque. Durante el año académico 2007-2008 cerca de un 75% de las instituciones del país estaban ya aplicando este tipo de malla curricular (Intriago, Leticia y Gómez, 2013).

Estos 26 currículos quedaron enmarcados dentro de los tres tipos de bachillerato definidos en la Reforma: Bachillerato en Ciencias, Bachillerato Técnico y Bachillerato Artístico. A continuación se realizará una descripción de cada uno de ellos (RETEC, 2006).

A. El primero de ellos es el Bachillerato en Ciencias, anteriormente denominado académico. Quizás sea el más orientado hacia la Educación Superior, y como consecuencia el más demandado. Busca transmitir competencias en el campo humanístico y científico, valorando el trabajo intelectual sobre el práctico-instrumental, al que consideran como una cultura y educación de segunda clase, dirigido únicamente hacia el conocimiento de labores manuales, prácticas y subordinadas. Su objetivo es dotar al estudiante de una cultura general propia de las personas cultas y exitosas. De alguna manera es el más aceptado y, como tal, el más deseable porque que se le relaciona con un tipo de estatus y éxito social. Sus resultados se miden a través del nivel de competencias académicas adquiridas por el estudiante.

Dentro del mismo encontramos dos modalidades:

a.1. Bachillerato en Ciencias con especializaciones. Existen dos opciones, la primera un currículo general, común para todos los estudiantes, y la otra, poder escoger cualquiera de las tres especializaciones: Físico-Matemáticos, Químico-Biológicos y Sociales.

a.2. Bachillerato en Ciencias (General). Modelo de innovación en el Ecuador por su currículo flexible, y que se pretende instaurar con la LOEI. Lo característico es que por una parte el estudiante está obligado a cursar unas materias comunes, para después, en el segundo y tercer año, tener la posibilidad de escoger asignaturas o módulos optativos que le permitan tener unos conocimientos más específicos en algunos campos.

B. El siguiente Bachillerato es el Técnico. La concepción que se tiene de lo que es o debe ser el éxito profesional y social ha devaluado este tipo de estudios. Existe la corriente social que supone que la Educación Técnica no puede ofrecer una educación general y académica, pues su objetivo es exclusivamente dotar al estudiante de competencias prácticas para trabajos semicualificados. Algo irreal porque el saber no está reñido con el hacer, ambos son necesarios para un verdadero aprendizaje, que se interiorice dentro de cada estudiante.

Es cierto que el Bachillerato Técnico se centra más en aprendizajes técnicos orientados a la Formación Profesional, y que se mide el rendimiento de sus estudiantes a través de los niveles de competencias profesionales que adquieren. Pero sobre todo lo que más le diferencia con el Bachillerato Científico es que pretende lograr profesionales técnicos polivalentes, que puedan adaptarse a las exigencias del mundo laboral, no encasillándose en un único perfil profesional. Al educando que cursa este tipo de estudios se le abren infinidad de puertas, algunas directas al mundo profesional, y otras con una parada intermedia en la enseñanza superior, en campos afines a la ingeniería y a la ciencia. Al igual que en el Científico existen varias especialidades -tabla 5.5- (RETEC, 2006).

C. Por último, el Bachillerato en Artes. Se caracteriza por la utilización de un currículo en el que se busca desarrollar competencias que tienen que ver con el desarrollo artístico en varias disciplinas, entremezclándose conocimientos meramente profesionales con conocimientos académicos y de desarrollo personal, en lo individual y social.

De acuerdo a la Reforma cada estudiante deberá tener una formación completa en líneas

generales de lo que es el mundo artístico, principalmente en el primer año. Para después, en los dos siguientes cursos, como ocurre en el otro tipo de bachilleratos, poder optar por una de las cuatro especializaciones: Arte Musical, Arte de la Representación, Danza, y Artes Plásticas; a las que se les seguirá añadiendo contenidos generales.

En los Acuerdos Ministeriales nº 3425, de 2004, y nº 0334, de 2005, quedó aprobada la aplicación de la nueva estructura académica y organizativa del Bachillerato Técnico y las 26 especialidades que se ofertarían.

Como se puede observar, al plantear este nuevo tipo de currículos se pretende que los centros educativos tengan una mayor responsabilidad, que desencadene en una mejora de la realidad cotidiana y laboral de sus estudiantes, al dotarles de las herramientas que les permitan ser competentes e insertarse positivamente en la sociedad. El tipo de educación que se trabajará estará basada en el desarrollo integral del educando, dotándole de conocimientos, habilidades y actitudes sociales y laborales; tendrá un carácter dinámico, que la permitirá adaptarse a los cambios permanentes del mundo socio productivo, teniendo el mismo peso la adquisición de conocimientos teóricos que los prácticos, siempre que estos partan de un perfil profesional concreto. Solo así se conseguirán profesionales capaces de responder satisfactoriamente a situaciones tanto esperadas como no de la realidad laboral. La enseñanza se organizará de acuerdo a módulos de aprendizaje, y la evaluación medirá la adquisición o no de las competencias definidas para cada área profesional, mostrándose así si el educando es competente ante condiciones reales de desempeño.

Tabla 5.5. Especialidades Bachillerato Técnico Reforma de Ley Bachillerato 2001

Título	Especialidad
Técnico Industrial	Aplicación de Proyectos de Construcciones
	Fabricación y Montaje de Muebles
	Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas
	Electromecánica Automotriz
	Electrónica de Consumo
	Mecanizado y Construcciones Metálicas
	Chapistería y Pintura
	Calzado y Marroquinería
	Industria de la Confección
	Cerámica
Técnico Agropecuario	Cultivo de Peces, Moluscos y Crustáceos
	Explotaciones Agropecuarias
	Transformados y Elaborados Lácteos
	Transformados y Elaborados Cárnicos
	Conservería
Técnico en Comercio y Servicios	Comercialización y Ventas
	Comercio Exterior
	Contabilidad y Administración
	Organización y Gestión de la Secretaría
	Alojamiento
	Cocina
	Restaurante y Bar
	Aplicaciones Informáticas
	Administración de Sistemas
	Información y Comercialización Turística
Agencia de Viajes	

Fuente. Elaboración propia a partir de RETEC (2006).

El segundo componente de PRETEC fue la dotación de equipamiento a las 154 instituciones de acuerdo a su oferta educativa y al tipo de competencias laborales que se fueran a desarrollar, teniendo también en cuenta los recursos que ya tenía el centro. La capacitación de docentes y directivos en administración y gestión, orientación y bienestar estudiantil, planificación, actualización tecnológica, el uso del nuevo equipamiento, y en la estructura y contenidos de las nuevas mallas curriculares, es el tercero de los elementos. Era preciso hacerles llegar el nuevo enfoque de este tipo de formación y las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que requerían. Esto les permitiría, además, elaborar materiales didácticos adaptados a su labor docente específica.

El fortalecimiento institucional es el último de los componentes de este programa, siendo el aglutinador de todos ellos. Este tipo de centros de formación eran concebidos sin tener en cuenta las necesidades formativas, productivas y laborales de la zona, incluso no existía una sintonía entre unas y otras instituciones, yendo cada una por su lado. Esto conllevaba que pudieran existir varios centros en la misma ciudad con la misma oferta educativa, generándose una saturación. Con esta iniciativa quedará definido para todas las instituciones educativas técnicas del país un modelo de gestión en el que se incluirán: planes y medidas para la integración de la oferta educativa, orientación profesional, evaluación, seguimiento, calidad, formación empresarial, productiva y educativa específica; sumándose también un sistema de estándares de gestión y calificación. Todo ello bajo la supervisión de las direcciones provinciales y en última instancia de la DINET (PRETEC, 2003).

b. Proyecto de Consolidación de la Reforma de la Educación Técnica - RETEC-

Para consolidar el trabajo ya iniciado por PRETEC en 2006 se lleva adelante una nueva iniciativa, RETEC -Proyecto de Consolidación de la Reforma de la Educación Técnica-, impulsada por los mismos actores: Ministerio de Educación, DINET y AECI; con un financiamiento de 2.271.428 dólares americanos (RETEC, 2004a).

El principal objetivo que tiene RETEC es dar continuidad al trabajo ya iniciado en los centros de Educación Técnica por PRETEC, y dar un paso más en el fortalecimiento de

la estructura institucional. Para ello se desarrollaron estudios tanto sobre la estructura y organización del Sistema Educativo Técnico, como sobre la validez de los perfiles profesionales con los que se estaba trabajando en el sector productivo. Se llevaron adelante programas de formación y perfeccionamiento para docentes, directivos y funcionarios/as de las direcciones provinciales, nacional y del Ministerio.

De acuerdo a los currículos diseñados, basados en competencias laborales, se impulsará el desarrollo de actividades productivas en los centros, que además de favorecer el componente práctico de la formación de sus estudiantes, dotará a las instituciones de los recursos necesarios para subsistir y seguir evolucionando. Con estas iniciativas se mejorará el nivel educativo de los educandos, desarrollándose en ellos estrategias empresariales, que despertarán el espíritu emprendedor, elemento clave en este nuevo proyecto, que abre las puertas de otro tipo de inserción laboral en los egresados, el trabajo por cuenta propia (RETEC, 2004b).

Este proyecto, a diferencia del anterior, seleccionó de los 154 centros, que habían sido beneficiarios PRETEC, un grupo de 42, teniendo en cuenta su representatividad, la localización geográfica, y su nivel de importancia. Estas instituciones se convirtieron en referentes nacionales, teniendo la misión de difundir y consolidar todos los contenidos de la Reforma Educativa del Bachillerato, y ser un nexo de unión con la sociedad productiva (RETEC, 2004a).

5.2. La perspectiva actual

Esta reforma trajo consigo una mejora sustancial de este tipo de educación, se renovó y perfeccionó su oferta, el tipo de centros, el nivel y calidad de sus profesionales, y su cobertura, debido a que se convirtió también en una etapa educativa obligatoria y gratuita. En la tabla 5.6 se puede observar el incremento de matrícula que ha existido durante el periodo 2003-2012 tanto en zonas urbanas como rurales, como entre sexos y etnias.

Tabla 5.6. Tasa Neta de Asistencia Bachillerato 2003-2012

Año	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Urbana	52,2	54,4	55,2	56,9	60,9	62,6	63,1	68,1	69,3	70,0
Rural	24,0	27,7	30,3	31,3	34,2	38,1	40,5	45,1	49,2	54,0
Hombre	42,6	44,4	44,5	46,0	47,5	49,9	52,3	58,8	60,7	61,6
Mujer	41,4	45,8	48,8	50,0	55,2	57,3	57,4	62,2	62,5	66,3
Indígena	16,1	16,6	26,8	24,2	28,5	34,1	41,1	39,7	46,4	50,6
Blanco	46,3	45,2	48,2	49,3	49,7	51,1	57,1	66,2	64,6	59,0
Mestizo	45,3	48,2	49,2	50,0	54,0	56,5	56,7	62,7	66,6	67,1
Afro/ecu	29,2	35,0	27,9	44,1	33,5	42,8	41,0	49,7	57,6	53,9
Montubio	-	-	-	-	-	-	-	42,0	37,3	43,3

Fuente. Elaboración propia a partir de INEC: Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo 2003-2012.

5.2.1. La LOEI y el nacimiento del Bachillerato General Unificado

Después de estos dos proyectos -PRETEC y RETEC-, que consolidan la Reforma de Bachillerato iniciada en 2001, con la Ley Orgánica de Educación Intercultural en 2011 se produce una nueva revolución educativa en esta etapa, que se inicia con la puesta en funcionamiento del Bachillerato General Unificado.

La duración seguirá siendo la misma, tres años, pero la distribución cambia, al ampliarse el tronco común, que será igual en los diferentes tipos de bachilleratos, dotando así a todos los estudiantes de los mismos conocimientos generales. De esta forma se desea eliminar las diferencias que anteriormente habían hecho tanto daño y que colocaban a unos como educandos de primera y a otros de segunda. Al retrasarse el año de diversificación el estudiante tendrá una visión más clara del tipo de opción que desea seguir, no siendo además tan determinante al reducirse su duración. Todos reciben una formación general completa, que romper con el grado de especialización existente anteriormente, que hacía, dependiendo de la especialidad se tuvieran unos u otros conocimientos, existiendo como consecuencia grande vacíos.

Se actualiza el programa de estudios del Bachillerato en Ciencias, al igual que se hizo en la reforma de 2001 con el Bachillerato Técnico, buscando que éste esté adaptado a la

realidad ecuatoriana y las necesidades. Además el nuevo currículo del Bachillerato está articulado y en sintonía con el nivel anterior y posterior de estudios -EGB y Educación Superior-, favoreciéndose la educación integral y a lo largo de toda la vida de los estudiantes (Freile, 2015).

La formación que se brinda en este nivel educativo, como así lo establece la LOEI en su artículo 43, será interdisciplinar, dotando a los educandos de los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias necesarias para poder integrarse en la sociedad como sujetos activos, emprendedores, críticos, responsables y solidarios. En la tabla 5.7 se resume lo que se espera de los graduados y graduadas del Bachillerato General Unificado de acuerdo a la LOEI.

Tabla 5.7. Capacidades que se desarrollarán en los/as graduados del Bachillerato General Unificado
Pensamiento Riguroso
Comunicación Efectiva
Razonamiento Numérico
Uso de herramientas tecnológicas de forma reflexiva y pragmática
Comprensión de la realidad natural
Conocimiento y valoración de su historia y realidad sociocultural
Responsabilidad social
Proactividad y emprendimiento
Interrelación social positiva, manejo de conflictos y trabajo en equipo
Entendimiento de la salud y del bienestar personal
Aprender a aprender

Fuente. Elaboración propia a partir Ministerio de Educación (2015).

El rol del docente cambiará, dejará de ser un mero transmisor de conocimientos, convirtiéndose en un guía u orientador del estudiante. Definirá los objetivos de aprendizaje, marcando los tiempos de una manera flexible y dotará al educando de las herramientas necesarias para que se convierta en el protagonista de todo este proceso, sembrando en ellos la necesidad de seguir aprendiendo.

Además del mencionado tronco común podrán optar por una formación complementaria en áreas científico/humanísticas -Bachillerato en Ciencias- o en áreas técnicas, deportivas, artesanales y artísticas -Bachillerato Técnico- que darán al estudiante una vía de acceso más rápida al mercado laboral, pudiendo trabajar por cuenta ajena o

generar ellos mismos sus propios emprendimientos. Otro de los grandes cambios es que todos los títulos de bachiller estarán reconocidos y darán acceso a la Educación Superior.

En el Bachillerato Técnico se seguirán manteniendo las unidades productivas en las instituciones educativas, iniciadas con RETEC, universalizándose al resto de centros que ofertan Educación Técnica, siendo ésta una fuente de ingresos que reportará beneficios tanto al propio colegio como a su profesorado y estudiantado.

Otra novedad es la creación de dos tipos de Bachilleratos Complementarios, el Bachillerato Técnico Productivo y el Bachillerato Artístico. El primero viene a ser una continuación del Técnico, ya no es obligatorio, tiene una duración de un año, y viene a complementar los conocimientos y competencias específicas de una especialidad. El Artístico, por otro lado, tendrá un régimen especial, con estructura curricular diferente al resto, definida por la Autoridad Educativa Nacional (Ministerio de Educación, 2015).

a. El primer año del Bachillerato General Unificado

En primer año de bachillerato los/as estudiantes tendrán un tronco común de diez asignaturas -tabla 5.8- a las que se tienen que sumar, dependiendo la especialidad, un grupo de materias específicas. En el caso del Bachillerato Científico cinco periodos académicos semanales con contenidos definidos por cada institución, llegando así a 40 periodos. En el Bachillerato Técnico diez destinados a módulos generales de formación técnica, pertenecientes a cualquiera de las especialidades reconocidas por el Ministerio de Educación, lo que hace un total de 45 periodos semanales.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Tabla 5.8. Asignaturas primer año de Bachillerato: Tronco Común

Asignaturas	Horas
Física	4
Química	4
Historia y Ciencias Sociales	4
Lengua y Literatura	4
Matemática	4
Idioma Extranjero	5
Desarrollo del Pensamiento Filosófico	4
Educación Física	2
Educación Artística	2
Informática Aplicada a la Educación	2
Total periodos semanales	35

Fuente. Elaboración propia a partir Ministerio de Educación (2015).

b. El segundo año del Bachillerato General Unificado

La distribución horaria del segundo año de Bachillerato es exactamente igual que la del primero, 40 periodos académicos semanales para los estudiantes del Científico, y 45 para los del Técnico.

Tabla 5.9. Asignaturas segundo año de Bachillerato: Tronco Común

Asignaturas	Horas
Físico/Química	4
Biología	4
Historia y Ciencias Sociales	4
Lengua y Literatura	4
Matemática	4
Idioma Extranjero	5
Emprendimiento y Gestión	2
Educación Física	2
Educación Artística	2
Educación para la ciudadanía	4
Total	35

Fuente. Elaboración propia a partir Ministerio de Educación (2013).

Solo existe variación en algunas de las materias del tronco común, desaparecen: Desarrollo del pensamiento Filosófico e Informática Aplicada a la Educación; y se

introducen: Química en la asignatura de Física, Biología, Emprendimientos y Gestión, y Educación para la Ciudadanía, tabla 5.9.

c. El tercer año del Bachillerato General Unificado

En el tercer y último año es donde existe un cambio significativo en contenidos, perdiendo carga horaria el tronco común y ganándolo las especialidades. Los educandos del Bachillerato en Ciencias tendrán veinte horas comunes -tabla 5.10- más otras cinco propias de cada institución y 15 periodos más de asignaturas optativas específicas de cada opción científica, llegando así a los 40 periodos semanales. En el Bachillerato Técnico se repiten las 20 horas destinadas al tronco común, y a estas se le suman 25 más destinadas a la formación técnica seleccionada por el estudiante.

Tabla 5.10. Asignaturas tercer año de Bachillerato: Tronco Común

Asignaturas	Horas
Lengua y Literatura	4
Matemática	4
Idioma Extranjero	5
Emprendimiento y Gestión	2
Educación Física	2
Educación para la ciudadanía	3
Total	20

Fuente. Elaboración propia a partir Ministerio de Educación (2015).

5.2.1.1. Bachillerato en Ciencias

Después de haber hecho una descripción general de lo que es el Bachillerato General Unificado es necesario realizar un breve análisis de cada una de las tres opciones: Científico, Internacional y Técnico.

El Bachillerato Científico, como se ya se ha mencionado, pasa por un proceso de actualización curricular, que le ha permitido adaptarse a la nueva realidad educativa. Además de las tres asignaturas específicas de cada especialidad -General, Físico/Matemáticos, Químico/Biológicos y Sociales- que el estudiante deberá cursar -tabla 5.11- se suma una materia de tres periodos académicos destinada a la

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Investigación de Ciencia y Tecnología, siendo esta de obligado cumplimiento para todos.

Tabla 5.11. Asignaturas Optativas Bachillerato en Ciencias

Matemáticas Superior	Biología Superior
Química Superior	Física Superior
Economía	Psicología
Lengua y Cultura Ancestral	Artes Plásticas
Apreciación Musical	Problemas del Mundo Contemporáneo
Redacción Creativa	Lectura Crítica de Mensajes
Segunda Lengua Extranjera	Corrientes Filosóficas
Sociología	Teatro
Patrimonio Cultural	Ciencia, Tecnología y Sociedad

Fuente. Elaboración propia a partir Ministerio de Educación (2015).

5.2.1.2. Bachillerato Internacional

El segundo de los bachilleratos es el Internacional, que se está implementado en 17 instituciones educativas del país y que cumple con los estándares internacionales de este nivel educativo. Los estudiantes que optan por este tipo de bachillerato además de cursar el tronco común deberán realizar una asignatura de cada uno de los seis grupos de estudio que se ofertan, teniendo que ser tres de ellas de nivel superior. A estas materias se le deben sumar la realización de una monografía el último año, una serie de actividades relacionadas con la Creatividad, Acción y Servicio y la asignatura de Teoría del Conocimiento.

5.2.1.3. Bachillerato Técnico

El bachillerato Técnico es la tercera opción. Mantiene una oferta educativa muy similar a la que estaba en funcionamiento desde la Reforma de Bachillerato de 2001 -tabla 5.12- manteniendo los tres grandes bloques: Técnico Industrial, Técnico Agropecuario, Técnico de Servicios; a los que se suman el Artístico como Técnico Artístico, el Técnico Polivalente, con tres especialidades, y el Técnico Deportivo, con una especialidad.

Tabla 5.12. Oferta de Especialidades Bachillerato Técnico

Técnico Agropecuario	Peces Moluscos y Crustáceos
	Producción Agropecuaria
	Transformados y Elaborados Lácteos
	Transformados y Elaborados Cárnicos
	Conservería
Técnico Industrial	Aplicación de Proyectos de Construcción
	Instalaciones, Equipos, Y Máquinas Eléctricas
	Electrónica de Consumo
	Industria de la Confección
	Calzado y Marroquinería
	Fabricación y Montaje de Muebles
	Electromecánica Automotriz
	Chapistería y Pintura
	Mecanizado y Construcciones Metálicas
	Climatización
	Mecánica de Aviación
	Mecatrónica
	Cerámica
	Técnico de Servicios
Comercio Exterior	
Contabilidad	
Organización y Gestión de la Secretaría	
Servicios Hoteleros	
Aplicaciones Informáticas	
Administración de Sistemas	
Ventas e Informatización Turística	
Técnico Polivalente	Industrial
	Contabilidad y Administración
	Informática
Técnico Artístico	Música
	Pintura y Cerámica
	Escultura y Arte Gráfico
	Diseño Gráfico
	Ebanistería, Tallado y Escultura
Técnico Deportivo	Promotor en Recreación y Deportes
Fuente. Elaboración propia a partir Ministerio de Educación (2015).	

Este último (Técnico Deportivo) creado e impulsado conjuntamente entre el Ministerio de Educación y la Unidad Educativa San Daniel Comboni, institución educativa de la que se hablará en el posterior capítulo, de la que nace la necesidad de desarrollar el presente trabajo de investigación.

Actualmente se sigue realizando un análisis de la pertinencia de la oferta educativa, a través del Programa de Repotenciación de los Colegios Técnicos, con el objetivo de ajustarla a la nueva matriz productiva del país y actualizar también los diferentes perfiles profesionales de acuerdo a las necesidades reales del momento y a la realidad de cada zona. En ese análisis se incluirá la búsqueda de profesionales educativos de acuerdo a las especialidades que se oferten, mejorándose así la calidad educativa. Se seguirán desarrollando programas de capacitación permanente para todo el personal docente y directivo de estos centros. Y se continuará dotando a las instituciones de nuevas espacios específicos para la Formación Técnica y del equipamiento didáctico, técnico y tecnológico necesario.

Con este tipo de Bachillerato el estudiante tendrá la posibilidad de seguir estudios de nivel superior, de cualquier de las ramas, no solo de las técnicas, y además, si su realidad socioeconómica así lo requiere, incorporarse al mundo del trabajo, ya sea en relación de dependencia o generando alguna actividad de emprendimiento.

En el Bachillerato Técnico se seguirá manteniendo un tipo de Formación Técnica basada en el desarrollo de competencias, ya iniciada en los proyectos PRETEC y RETEC, y otro de sus elementos clave, las Unidades de Producción en las instituciones educativas, con la misma finalidad: la obtención de recursos para el mantenimiento de los centros y la inclusión de un componente práctico real en la formación de sus estudiantes (Ministerio de Educación, 2015).

Después de haber realizado una aproximación al estado de la cuestión sobre la Formación Profesional en el mundo, haciendo un alto en la realidad española y en la de cinco países latinoamericanos; analizar el concepto de competencia, su repercusión en el mundo educativo, más concretamente en la Educación Técnico Profesional; y examinar la realidad socioeconómica y el sistema educativo en Ecuador y Esmeraldas; llega el momento de dar paso a la fase metodológica de la investigación. Se explicará el

tipo de investigación y el contexto donde será desarrollada, sus objetivos y el proceso seguido para su ejecución.

CUARTA PARTE

Estudio Empírico

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Metodología de investigación

Capítulo 6

“En cuestiones de cultura y de saber, sólo se pierde lo que se guarda; sólo se gana lo que se da” (Machado, 1970).

El Ministerio de Educación de Ecuador exige para la apertura del Bachillerato, en cualquier institución educativa del país, un estudio de pertinencia que justifique su necesidad en la zona y, más concretamente, de las especialidades que se vayan a ofertar. Para su realización se deben tener en cuenta tanto lo que demanda la propia población como la sociedad productiva.

Para cumplir con este requisito y además generar un beneficio a la comunidad con la que se trabaja (Yébenes, 2007), se realiza una propuesta de investigación en el contexto esmeraldeño de los barrios de sur. Se trata de un estudio socioeducativo de tipo exploratorio y descriptivo, que permita conocer el tipo de educación que demandan los estudiantes de 10º año de Educación Básica para el siguiente nivel. Se propone la captación de información de diez centros educativos de esa zona de la ciudad.

Ecuador es un país que está iniciando todo su potencial investigador, a partir de la nueva reforma de la Educación Superior y a las exigencias que vienen indicadas para todas las Universidades desde el CEAACES -Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-. Aún así, en muchos campos no existe prácticamente bagaje, hecho que dificulta la labor de cualquier persona interesada en iniciar esta actividad, al no encontrar información o documentación de base contextualizada sobre las diferentes temáticas (CES, 2014).

Esta situación se ha evidenciado al realizar el presente trabajo, como se ha indicado en los capítulos tres y cuatro, siendo aún más palpable en la provincia de Esmeraldas. Por este motivo se ha seleccionado un tipo de estudio básico y exploratorio, que tiene como objetivo generar conocimientos que permitan valorar una realidad socioeducativa concreta, de la que se pueden intuir ciertos aspectos, pero que en todo caso es desconocida, al no existir estudios previos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por otro lado, esta realidad trae consigo aspectos que justifican la necesidad de realizar este tipo de investigación, como son: la utilidad, impacto, importancia y novedad. Su utilidad ya ha sido evidenciada al exponer el motivo por el cual se desarrolla este trabajo. Más aún, los resultados obtenidos serán de gran ayuda para el resto de centros

educativos de la ciudad, pudiendo hacer uso de ellos para mejorar y enfocar de manera correcta su oferta educativa, Así mismo, los propios estudiantes podrán tener acceso a especialidades acordes a sus demandas (Kothari, 2004).

También puede ser un punto de referencia para la elaboración de una guía de orientación educativa para estudiantes de EGB y sus familias, que les facilite, llegado el momento, en la toma de decisiones sobre su futuro educativo y profesional. No hay que olvidar que este trabajo abre las puertas a futuras investigaciones sobre esta temática concreta en este contexto. Con todo ello, se espera, que pueda generar un impacto positivo en la comunidad y en la realidad educativa de este nivel, mostrando la importancia de desarrollar este tipo de investigaciones (Bernal, 2010).

6.1. Objetivos

Para plantear los objetivos de una manera correcta se necesita primero delimitar claramente qué se va investigar para definir qué y cómo se va realizar. Pero antes se precisa tener presente, a la hora de definirlos, cuál es la realidad en la que está enmarcada la propuesta. Esto hará que los objetivos sean realistas y realizables, claros y concretos, y que sigan una secuencia coherente entre sí (Mackenzie & Knipe, 2006).

En este caso concreto, el objetivo es realizar un trabajo de investigación que valore la necesidad de abrir un bachillerato con las especialidades planteadas por la Unidad Educativa San Daniel Comboni. Para poder llegar a completarlo se requeriría de varios estudios, en los que se midiesen variables de la realidad socioeducativa, por una parte, y socioeconómica y socioproductiva por otra.

En el presente trabajo se aborda una de ellas, la socioeducativa, lo que permitirá delimitar las variables que se desean medir, los posibles agentes informadores, las estrategias utilizadas y los tiempos que se pueden utilizar para ser operativos (Neuman, 2005).

El problema a investigar, entendiendo problema como aquello que necesita ser estudiado para encontrar una solución, tomar una decisión o, en su caso, justificar una acción (León, 1997); en este caso particular es:

- ¿Qué tipo de formación quieren recibir los estudiantes de 10º año de EGB de los barrios del sur de Esmeraldas?
- ¿En qué argumentos se basan para esta elección?

En torno a estos problemas se definirá tanto el objetivo general como los específicos que a continuación se enumeran.

El objetivo general de esta investigación es:

- Conocer las demandas educativas de los/as estudiantes de 10º año de Educación Básica de los barrios de sur de la ciudad de Esmeraldas con respecto al Bachillerato. Para justificar la pertinencia de la apertura de un Bachillerato Técnico en la Unidad Educativa San Daniel Comboni

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las perspectivas de futuro de los estudiantes de 10º año de Educación Básica de los barrios de sur de la ciudad de Esmeraldas.
- Elaborar un instrumento de recogida de información que detecte las demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica de los barrios de sur de la ciudad de Esmeraldas
- Realizar un acercamiento a la realidad socioeducativa de los barrios del sur de Esmeraldas.
- Identificar qué tipo de especialidades de bachillerato prefieren los estudiantes de 10º año de Educación Básica de los barrios de sur de la ciudad de Esmeraldas.
- Valorar los motivos que llevan a los estudiantes de 10º año de Educación Básica de los barrios de sur de la ciudad de Esmeraldas a optar por un tipo de bachillerato u otro.
- Determinar quién o quiénes son los implicados en la toma de la decisión para elegir un tipo de bachillerato u otro.

6.2. Contextualización de la investigación: La Unidad Educativa San Daniel Comboni, un centro de referencia.

Antes de comenzar a describir el proceso de investigación que se ha desarrollado, se realizará un análisis del contexto dónde se ha llevado a cabo, más concretamente del caso particular de un centro educativo en la ciudad de Esmeraldas, del que partió este estudio, La Unidad Educativa San Daniel Comboni. Esta Institución está aplicando desde hace ya varios años una metodología educativa innovadora que la convierte en un centro de referencia nacional.

La Unidad Educativa San Daniel Comboni está localizada en la zona de los barrios del sur de la ciudad, dónde se encuentran gran parte de los asentamientos migratorios provenientes del norte de la provincia y del país vecino, Colombia. Este movimiento viene provocado por el éxodo rural y la inseguridad que se vive en esos territorios. El conflicto armado y las fumigaciones para combatir los sembríos de coca son parte de la motivación.

A pesar de que las principales empresas de la ciudad -Refinería, TermoEsmeraldas, y fábrica Codesa-, dos grande supermercados y el terminal terrestre se emplazan en la zona, no dejar uno de los entornos más empobrecidos de Esmeraldas, no disponiendo de las infraestructuras y servicios básicos necesarios -pavimentación en la calles, agua potable, y alcantarillado-, y viviendo gran parte de sus moradores de una forma irregular, al no poseer viviendas en propiedad (Secretaria Nacional de Riesgos, 2013).

6.2.1. Descripción

Dentro de esta realidad, a finales del año 2006 se inauguro la Unidad Educativa “San Daniel Comboni”, comenzando a funcionar el curso lectivo 2007-2008 con una oferta educativa muy reducida, dos cursos del primer ciclo de Educación Básica General -2º y 3º- y tres cursos de 8º, del siguiente ciclo, con un total de 139 alumnos. El segundo año, curso 2008-2009, la oferta se amplió completándose el primer ciclo de Educación Básica General -de 1º a 5º-. Se amplió el siguiente ciclo al añadirse tres noveno. En este curso se alcanzan los 398 estudiantes.

La Institución siguió creciendo y en el año lectivo 2009-2010 se completó la Educación General Básica, de 1º a 10º, con un total 568 niños y niñas matriculados. En 2010-2011, cuarto año de vida de la institución, recibieron educación en la Unidad educativa 615 estudiantes. La fuerte demanda de la población obligó a ampliar varias líneas de algunos cursos y se comenzó a implementar el Bachillerato Técnico. El año siguiente se llega a los 860 estudiantes: se añaden nuevas líneas y un nuevo curso -2º- para cada especialidad de Bachillerato. 2012-2013 fue el año en que se completo toda su oferta educativa, teniendo ya los tres años de bachillerato. Este último curso, 2014-2015, se encontraban matriculados un total de 918 estudiante, tabla 6.1.

Curso	Nº estudiantes
1º	65
2º	67
3º	73
4º	73
5º	72
6º	78
7º	63
8º	53
9º	101
10º	120
1º Bachillerato	47
2º Bachillerato	55
3º Bachillerato	51
Total	918

Fuente. Elaboración propia a partir AMIE (2014)

Es oportuno exponer estos datos porque muestran el crecimiento que ha tenido la Institución desde su creación; al mismo tiempo hablan de otra realidad: la Unidad

Educativa San Daniel Comboni es un extraordinario proyecto que día a día crece, se consolida y adquiere nuevas e insospechadas dimensiones.

En los primeros siete años de la educación básica tienen acceso un número aproximado de 70 estudiantes por año en la Educación Básica, repartidos en dos líneas -A y B-. Esto en ocasiones dificulta la labor docente. La demanda es tan grande que exige al profesorado trabajar en aulas de casi 40 estudiantes, de edades comprendidas entre los 5 y 11 años. En los tres últimos años del ciclo de Educación Básica General - 8º, 9º y 10º año-, la oferta se amplía a 3 líneas -A-B-C- por año, 105 niños aproximadamente.

Para completar todo el proceso educativo de un niño o niña aún se precisaba el nivel inicial, dedicado a estudiantes de edades comprendidas entre los 3 y 5 años. La institución realizó las gestiones necesarias con el Ministerio de Educación para su creación. El año 2011 el Ministerio de Educación aprobó una partida presupuestaria para la construcción, por parte de la DINSE -Dirección Nacional de Servicios Educativos-, de un bloque de aulas con las especificaciones pertinentes para este nivel educativo. Las obras se iniciaron pero al desaparecer este organismo todo quedó paralizado, habiendo completado solo un 15%. La misma situación se repitió, con los mismos actores, en la construcción de una fábrica de alimentos, completándose un 75% de la construcción. La fábrica sería un espacio dedicado a la práctica de los estudiantes del bachillerato, transformándose en el futuro en una unidad de producción, siguiendo modelos de autogestión. A todo ello se sumará un nuevo módulo de 8 aulas y dos laboratorios o espacios específicos para el Bachillerato Técnico en Industria de los Alimentos con especialización en Conservería. Las autoridades del plantel educativo y de la fundación a la que pertenece siguen haciendo gestiones, aún actualmente (2015) para que se puedan retomar y finalizar ambas edificaciones.

Se debe señalar los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas "Aprendo" que medían el nivel académico de los educandos en las áreas de lenguaje y matemáticas, en el curso lectivo 2008-2009. En ellas se muestran los grandes vacíos que tienen los estudiantes esmeraldeños en ambas: los promedios son de 4 sobre 10. Este es un problema que se evidencia en todos los centros educativos de la ciudad y de

la provincia de Esmeraldas. Todo ello pone de manifiesto que algunos niveles se encuentran en una situación de inferioridad a la media del resto del país.

Esta situación está siendo abordada en la Unidad Educativa San Daniel Comboni a través del desarrollo de un proyecto educativo innovador: cursos de formación continúa del profesorado y un cambio de metodología pedagógica. Más adelante se hablará con más detalle de este proyecto y de otras iniciativas que tratan de reducir esta problemática. Estas pruebas volvieron a realizarse mostrando resultados satisfactorios el año lectivo 2011-2012.

La Unidad Educativa tiene a su disposición una infraestructura importante, con edificios modernos y amplios espacios para el deporte. Cuenta con una cancha de fútbol profesional y otra en proceso de acondicionamiento, cuatro canchas de uso múltiple y una piscina semiolímpica, que ha sido aprobada recientemente su construcción por parte del Ministerio de Deporte. Al ser una Institución deportiva, se tiene como proyecto la construcción de otra cancha de fútbol profesional y una de balonmano, una piscina olímpica, una pista de atletismo y un gimnasio cubierto, elementos que podrían dar un gran servicio a una provincia como Esmeraldas, dónde se practican 26 disciplinas deportivas.

A todo esto se deben sumar dos aulas de informática, ya equipadas, un laboratorio de idiomas, un laboratorio científico, una biblioteca, aulas de danza y música, un pequeño auditorio, y un comedor escolar con una capacidad para más de 300 estudiantes.

Pese a todo la Institución sigue precisando nuevas infraestructuras para cubrir las necesidades educativas: diez aulas de educación y un módulo completo para la educación inicial. La consecución de estas instalaciones permitiría a la Unidad Educativa poder ofrecer una educación de calidad a un número aproximado de 1.400 estudiantes.

Otro eje fundamental del Colegio y de la propia Fundación Amiga¹⁵ es el desarrollo y potenciación del Deporte, bajo una concepción llena de valores deportivos, humanos y cristianos. Esmeraldas por tradición y por las características de sus habitantes es una de las cunas del deporte ecuatoriano. Un gran número de disciplinas deportivas del país se nutren de deportistas esmeraldeños. Por ello, uno de los grandes objetivos que se plantea esta institución es dar un fuerte impulso a esta área a través de la creación del primer bachillerato deportivo del país.

La Unidad Educativa es Fiscomisional, lo que lleva asociado que una parte mínima de los recursos que recibe son de los padres y madres de sus estudiantes. El costo de la matrícula es el más reducido de todos los centros educativos que existen en la provincia con la misma titularidad. Incluso en algunos casos se dan ayudas de estudio a aquellos estudiantes con menores recursos. De estas becas totales -pago del total de la matrícula- y parciales -pago de la mitad de la matrícula- se benefician aproximadamente el 20% del total de los estudiantes matriculados. La Fundación Amiga realiza continuamente gestiones, a través del desarrollo de nuevos proyectos, para poder ampliar ese porcentaje y dar la oportunidad a más estudiantes.

El centro, al tener este carácter, se encuentra en una situación económica inestable, que dificulta la contratación y pago de los docentes. Este problema se ha acentuado con la apertura del bachillerato ya que han sido necesarios 30 docentes más, algunos de ellos con un nivel formativo superior, requerido para este ciclo.

Para el sostenimiento económico autosuficiente, la Institución, está realizando los trámites necesarios con el Ministerio de Educación. La Unidad Educativa oferta ciclos de enseñanza obligatorios y gratuitos, de los que el propio gobierno ecuatoriano quien debería hacerse cargo del total financiamiento. Una vez que se haga responsable de ello dejarán de ser necesarios los aportes de las familias y desaparecerá la dependencia que tiene el centro de las ayudas que se reciben del exterior a través de la cooperación internacional o de donaciones particulares. No se debe olvidar que se espera que la Unidad de Producción sea también una fuente de ingresos que ayude al sostenimiento de la Institución.

¹⁵ Fundación a la que pertenece la Unidad Educativa San Daniel Comboni

Son muchas las personas y entidades que han contribuido a la construcción de la Unidad Educativa. El socio generador es la Fundación Amiga, nacida en el seno de la Iglesia Católica. Pero a ella se han unido varios e importantes socios gestores de financiamiento:

La OCP -Oleoducto de Crudos Pesados- del Ecuador y Fundación Repsol YPF han contribuido con la construcción de dos DE LAS canchas deportivas. Petroecuador, a través de su programa de compensación social con los barrios que pertenecen a su zona de influencia, ha colaborado con la construcción de cuatro aulas escolares.

El Programa Canje de deuda entre Ecuador y España, con el seguimiento de la AECI - Agencia Española de Cooperación Internacional- ha posibilitado la construcción de dos edificios, y canchas, además de la financiación del proyecto de Educación Integral para la Vida, que se está desarrollando en la institución, como modelo de educación innovador y alternativo.

Los Ministerios de Educación, Cultura y Finanzas han aprobado las partidas para los docentes y directivos del ciclo Educación Básica General, con las que se harán cargo del pago de los honorarios profesionales de parte del equipo educativo de la Institución.

La Unidad Educativa San Daniel Comboni cuenta como socio patrocinador con el Vicariato Apostólico de Esmeraldas que contribuye en la actualidad con parte del pago a los docentes de Educación Básica.

En cuanto a la parte académica, el modelo educativo que se está desarrollando ha generado muchas expectativas y contribuciones, a través de Universidades, grupos de estudio, etc. Los socios académicos son múltiples tanto a nivel nacional como internacional.

Este proyecto es una apuesta clara de dos universidades de la capital: la Universidad de las Américas de Quito y la Universidad San Francisco de Quito, esta última asesoró en el diseño de la Unidad de Producción.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio.

Desde el exterior cuenta con el apoyo de la Universidad de Burgos (España) con la ya se ha firmado una convenio de colaboración.

La apertura del Bachillerato Deportivo es un gran reto para la Institución, sobre todo por la inexistencia de este tipo de formación específica y centros en el país. Esto ha llevado a realizar acercamientos con el Ministerio de Educación de Costa Rica y el colegio Deportivo de Santo Domingo de Heredia y se ha trabajado conjuntamente con el Ministerio de Educación y el Ministerio de Deporte, en la elaboración de la malla curricular y el perfil profesional.

Son inestimables las aportaciones del grupo de investigadores educacioneunidad, con sede en Italia, que trabaja en el ámbito internacional, en lo que se refiere a la educación formal y no formal. Forma parte de este grupo el Dr. Roche Olivar, creador de la metodología de “proyectos prosociales” que ya se ha convertido en un post grado de la Universidad de Barcelona y que está siendo aplicada en muchísimos países del mundo con óptimos resultados.

La propia escuela es el lugar idóneo para que los niños puedan desarrollar este tipo de valores, actitudes y conductas a través de una educación para la solidaridad, en la que tiene que estar implicada toda la comunidad educativa, padres y madres, profesores, estudiantes, todos y cada uno de los que forman parte del proceso de desarrollo de un niño.

Este tipo de educación puede alcanzarse no solo a través del trabajo en materias o contenidos que hacen alusión directa al desarrollo de actitudes y valores solidarios, sino que también se puede llegar a ellos a través de las diferentes materias que se encuentran dentro del plan de estudios, siempre y cuando estén bien planificadas. Con ello se mejoraría la calidad de los aprendizajes en tanto se articula teoría y práctica, y la intencionalidad solidaria de ofrecer una respuesta por parte de los/as estudiantes a una necesidad social poniendo en práctica lo aprendido y desarrollado en el aula. (Tapia, 2005).

Otro socio académico de gran prestigio es la Licenciada Nieves Tapia, quien ha logrado insertar en los currículos académicos argentinos este “paradigma del Aprendizaje-

Servicio”, y que en la actualidad se está comenzando a replicar en algunos centros educativos de Ecuador.

Además, el Movimiento de los Focolares, brinda acompañamiento y asesoramiento, apoya a la Consultora y al equipo de gestión educativa que están poniendo en marcha el nuevo modelo pedagógico.

6.2.2. Características

a. Población

El objetivo de la institución es responder a las necesidades educativas de los habitantes del extrarradio de la ciudad de Esmeraldas. Gran parte de ellos viven en núcleos de población carentes de muchos de los servicios básicos: alcantarillado y agua potable, entre otros. Un gran número de estas familias viven en terrenos “ocupados”, que allí se denominan “invasiones”. Los hogares en su mayoría son de madera o caña, algunos de ladrillos, pero en casi todos existe un gran hacinamiento -en un solo espacio se hace toda la vida: dormir, cocinar y comer, no existiendo intimidad alguna-.

El 81% de los niños que asisten a la Institución provienen de estos núcleos de población, próximos a la Institución; el 16% a la zona urbana, y el 3% de la zona rural. En su mayoría -el 87%-, son hijos de familias de bajos recursos, que en muchos casos están en situación de riesgo social (Bartolomé, 2010).

La Institución prioriza la entrada de este tipo de estudiantes, pero no los convierte en los únicos. No es bueno para desarrollar un modelo educativo plural, en el que tengan cabida toda clase de niños, cerrar la oferta educativa exclusivamente a un tipo de población, esto generaría un “gueto educativo”, desapareciendo la pluralidad, y la diferente maneras de entender y vivir las cosas por parte de estos menores. Uno de los mayores educadores para un educando, que incluso tiene más influencia que el propio docente, es el “igual”, por eso es necesario que exista una variedad de iguales (Tapia, 2005).

b. Interculturalidad

En la zona en la que se encuentra ubicada la Fundación, además de afrodescendientes existen indígenas de la etnia Chachi, que participan de las iniciativas que desarrolla Fundación Amiga, entre las que se destacan la inclusión en la red interinstitucional de trabajo, formada por ocho Unidades educativas: Nuevo Ecuador, Cristo Rey, Escuela Japón, Escuela Espíritu Santo -Comunidad Chachi-, Escuela Dr. Carlos Ojeda San Martín, Escuela Buen Pastor, Escuela Provincia de Bolívar y San Daniel Comboni. La seña de identidad de esta red es la reciprocidad, poniendo de manifiesto la importancia del trabajo en equipo para solucionar los problemas existentes en la comunidad. La institución ofrece asesoría y acompañamiento a las escuelas del sector y presta a la Escuela Espíritu Santo, que no dispone de infraestructuras propias, sus instalaciones en horario vespertino, para que un grupo cercano a 250 niños puedan asistir a sus clases con normalidad.

Desde la perspectiva de la participación recíproca la comunidad aporta: valores, saberes culturales, conocimiento, optimizando los recursos existentes y dando una visión más amplia y enriquecedora de lo que es la educación del ser humano (López, 2012).

La interculturalidad, dentro del modelo de la Unidad Educativa y de la red interinstitucional, se concretiza en diferentes ámbitos. Por ejemplo, en la capacitación a los docentes de la red en el área de matemáticas, se han incluido la enseñanza ancestral de las matemáticas con profesores indígenas.

La propia Fundación Amiga cuenta con un Área de Cultura y Folklore Afroecuatoriano, en la que se desarrolla un proyecto para la conservación del patrimonio y la identidad cultural de la región de Esmeraldas. Desde ella se están recuperando tradiciones musicales -investigación histórica, instrumentos, bailes, cantos- de carácter ancestral, y que forman parte de la gran riqueza multicultural del Ecuador.

c. Centro de Referencia

La Unidad Educativa San Daniel Comboni pretende ser un centro de referencia dentro de la ciudad y provincia de Esmeraldas, e incluso del país. Por ello se realizaron las gestiones oportunas para convertir este centro educativo en una de las Unidades Educativas del Milenio que existen en el Ecuador, pero que, por su carácter Fiscomisional, no se pudo conseguir.

d. Formación Continua

De acuerdo al proyecto de Educación Integral para la vida en la Institución se están realizando desde el año 2008 cursos específicos para los profesionales. Con ellos se da a conocer la nueva metodología educativa y la manera de usarla, se mejorará su nivel de formación, y se desarrollan en ellos habilidades sociales, que les permitirán tener una mayor empatía con los menores.

A esta formación continua se han sumado los miembros de las redes interinstitucionales, ya mencionadas, y los padres y madres de familia. A esta iniciativa se debe sumar el desarrollo de grupos de trabajo y comunidades de estudio y aprendizaje entre docentes de las mismas áreas de conocimientos, y de esta institución con otras.

e. Modelo Pedagógico Innovador

El punto principal de la Unidad Educativa y su gran desafío se centra en aplicar un modelo que responda a las exigencias que el Estado demanda y que sea coherente con la filosofía educativa de la institución. Se habla entonces de un modelo de educación integral, de alto nivel académico, que se inicie en los primeros años de escolaridad -3 años- y que concluya con el bachillerato a los 17 años, como antesala de la enseñanza superior.

e.1. Características del modelo pedagógico de Educación integral para la vida

El modelo pedagógico “Educación integral para la vida” se inspira en el pensamiento de la Doctora Chiara Lubich, creadora del Movimiento Cristiano Focolar, y ha sido impulsado en la Institución por la Dra. Catalina López y el equipo de gestión del centro.

El objetivo es formar personas integrales, con valores cristianos, con la capacidad de aprender del otro y con el deseo de construir una sociedad nueva más justa e igualitaria, desde la reflexión y la participación de quienes la integran.

Imagen 6.1. Principios rectores del modelo “Educación Integral para la Vida”



Fuente López (2012).

La construcción del saber cómo búsqueda de la verdad, principio que invita a entender que no se puede comprender una educación que sólo involucre la razón y la inteligencia sin involucrar al hombre alma/cuerpo. Si bien el estudio es fundamental para encontrar la verdad, este debe ir acompañado del bien, ya que los dos son conceptos que van unidos ontológicamente; es decir que no hay verdad que al mismo tiempo no sea un bien (Foresi, 2004).

Un concepto que también está presente en los principios educativos ecuatorianos dentro del Plan Decenal, en el que se habla de valores como la confianza colectiva, la justicia, el respeto, la paz, la solidaridad, la responsabilidad o el pluralismo, como elementos transversales de todo proceso educativo (Ministerio de Educación y Cultura, 2006a).

Otro principio rector del modelo es la educación inclusiva, entendiendo ésta como propuesta de una escuela de todos y para todos. Dentro de la población de influencia de la Unidad Educativa, viven indígenas Chachis, mestizos, negros, criollos, por esta razón ya desde la formulación del proyecto se trabaja con distintas culturas para que en los lineamientos institucionales estén presentes los aportes de cada uno.

Desde la inclusión se profundiza en la dimensión social del ser humano. La Unidad Educativa San Daniel Comboni entiende que la verdad debe ser alcanzada con la verdad del otro diferente a mí. El trabajo en equipo no es llegar a una síntesis de dos ideas, es algo más grande: es el dar todo de sí y acoger todo del otro, hasta que se llegue a la “tercera idea”. Por esta razón los/as estudiantes trabajan continuamente en equipo y aprenden desde pequeños a que el diverso no es una amenaza sino una posibilidad de enriquecimiento recíproco, generando una solidaridad entre todos (Paniagua y González, 2005).

Esta metodología pone de relieve la importancia que tiene cada actor que interviene en el proceso educativo, por lo tanto, cada uno se convierte en protagonista, cada actor - profesor, estudiante- da al otro todo lo que tiene, de esta manera cada uno potencia su saber y así se construye un conocimiento nuevo enriquecido con la experiencia todos (López, 2012).

El cuarto principio rector hace referencia a una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Hace falta estudiar viviendo, y no estudiar solamente estudiando, de esta manera se involucra la inteligencia, la voluntad, el amor, lo que permite que la vida sea un aprendizaje dinámico y continuo”, potenciando principios de iniciativa, creatividad, dinamismo y actitud proactiva que ayuda a que los estudiantes se conviertan en constructores de su conocimiento y autores autónomos, al mismo tiempo con un objetivo de responsabilidad personal y social (Freire, 1968).

Además, la metodología desarrolla continuamente la capacidad de investigación, ya que esta se aplica continuamente en situaciones de la vida cotidiana, o en problemáticas de la comunidad, generando en cada actor la búsqueda del saber para poder brindar respuestas a las necesidades propias y del otro. De este modo la razón se une a la comprensión del mundo, al compromiso social, es decir: la educación se convierte en un proceso de educación continua para la vida, en el que los estudiantes adquieren niveles académicos elevados y, sobretodo, salen formados como hombres que viven los valores cristianos (López, 2012).

Hay que ser consciente de que muchos de los estudiantes poseen déficits afectivos, debido a que han sido criados en familias disfuncionales o desestructuradas, donde la ausencia de la figura paterna es algo común. Las peleas, gritos, insultos, castigos físicos, maltratos, etc., son parte de su realidad cotidiana. Los niños se sienten solos, incomprendidos, sin el cariño y el afecto suficiente para desarrollar con normalidad su propia personalidad y responder de una forma positiva a los retos y dificultades que se les presentan en la vida (Bartolomé, 2010).

Teniendo presente esta realidad es fundamental trabajar en los estudiantes las estrategias para poder afrontar con dignidad las dificultades que surgirán a lo largo de la vida. Sin duda la resiliencia, siguiendo el concepto dado por Grotberg (1998), es uno de los ejes vertebradores del proyecto educativo, entendiéndola como aquella habilidad o destreza que permite a la persona enfrentarse a los diferentes problemas que se pueden presentar en la vida, y superarlos, generando en él una transformación positiva, siendo éste un proceso de aprendizaje.

Toda persona, ya sea niño o adulto para ser “resiliente” necesita del otro para sentirse bien, para crecer, para desarrollarse. El reconocimiento de los demás lleva al sujeto a sentirse querido, a encontrarse bien consigo mismo y con el otro, pudiendo así tomar las adversidades con las que se enfrenta cotidianamente con una actitud positiva y constructiva, sintiéndolo como un reto que se puede resolver de un modo creativo (Walsh, 1998).

Para hacer frente a estas dificultades y superarlas, convirtiéndolas en un aporte positivo en la vida, se toman una serie de factores que ayudan a resolverlas. No hay que

olvidarse de que la persona está en constante desarrollo, y todos y cada uno de los acontecimientos que vivencia a lo largo de la vida, desde la más tierna infancia hasta la época adulta, marcan su devenir. Por eso desde niño se necesitan de personas a alrededor -padres/madres, hermanos, familiares, amigos, etc.-, que quieran incondicionalmente, muestren el camino, pongan límites, indiquen que está bien y que está mal, permitan asumir responsabilidades, y cuando por un motivo u otro se falle sean comprensivos, y ayuden a ver dónde está el error, y en qué se puede mejorar. Todo esto desarrolla en la persona una autoestima saludable y positiva, que permita al sujeto sentirse feliz con lo que es y con lo que son los demás, respetando, sabiendo que puede hacer las cosas, que está capacitado para ello, porque no es peor que los demás, solo diferente, siendo consciente de las limitaciones, sabiendo que aunque las tenga no son algo negativo, más bien todo lo contrario, porque en ellas puede encontrar al otro y junto a él superarlas (Grotberg, 1997).

El Informe Delors de la UNESCO de 1996 especificó como elementos imprescindibles de una política educativa de calidad, la necesidad de que ésta abarque cuatro aspectos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser. Los dos primeros aspectos son los que principalmente se trabajan en los centros educativos, dotando a los estudiantes de los conocimientos y habilidades instrumentales necesarias. Su trabajo es más factible para el/a docente en el aula, puesto que fácilmente se pueden medir y evaluar. Los dos últimos requieren de un trabajo más complejo, que se complementa con el anterior, y que favorecen en el estudiante las habilidades sociales necesarias para su correcta integración social y para la construcción de ciudadanía.

Para el desarrollo de un aprendizaje que permita al educando convivir con los demás y aprender a ser persona, es preciso el desarrollo de programas educativos que promueven la resiliencia en los centros educativos. Iniciativas que deben trabajar una serie de factores que a continuación se enumeran:

1. El docente debe ser un referente positivo en el aula, dando afecto y apoyo a cada uno de los estudiantes, mostrándose de igual manera ante unos estudiantes que otros, reaccionando de la misma forma ante cualquier tipo de situación. Esto influirá positivamente en los resultados académicos, existiendo una mayor motivación por parte de los menores.

2. El ir a clase todos los días no puede llegar a entenderse por el niño como un castigo, al encontrarse totalmente presionado por el profesor. Por ello es necesario definir metas y objetivos no demasiado elevados y realistas, adaptados a cada uno de ellos. De esa forma se conseguirá motivarles, sabiéndose capaces de ello.

3. El profesor no debe ser el actor principal en el aula. Toda la comunidad educativa -padres/madres, docentes, y estudiantes- tienen que hacerse presentes a la hora de fijar las metas educativas. De esa forma los aprendizajes estarán adaptados a la realidad, y en ellos todas y todos se verán reflejados, y serán parte activa.

4. Es necesario que el centro educativo esté inserto en la comunidad, siendo parte importante de ella. El desarrollo y mejora de las condiciones en las que viven las familias son totalmente dependientes del desarrollo educativo de todos, comenzando por los niños y niñas, pero pasando también por los padres y madres. Por ello debe haber una conexión familia/escuela positiva.

5. Establecer los límites en aula no es tarea fácil, y en ningún caso debe ser competencia exclusiva del profesor. Estos tienen que estar en conexión y concordancia con los que existen en el propio hogar. Para conseguir esto se trabajará conjuntamente con las familias, para que estas sean la prolongación del profesor en sus casas. De esa forma los tres actores principales del proceso educativo -estudiante, padre/madre, y docente- estarán interconectados, realizándose un trabajo cooperativo, en la misma dirección, no generando ningún tipo de confusión en el menor.

6. Como se mencionaba anteriormente, se necesita “aprender a convivir con los demás” y “aprender a ser”. Para ello en el aula se tienen que trabajar conceptos como la cooperación, la resolución de conflictos, el diálogo y la comunicación, la toma de decisiones, etc. Pero eso solo se conseguirá si existe una relación interpersonal entre docente y estudiante, donde ambos sean iguales, y donde el aprendizaje sea una tarea de dos (Henderson y Milstein, 2003)

El modelo pedagógico “Educación integral para la vida” contempla el desarrollo de la resiliencia a través de la creación de las “comunidades del aula”, donde estudiante y

profesor interactúan, existiendo una ayuda recíproca que facilitará a ambos la herramientas necesarias para resolver de una forma positiva los conflictos que puedan surgir en el aula, y que se podrán extrapolar a sus vidas.

Todo proceso de aprendizaje requiere esfuerzo, voluntad y compromiso. La escuela es un aprendizaje para la vida, y desde ella se nos deben brindar las estrategias para poder afrontar con dignidad las dificultades que surgirán a lo largo de nuestra existencia (López, 2012).

Y, el último principio rector es el protagonismo dado a la escuela de padres y madres, que centra su actividad en:

1. Formar a los núcleos familiares de los estudiantes de forma integral, en temáticas como: economía doméstica o familiar, relaciones interpersonales, comunicación, etc.
2. Crear un grupo de familias formadas en esta metodología de trabajo, con el fin de que ellas sean el referente de este modelo para el resto de familias.
3. Trabajar sobre la influencia que tiene la familia en el proceso de aprendizaje del niño.

Dentro de la Institución se está diseñando un sistema de seguimiento de las familias que presenten algún tipo de problemática. De ello, se encarga el DOBE -Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil-, además de acompañar y consolidar, junto al grupo de familias de referencia, los procesos iniciados por la escuela de padres y madres, ya mencionados. Todo esto se lleva a cabo a través de visitas domiciliarias, talleres de formación con expertos en la temática, reuniones con las familias y entre las familias para dialogar sobre las problemáticas existentes y sobre cuestiones que tienen que ver con su día a día como padres y madres, y como parejas.

El objetivo principal es que mejoren las relaciones interpersonales dentro de cada una de las familias de los estudiantes, que exista un diálogo y una escucha, y no una confrontación permanente o una ausencia de comunicación. Se trata de romper con ciertos esquemas basados en el autoritarismo o en la permisividad, que crean barreras entre padres/madres e hijos, que se transmiten generación tras generación.

f. Área de Cultura

Anteriormente, se ha hecho mención del proyecto de “Fortalecimiento de las Manifestaciones Culturales Tradicionales de la Provincia de Esmeraldas”, iniciativa que busca promocionar y fortalecer las formas históricas y culturales que identifican al pueblo afroesmeraldeño a través de una Escuela Cultural que está inserta en el propio centro educativo.

Los estudiantes de la Unidad Educativa reciben formación en baile, danza tradicional y contemporánea, música tradicional y fusionada, cantos rituales tradicionales afroesmeraldeños, historia, y diseño y construcción de artesanías. Todo ello está inserto en el propio plan de estudios del centro.

Capacitar es dotar de los conocimientos básicos necesarios para que estos valores culturales no desaparezcan y, por el contrario, se mantengan como identidad propia de la cultura de los pueblos, con la finalidad de que las nuevas generaciones se sientan orgullosas de este acervo cultural (UNESCO, 2005).

Las presentaciones artísticas, son fundamentales para que la difusión de estas manifestaciones culturales tradicionales lleguen a los habitantes de la comunidad con la finalidad de crear una conciencia ciudadana de la importancia y riqueza cultural con que se cuentan y como esta ayuda a elevar el patrimonio de un país, por ello la Escuela de Cultura realiza diferentes eventos en la ciudad y provincia de Esmeraldas.

g. Deporte

El deporte es una actividad sociocultural que permite el enriquecimiento de la persona. Potencia las relaciones interpersonales, la amistad, la convivencia y la cooperación entre iguales. Es un factor de integración social, de diversión, salud y bienestar, que además transmite valores como la responsabilidad, el esfuerzo, el juego limpio, la lealtad y la superación entre otros (Gutiérrez, 1995).

La Unidad Educativa San Daniel Comboni ve el deporte como una vía para seguir completando la educación integral de cada uno de sus estudiantes, a través de una formación deportiva basada en el desarrollo de la persona en sus tres dimensiones: física, mental y espiritual. Desde el centro se busca que la comunidad educativa entienda el deporte y la competencia deportiva, rompiendo con algunos de los esquemas actuales, en los que solo se busca la victoria, a cualquier precio.

Se parte de una nueva manera de aceptar y vivir la derrota, no entendiendo la misma como un fracaso sino como una manera de aprender y mejorar. Será siempre necesario hacer una evaluación de la actuación, para ver donde se debe mejorar y donde se tiene que seguir actuando de la misma forma. Todo este proceso que se trabaja a través del deporte y su práctica, tiene como objetivo último que cada uno de los estudiantes interiorice esta idea, y la lleve a su día a día, a sus problemas y dificultades, permitiéndoles afrontar de una manera más constructiva y positiva cada uno de sus retos (López, 2012).

Se están constituyendo equipos de competición en varias disciplinas como fútbol, voleibol, básquet, atletismo y balonmano que representarán a la institución, y donde, además, se pondrán en práctica todos estos principios, que se apoyan en la filosofía de *Sportmeet*, una red mundial de deportistas y de personas que trabajan en el mundo del deporte desde el año 2002, que lo consideran como un medio para construir un mundo más unido, conjugando las actividades físicas y deportivas con la cultura del dar.

h. Refuerzo Escolar y Actividades Extraescolares

Ante las dificultades académicas que se han encontrado en ciertos estudiantes, debidas en muchos casos a la falta de apoyo en los hogares a la hora de resolver sus tareas, y también a las propias necesidades específicas de algunos de ellos, se ha desarrollado una iniciativa innovadora en la ciudad: un programa de refuerzo escolar y de actividades extraescolares en el que participan 13 docentes y del que se benefician 158 estudiantes repartidos en seis grupos.

Estos educandos, una vez que finalizada su jornada escolar regular, permanecen en la institución hasta las 17:00 horas. Durante ese periodo, además de brindárseles la

comida, reciben clases de apoyo en las materias principales y se les ayuda a resolver sus deberes diarios.

A esto ha de sumarse una serie de actividades extraescolares, que se realizan a última hora, como son la práctica deportiva en varias disciplinas -fútbol, baloncesto, vóley-, la participación en el proyecto de cultura, y el trabajo del DOBE en algunas temáticas sociales.

i. Orientación Escolar – Laboral.

El Proyecto de “Educación Integral para la vida” busca generar en los estudiantes habilidades y competencias que les permitan ser constructores de su propio conocimiento, de lo que son y pueden ser, de su destino. Por ello, a través del trabajo en las diferentes áreas -Educación Inicial, Educación Básica, Bachillerato, Proyectos Sociales, Deporte, Cultura y los talleres de formación-, se busca generar personas creativas y dinámicas, con actitudes proactivas, y con una responsabilidad personal y social con su entorno. Esto permite al menor tener una visión más amplia de lo que es y puede ser su mañana, tener un conocimiento de sus opciones de futuro y que camino profesional o formativo puede seguir (López, 2012).

La institución realiza un trabajo concreto en estas cuestiones a través de la orientación escolar y laboral, siendo los profesores y el personal del DOBE los encargados de aconsejar y orientar a los educandos y padres y madres de familia.

Para ello, se desarrollan una serie de actividades extraformativas, que se introducen dentro del horario escolar, en el espacio dedicado a las tutorías, para explicar los itinerarios de formación que existen en los diferentes bachilleratos -Científico, y los Técnicos: Industrial, Cultural, Comercio y Servicio, y Agropecuario-, las salidas profesionales y académicas que ofrece cada uno de ellos, y la oferta educativa concreta de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en este ciclo. Todo esto se hace respetando los deseos del estudiante, así como teniendo en cuenta sus capacidades y habilidades.

A esto se suman actividades formativas y reuniones con los padres y madres, en las que se hace un trabajo similar al realizado con los hijos. El DOBE lleva a cabo este

asesoramiento en otros centros educativos con los que la institución tiene algún tipo de convenio o acuerdo, dando así la posibilidad a otros menores de formarse en San Daniel Comboni durante el Bachillerato.

El desarrollo de este tipo de actividades se puede entender como una obviedad dentro de las funciones de un departamento de orientación, pero no es así en la realidad educativa ecuatoriana, abandonada durante muchos años a la voluntad de profesionales e inquietudes particulares, casi siempre asociadas a la Iglesia. La iniciativa de orientación educativa/profesional con los estudiantes de la Unidad San Daniel Comboni, marca una importante diferencia con el resto de colegios, donde por falta de recursos, o porque no se considera algo prioritario, no existe este tipo de trabajo. Los Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil, existen en todos y cada uno de los centros del sistema educativo ecuatoriano, pero la labor y los recursos con los que cuentan aún son muy precarios (Minda, 2013).

6.3. Fases de la Investigación

A continuación se identifican las principales partes del trabajo, señalando brevemente como se han desarrollado.

6.3.1. Delimitación de la muestra

La muestra debe indicar cuán representativa es la población diana a la cual se le generalizan los resultados, por lo que debe ser suficiente para asegurar la validez externa del estudio (Creswell, 2013).

Como se ha indicado, la investigación se centra en los estudiantes de 10º año de Educación Básica de once centros educativos durante el curso académico 2009-2010. Las diez instituciones de las que se parte son el total de los colegios que ofertan EGB en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni. La número once se encuentra ubicada en el centro de la ciudad, siendo seleccionada para establecer una comparativa.

El total de menores que componen este nivel educativo, en los centros indicados, es de 807. En la tabla 6.2 se presenta la distribución por centros, edades y sexos. En resultado se diferencia entre 690 de la zona de influencia y el resto -117- son estudiantes pertenecientes a la institución educativa ubicada en el casco urbano -zona centro-.

Dadas las características de la investigación, se requiere emplear muestras grandes, que no bajen en ningún caso del diez por ciento de la población accesible (Moráquez, 2006). En este caso, al haber realizado el estudio en la totalidad de los centros existentes se está trabajando con toda la población.

Se entiende que es más práctico -reduce costes, tiempo, etc.- acudir a estudiantes matriculados en el último curso, en lugar de acudir a antiguos educandos, cuya disponibilidad y localización plantean una gran dificultad. Además sólo se ha enfocado en torno a los estudiantes del curso indicado porque es el grupo que puede mostrar un mayor conocimiento e interés hacia su futuro más inmediato, el bachillerato, ya que en 10º es cuando deben tomar una decisión al respecto. Además, en la gran mayoría de los centros el trabajo de orientación vocacional apenas se trabaja y, cuando se realiza, se hace exclusivamente durante este último año.

Tabla 6.2. Distribución de la muestra por centro, edad y sexo

COLEGIO	Nº	%	13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		18 años		Más de 18	
			M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1 Colegio 5 de Agosto	173	21,4	11	9	49	53	23	20	5	3	0	0	0	0	0	0
2 Colegio María Auxiliadora	98	12,1	21	7	28	36	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0
3 Colegio Madre del Salvador	78	9,7	6	20	16	29	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0
4 Colegio Luis Tello	74	9,2	14	0	47	0	11	0	2	0	0	0	0	0	0	0
5 Colegio Carlos Concha	64	7,9	6	0	16	1	17	1	14	2	5	1	0	0	1	0
6 Unidad Educativa San Daniel Comboni	56	6,9	10	4	28	3	9	1	0	1	0	0	0	0	0	0
7 Colegio Ángel Guevara	46	5,7	5	3	14	6	4	7	3	4	0	0	0	0	0	0
8 Colegio Raúl Delgado Garay	42	5,2	1	1	7	6	10	4	4	4	2	2	0	1	0	0
9 Colegio Francés	40	5,0	3	12	9	14	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
10 Colegio José Peralta	19	2,4	0	0	5	2	2	1	1	4	0	1	1	0	1	1
11 Colegio Nuevo Ecuador	117	14,5	4	8	47	47	2	7	2	0	0	0	0	0	0	0
Total	807	100,0	81	64	266	197	82	51	32	18	7	4	1	1	2	1

Fuente: Elaboración propia.

6.3.2. Instrumentos de recogida de información

Cea d'Ancona (1996) resalta que a la hora de realizar cualquier tipo de evaluación se debe utilizar instrumentos de medición que reúnan una serie de requisitos, entre los que se pueden destacar: importancia, validez y fiabilidad.

6.3.2.1. Tipo de instrumento

Como instrumento de recogida de información se ha optado por un cuestionario estructurado autoadministrado, ya que es considerado una de las mejores opciones para una investigación como esta, de tipo exploratorio/descriptiva (Arias, 2012).

El cuestionario es una herramienta que permite recoger información de un grupo grande de población, ya que tiene una meta exploratoria que posibilita contrastar todas las opiniones y valoraciones del total del universo investigado (Lukas y Santiago, 2009).

Es necesario que las preguntas que se recojan estén seleccionadas de acuerdo a la naturaleza de la investigación y adaptadas a la realidad contextual de las personas encuestadas, siendo las variables las que determinen que tipo de información debe ser recolectada (Stebbins, 2001).

En este caso particular las preguntas son cerradas de selección limitada y única, teniendo el encuestado la posibilidad de elegir entre varias opciones.

Durante el proceso, se comunica a los directores de los centros la necesidad de la firma del consentimiento informado por parte de los progenitores. La dirección de los centros indica que no es un procedimiento habitual en estos casos y se desestima.

6.3.2.2. Justificación de instrumento

Se selecciona un cuestionario de estas características teniendo en cuenta los siguientes aspectos.

- La naturaleza del estudio -socioeducativa-, el problema a investigar -demandas educativas de los/as estudiantes para el bachillerato- y el contexto -barrios del sur de Esmeraldas- donde se desarrollará.
- La cantidad y disponibilidad de medios y recursos -humanos y materiales- para desarrollar la investigación, resaltando que este estudio cuenta un financiamiento mínimo, destinado a la movilización del personal encuestador y a la reproducción del material -cuestionario- destinado a la recogida de información, y un tiempo limitado, ya que los resultados deben aparecer en el informe final que tiene que estar terminado a principios del año 2010. El uso de otro tipo de herramienta requeriría de la disponibilidad de más recursos y de más tiempo para su ejecución.

Usar un cuestionario integrado por preguntas cerradas trae consigo las siguientes ventajas (Cea D´Ancona, 1996):

- La rapidez y la comodidad de su registro. Resulta bastante más sencillo y rápido anotar la respuesta de una pregunta cerrada que la correspondiente a una abierta.
- La facilidad y agilidad con la que puede contestarse, no suponiendo esfuerzo a los agentes informadores su desarrollo.
- La posibilidad de centrar las respuestas de los encuestados a aquellas opciones consideradas relevantes y relacionadas con la cuestión que se pregunta.
- La inmediatez de la grabación de las respuestas en la base datos, una vez concluido el trabajo de campo.
- Permite una mayor comparación de las respuestas, al encontrarse éstas expresadas en los mismos términos. Esto también ayuda a eliminar la vaguedad o ambigüedad de las respuestas.
- Tiene menores costes que otro tipo de instrumento al no requerir de profesionales especializados, limitarse a una única intervención, y requerir un procesamiento y sistematización estadístico de la información.
- Garantiza la confidencialidad de los agentes informadores, provocando como consecuencia una mayor objetividad, al sentirse la persona más segura a la hora de responder, no teniendo ningún tipo de condicionamiento.

En todo caso, para que el cuestionario posea todas estas ventajas y además que el encuestado lo comprenda en su totalidad, es necesario que las preguntas estén formuladas de una forma clara y precisa, no planteándose dos cuestiones en una. Se recomienda que los ítems se realicen de manera positiva, no utilizar expresiones ambiguas, y además se debe evitar en todo momento condicionar las respuestas, formulando preguntas tendenciosas que predispongan el sentir de la persona. Es decir los ítems deben cumplir con las siguientes exigencias (Hernández, Fernández y Baptista, 2010):

- Universalidad: las preguntas tienen que tener el mismo significado para todo el universo poblacional. Por ello es preciso utilizar un lenguaje claro y sencillo, entendible para todos y todas, en el que se tenga en cuenta la edad -13/18 años- y el nivel de formación de los encuestados -10° EGB- y su realidad sociocultural regional y nacional –Barrios del Sur de Esmeraldas/Ecuador-, diferente a la del investigador.
- Claridad conceptual y precisión: las preguntas no pueden medir varios aspectos al mismo tiempo, por eso es necesario que expresen lo que quieren medir, no dando pie a otras interpretaciones.

Igualmente se han tenido presente los inconvenientes que pueden presentar las preguntas cerradas (Alaminos y Castejón, 2006):

- Coartan las opciones de respuesta y tienen el riesgo de no poder recoger toda la información que el agente informador puede dar. Las opciones pueden que no se ajustan a la variedad de respuestas posibles, lo que revierte -negativamente- en la simplificación de la información obtenida. Por eso se considero necesario crear dentro del propio cuestionario un espacio para las observaciones por parte del encuestador, a fin de que constituya una fuente de información para su análisis.
- El diseño de una pregunta cerrada es bastante más laborioso que el de una pregunta abierta. Exige, del investigador, el previo conocimiento de la realidad que investiga, su delimitación y medición expresa. No sólo ha de decidir como formular las preguntas -lenguaje-, sino también, que categoría de respuesta considerar, en qué nivel de medición -nominal, ordinal, de intervalo, de razón-, y que códigos asignar a cada respuesta.

6.3.2.3. Diseño del instrumento

En la tabla 6.3 se presenta de forma esquemática los pasos que han sido necesarios desarrollar para el diseño del instrumento de recogida de información.

Tabla 6.3. Cronograma diseño de instrumento

Tareas	Julio	Agosto
1. Elaborar instrumento para la recogida de información	■	
2. Elaborar la carta de presentación y justificación del cuestionario	■	
3. Búsqueda del grupo de “expertos”	■	
4. Envío de borradores del cuestionario	■	
5. Reelaboración cuestionario	■	
6. Nuevo envío del cuestionario		■
7. Cierre de la estructura del cuestionario, aprobación del grupo		■
8. Realización del pre-encuesta con grupo piloto		■
9. Ejecución de últimos ajustes y finalización		■

Para el diseño del instrumento se ha partido del objetivo que tiene este trabajo - demostrar la necesidad de la apertura de las dos especialidades de Bachillerato Técnico, que pretende ofertar la Unidad Educativa San Daniel Comboni-, el tipo de investigación que se está desarrollando -exploratoria/descriptiva-, el contexto dónde se va a desarrollar -los barrios del sur de Esmeraldas -, la muestra -estudiantes de 10º de EGB de once centros educativos-, las variables -socioeducativas-, tipo de respuestas que se precisa obtener -cerradas de selección limitada y única-, y el formato de administración del instrumento que se pretende aplicar -autoadministrado- (Muñiz y Fonseca, 2009).

Teniendo estas cuestiones claras se procedió a identificar y definir las variables que eran necesarias medir y con las que se respondería al objetivo planteado, considerando todas sus dimensiones. Para tener una guía, en primera instancia, se buscaron investigaciones que podrían servir de soporte y en las que ya existiera un instrumento utilizado, validado, que hubiera dado buenos resultados (Downing, 2006).

El proceso de documentación no fue del todo satisfactorio, al no encontrar estudios desarrollados dentro del país. Esta ha sido una de las grandes dificultades que se ha presentado a lo largo de este trabajo. Sí bien es cierto, ya se era consciente a nivel local, sabiendo que en Esmeraldas existe un vacío inmenso en el campo de la investigación, pero se desconocía a nivel nacional. Ante esta situación no quedó otra opción que recurrir a trabajos investigativos desarrollados en otros países, buscando siempre realidades socioeducativas lo más próximas posibles.

Lo aconsejable es poder localizar un instrumento que haya sido aplicado en una investigación del mismo tipo, bajo similares circunstancias, y en un contexto con las mismas características. Esto permitirá poder usarlo con garantías, sabiendo que ya ha sido validado, y se van a obtener los resultados deseados. En caso de que esto no se pueda conseguir, como ha sucedido en este estudio, y la herramienta encontrada haya sido utilizada en una realidad diferente, se precisa realizar los ajustes y adaptaciones necesarias, siendo conocedores de las particularidades del nuevo entorno donde se desea aplicar (Arribas, 2004).

El *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2010, desarrollado por SITEAL -Sistema de Información de Tendencias Educativa en América Latina-* y la UNESCO en 2010, ha sido tomado como punto de partida para definir las variables a medir. En él se muestra la realidad educativa existente en la región, su oferta, y las preferencias que tienen los menores en los estudios de Educación Secundaria.

La investigación desarrollada en España por De Dios Jiménez y Salas (1999): Análisis económico de la elección de carrera universitaria. Un modelo logit binomial de demanda privada de educación; es otra referencia utilizada para identificar los elementos socioeducativos que se evaluarán, sabiendo que esta proviene de un contexto totalmente diferente al de esta investigación, al igual que sucede con la de Sanmartín (2001): Linearity of the return to education and self selection; la de López y Rueda (2007): Elaboración de un perfil de la orientación en Educación Secundaria desde las demandas de la comunidad educativa; y la de Vega, García y González (2010), realizada a estudiantes de tercero y cuarto de la ESO, en la que se evalúan los motivos que llevan a los adolescentes a seleccionar los futuros itinerarios educativos.

En estos trabajos no se ha encontrado un instrumento aplicable para esta investigación, pero sí los elementos necesarios para establecer los contenidos del cuestionario. Con esa base y una vez hecho un análisis de las políticas educativas ecuatorianas que hacen referencia al Bachillerato y la Educación Técnica, se procede con la construcción del cuestionario por parte del doctorando, teniendo presente una serie de principios básicos: sencillez y claridad en el lenguaje, relevancia, representatividad e importancia de los ítems, y la propia realidad contextual en la que se va desarrollar. No hay que olvidar que los agentes informadores serán estudiantes de 10º año de básico, con edades comprendidas entre los trece y dieciocho años, por ello se precisa proceder con una redacción concisa y directa, adaptando cada interrogante al tipo de lenguaje que puedan comprender los encuestados, y eliminando los enunciados técnicos y ambiguos (Muñiz et al., 2005).

A la hora construir y ordenar los ítems, se tomaron en cuenta los elementos que pueden hacer que se den sesgos en su cumplimentación, como el de deseabilidad social, tendencia central, proximidad o el del error lógico. Por ello se evitaron enunciados que pareciesen tener el mismo significado y se utilizaron diferentes escalas de respuesta, haciendo así que el encuestado, de una manera sencilla, tuviera que reflexionar brevemente sobre su selección al contestar, evitando el proceso automático (Smith, 2005).

Construido el primer borrador de cuestionario se procedió a realizar todos los trámites burocráticos pertinentes, entre ellos:

- Redacción de una carta de presentación y justificación dirigida a las autoridades de la institución -Unidad Educativa San Daniel Comboni-, en la que se solicitaba la autorización para el desarrollo de esta etapa investigativa.
- Redacción de una carta, con un contenido similar, para la Dirección de Educación de Esmeraldas. En ella se solicita el permiso para el desarrollo de esta investigación en los diferentes centros educativos donde se deseaba realizar la captación de la información.
- Redacción de una carta para los centros. Tras recibir la aprobación se envió su copia y una carta de presentación del proyecto a los responsables de las

instituciones educativas, solicitando un encuentro para poder definir el momento en el que se podría realizar con sus estudiantes la recogida de información.

6.2.3.4. Validación por grupo de expertos

La validez depende de la relación que debe existir entre los ítems y las variables a investigar, es decir, tiene que responder a lo que está buscando, que el instrumento mida lo que pretende medir. En este caso particular se buscará una validación de contenido y constructo, que se evaluará mediante el juicio de expertos en la materia. A esta técnica de validación se la conoce como “evaluación externa” (Sireci, 1998).

A la hora de la elaboración del instrumento aparecieron una serie de dificultades de diferente índole. Gran parte ellas derivadas de la falta del conocimiento total de la realidad que se iba a proceder a investigar por parte de investigador. Eran necesarios reajustes, teniendo en cuenta nuevas variables que iban a permitir que el trabajo fuese más operativo, consiguiendo unos resultados más ajustados a la realidad. Por todo ello se creyó necesario la búsqueda de un grupo de expertos, una comunidad de sabios, que pudiese asesorar sobre el enfoque del cuestionario -lenguaje, estructura, contenido,..., y evaluar si los ítems habían sido bien redactados, eran pertinentes, y representaban de forma correcta las variables de interés; en definitiva desarrollar la adecuada validez del instrumento (Mertens, 2014).

Colaboraron siete personas y, entre los criterios utilizados para su selección, se destaca: el conocimiento del contexto socioeducativo ecuatoriano y la experiencia en el campo educativo.

- Licenciado Sócrates Andrade Solórzano, jefe de la División de Educación Técnica de la provincia de Esmeraldas.
- Doctora Catalina López Chávez, profesora de la Universidad de las Américas en Quito, asesora educativa de la Unidad Educativa San Daniel Comboni y promotora del proyecto de Educación Integral para la vida.
- Licenciado Alberto Segovia Mina, Rector de la Unidad Educativa San Daniel Comboni.

- Magister Jairón Caballero Moreira, Director Académico de la Unidad Educativa San Daniel Comboni, y profesor de la PUCESE -Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas-.
- Doctora Dolores Fernández Malanda, profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos.
- Licenciada Rina Arroyo, coordinadora del DOBE -Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil- de la Unidad Educativa San Daniel Comboni-.
- Ingeniero Luis Godoy, profesor de bachillerato del Colegio Técnico Luis Tello, Esmeraldas.

Al sumar otros puntos de vista se desea eliminar el juicio subjetivo de una única persona, que puede estar lleno de numerosos sesgos e imperfecciones y en el que no existe una visión total de la realidad y sus variables. Otras personas, en este caso especialista, pueden mostrar al investigador aspectos que no había tenido en consideración, o que no estaban bien planteados o definidos. En definitiva son un complemento para la investigación, que hacen que esta mejore (Zumbo, 2007).

Se establece con ellos un proceso interactivo, participando hasta en tres ocasiones en la validación del cuestionario. Después de confirmar su participación se envió a cada uno, vía email, el primer borrador del cuestionario y un documento con los detalles del proyecto, para que en base a esa información, su experiencia y sus conocimientos realizasen las aportaciones y correcciones que considerasen oportunas.

Una vez ejecutado este trabajo, para el que se estableció un tiempo de dos semanas, los expertos reenviaron al investigador principal un informe con todas sus recomendaciones. En el que aparecieron comentarios que hacían alusión a la reducción de opciones de respuesta y a la concreción del lenguaje utilizado, habiendo ítems en los que existían palabras no utilizadas en el contexto ecuatoriano/esmeraldeño o demasiado técnicas y de difícil comprensión para los estudiantes. Se recomendaba también eliminar algunas de las preguntas, al no tener mucha relación con el objetivo del estudio y sus variables o cuestiones que eran poco concretas.

Con esta información se procedió a ejecutar todos los ajustes pertinentes en el instrumento, enviándolo nuevamente a cada experto con los cambios realizados y algún

comentario respecto a ciertas de las aportaciones, que no habían quedado claras o con las que no se estaba del todo de acuerdo, principalmente las que hacían referencia a la eliminación de ítems.

En el intervalo de dos semanas realizan por segunda vez el mismo cometido, remitiendo al que suscribe el cuestionario con un pequeño listado de comentarios. En esta nueva corrección los aspectos a mejorar eran muy pocos, siendo solo necesario reajustar algunas palabras utilizadas, que todavía no quedaban clara, y eliminar varias opciones de respuesta en tres ítems, sustituyéndolas en dos de ellos por una opción general, en la que estuviesen representadas -otra/s-.

Se realizan los últimos cambios en el instrumento y se reenvía a los especialistas para que confirme su aprobación y poder proseguir con el proceso de investigación.

Además de la interacción entre los evaluadores externos y el investigador, esta metodología de trabajo trae consigo otra serie de ventajas, entre ellas el anonimato y la retroalimentación. Ninguno de los especialistas sabe cuál es la opinión y los comentarios del otro, evitándose así condicionamientos o influencias negativas entre ellos, o el dominio de alguno en particular. Esta situación carga de una mayor responsabilidad y trabajo al investigador, ya que debe ser el coordinador y moderador de todo este proceso, y tiene que transmitir el estado de la situación a todos con la mayor objetividad, para que exista una valoración sin ningún tipo de manipulación, en la que se respete el punto de vista de cada uno (Muñiz, 2004).

6.2.3.5. Fiabilidad del instrumento

Una vez validado el cuestionario se procedió a probar su fiabilidad. Para que un instrumento sea fiable se precisa que cumpla con dos parámetros fundamentales: precisión y constancia; en otras palabras, el uso de la misma herramientas en dos situaciones idénticas tiene que dar los mismos resultados, en caso contrario no sería fiable (Burton, 2004).

En este particular se decidió probar la fiabilidad en un pequeño grupo piloto -veinticinco estudiantes-, que poseía las mismas características que los agentes

informadores. De esta forma se comprobó que sí que se podía aplicar correctamente el cuestionario, pero aún así fueron necesarios realizar una serie de ajustes en algunos ítems que no quedaban claros para los estudiantes.

El pretest o prueba piloto es un medio que permite probar el instrumento seleccionado para la recogida de información, evaluando su eficacia y eficiencia de acuerdo al problema planteado en la investigación. Aunque se haya recurrido en el proceso de validación a especialistas nacionales del campo educativo, hay que recordar que los agentes informadores son estudiantes de décimo año de Educación Básica, pertenecientes a un contexto muy particular, y que su lenguaje, edad y nivel formativo pueden ser tres variables que condicionen totalmente la aplicación correcta del cuestionario (Wilson, 2005).

Mediante su aplicación se comprobó que los ítems estaban correctamente formulados, eran entendibles para los encuestados y sí era necesario o no añadir alguna otra opción de respuesta. También se mostró si la información obtenida era suficiente o no y válida, si cumplía con los objetivos planteados en la investigación, y su grado de consistencia. Gracias a ello se pudieron realizar los reajustes necesarios en el instrumento, Anexo I - cuestionario definitivo-, siendo estos más bien pocos, y orientados a la sustitución de algunos términos que no les quedaban claros (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

A través de esta prueba también se pudo observar el desempeño de las otras dos personas que realizarán la labor de encuestadoras, viendo si se manejaban correctamente, y usaban las estrategias adecuadas. Además ayudó a determinar el tiempo necesario para su realización, estableciéndose así un cronograma para el levantamiento de información mucho más eficiente, y los recursos que eran necesarios para el trabajo de campo.

6.2.3.6. Descripción del Instrumento

Para medir cada una de las variables se utilizó una escala con diferentes ítems sobre distintos aspectos relacionados con cada una de ellas. En la primera parte de cuestionario -seis primeros ítems- se preguntó por datos generales de los agentes

informadores y del plantel donde estudiaban: sexo, edad, nombre de la institución educativa, tipo de plantel.

Conviene recordar que en la realidad educativa del Ecuador existen cuatro tipos de centros educativos: Fiscales y Municipales -públicos- Fiscomisionales y Particulares -privados-. Pero esta realidad varía en las dos zonas del país que tienen régimen misional -Oriente y Costa-, dónde los Centros Fiscomisionales son Concertados, viniendo a ser un punto intermedio entre los colegios Fiscales y los Colegios Particulares.

Y por último el paralelo en que estudian, al existir dentro de cada año de básica más de un grupo -paralelo-, estando numerado cada uno de ellos con una letra, comenzando por la A.

El segundo bloque de preguntas hace referencia al tipo de bachillerato y a la especialidad que desean estudiar. El cuestionario fue desarrollado cuando todavía no había entrado en vigor el Bachillerato General Unificado, por ello se siguió la anterior estructura promovida por los Proyectos de Consolidación de la Reforma del Bachillerato PRETEC y RETEC. De acuerdo a ello este nivel ofertaba:

- Bachillerato Técnico Industrial
- Bachillerato Científico
- Bachillerato Técnico Agropecuario,
- Bachillerato Técnico en Comercio y Servicio;
- Bachillerato Cultural;
- Y el Bachillerato Deportivo, que aún no estaba aprobado, pero al ser una iniciativa que estaba desarrollando la Unidad Educativa San Daniel Comboni, se quería conocer su grado de interés.

En el primer ítem direccionado a qué tipo de bachillerato preferiría estudiar se da dos opciones de respuesta a los encuestados a la hora de decidir. En las preguntas que hacen referencia a las especialidades de cada bachillerato se ha dejado la posibilidad de una respuesta abierta con el “otros”, ya que no se han recogido todas las existentes. La selección de estas y no de las otras se ha realizado a través de la validación del cuestionario con la evaluación externa, proceso anteriormente mencionado, y del pre-

cuestionario realizado al grupo piloto. Este proceso se ha ejecutado de la misma forma en todo este bloque de preguntas.

Un tercer bloque de preguntas ha incidido en las motivaciones por parte de los estudiantes a la hora de tomar la decisión. Los elementos que se les han presentado no son positivos ni negativos, pero estos pueden de alguna manera condicionar al estudiante. Por ello es importante tenerlos en cuenta e identificar el peso que tienen a la hora de tomar una decisión u otra.

Entre ellos están en primer lugar los factores familiares, ya que en muchas ocasiones los propios padres y madres ha hecho planes y se han generado sus propias expectativas sobre lo que su hijo debiera ser y hacer. Por ello puede existir padres y madres que (Álvarez, 1999):

- Entienden a su hijo como su propia extensión, teniendo éste la misión de cumplir con los sueños frustrados de alguno de los progenitores.
- Ven en su hijo una fuente de ingresos debido a las necesidades económicas que padece la familia, por ello le presionaran para que elija una carrera corta o con mucha rentabilidad económica.
- Tienen en el estatus social y económico su mayor estandarte, por mantenerlo o por conseguirlo, por ello imponen a su hijo una especialidad que cumpla con este tipo de expectativas.
- Por último están las familias ausentes, una de las variables más comunes de los estudiantes de este contexto. No hay que olvidar que un gran porcentaje de ellos pertenecen a familias monoparentales, dónde la madre es el único referente. En estos casos no existe ninguna influencia, todo lo contrario al progenitor no le interesa ni participa en el proceso de elección del hijo.

Otros aspectos a tener en cuenta son: los propios intereses del estudiante, aquello que le atrae teniendo o no habilidad para ello; la propia personalidad; el momento actual, que está determinado por la realidad política, cultural, social y económica del momento en la región, país y mundo, determinando unas tendencias -modas- u otras; la propia realidad personal y socioeconómica del estudiante que le condicionarán a optar por un tipo de estudios u otros, en un lugar u otro -instituciones fiscales o fiscomisionales- de

una duración u otra. Hay que recordar que algunos de ellos incluso ya son padres/madres, factor que les determinará totalmente, más incluso si son mujeres (Álvarez, 1999).

Los factores educativos también están presentes: rendimiento académico; el tipo de institución dónde haya recibido la Educación Básica, al existir en ellas una preponderancia hacía un tipo de formación u otro; las opiniones de sus profesores y del personal del DOBE; y la perspectiva que les hayan dado sobre las expectativas de futuro y el grado de dificultad o no de las diferentes especialidades (González, 2008).

Todo lo expuesto se ha tratado de resumir en este tercer bloque a través de siete ítems, en los que se les pregunta quien ha tomado la decisión y porqué, si han tenido en cuenta o no el consejo de otras personas -padres/madres, profesores y amigos-, y en qué tipo de centro y dónde -dentro o fuera de la ciudad- estudiarán el bachillerato.

Las cuatro siguientes preguntas -cuarto bloque- están enfocadas en torno a la Educación Superior, cuestionándoles sobre sí realizarán o no este tipo de estudios, en qué tipo de universidad -pública o privada- , dónde -dentro o fuera de la ciudad-, y qué tipo de especialidad -técnica, científica, humanística, deportiva u otra-.

Por último, en un quinto bloque, compuesto por dos ítems, se ha preguntado por la oferta laboral. Sí consideran que al finalizar el bachillerato encontrarán o no trabajo, y dónde -en la ciudad o fuera de la ciudad-. Este grupo de preguntas y el anterior mostrarán cuales son las perspectiva a lo largo plazo de futuros de estos estudiantes, y como ven parte de su mañana.

El cuestionario está estructurado en cinco partes, pudiéndose desdoblar alguna de ellas en otra más, y consta de 22 ítems.

6.3.3. Formación de profesionales

Por la magnitud del trabajo y para un correcto y operativo desarrollo de la recogida de información es preciso formar a un grupo de profesionales. Este proceso traerá consigo una serie de ventajas, entre las que destaca el conocimiento previo del instrumento por

parte de las encuestadoras, que evitará la no respuesta de ítems en los cuestionarios por parte de los agentes informadores (Díaz de Rada, 2006).

Su realización se precisa principalmente cuando el personal con el que se va a trabajar es inexperto, y no es sabedor de las habilidades que debe poseer un encuestador, y el protocolo que ha de seguir para realizar el levantamiento de información. Dominando estas cuestiones se reduce el rechazo por parte de los agentes informadores, y se aumenta el grado de eficiencia (Esquinas, 2003).

La formación ha sido desarrollada a lo largo de la segunda y tercera semana de septiembre, dividiéndola en sesiones de una duración no mayor a dos horas, realizando un total de siete horas y media. Su facilitador ha sido el que suscribe, y en ella se han tratado aspectos relacionados con el instrumento en sí: objetivos de la investigación, agentes informadores, contenidos y estructura del instrumento, herramientas necesarias para el trabajo, habilidades y aspectos necesarios en un encuestador -lenguaje corporal y verbal, neutralidad, respeto, cordialidad, entre otras-, y por último como debe ser el protocolo de actuación, explicando el propósito del estudio a los encuestados, resaltando la confidencialidad de los resultados, la necesidad de responder con sinceridad a las preguntas, y que ante cualquier tipo de duda estarán a su disposición.

La formación se implementa con personal del DOBE -Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil- de la Unidad Educativa San Daniel Comboni. El personal que realiza la recogida de información es: una trabajadora social, una orientadora, y el investigador principal.

Siempre se recomienda poder utilizar entrevistadores o encuestadores que se asemejen lo máximo posible a la población encuestada, éste es un factor que elimina rechazo por parte de los agentes informadores, y favorece un proceso más eficiente, al entenderse en todo momentos ambos sujetos. Por ello, contar con ellas es una gran ventaja, al manejar el mismo lenguaje que los encuestados y tener conocimiento sobre esta realidad tan particular (Groves y Couper, 1998).

6.3.4. Recogida de información

Para la aplicación de los cuestionarios se estableció un primer cronograma, que tuvo que ser modificado y ajustado por las dificultades que se presentaron en la realización de la puesta en práctica.

Tabla 6.4. Cronograma para la recogida de información

AGENTE INFORMADOR	ENTREVISTADORES	LUGAR	FECHA
Estudiantes	Profesionales del DOBE (Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil)	Colegio 5 de Agosto	22/09/09
		Colegio Nuevo Ecuador	03/11/09
		Colegio María Auxiliadora	15/09/09
		Colegio Madre del Salvador	16/09/09
		Colegio Luis Tello	27/10/09
		Colegio Carlos Concha	10/09/09
		Unidad Educativa San Daniel Comboni	09/09/09
		Colegio Ángel Guevara	23/09/09
		Colegio Raúl Delgado Garay	18/09/09
		Colegio Francés	11/09/09
Colegio José Peralta	17/09/09		

La agresión a un docente por parte de un padre, en uno de los centros seleccionados, desencadenó una huelga. Por este motivo se retrasó toda la aplicación un mes.

El nuevo cronograma, tabla 6.4, se inicia en la primera semana de Septiembre de 2009 y termina en la tercera semana de Noviembre de 2009.

Los tres encuestadores se desplazaron cada uno de los centros educativos. En cada aula se aportaban las orientaciones y se respondían las posibles dudas. Los encuestadores se mantenían en el aula hasta el final y recogían los cuestionarios cumplimentados.

Como resumen de las actividades realizadas se presenta el Diagrama de Gantt -tabla 6.5- recogido a continuación.

**Análisis de resultados del estudio socioeducativo a
estudiantes de 10º año de básica de los centros
educativos pertenecientes a la zona de influencia de la
Unidad Educativa San Daniel Comboni**

Capítulo 7

“La educación es el arte de construir, edificar y dar las formas necesaria.

(Herbart, 1806).

Este capítulo está destinado a la realización del análisis de los datos más significativos extraídos a través de un cuestionario. Para esta tarea se ha desarrollado una matriz en el Programa Estadístico SPSS, con la que se ha sistematizado la información de acuerdo a las variables planteadas en la investigación empírica, otorgando a cada una de ellas unos valores numéricos representativos. No sin antes haber realizado una verificación de la base de datos creada, comprobando su validez.

Para el análisis de los resultados se seguirá la siguiente secuencia:

Se parte, en primer lugar, de datos generales de los agentes informadores, en los que se miden las variables de sexo, edad, nombre y titularidad del centro educativo donde estudian, y grupo en el que se encuentran matriculados. Con estos datos se quiere mostrar la diferencia entre ambos sexos al acceder a este nivel educativo, y la diferencia que existe entre los centros dependiendo de su titularidad y de la zona donde estén ubicados. Para contrastar los datos entre los centros educativos ubicados en la periferia, se decidió recoger información de una muestra de una institución educativa localizada en el centro de la ciudad, dónde la realidad socioeconómica es diferente a la de los barrios del extrarradio de Esmeraldas.

Pertenecer a un sexo u otro, vivir en una zona de la ciudad u otra y estudiar en un tipo de colegio u otro, son tres variables que condicionan el tipo de respuesta del agente informador y, por ello, se van a tener en cuenta a la hora de realizar este análisis.

En un segundo momento se dará paso a un análisis descriptivo de: el tipo de Bachillerato y las especialidades seleccionadas por los estudiantes. Estas alternativas abren la posibilidad de una doble opción. Con ello se intenta conocer si la oferta educativa planteada por la Unidad Educativa San Daniel Comboni, en sus tres titulaciones de bachillerato -técnico deportivo, técnico agropecuario con especialidad en conservería, y técnico industrial especialista en aplicación de proyectos de construcción-, es demanda por el alumnado al que se consulta.

En tercer lugar se realizará una descripción de las motivaciones que llevan a los encuestados a seleccionar el bachillerato. Se analizará de quien parte la decisión, los motivos -socioeconómicos, socioeducativos y socioculturales-, y por último, el grado de aceptación del consejo de los demás -padres y madres, profesores y amigos-. Para ello que se usará una escala likert de cuatro niveles de respuestas graduadas -mucho, bastante, poco y nada-, que medirá la intensidad de la actitud o sentimiento del estudiante sobre este aspecto concreto. Creemos que es interesante comparar las respuestas diferenciando el colegio céntrico y el resto; entre mujeres y hombre, en ambos contextos. Sería oportuno conocer si ambas variables condicionan el tipo de respuestas de este bloque.

En el siguiente apartado el análisis estará enfocado en torno a una perspectiva de futuro una vez finalizado el Bachillerato. Se entiende que estos resultados no deben ser concebidos como definitivos, pero sí que nos aportarán una aproximación de la opinión de los estudiantes. Así mismo, se espera poder contrastar estos datos con su contexto y su sexo. Se buscará comprobar también si existe la misma tendencia hacia el tipo de estudios -técnicos, científicos, humanísticos o deportivos- que en el bachillerato.

Como último bloque, siendo una continuación del anterior, se procederá a medir las expectativas laborales que tienen los encuestados una vez finalicen esta etapa educativa en la ciudad. Las variables sexo, titularidad del centro educativo y localización serán los indicadores comparativos.

7.1. Datos Generales

7.1.1. Sexo.

La muestra está conformada por un total de 807 estudiantes, 471 hombres -58,4%- y 336 mujeres -41,6%-.

Tabla 7.1 Distribución muestra por sexo					
		Frecuencia	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujeres	336	41,64	41,64	58,36
	Hombres	471	58,36	58,36	100,0
	Total	807	100,0	100,0	
Perdidos		0	0		
Total		807	100,0		

La tendencia en el cantón de Esmeraldas difiere respecto a los datos obtenidos en este estudio y la realidad de esta zona particular de la ciudad -gráfico 7.1-. En el año 2014 existía un total de 67.330 menores matriculados en centros educativos. De estos, el 49,25% -33.156- eran hombres y el 50,75% -34.174- mujeres.

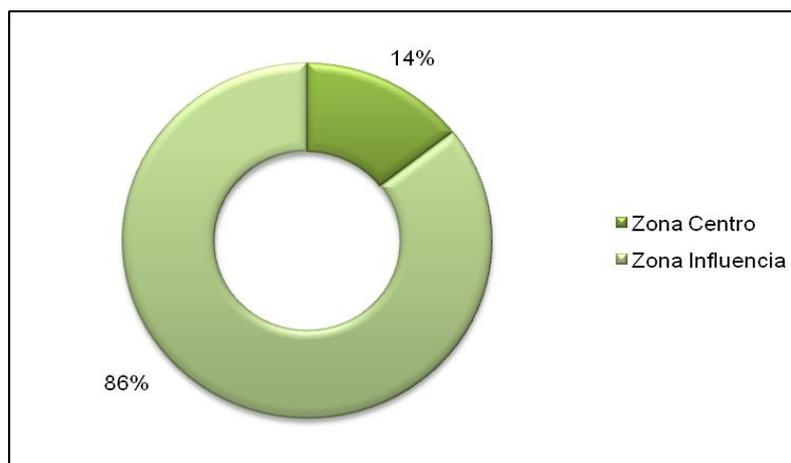
En las instituciones pertenecientes a la parroquia Simón Plata Torre, donde está localizada la Unidad Educativa San Daniel Comboni, se sigue una distribución similar a la de los datos recogidos en este estudio, existiendo 13.737 estudiantes inscritos, de los que 7.313 -53,25%- son hombres y 6.424 -46,75%- mujeres. Esta diferencia se relaciona con la población específica (alumnado de bachillerato) y las características del mismo, como se expondrá más adelante (AMIE, 2014).

Gráfico 7.1. Comparativa distribución por sexo de estudiantes: Cantón Esmeraldas, Parroquia Simón Plata Torres y Estudio



En el gráfico 7.2 se recoge una distribución de la muestra en relación con los centros participantes y su distribución geográfica. 690 -85,5%- estudiantes pertenecen a las instituciones educativas de la zona de influencia de Unidad Educativa San Daniel Comboni, y 117 -14,5%- al Colegio Nuevo Ecuador, centro educativo situado en el centro de la ciudad.

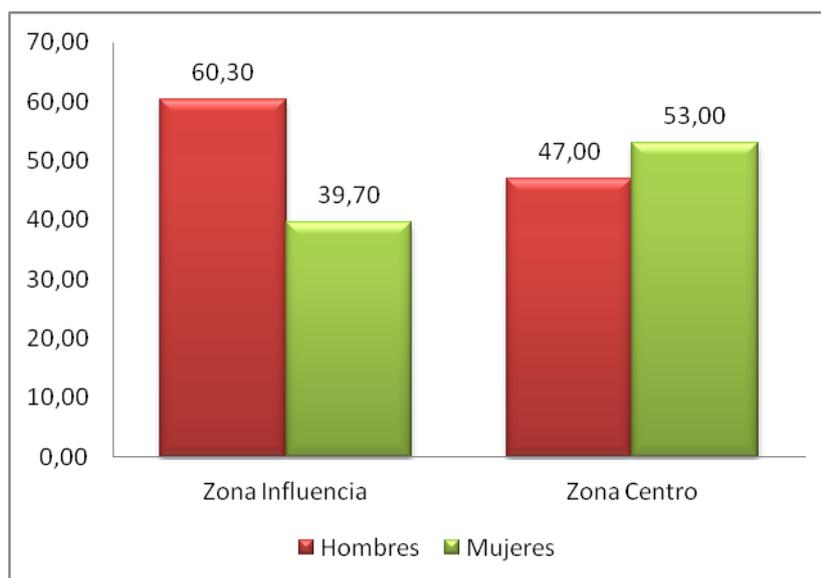
Gráfico 7.2. Distribución de la muestra por zonas



Debemos señalar, para la mejor comprensión del estudio, que a partir de este momento diferenciaremos sistemáticamente la Zona de influencia con la Zona centro, dado que, como se ha indicado con anterioridad, presenta importantes diferencias educativas, sociales, culturales y económicas.

Como se recoge en el gráfico 7.3, la distribución de los participantes presenta diferencias de interés, como son: en la zona influencia el 60,3% de los estudiantes son hombres -416- y el 39,7 mujeres -274-. En el colegio ubicado en la Zona Centro varía la distribución por sexos, alcanzando el 47% los hombres y el 53% las mujeres. Estos datos muestran que existe una tasa superior de estudiantado varón en los cursos de 10º de Básica de los centros ubicados en la zona de influencia que en el de la zona centro, donde aparecen más alumnas.

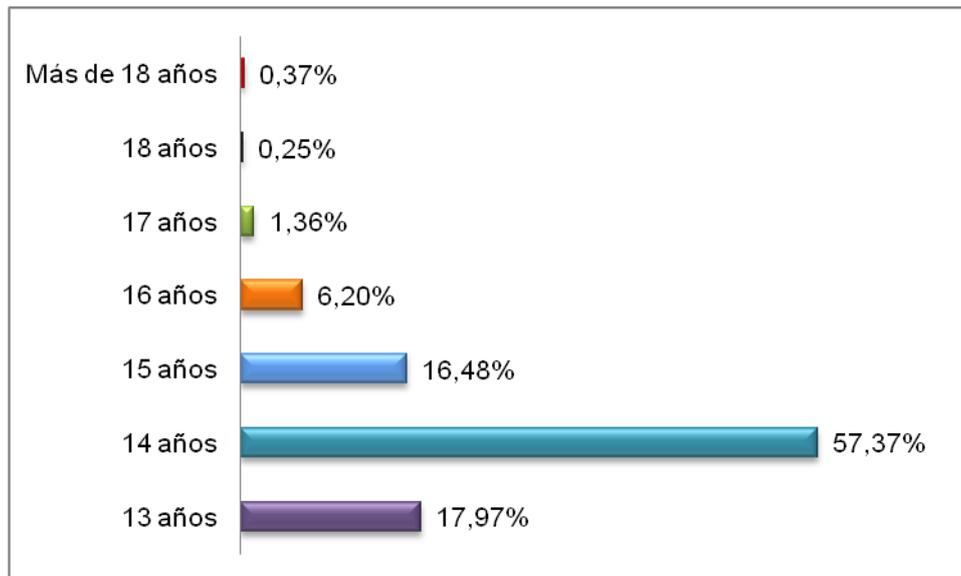
Gráfico 7.3. Distribución de la muestra por zonas y sexo



Como se puede ver en el gráfico y comparando con el Gráfico 7.1, encontramos que el colegio ubicado en la zona centro cuenta con datos muy similares a los reconocidos para el Cantón de Esmeraldas. En el caso de los datos recogidos en centros ubicados en la zona de influencia de la Unidad Educativa la tasa de estudiantes varones es sensiblemente superior a la de la población general y el de alumnas es sensiblemente inferior.

7.1.2. Edad

Al realizar una descripción de la edad del alumnado participante, encontramos estudiantes con edades que van desde los 13 años, como edad mínima, hasta mayores de 18 años, con un porcentaje muy reducido 0,4% -siendo su frecuencia de 3-. En la muestra recogida, el porcentaje de estudiantes más elevado es el de los 14 años, con un 57,4% -463-, un 18% -145- con 13 años, el 16,5% -133- de 15 años, y un 6,2% -50- de 16 años, el resto presentan índices de aparición muy bajos.

Gráfico 7.4. Descripción de la muestra edad

La edad con la que se debería realizar este curso es de 13/14 años, por lo que el dato presentado está dentro de la normalidad.

La media es 2,18 y la desviación típica 0,90, con ambos datos se puede calcular el coeficiente de variación, que en este caso es de 41,28% -tabla 7.2-

Tabla 7.2. Descripción muestra edad

N	Válidos	807,00
	Perdidos	0,00
Media		2,18
Mediana		2,00
Moda		2,00
Desviación típica		0,90
Mínimo		1,00
Máximo		7,00

Al estudiar las edades atendiendo a la zona de referencia –influencia de la unidad/centro-, también se observan diferencias de interés, recogidas en la Tabla 7.3.

Tabla 7.3. Distribución de la muestra total por edad y zonas

		Nº	%			Nº	%
Zona de Influencia	13 años	133	19,3	Zona Centro	12	10,3	
	14 años	369	53,5		94	80,3	
	15 años	124	18		9	7,7	
	16 años	48	7		2	1,7	
	17 años	11	1,6		0	-	
	18 años	2	0,3		0	-	
	Más de 18 años	3	0,4		0	-	
	Total	690	100		117	100	

En la zona centro no aparece población mayor de 16 años, mientras que en la zona de influencia se recoge un 2,3%. Atendiendo a la progresión esperada, la edad de finalización del 10º curso es 13/14 años. Todos aquellos estudiantes de más de 16 años se puede deber a dos posibles situaciones:

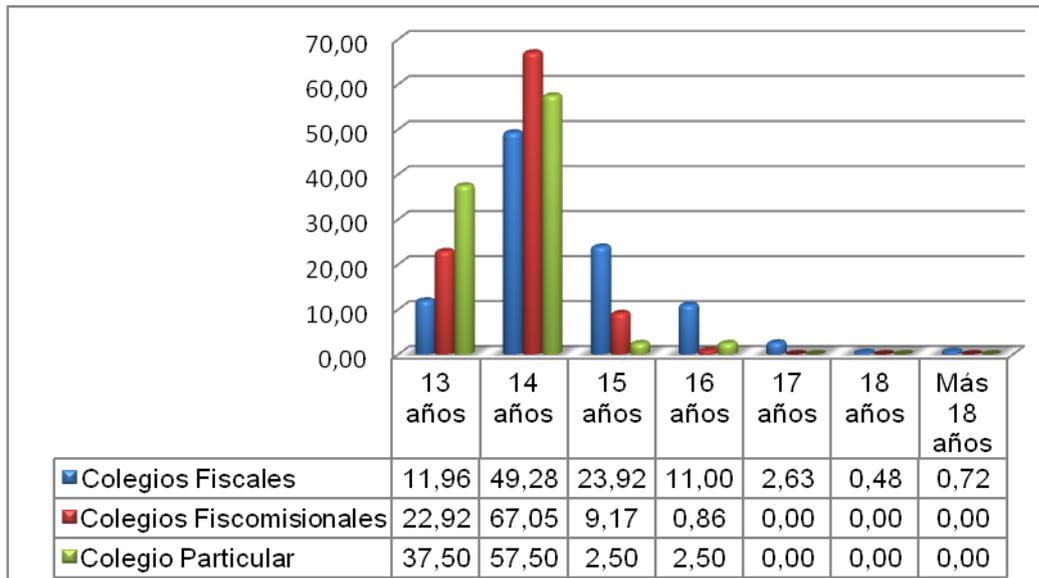
- Haber repetido curso al menos en dos ocasiones.
- Haber comenzado la escolarización con dos años de retraso.

En este caso, no se puede discriminar la causa, pero sí llama la atención de cómo en el colegio de la zona centro, el desfase del alumnado es en un 8,45 del alumnado participante, mientras que en los centros de la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel de Comboni, este desfase se encuentra en un 27,3% de los participantes.

Al estudiar la titularidad del centro, recogido el gráfico 7.5, aparecen tres tipos de centro: fiscal -público-, fiscomisional -concertado- y particular -privado-.

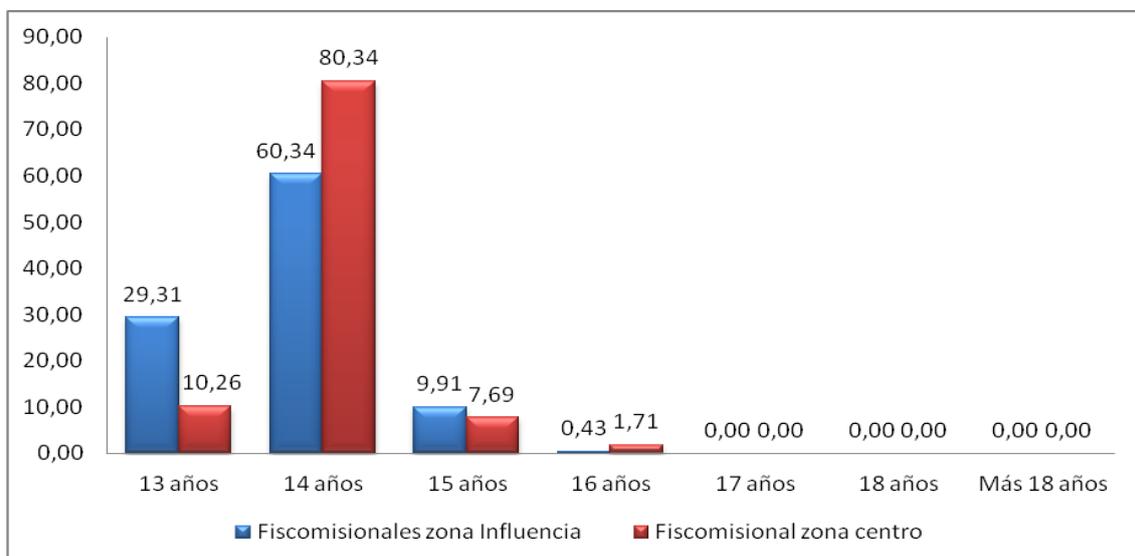
La media es muy similar entre los dos últimos, no existiendo estudiantes mayores de 16 años, y un porcentaje muy reducido de entre 15 y 16. Esta situación es muy diferente en los centros fiscales, donde se observa un nivel de estudiantes rezagados muy superior a los otros dos.

Gráfico 7.5. Descripción de la muestra titularidad del centro por edades



Es interesante realizar una comparativa de acuerdo a la localización de instituciones que poseen la misma titularidad, fiscomisional. En el gráfico 7.6 muestra que no existen diferencias importantes en el número de estudiantes que tiene una edad superior a los 14 años. Los índices de retraso escolar son muy bajos. Llama la atención el contraste que existe entre estudiantes de edades entre los 13 y 14 años, aún así si se suman ambos datos el porcentaje es muy similar, entendiendo que 13/14 años son las edades normales para este periodo educativo.

Gráfico 7.6. Descripción de la muestra centros fiscomisionales por zonas



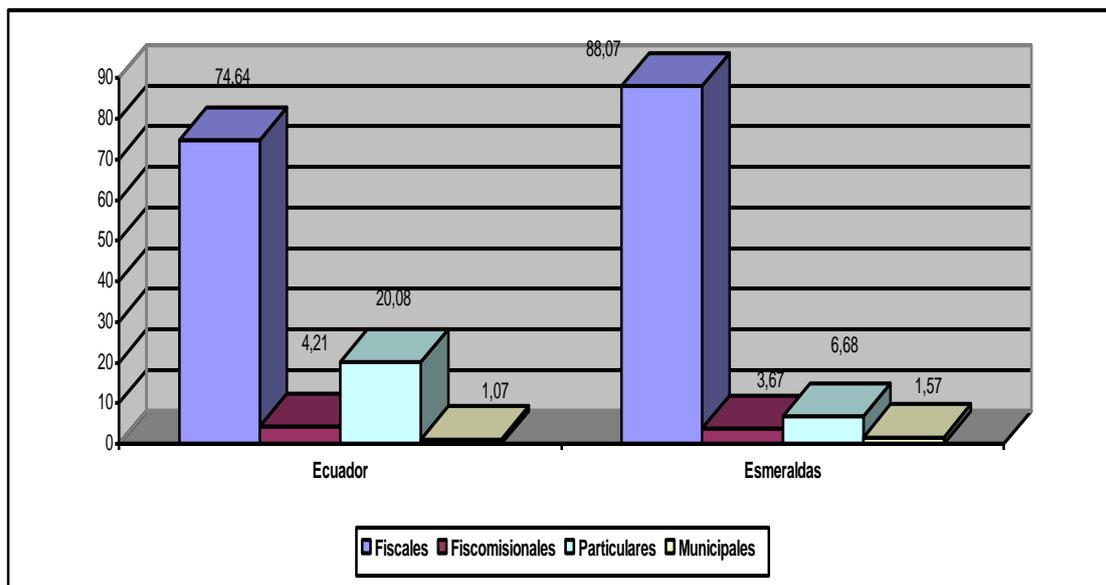
En la zona de influencia existen tres centros fiscomisionales, con un total de 232 educandos.

La media de edad de la muestra total es de 14,17 años, 14,21 en el caso de los hombres y 14,13 en el de las mujeres. En los centros educativos de la zona de influencia la edad media es de 14,20 años, subiendo la media en los hombres a 14,23 años, y en las mujeres a 14,16. La media se reduce ostensiblemente en el Colegio Nuevo Ecuador -zona centro-, donde existe una media general de 14,008 años, 14,03 en hombres y 13,98 años en las mujeres, muy por debajo que la encontrada en los datos anteriores, sobre todo en el caso de las mujeres. Hay que insistir nuevamente que la realidad socioeconómica de las dos zonas es diferente, siendo éste un factor que condiciona notablemente.

7.1.3. Colegio

Como se viene indicando, el estudio ha sido realizado en 11 centros educativos, diez de ellos en la zona de influencia. De esos diez, seis son Fiscales -públicos-, tres Fiscomisionales -concertados-, y uno Particular -privado-. La distribución de los estudiantes según el tipo de centros es la siguiente:

- 418 estudiantes -60,6%- pertenecientes a colegios fiscales,
- 232 -33,6%- a colegios Fiscomisionales, y
- 40 -5,8%- al Colegio Francés -Particular-.

Gráfico 7.7. Distribución de la titularidad de los centros educativos en Ecuador y Esmeraldas

Fuente. Elaboración propia adaptada de AMIE (2012).

En el gráfico 7.7 se muestra la existencia de una mayor oferta educativa de centro Fiscales, al existir un mayor número de ellos en la zona de influencia. La tendencia coincide con la realidad educativa del país, presentada en el AMIE (2012), dónde dominan mayoritariamente lo centros educativo con titularidad fiscal -pública-, seguido de los particulares, fiscomisionales y municipales.

Los tres centros fiscomisionales seleccionados para el presente estudio ofertan un mayor número de plazas con respecto a los centros Fiscales. Éstos solo se ven superados por el Colegio 5 de Agosto -Fiscal- que oferta 173. Los datos referentes al conjunto de plazas ofertadas por cada uno de los centros se encuentran recogidos en la tabla 7.4.

Tabla 7.4. Descripción de la muestra por centros y titularidad

Titularidad	COLEGIO	N°	%	% Total
Fiscales	Colegio 5 de Agosto	173	41,39	21,40
	Colegio Luis Tello	74	17,70	9,20
	Colegio Carlos Concha	64	15,31	7,90
	Colegio Ángel Guevara	46	11,00	5,70
	Colegio Raúl Delgado Garay	42	10,05	5,20
	Colegio José Peralta	19	4,55	2,40
	Total	418	100,00	51,80
Fiscomisionales	Colegio María Auxiliadora	98	42,24	12,10
	Colegio Madre del Salvador	78	33,62	9,70
	Unidad Educa. San Daniel Comboni	56	24,14	6,90
	Total	232	100,00	28,70
Fiscomisional centro	Colegio Nuevo Ecuador	117		14,50
Particular	Colegio Francés	40		5,00
Total		807		100
Estadísticos	Media	1,53		
	Mediana	1,00		
	Moda	1		
	Desviación típica	0,590		
	Mínimo	1		
	Máximo	3		

7.2. Bachillerato

7.2.1. Tipo de Bachillerato

En este segundo bloque en los datos que se extraen se encuentra diferencia entre las dos muestras comparadas -zonas- a la hora de escoger una opción u otra de bachillerato, dándose también un contraste notable entre sexos.

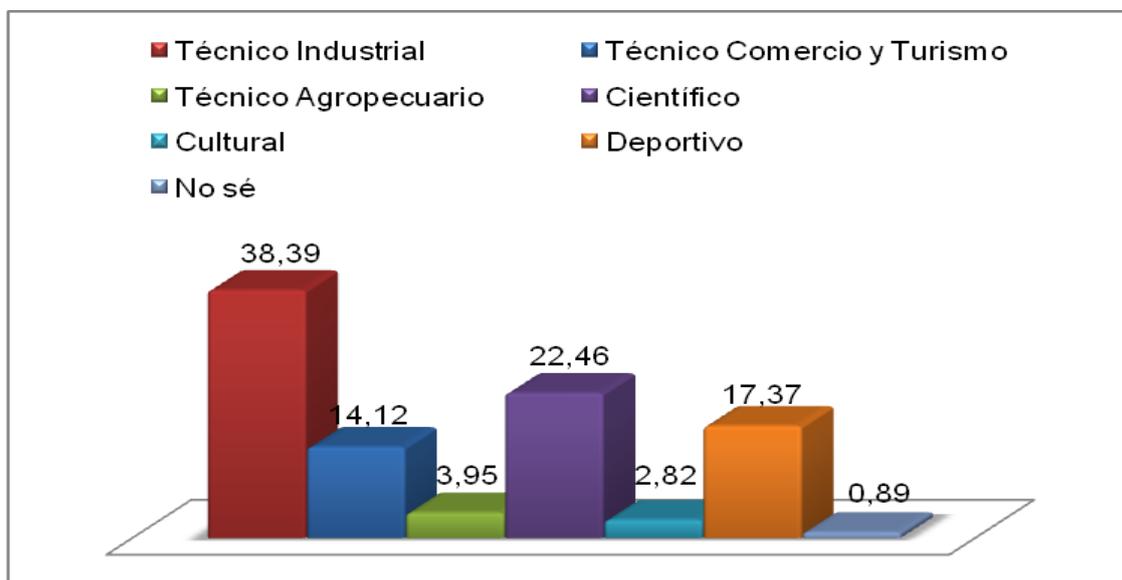
Antes de iniciar el análisis, es conveniente destacar que en este ítem se ofrece la posibilidad de poder escoger dos tipos de Bachillerato a cada estudiante, no teniendo preferencia una opción respecto a la otra -tabla 7.5-. Por ello, los resultados analizados se consiguen de la suma de las puntuaciones de las dos respuestas indicadas.

Tabla 7.5. Descripción de la muestra opciones tipo bachillerato seleccionadas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Una selección	386	2	6	4,54	1,341
Dos selecciones	347	1	7	2,54	1,750

En la muestra total de estudiantes hombres, como se observar en el gráfico 7.8, un 38,98 % optarían por estudiar un Bachillerato Técnico Industrial, el 22,46% un Bachillerato Científico, un 17,37% el Bachillerato Deportivo, y como cuarta opción, con un 14,12%, el Bachillerato Técnico en Comercio Y Turismo. El resto de opciones poseen porcentajes muy reducidos, que no llegan ni al cinco por ciento.

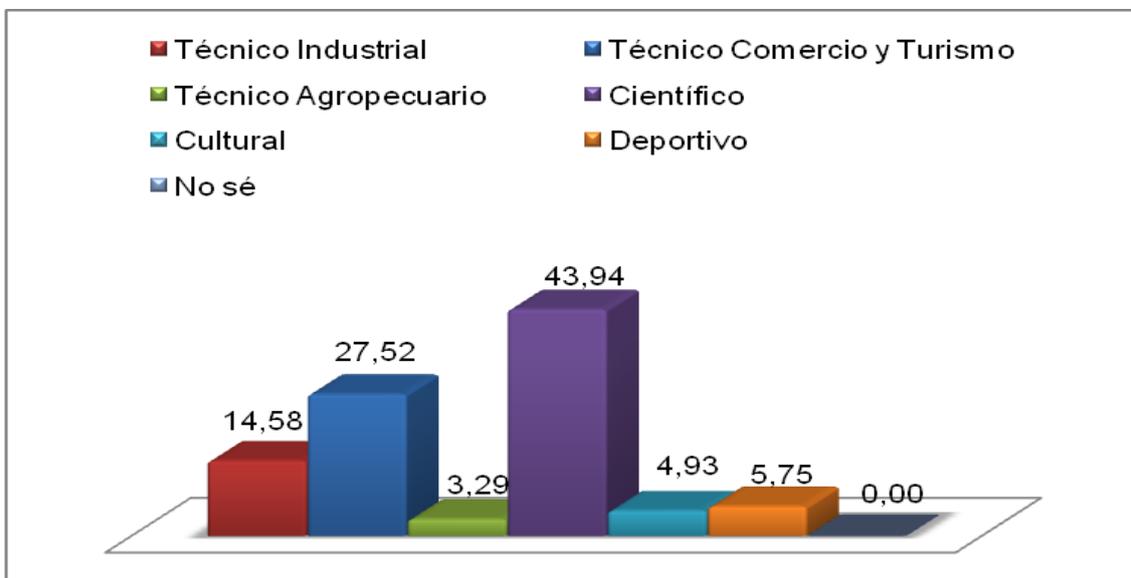
Gráfico 7.8. Descripción de la muestra tipo de bachillerato hombres



Si este mismo análisis se realiza con las estudiantes mujeres los datos varían notablemente, siendo el Bachillerato Científico con un 43,94% su primera opción, muy por encima del 27,52% del Bachillerato Técnico en Comercio y Turismo, y más aún de la primera opción de los chicos, el Bachillerato Técnico Industrial, que obtiene un

14,58% -gráfico 7.9-. Por lo que se deduce que las preferencias de ellos y ellas son muy diferentes.

Gráfico 7.9. Descripción de la muestra tipo de bachillerato mujeres



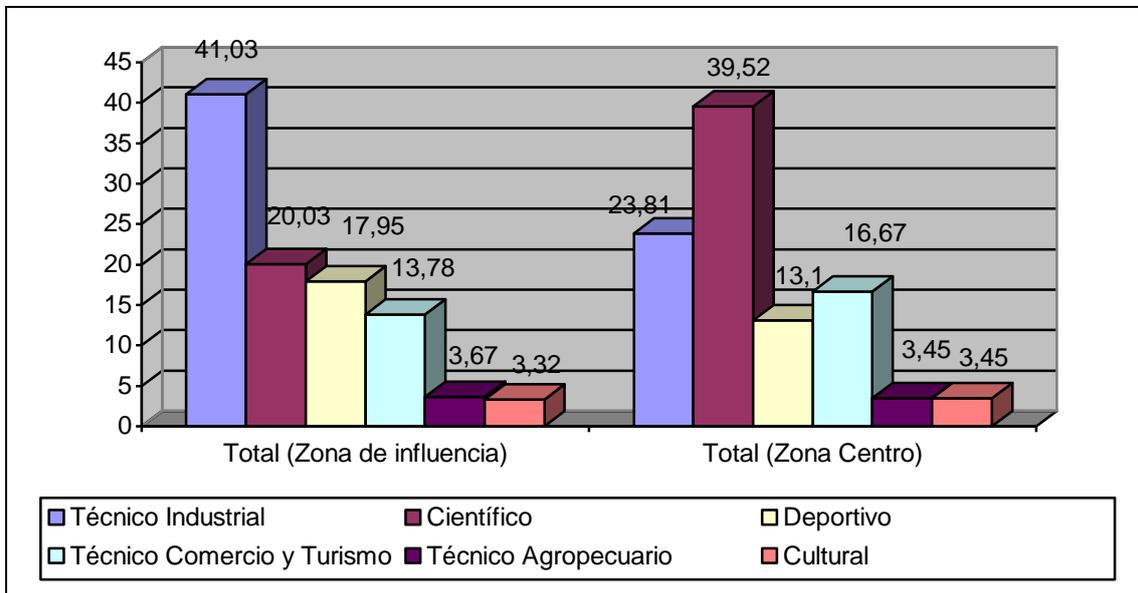
Es interesante realizar esta misma comparativa introduciendo la variable contexto. Los educandos hombres pertenecientes a los colegios de la Zona de Influencia son muy similares a los presentados en el gráfico 7.8. Debemos tener en cuenta que la tendencia la define el hecho de que los varones son el grupo más numeroso. Aún así, el porcentaje aumenta un 2,69% en el Bachillerato Técnico Industrial respecto a la muestra general de hombres. Esto repercute directamente en el Bachillerato Científico, reduciéndose su selección en un valor muy similar al anterior, 2,43%.

Como tercera y cuarta opción se mantienen los mismos bachilleratos con valores muy parejos a la muestra general de hombres -gráfico 7.10-.

Pero la realidad es muy diferente en el otro centro, Colegio Nuevo Ecuador -zona centro-, sobre todo en lo que demandan los estudiantes hombres. Estos optan en un 40,48% por un Bachillerato Científico, dejando en un segundo lugar al Bachillerato Técnico con un 23,81%, en tercer lugar el Bachillerato Técnico en Comercio y Turismo con un 16,67%, y en cuarto, con un 13,10%, el Bachillerato Deportivo.

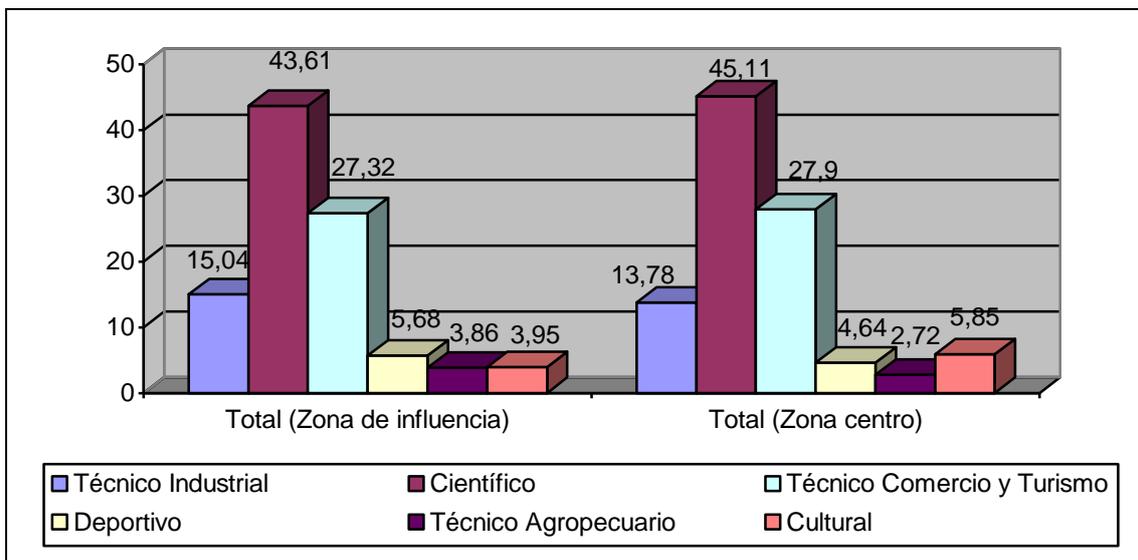
La primera opción pasa a ser la segunda, y la tercera a ser cuarta; en otras palabras, las preferencias de estos estudiantes son diferentes a las de los de la Zona de Influencia.

Gráfico 7.10. Descripción de la muestra tipo de bachillerato hombres por zonas



De distinta forma sucede en las mujeres, en quienes los porcentajes presentan escasas diferencias entre una zona y la otra, como se recoge en gráfico 7.11. Quedaría por explicar las razones de esta diferencia, aunque las expectativas en relación con el sexo, mucho menores en el caso de las mujeres, se mantienen en el caso de los niveles educativos y sociales de las familias.

Gráfico 7.11. Descripción de la muestra tipo de bachillerato mujeres por zonas



7.2.2. Especialidad Bachillerato

Una vez seleccionado el tipo de Bachillerato el estudiante escogerá dentro de cada uno de ellos la especialidad que desearía estudiar, pudiendo seleccionar solamente una única opción.

7.2.2.1. Bachillerato Técnico Industrial

El análisis comenzará por las especialidades del Bachillerato Técnico Industrial, realizando solo una comparativa por zonas -influencia/centro-. No se considera necesario desarrollar una analítica por sexos debido a que en este caso concreto es mayoritariamente la población masculina la que ha optado por este tipo de Bachillerato; además, los porcentajes arrojados en el colectivo de las mujeres es muy similar independientemente de la localización.

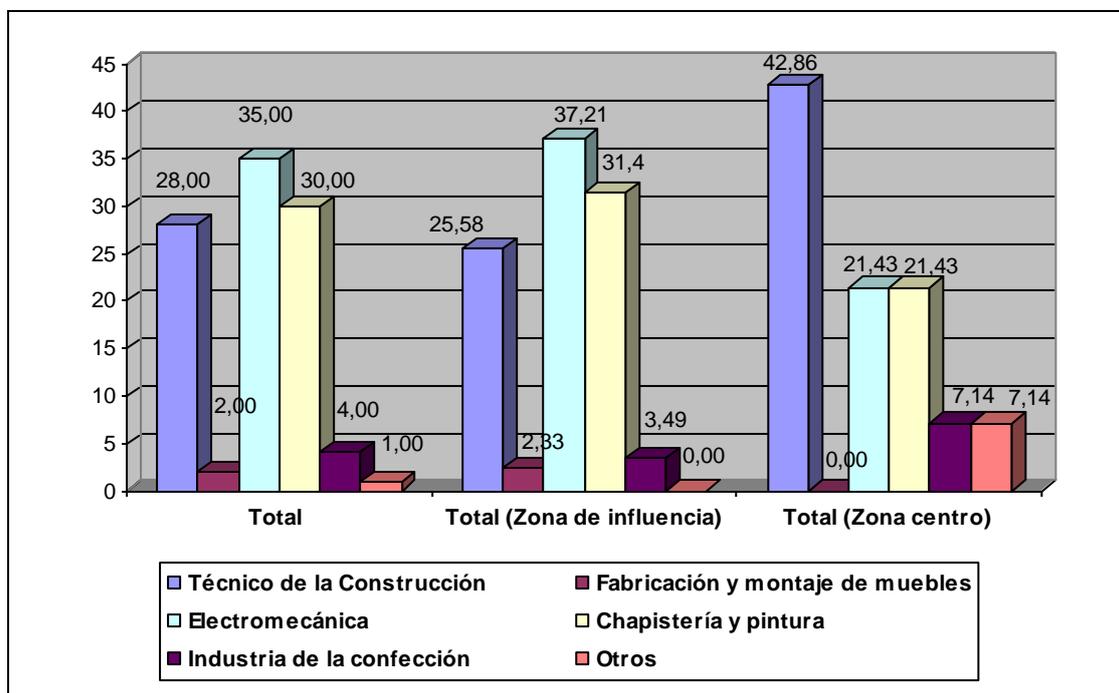
El Bachillerato Técnico Industrial actualmente oferta 10 especialidades: Cerámica, Aplicación de Proyectos de Construcciones, Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas, Electrónica de Consumo, Industria de la Confección, Calzado y Marroquinería, Fabricación y Montaje de Muebles, Electromecánica Automotriz, Chapistería y Pintura, y Mecanizado y Construcciones Metálicas.

En el estudio solo se recogen cinco de ellas. Dicha selección se realizó a través de dos vías:

- La primera de ellas fue la validación del cuestionario con la “evaluación externa”, anteriormente ya se habló del proceso.
- La segunda fue la aplicación del cuestionario en grupo piloto de diez estudiantes con las mismas características. Este trabajo previo ha permitido hacer una reducción de especialidades, dejando solo cinco, y una opción abierta -otras-.

Electromecánica es la especialidad con el porcentaje de selección más elevado en los estudiantes pertenecientes a la zona de influencia, con un 37,21%, siendo Chapistería y Pintura la segunda opción, 31,4%, y Técnico en la Construcción la tercera, 25,58. El resto de las posibilidades obtienen unos datos muy poco significativos, que hablan del poco interés a la realización de este tipo de estudios -gráfico 7.12-.

Gráfico 7.12. Descripción de la muestra Bachillerato Técnico Industrial hombres por zonas



La realidad es diferente para los estudiantes del colegio de la zona centro, dónde la especialidad de Técnico en la Construcción es la más demanda, con un 42,86%, doblando los valores de las dos siguientes -Electromecánica y Chapistería y Pintura-, 21,43%. Aún así se mantiene el dominio de estas tres con respecto al resto. Llama la atención que existe un pequeño grupo, 7,14%, que optarían por estudiar Industria de la confección, o las especialidades relacionadas con la electrónica que están fuera de rango.

A la hora de realizar un análisis de los datos expuestos hay que tener en cuenta que la especialidad de Electromecánica es la más ampliamente ofertada en Esmeraldas, la gran mayoría de los centros educativo imparten esta titulación o Chapistería y Pintura, o lo que es lo mismo, Bachilleratos Técnicos relacionados con la industria automovilística. Técnico en la Construcción evidencia una situación totalmente opuesta a la de las ya mencionadas, no existiendo ninguna institución educativa en la ciudad que la oferte. Esta situación conlleva a un cierto desconocimiento por parte de la sociedad y de los propios estudiantes hacia ella, que no evita que sea la tercera especialidad más demanda.

Tabla 7.6. Estadísticos descriptivos muestra Bachillerato Técnico Industrial hombres por zonas

Periferia y central	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Colegios zona influencia	1	5	3,45	1,584
Colegio zona centro	1	6	2,93	1,940

7.2.2.2. Bachillerato Técnico en Comercio y Turismo

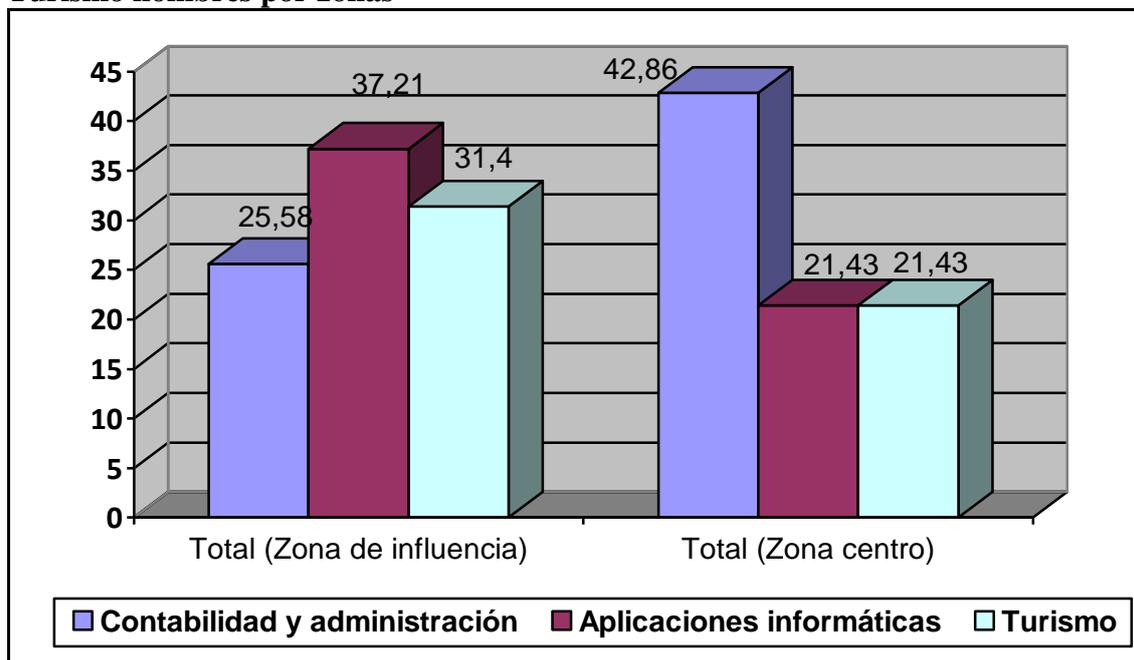
El segundo tipo de Bachillerato a analizar será el Técnico en Comercio y Turismo. Para ello sí que se tendrá en cuenta la variable sexo en la muestra, ya que se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres a la hora de seleccionar una u otra especialidad.

En el cuestionario se les planteo cinco especialidades, seleccionándolas de acuerdo al mismo proceso que siguió con el Bachillerato Técnico Industrial, reduciéndose su número.

Las aprobadas por el Ministerio de Educación son: Comercialización y Ventas, Comercio Exterior, Contabilidad y Administración, Organización y Gestión de la Secretaría, Alojamiento, Cocina, Restaurante y Bar, Aplicaciones Informáticas, Administración de Sistemas, Información y Comercialización Turística, y Agencia de Viajes.

Contabilidad y Administración, Organización y Gestión, Hostelería, Aplicaciones Informáticas y Turismo son las especialidades que aparecen en el instrumento. De las cuáles los estudiantes que optaron por este tipo de bachillerato solo seleccionaron tres de ellas, dejando fuera Hostelería, y Organización y Gestión.

Llama la atención las preferencias que tienen los estudiantes varones dependiendo de su zona de pertenencia, optando por las tres mismas especialidades pero variando el orden de preferencia por cada una de ellas. Los educandos de los colegios de la zona de influencia optan como primera preferencia por la especialidad de Aplicaciones Informáticas con un 37,21%, segunda con un 31,40% la especialidad de Turismo, y tercer lugar Contabilidad y Administración -gráfico 7.13-.

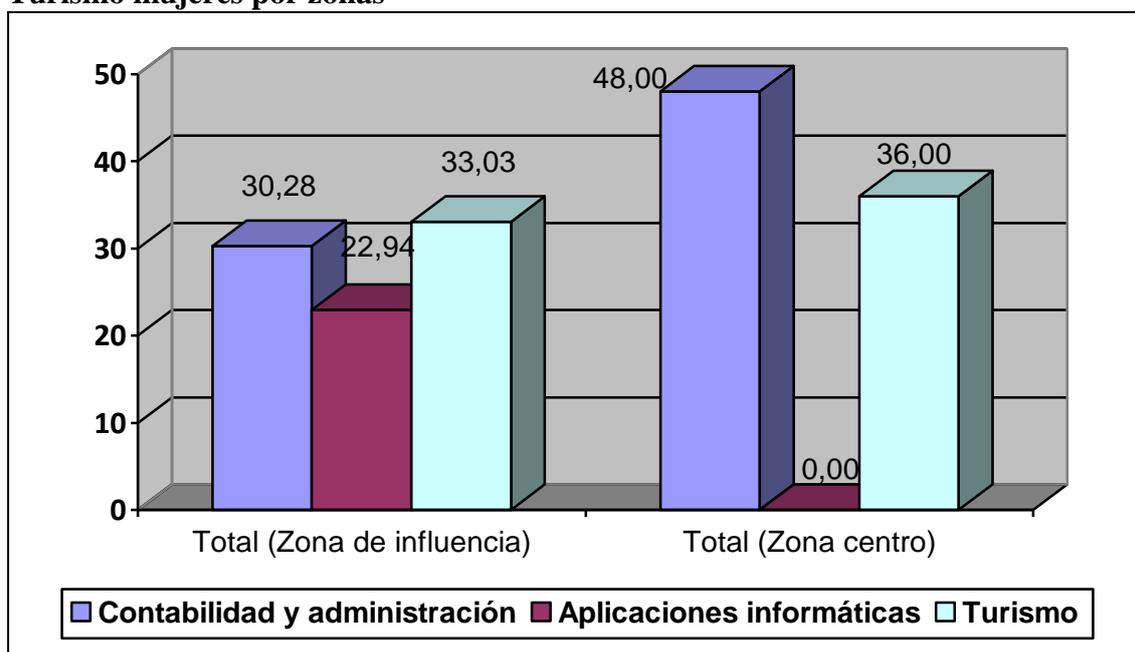
Gráfico 7.13. Descripción de la muestra Bachillerato Técnico en Comercio y Turismo hombres por zonas

Esta realidad cambia en los estudiantes del colegio Nuevo Ecuador -zona centro- al decantarse como primera opción por Contabilidad y Administración con un 42,86%, dejando en un segundo lugar, con el mismo porcentaje, las otras dos especialidades seleccionadas -Aplicaciones Informáticas y Turismo-.

Para las mujeres, gráfico 7.14, de los colegios de la zona de influencia Turismo es su primera opción, con un 33,03%, Contabilidad y administración la segunda con un 30,28%, y la última, con un 22,94%, Aplicaciones informáticas. Se distingue que la primera y la segunda opción tienen porcentajes muy similares.

En el Nuevo Ecuador -zona centro- desaparece Aplicaciones Informáticas, una de las especialidades con más demanda en los otros centros, tanto en mujeres como en hombres. Son Contabilidad y Administración, 48,0%, y Turismo con un 36,0%, por este orden las únicas preferencias.

Gráfico 7.14. Descripción de la muestra Bachillerato Técnico en Comercio y Turismo mujeres por zonas



7.2.2.3. Bachillerato Técnico Agropecuario

El Bachillerato Agropecuario es una alternativa innovadora en la ciudad, que posee titulaciones de nueva generación, que en el momento en el que se desarrolló este estudio no estaban aún en desarrollo en ningún centro educativo de la ciudad. Esta situación conlleva indirectamente un gran desconocimiento hacia ellas, no tanto del tipo de especialidades que existen y que se estudia, sino más bien de sus salidas profesionales.

Esmeraldas, por sus características demográficas, ya presentadas en el capítulo cuatro, posee una gran variedad de materias primas útiles para este sector productivo, derivadas de la ganadería, agricultura y pesca, entre otras. Pese a ello su producción - procesamiento, empaque y distribución de los alimentos- en la provincia es muy limitada, reduciéndose casi exclusivamente a la palma africana y el camarón, exportándose el resto de materias primas a otras provincias para su elaboración. Si se desarrollará este tipo de industria en la zona se generaría una gran cantidad de recursos que mejorarían notablemente la situación socioeconómica de las familias esmeraldeñas. El potencial está ahí solo queda desarrollar este tipo de especialidades en los centros educativos y realizar las inversiones pertinentes que generen empresas del sector (ART, 2012).

En el estudio se ha visto evidenciada esta situación, siendo muy pocos los estudiantes que han optado por este tipo de bachillerato. Cultivo de peces, molusco y crustáceos es la especialidad con el porcentaje superior, 38,60%, no hay que olvidar que las camaroneras y la actividad pesquera tienen gran incidencia en la provincia. Por resaltar algo llamativo, que en los anteriores Bachilleratos no se ha dado, es el número de estudiantes que están indecisos a la hora de seleccionar una titulación u otra agropecuaria, 22,70% -tabla 7.7-.

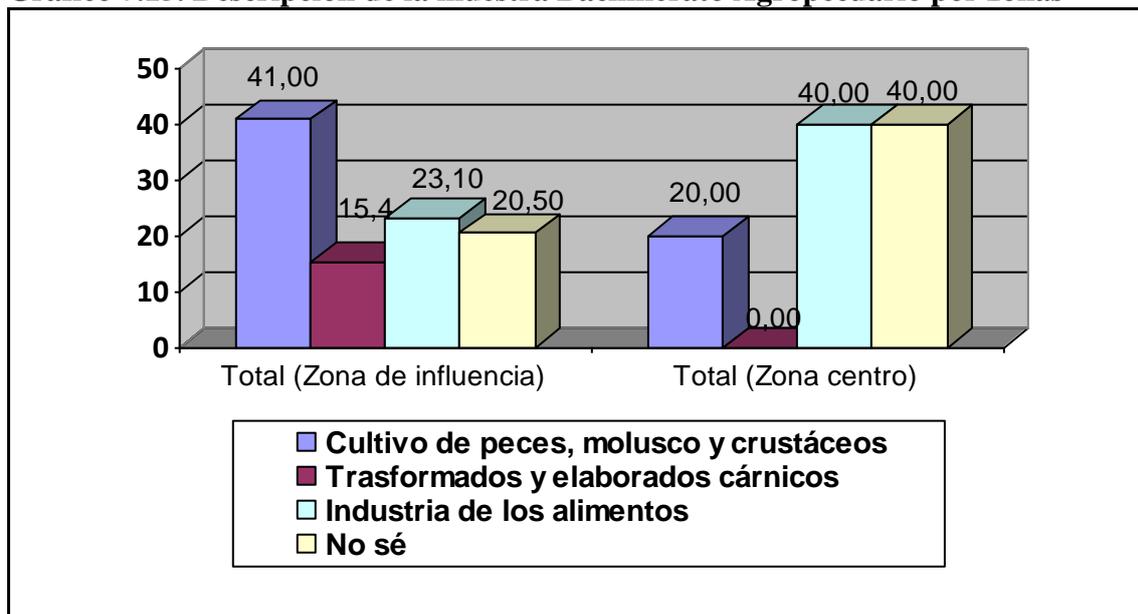
Tabla 7.7. Descripción de la muestra Bachillerato Agropecuario

		Frecuencia	%	% válido
Validos	Cultivo de peces, moluscos y crustáceos	17	38,60	38,60
	Transformados y elaborados cárnicos	6	13,60	13,60
	Industria de los alimentos	11	25,00	25,00
	No sé	10	22,70	22,70
	Total	44	100,00	100,00
Perdidos		0	0,00	
Total		44	100,00	

En el gráfico 7.15 se muestra como los datos varían notablemente de una zona a la otra, coincidiendo únicamente en el grado de indecisión de los estudiantes. Al igual que sucede en la muestra general Cultivo de peces, moluscos y crustáceos es la más demanda en los colegios de la zona de influencia, con un 41,00%, quedando en un segundo lugar Industria de alimentos, 23,1%. En el Colegio Nuevo Ecuador -zona centro- Industria de los alimentos, 40,0%, es la primera opción. Es necesario reseñar que existe un porcentaje alto de indecisión a la hora de escoger una especialidad u otra, existiendo en los centros del extrarradio ocho estudiantes, y en el otro colegio dos.

Las especialidades que son analizadas no son el total de las ofertadas por el Ministerio de Educación en el actual ciclo de Bachillerato Técnico Agropecuario. Explotaciones Agropecuarias, Transformados y Elaborados Lácteos, y Conservería no aparecen en el cuestionario. Esta selección se ha realizado de la misma forma que las dos anteriores.

Gráfico 7.15. Descripción de la muestra Bachillerato Agropecuario por zonas

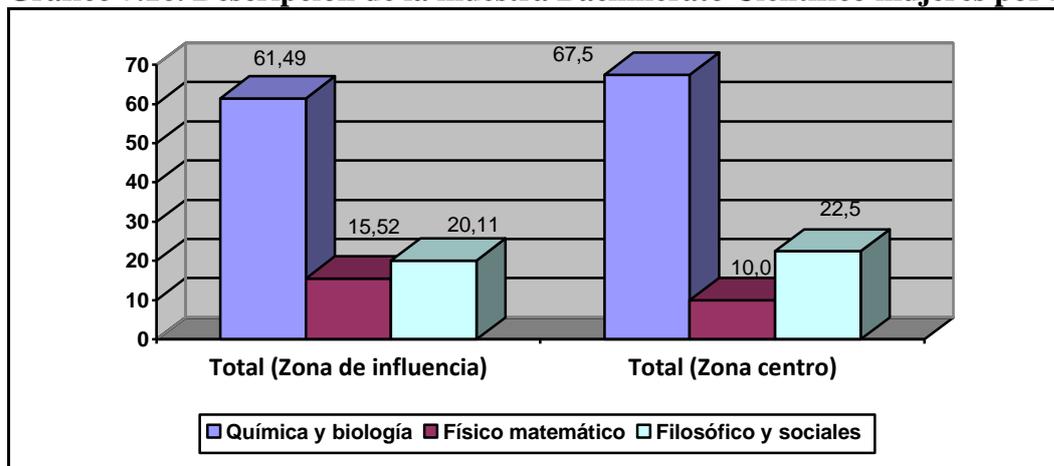


7.2.2.4. Bachillerato Científico

El Bachillerato Científico tradicionalmente ha estado vinculado con el éxito académico y profesional, y destinado a un determinado estrato social del pueblo ecuatoriano. Esta situación ya ha sido presentada en el capítulo cinco de este trabajo, y es un factor determinante a la hora de que los estudiantes seleccionen un tipo u otro de bachillerato.

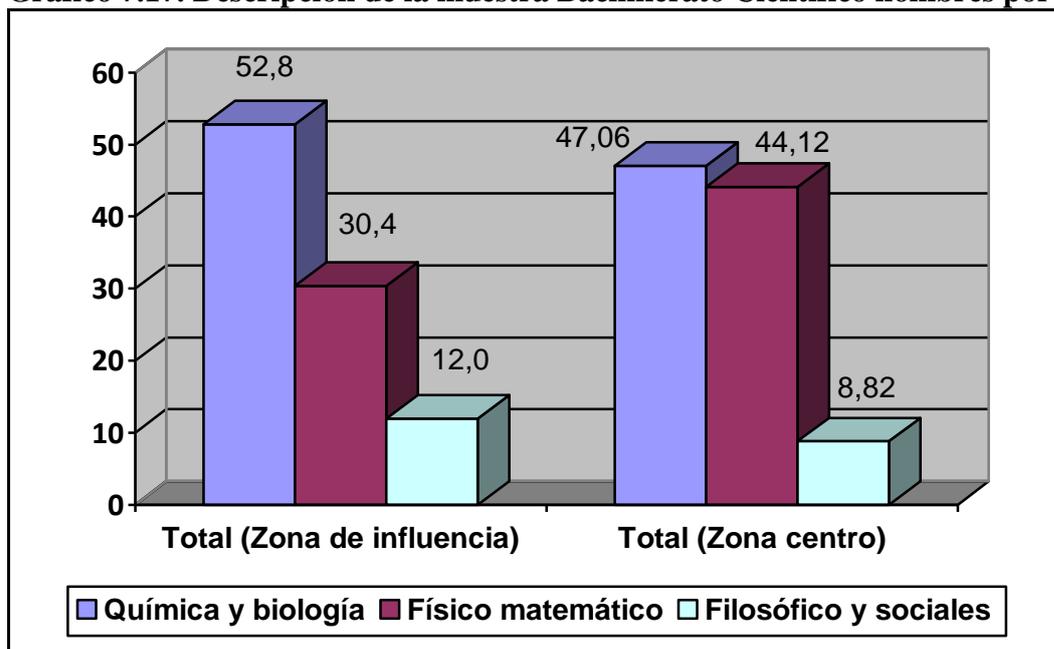
Conviene recordar que su mayor demanda en este estudio proviene de las estudiantes, con un total de 214, que representa un 43,94% de las mujeres encuestadas, y un 26,52% de la muestra total.

En el gráfico 7.16 se puede apreciar que ellas han escogido como primera opción en ambos grupos -Colegios zona influencia/Colegio Nuevo Ecuador-, la especialidad en Química y Biología con un 61,49% y un 67,50%, coincidiendo nuevamente en la segunda elección, Filosófico y Sociales, con un 20,11% y un 22,50%.

Gráfico 7.16. Descripción de la muestra Bachillerato Científico mujeres por zonas

En el caso de los chicos, gráfico 7.17, en su primera opción, Química y Biología, coincide totalmente con ellas en ambos grupos -Zona Influencia/Zona Centro-, con un 52,80% y 47,06%. No obstante, son porcentajes inferiores a los obtenidos en las mujeres. Como segunda especialidad para los dos grupos, diferente a la de la población femenina, Físico matemático, con un 30,40% y un 44,12%. La especialidad Filosófico y sociales queda relegada a un tercer lugar con porcentajes muy reducidos.

Estos datos muestran las diferencias que pueden existir entre hombre y mujeres a la hora de seleccionar un tipo de estudios u otro.

Gráfico 7.17. Descripción de la muestra Bachillerato Científico hombres por zonas

7.2.2.5. Bachillerato Cultural

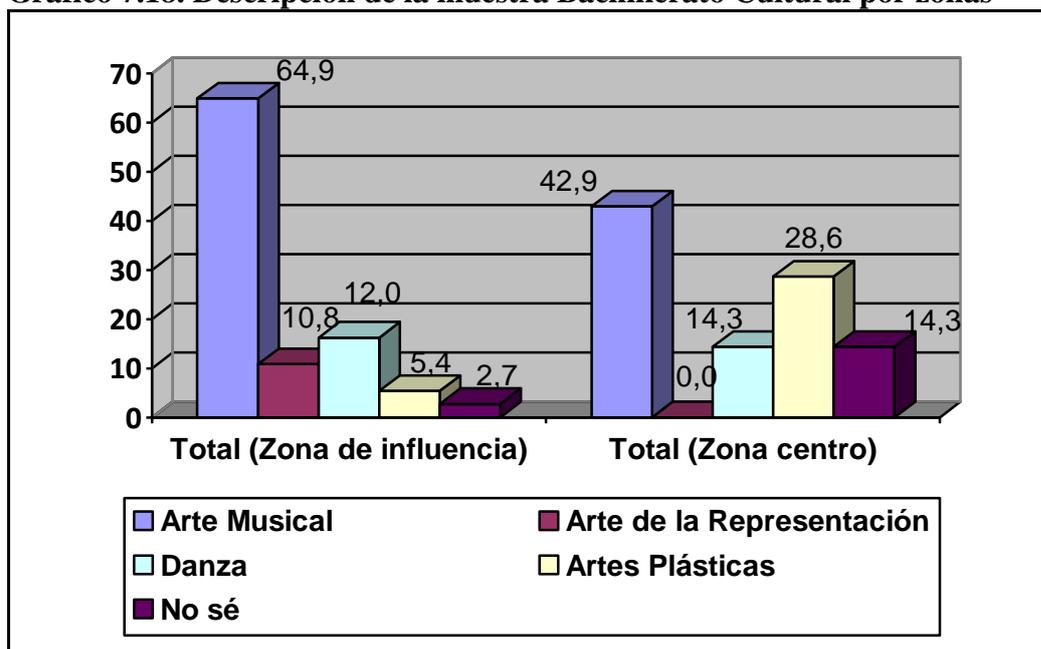
La demanda del Bachillerato Cultural es bastante reducida, tan solo un 3,68% del total de la muestra, con una leve subida en las mujeres, que llega a un 4,93%, por un 2,82% en los hombres. Existe una especialidad muy por encima del resto, Arte Musical -tabla 7.8- que llega hasta el 60,00% de la muestra, Danza ocuparía el segundo lugar, dejando al resto de especialidades con valores bajos y repetidos.

Tabla 7.8. Descripción de la muestra Bachillerato Cultural

		Frecuencia	%	% válido
Validos	Arte Musical	27	60,00	60,00
	Arte de la representación	4	8,90	8,90
	Danza	7	15,60	15,60
	Artes Plásticas	4	8,90	8,90
	No sé	2	4,40	4,40
	Total	45	100,00	100,00
Perdidos		0	0,00	
Total		45	100,00	

Esta diferencia se mantiene en los dos grupos de centros educativos, tendiendo un porcentaje más elevado en los centros del extrarradio, donde la población femenina alcanza el 5,01%.

La primera especialidad, al igual que en la muestra general, es Arte musical, muy por encima del resto en ambos grupos, Zona Influencia 64,90%, y Zona Centro 42,86%. En el Colegio Nuevo Ecuador los porcentajes están más equilibrados entre las especialidades, pero con valores muy reducidos.

Gráfico 7.18. Descripción de la muestra Bachillerato Cultural por zonas

7.2.3. Decisión

Como tercera parte de la investigación empírica se analizarán aspectos que han llevado al estudiante a seleccionar un tipo de bachillerato u otro. Para ello se tendrán en cuenta la titularidad de la decisión, si es o no tomada por ellos, y sí lo es, en qué medida aceptarían las recomendaciones de los demás -padres/madres, profesores y amigos-. Se sumará una descripción de los motivos o razones que les han llevado a realizar la selección, y por último en que tipo centro estudiarían el siguiente ciclo educativo, y si sería fuera o en la propia ciudad.

7.2.3.1. De quién es la decisión a la hora de escoger el bachillerato

En este primer apartado se describirán los resultados obtenidos que hacen relación a la titularidad de la decisión, si ésta es tomada por los estudiantes, o por los padres y las madres, o es una opción tomada por ambas partes.

De acuerdo a los datos de la muestra general, tabla 7.9, la mayoría de los educandos toman la decisión en primera persona 68,39%, aunque existe un grupo numeroso, 30,07%, que comparte la responsabilidad con sus padres y madres a la hora de

seleccionar un bachillerato u otro. Llama la atención que sean muy pocos los educandos que dejen esta situación en las manos de sus progenitores o de otras personas.

Tabla 7.9. Descripción de la muestra titularidad de la decisión

		Frecuencia	%	% válido	
Validos	Mía	552	68,39	68,39	
	De mis padres	11	1,33	1,33	
	De ambas partes	242	30,07	30,07	
	De otras personas	2	0,21	0,21	
Perdidos		0	0,00		
Total		807	100,00		
		Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
		1	4	1,62	0,92

Si se introduce la variable sexo existe un incremento en la titularidad exclusivamente del/a estudiante en la población femenina, llegando hasta el 70,8%, y un descenso en la masculina, 67,9%, dando a entender que ellas poseen una mayor autonomía a la hora de tomar este tipo de decisión. Añadiendo la variable zona, los porcentajes se ve ligeramente reducidos en la zona centro, 66,7%, en comparación con los de la zona influencia, 69,6%. En los chicos del Colegio Nuevo Ecuador el valor se reduce un 4,9% con respecto a los estudiantes de las otras instituciones educativas, y en las chicas un 1,8%, mostrando que este grupo tiene una ligera dependencia mayor hacia las figuras maternas y paternas que el otro grupo, y que ésta además es superior en ellos que en ellas -gráfico 7.19-.

Introduciendo ambas variables los valores, igualmente, son muy elevados, dando muestra de que en la mayoría de los casos es el educando quien toma la decisión. En las situaciones en las que no lo decide por sí mismo, no deja esta labor a sus progenitores exclusivamente, sino que lo hace conjuntamente con ellos, gráfico 7.20. Prueba de ello es el 29,0% de total de la muestra que responde a esta pregunta con la opción “ambas partes” -estudiante/progenitores-. Aún así aparece un porcentaje más elevado de este de respuesta en el colegio Nuevo Ecuador -zona centro- donde un 36,4% de los estudiantes varones toman la decisión conjuntamente con sus padres, mientras que en las mujeres

ese valor baja hasta el 29,03%. En el otro tipo de centros la diferencia entre ambos sexos no es tan acentuada, en hombres un 29,6% y en mujeres un 26,6%.

Gráfico 7.19. Descripción de la muestra “decisión tomada por el/a propia estudiante” por sexo y zonas

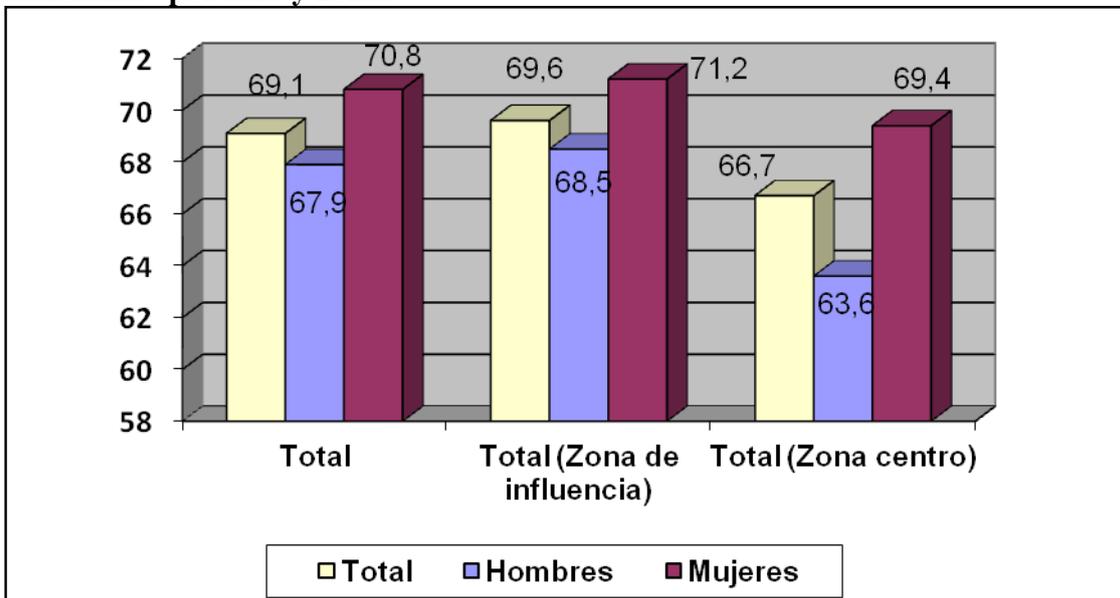
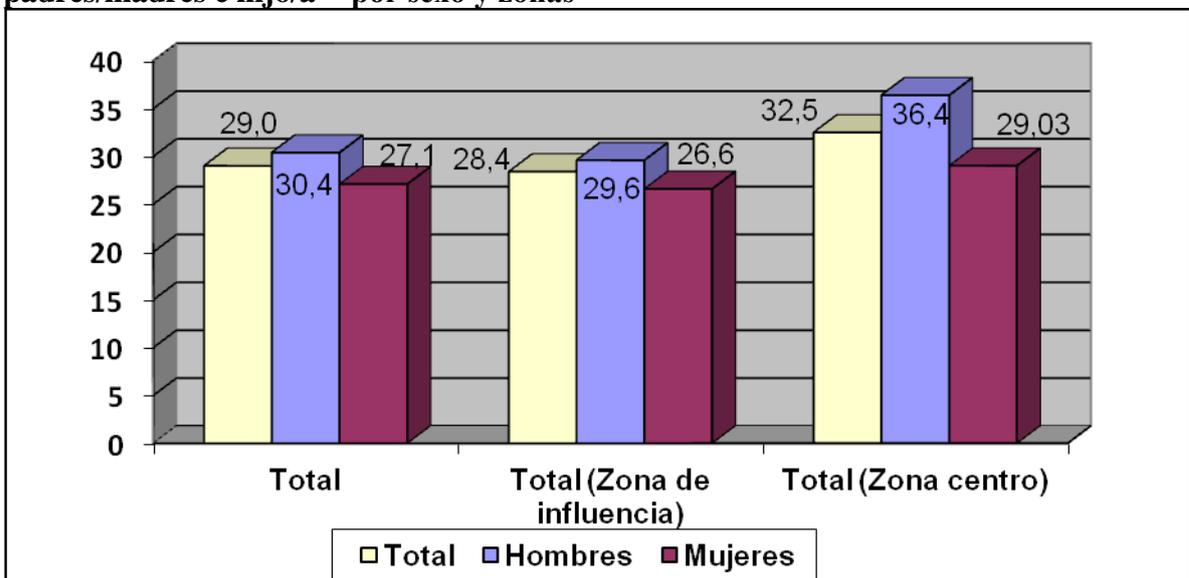


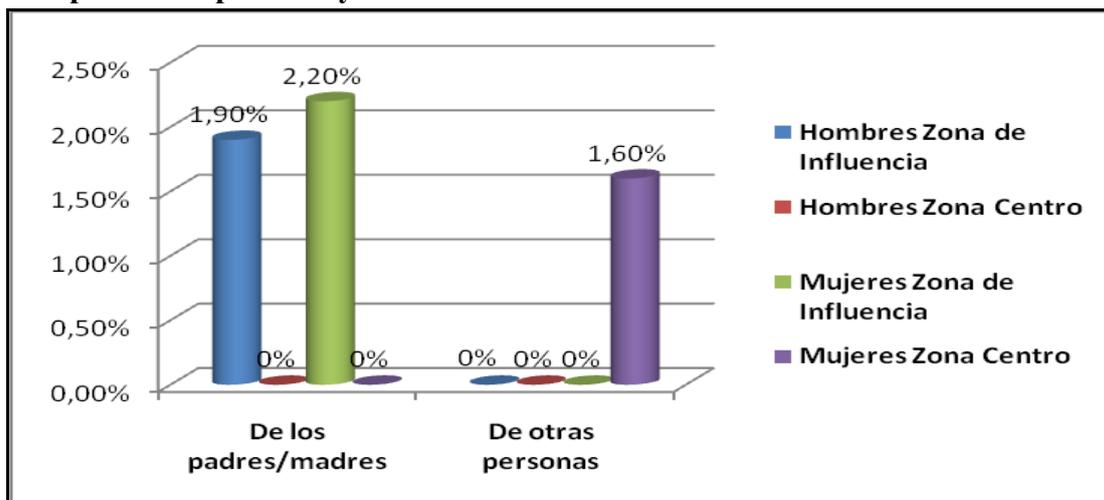
Gráfico 7.20. Descripción de la muestra “decisión tomada conjuntamente - padres/madres e hijo/a-” por sexo y zonas



Llama la atención que sean los chicos quienes tienen más en cuenta la decisión de sus padres y madres a la hora de decidir.

Aún así, en todo caso, tanto ellos como ellas tienen mucho que decir a la hora de tomar esta decisión en sus vidas. Esta última afirmación se contrasta con el hecho de que los porcentajes de las otras dos opciones de respuesta -de mis padres y de otras personas-, en las que el estudiante tendría un papel pasivo, son muy bajos, e incluso inexistentes en el colegio Nuevo Ecuador -zona centro-, como se puede apreciar en gráfico 7.21.

Gráfico 7.21. Descripción de la muestra “decisión tomada por los padres/madres u otras personas” por sexo y zonas.



7.2.3.2. Motivos del estudiante a la hora de escoger el tipo de bachillerato

Independientemente de quien haya tomado o no la decisión existen unos motivos que han hecho que sea un tipo de bachillerato u otro el seleccionado. Entran en juego variables de diferentes dimensiones de la persona: culturales y sociales, educativas, y vocacionales; principalmente. En ellas pueden estar o no factores internos o externos intrínsecos, que hacen, dependiendo del tipo de persona, que se tome una decisión por unas razones u otras (Pascual, 1999).

El principal motivo que se ha detectado en este estudio, que lleva a los adolescentes a tomar esta decisión, es que les guste, tanto si se introduce la variable zonas, gráfico 7.22, como si se hace lo propio con la de sexo, gráfico 7.23.

En el gráfico 7.22 se muestra como el 40,85% de los estudiantes de los colegios de la zona de influencia y el 48,28% de del Colegio Nuevo Ecuador escogerían el bachillerato por este motivo. En el siguiente gráfico, esta vez introduciendo la variables sexo, se

percibe que el porcentaje es superior en mujeres que en hombres, llegando a estar por encima del 50%, 51,04%, en las estudiantes del colegio Nuevo Ecuador, y cerca, con un 47,72%, en las mujeres de los otros centros. Coincidiendo con la idea ya expuesta en el anterior apartado de que ellas tienen un mayor independencia a la hora de decidir que ellos, moviéndose por factores internos propios.

La segunda razón que les lleva a seguir un camino u otro son las habilidades que poseen para ello. Ésta coincide tanto en hombres como en mujeres, como en ambas zonas. Además, como sucedió la primera, los valores en el colegio del centro son superiores, con un 32,18%, al del resto de colegios, 23,62%, gráfico 7.22.

Al introducir también la otra variable, sexo, no existen diferencias significativas. En las instituciones educativas de la zona de influencia es superior el porcentaje de mujeres, 25,89%, que el de los hombres, 22,19%. Mientras que en el otro centro la situación es al revés, están por encima ellos con un 33,33% respecto a ellas, 31,25%. Como se observa no existe una gran variación, y los datos son muy similares.

Continuar con los compañeros es el tercer motivo que llevaría a los estudiantes de la zona de influencia a estudiar un bachillerato u otro, no sucediendo así en el Colegio Nuevo Ecuador, donde las razones económicas ocupan ese lugar. Si se realiza la comparativa entre sexos, a ellos, 17,20%, les importa mucho seguir con sus compañeros que a ellas, 12,18%. Aún así en ambos casos ésta es su tercera motivación.

La cuarta respuesta, tercera en el colegio Nuevo Ecuador, son los beneficios económicos, pero ya con un porcentaje muy reducido, y similar en los diferentes grupos. Hay que destacar que en los hombres en ambos grupos el valor es superior. 7,23% colegios zona de influencia, 8,97% colegio zona centro. En ambos sexos el número es mayor en esta última institución, con un 7,29% en los hombres, y un 6,09%, en las mujeres.

Gráfico 7.22. Descripción de la muestra motivos que llevan a escoger el bachillerato por zonas

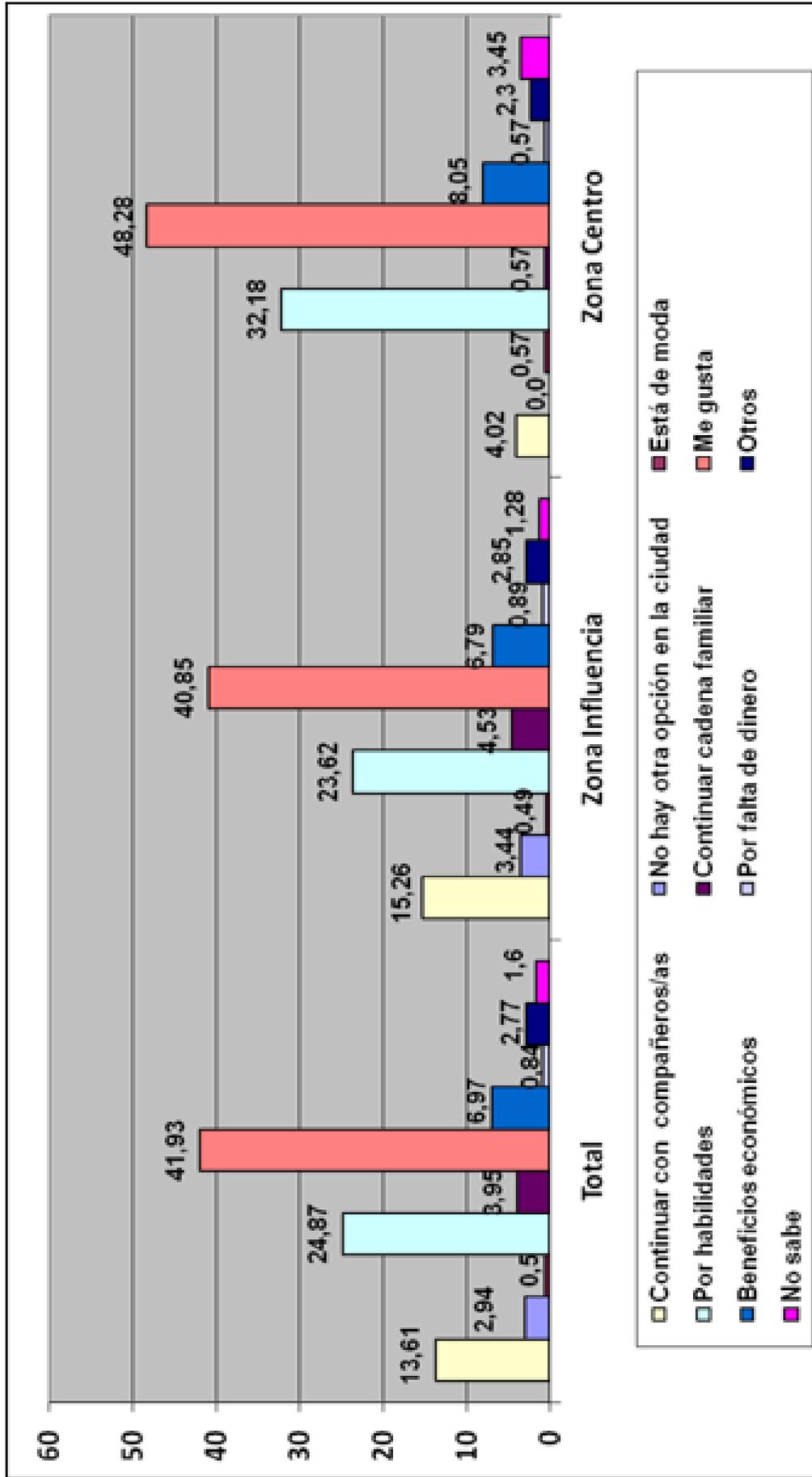
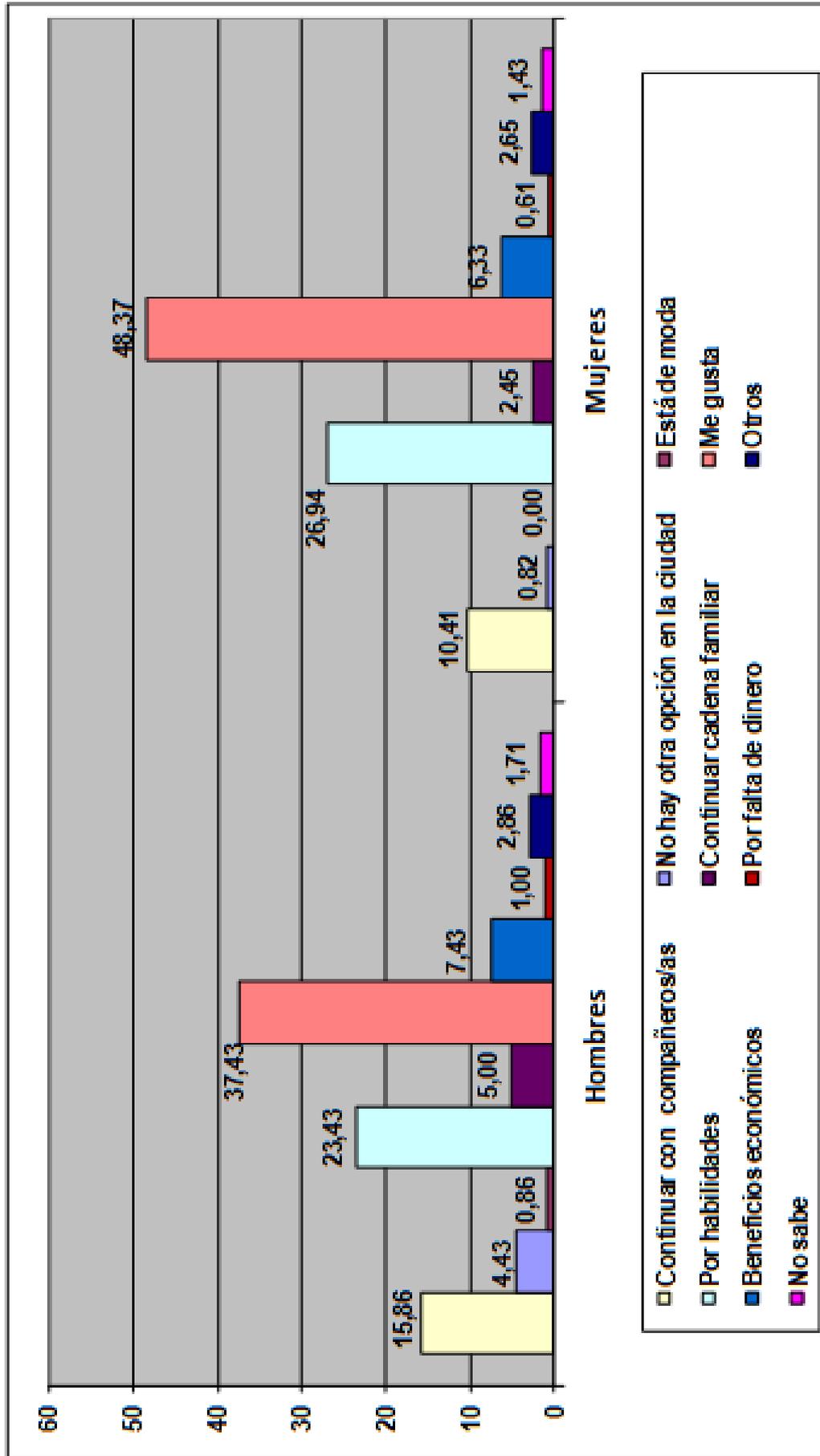


Gráfico 7.23. Descripción de la muestra motivos que llevan a escoger el bachillerato por sexo



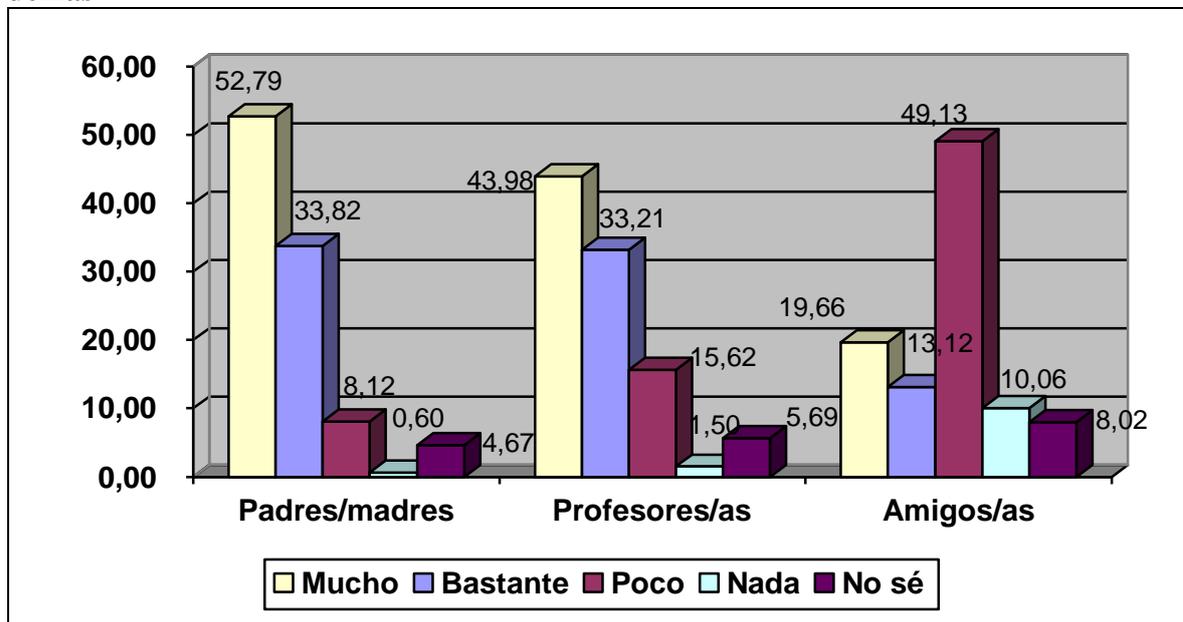
7.2.3.3. Grado de aceptación del consejo de los padres/madres a la hora de escoger el bachillerato

Haya o no tomado en primera persona una determinación el estudiante con respecto al siguiente nivel educativo, probablemente a su alrededor ha tenido a gente que directamente o indirectamente le han aconsejado, dándole determinados argumentos, que han hecho que en él se conforme esta decisión. En este apartado se va analizar cuál es el grado de aceptación de las recomendaciones de los demás, dividiéndolos en padres y madres, profesores, y amigos.

En la muestra general, gráfico 7.24, se ve claramente como aceptan de buen grado los consejos de sus progenitores, llegando al 86,61% la suma de valores que tienen relación con este argumento, y siendo un porcentaje casi nulo, 0,60%, el de estudiantes que no tienen en cuenta las palabras de sus padres y madres. Una situación similar sucede con el otro grupo de mayores, los profesores, donde el grado de aceptación baja al 77,19%, pero sigue siendo muy elevado, dando muestra de que respetan lo que les dicen sus mayores.

Situación contraria se evidencia con sus pares, alcanzando un 32,78%, muy por debajo de los anteriores valores, evidenciando que se toma en poca consideración lo que les puedan decir sus amigos. Éste es un hecho que llama la atención, porque en estas edades por lo general se suele tener muy en cuenta al grupo de iguales, siendo en muchos casos una referencia que ayuda al adolescente a encontrar su identidad, y que le aporta seguridad. El resto de compañeros pueden hacer que tome una determinación por el hecho de sentirse igual a ellos, consiguiendo lo que es para él una adaptación social, pudiendo ser ésta tanto negativa como positiva, dependiendo de cómo sea el grupo de iguales y el grado de sumisión que posea el adolescente (Yuste, 2003).

Otra situación que llama la atención es la existencia de un porcentaje significativo de estudiantes que se encuentran indecisos a la hora de aceptar o no el consejo de los demás.

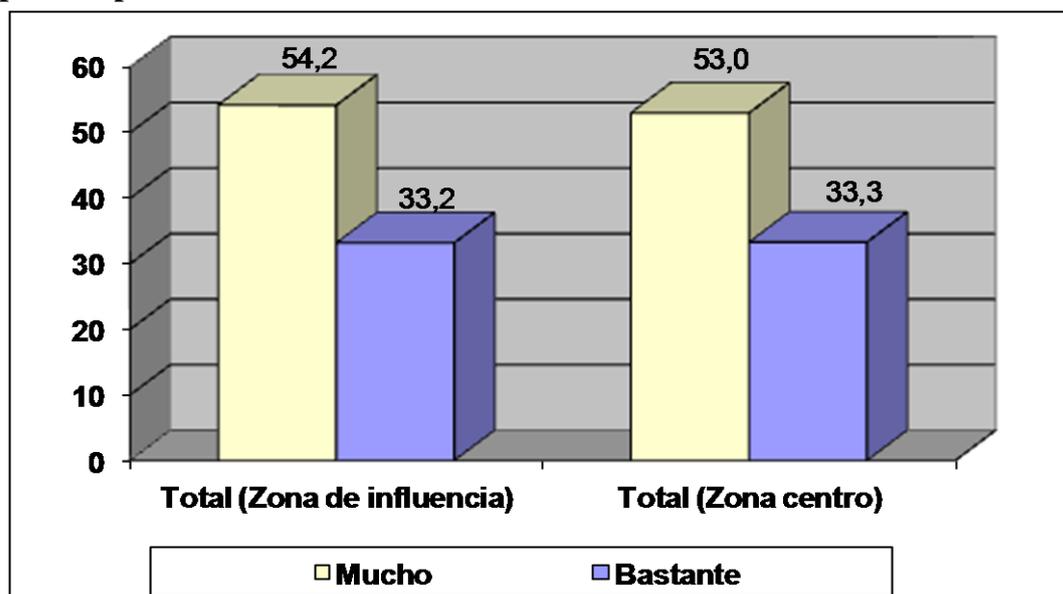
Gráfico 7.24. Descripción de la muestra grado de aceptación del consejo de los demás

Después de realizar una descripción de la muestra general se desarrollará un análisis individualizado de cada uno de los grupos que pueden aconsejar, introduciendo las variables zona y sexo para establecer comparativas.

El primer grupo a tratar será el de las madres y padres. En el gráfico 7.25 se establece la comparación entre ambas zonas a la hora de aceptar el consejo de los progenitores. En ambos grupos el valor es igualmente elevado, llegando en los colegios de la zona de influencia al 87,4% y en el colegio Nuevo Ecuador al 86,3%, sumando las respuestas favorables -mucho y bastante-. El resto de valores no han sido presentados, solo es significativo el valor que hace referencia a la indecisión en los estudiantes de la zona de influencia, que llega al 5,21%, no así en el otro colegio dónde solo alcanza el 1,70%.

En el colegio Nuevo Ecuador existe un grupo de educandos considerable que acepta “poco” el consejo de los mentores, 11,10%, siendo inferior en el resto de instituciones, 6,81%. El otro valor que quedaría por mencionar, no aceptación, es casi inexistente, 0,60% en los colegios de la zona de influencia, 0,85% en el Nuevo Ecuador.

Gráfico 7.25. Descripción de la muestra grado de aceptación consejo materno y paterno por zonas



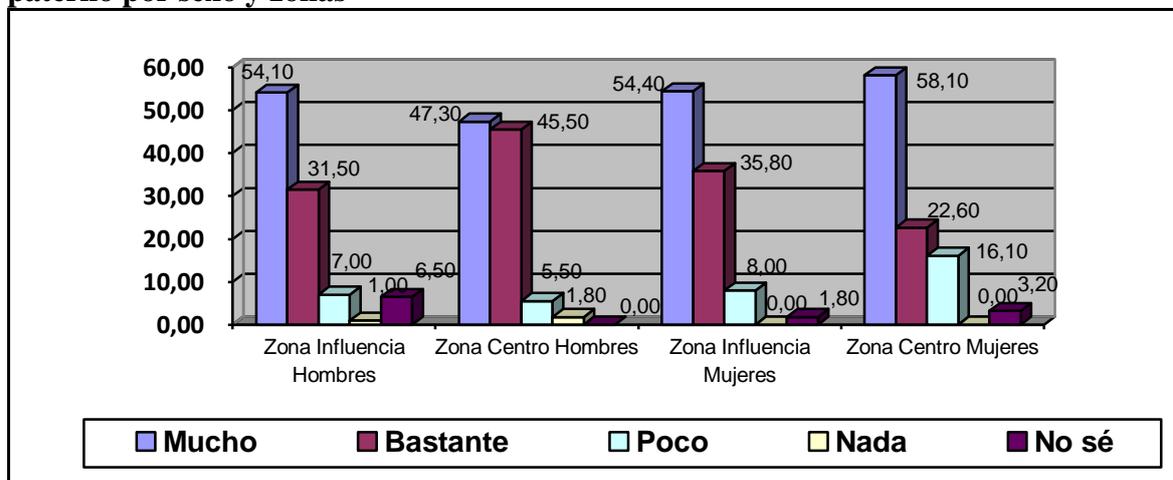
Entre sexos los porcentajes son muy similares, tabla 7.10, quizás sea destacable señalar que el número de indecisos es superior en ellos, 5,73%, respecto a ellas, 2,08%, y el hecho de que no existe ninguna estudiante que no aceptaría el consejo de sus progenitores. Aún así son las chicas las que más toman en cuenta las recomendaciones de sus madres o padres.

Tabla 7.10. Descripción de la muestra grado de aceptación consejo materno y paterno por sexo

		Hombres			Mujeres		
		Frecuencia	%	%	Frecuencia	%	%
				válido			válido
Validos	Mucho	251	53,29	53,29	185	55,06	55,06
	Bastante	156	33,12	33,12	112	33,33	33,33
	Poco	32	6,79	6,79	32	9,52	9,52
	Nada	5	1,06	1,06	0	0,00	0,00
	No sé	27	5,73	5,73	7	2,08	20,8
	Total	471	100,00	100,00	336	100,00	100,00
Perdidos		0	0,00		0		
Total		471	100,00		100,00		

Introduciendo las dos variables al mismo tiempo -zona y sexo-, gráfico 7.26, llama la atención los resultados obtenidos en las estudiantes del colegio Nuevo Ecuador. Estas chicas son el grupo que más tiene en cuenta a sus progenitores, alcanzando el 58,10%, muy por encima de las otras menores, y también de ellos. Es interesante también como coinciden los datos de los educandos varones de la zona de influencia con los de las estudiantes del colegio del centro. Aún así si se suman los datos que hacen referencia a la aceptación en sus dos escalas -mucho y bastante- el grupo de educandos que está por encima es el de las adolescentes de los colegios de la zona influencia, con un 92,80%, próximo al de los chicos del colegio Nuevo Ecuador, 90,20%. Las que tendrían un porcentaje inferior serían las chicas de esta última institución, 80,80%, dato que contrasta con la anteriormente mencionada, y que colocaba a estas estudiantes por encima del resto a la hora de escuchar las recomendaciones de los progenitores. Esta situación se debe un 16,10% muestra que escucha poco el consejo de sus padres/madres a la hora de tomar esta decisión, algo muy llamativo y que solo se da en este centro y en ellas.

Gráfico 7.26. Descripción de la muestra grado de aceptación consejo materno y paterno por sexo y zonas



7.2.3.4. Grado de aceptación del consejo de los profesores a la hora de escoger el bachillerato

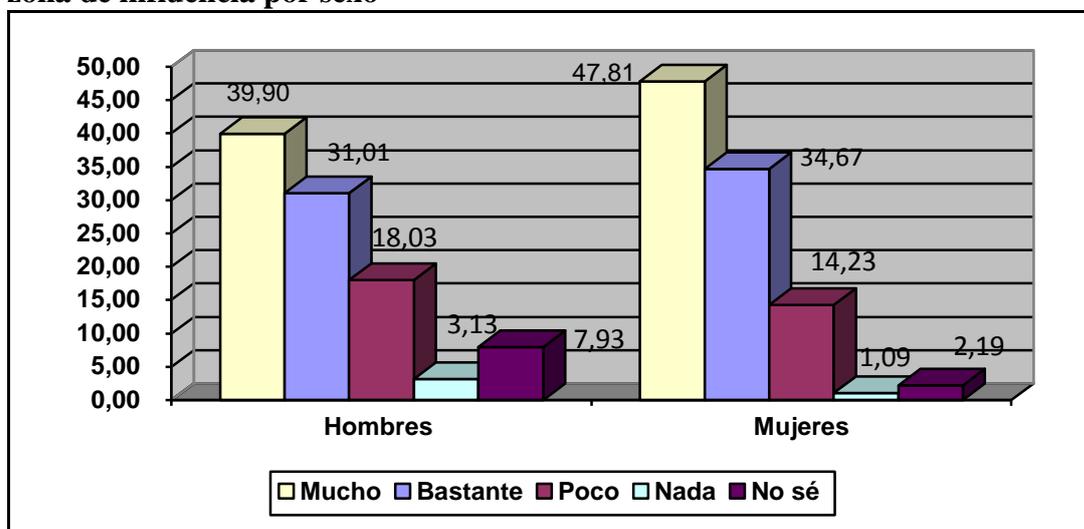
Los profesores desempeñan un papel fundamental en la educación de los menores, que se suma al desarrollado por las madres y padres en los hogares. En el estudio socioeconómico desarrollado en 2010 a 782 familias pertenecientes a la misma zona de

influencia se muestra como existe un número de hogares muy elevado dónde la desestructuración es una de las señas de identidad. Solo el 23,66% de las familias está conformada por una pareja normalizada, es decir que está casada, el resto o se encuentran viviendo en unión libre, 45,14%, o es la madre de familia la que se hace cargo de los hijos e hijas, siendo ella la única cabeza familiar visible, 26,73% (Bartolomé, 2010).

Estos datos hablan de la falta de referencias positivas que poseen los estudiantes en este contexto, y que se centran casi exclusivamente en las madres, que además se ven sobrepasadas por el peso de las responsabilidades que deben asumir por si solas. Esta situación genera que los/as profesores en algunos casos hayan podido pasar a ser ese referente necesario para cualquier niño/a o adolescente, es por ello que sus recomendaciones y consejos respecto a temas específicos puede ser muy tenidos en cuenta por estos/as estudiantes.

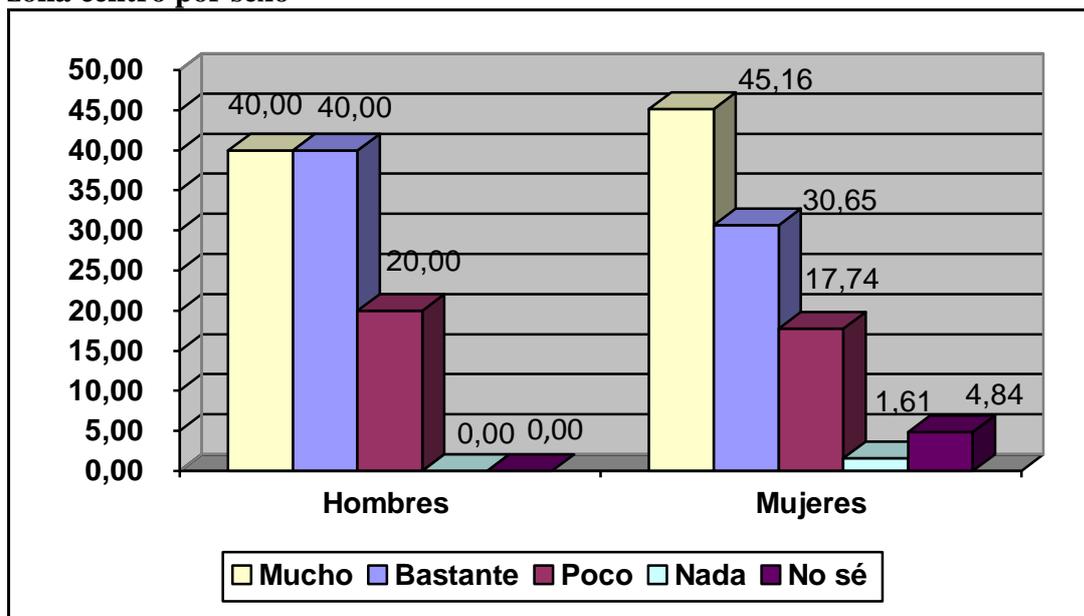
Este estudio empírico viene a corroborar esta idea, ya que como se puede observar la mayor parte de los/las estudiantes pertenecientes a la zona de influencia aceptan mucho o bastante el consejo de los/las docentes, siendo ellas quienes les tienen más en cuenta, 82,48%, sumando ambos valores, y ellos un 70,91%, gráfico 7.27. Es llamativo que casi un 8,00% de los chicos no sepan si tendrían o no en cuenta las palabras de sus profesores.

Gráfico 7.27. Descripción de la muestra grado de aceptación consejo profesores/as zona de influencia por sexo



En el otro colegio, siguiendo los datos del gráfico 7.28, existe un porcentaje significativo de adolescentes, tanto chicos, 20,00%, como chicas, 17,74%, que tomarían en poca consideración lo que les puedan decir sus profesores. Como sucedía en las otras instituciones, aquí también son ellas las que más aceptan las recomendaciones de sus docentes, 85,81%, llegando en ellos al 80,00%.

Gráfico 7.28. Descripción de la muestra grado de aceptación consejo profesores/as zona centro por sexo



Se puede concluir diciendo que el consejo de los profesores está por debajo en el rango de importancia para los estudiantes respecto al de las madre y padres, pero aún así tiene un alto grado de validez para ellos. También existe un mayor número de educandos que prestan poca atención a lo que les puedan llegar a decir este otro grupo de adultos. En el colegio Nuevo Ecuador esta realidad es más notoria, debido al tipo de contexto en el que habitan las familias de sus estudiantes.

7.2.3.5. Grado de aceptación del consejo de los amigos a la hora de escoger el bachillerato

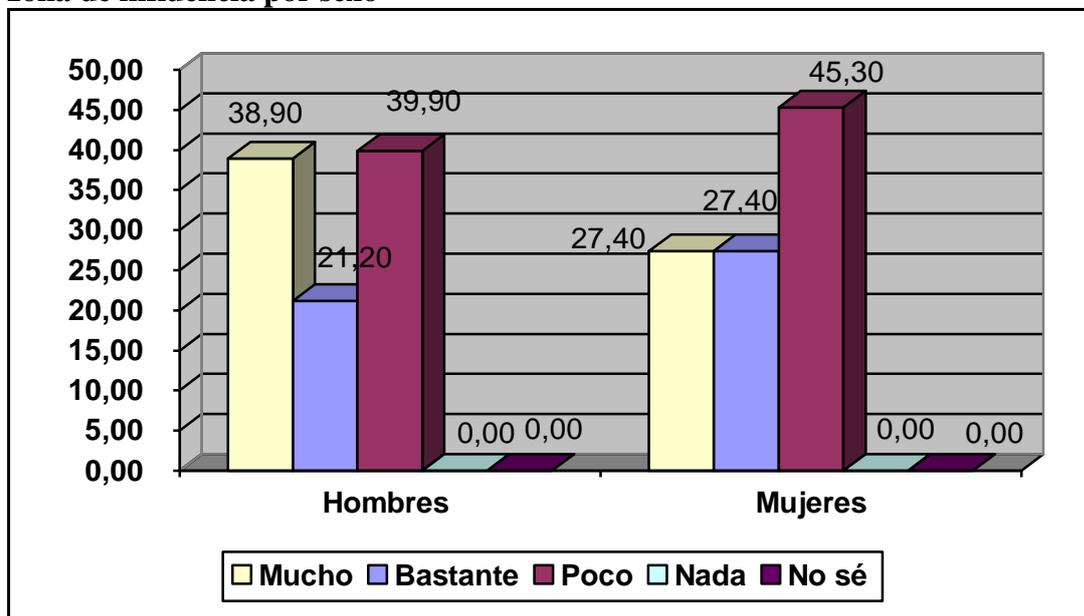
Como último grupo que puede influir en la decisión del estudiante están los amigos. En este apartado se analizará que grado de aceptación tienen sus consejos en los encuestados.

Los datos hablan de que a la hora de tomar una decisión no se tiene del todo en cuenta el consejo de los amigos. Aún así más del 50% de los/as estudiantes tienen en cuenta su opinión, no existiendo ninguno de ellos o ellas que no los/as tome en cuenta.

En los colegios de la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni los estudiantes aceptan poco el consejo de sus iguales, siendo esta su primera opción, con un 39,9% en hombres, y un 45,3% en mujeres. De esto se extrae que a ellas les importa menos la opinión de su amigos/as a la hora de tomar este tipo de decisión. Son más en ellos los que aceptan “mucho”, con un 38,9% frente a un 27,4% de ellas, ese consejo. Como tercera opción, superior en las chicas con un 27,4% frente a un 21,2% de los chicos, está el “bastante”, gráfico 7.29.

Concluyendo, en estos colegios tanto ellas como ellos aceptan poco el consejo de sus amigos, aún así no dejan de tenerlo presente, y en ningún caso existe indecisión a la hora de tener claro esta situación.

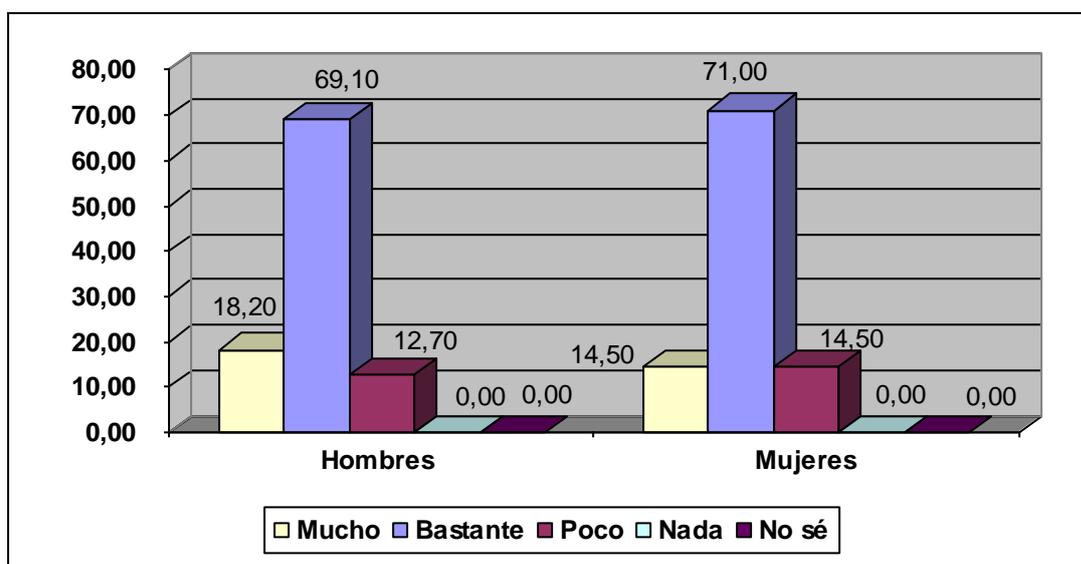
Gráfico 7.29. Descripción de la muestra grado de aceptación consejo amigos/as zona de influencia por sexo



Los amigos y amigas tienen mayor relevancia en el colegio Nuevo Ecuador, donde un 69,10% de ellos aceptan “bastante” sus recomendaciones, y un 71,00% de ellas, gráfico 7.30. Estos datos son más superiores a los de los otros colegios si se suman los valores de los estudiantes que escuchan “mucho” el pensar de sus pares, alcanzándose el

87,30% y en ellas el 85,50%. Esto habla de la gran importancia que tiene para estos chicos y chicas las consideraciones de sus iguales, marcando una diferencia muy notable que el otro grupo de educandos que provienen de un contexto diferente. Esta situación se reafirma al existir un grupo muy reducido que escuchan poco el consejo de sus amigos. 12,7% en ellos y 14,5% en ellas, hecho que no sucedía con los adolescentes de las otras instituciones.

Gráfico 7.30. Descripción de la muestra grado de aceptación consejo amigos/as zona centro por sexo



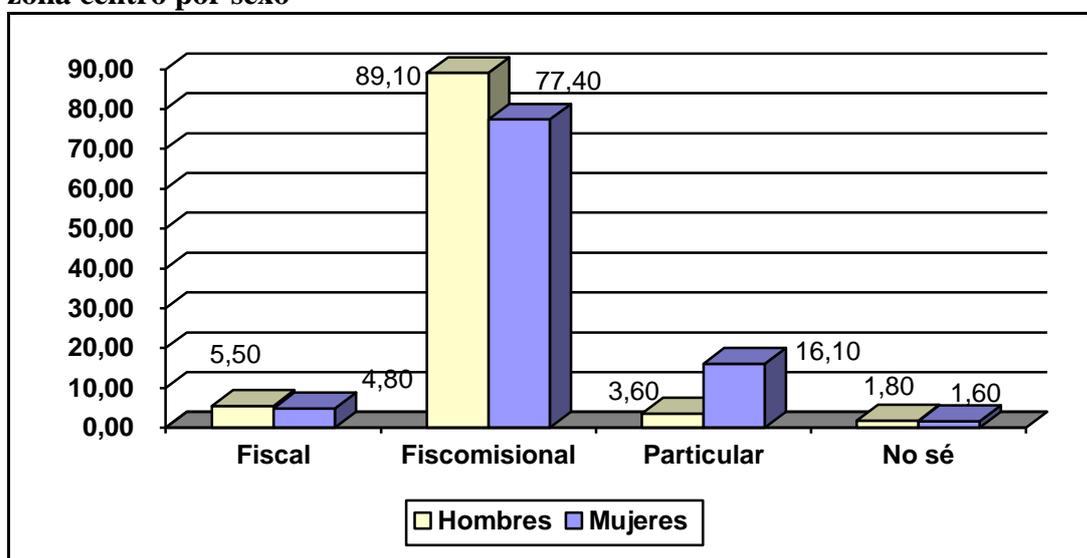
7.2.3.6. Tipo de colegio para estudiar el Bachillerato

En este ítem se pregunta a los estudiantes en qué tipo de centro estudiarían el ciclo de Bachillerato, si el colegio sería Fiscal, Fiscomisional o Particular.

Es bueno recordar antes de hablar de estos datos que en el total de la muestra un 51,8% de los estudiantes pertenecen a colegios Fiscales, un 43,2% a Fiscomisionales -28,70% zona influencia y 14,5% zona centro-, y un 5,0% a Particulares, tabla VII.IV. Esta situación debería condicionar el tipo de respuesta de este ítem, haciendo que los estudiantes prefieran continuar en el mismo tipo de centro, pero como se verá a continuación es algo que no se cumple del todo, siendo los centros Fiscomisionales los más demandados para cursar este ciclo de enseñanza.

Como era de prever en el colegio Nuevo Ecuador la gran mayoría de sus estudiantes preferirían cursar estos estudios en un centro Fiscomisional. Los valores varían ostensiblemente entre hombres y mujeres, como se puede apreciar en el gráfico 7.31. Un 89,1% de ellos optarían por este tipo de centros, mientras que en ellas el 77,4%. La diferencia entre ambos valores deviene de la existencia de un 16,1% de mujeres que preferirían estudiar en un centro Particular. Los porcentajes que hacen referencia a los centros Fiscales son bajos en ambos sexos, 5,5% en hombres, 4,8% en mujeres, dejando muy claro que son pocos y pocas las que optarían por estudiar en un colegio de estas características.

Gráfico 7.31. Descripción de la muestra titularidad colegio para el bachillerato zona centro por sexo

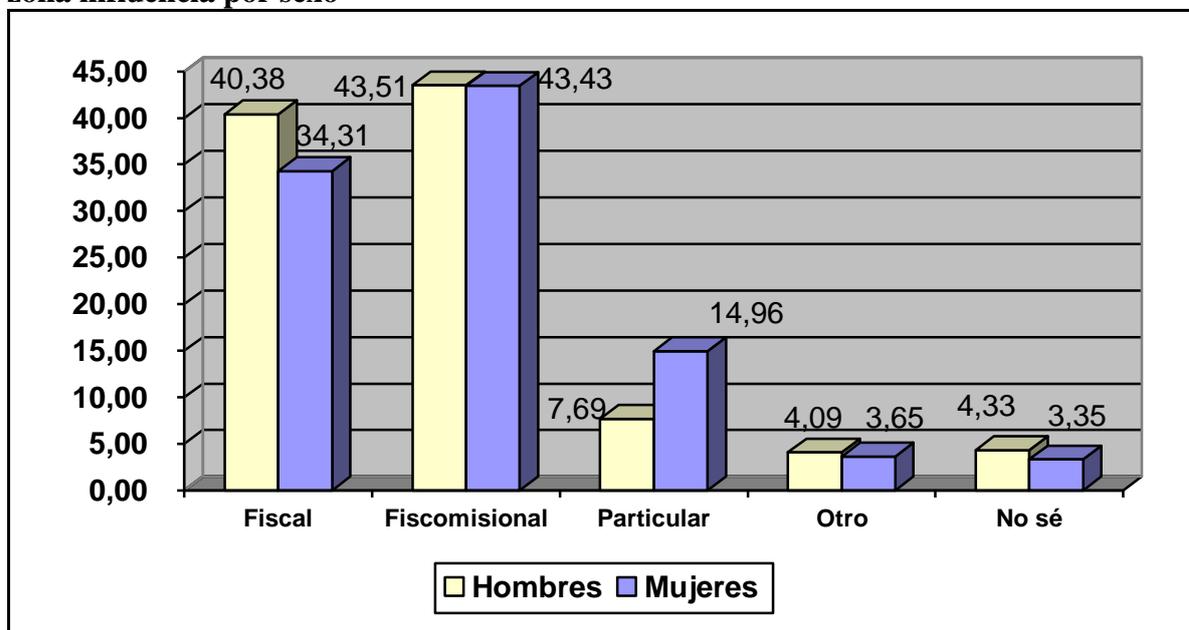


En el otro grupo de diez colegios era de esperar que al haber un mayor número de educandos de centros fiscales hubiera un elevado índice de demanda hacia este tipo de instituciones, pero la realidad no es del todo así. El 53,04% de total de estudiantes optarían por los Fiscomisionales, mientras que un 33,08% por los fiscales. Por tanto se ve una clara diferencia de porcentajes, que nos deja claro que los educandos prefieren este tipo de centros sobre el otro.

Introduciendo la variable sexo los valores en los chicos están próximos, 43,51% colegios Fiscomisionales y 40,38% Fiscales, como se aprecia en el gráfico 7.32. Pero en las mujeres esta dicotomía se rompe, entrando con fuerza un tercer grupo, los colegios particulares, 14,96%. Esto conlleva que el porcentaje de los colegios Fiscales baje

considerablemente hasta un 34,31%. En los Fiscomisionales los datos de las mujeres son muy similares a los de los hombres, con un 43,43%.

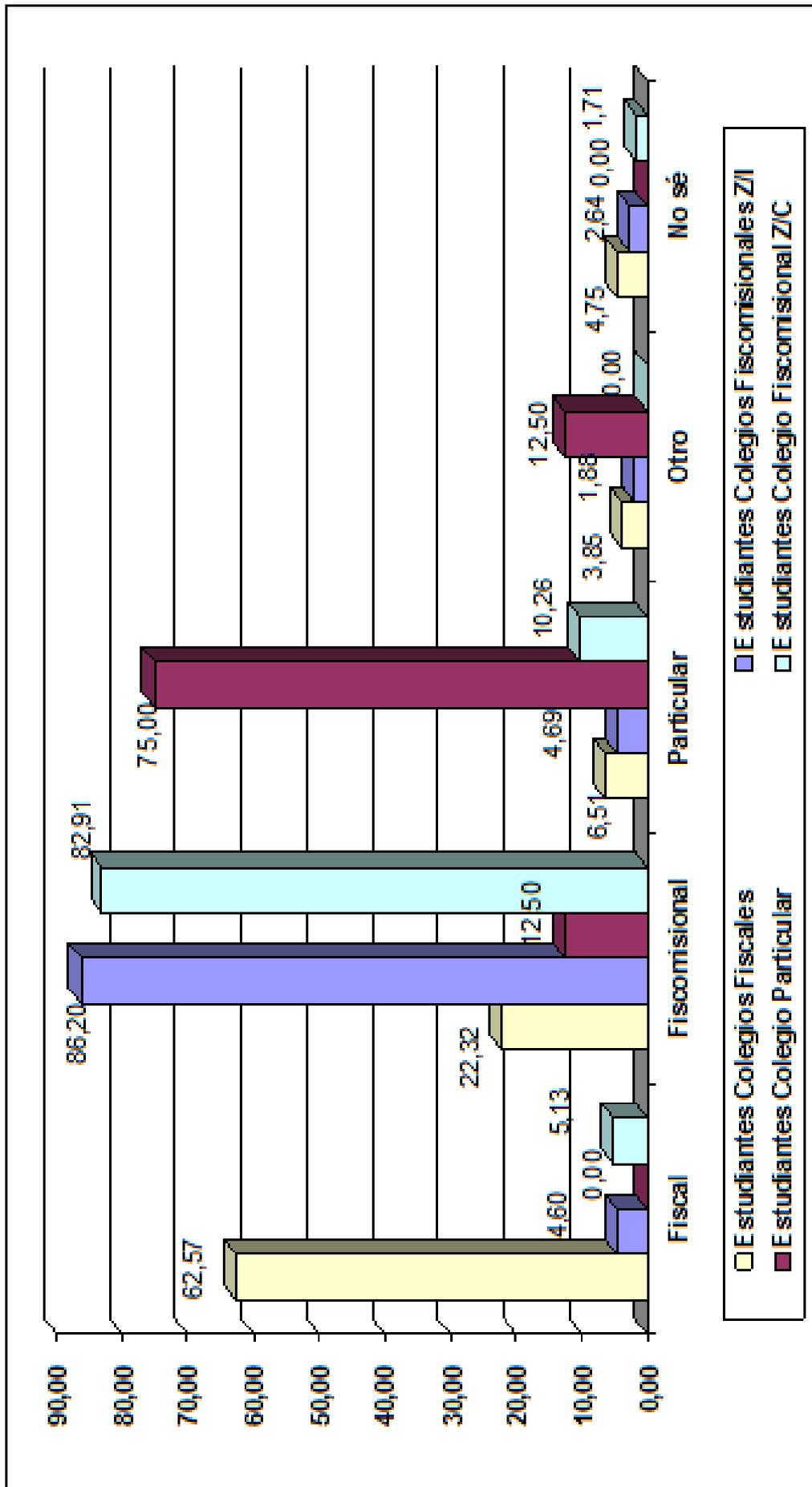
Gráfico 7.32. Descripción de la muestra titularidad colegio para el bachillerato zona influencia por sexo



Se puede concluir entonces, que los colegios Fiscomisionales son los más demandados, pero dentro del grupo de estudiantes mujeres existe un porcentaje alto que les gustaría estudiar en un colegio particular, a los que hay que sumar los/as estudiantes del propio colegio Particular que existe en la zona de Influencia.

Estos datos vienen a confirmar lo ya expuesto en el capítulo tres del presente trabajo, cuando se hablaba de la realidad educativa de Ecuador, más concretamente de su tipo de centros educativos. La educación fiscal -pública- por diferentes motivos siempre ha sido categorizada como de baja calidad, estando destinada a los menores que provenían de familias de pocos recursos o en riesgo de exclusión de exclusión, o también a estudiantes que no poseían las habilidades educativas necesarias. Esta situación ha ido provocando que las diferencias entre clases sociales en vez de disminuir, al introducir una educación para todos y todas, aumentarán, reforzándose el estatus quo vigente. Se están haciendo esfuerzo para revertir esta realidad, pero como se muestra en los datos expuestos en este estudio, sigue existiendo una preferencia notable hacia un tipo de educación que no sea Fiscal (Cobos, 2014).

Gráfico 7.33. Descripción de la muestra titularidad colegio para el bachillerato por tipo de estudiante

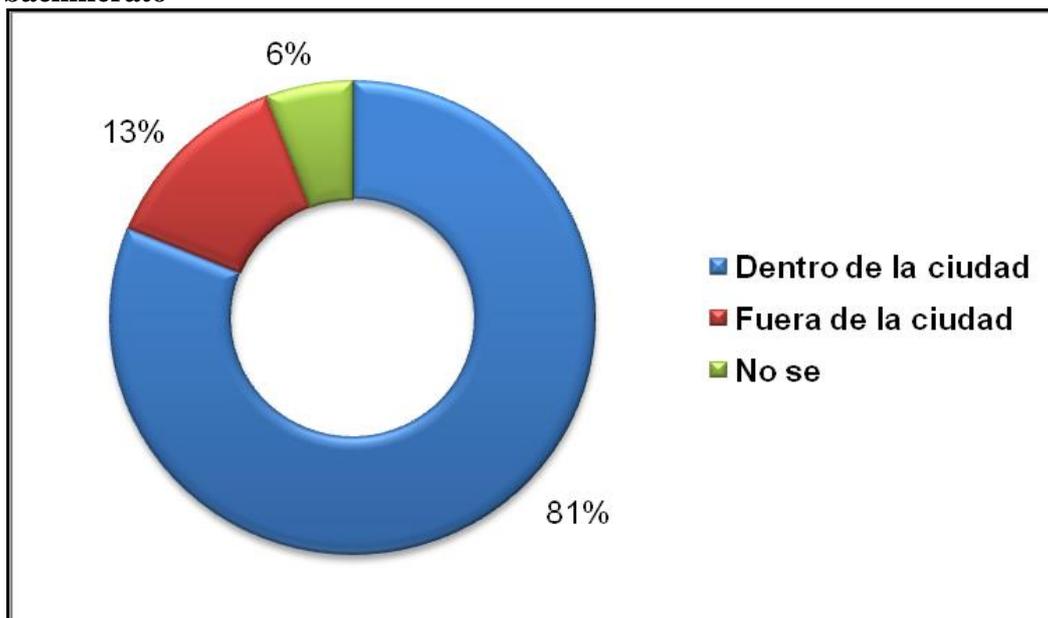


7.2.3.7. Dentro o fuera de la ciudad

Como último ítem relacionado directamente con el tipo de bachillerato que estudiarían, se les ha preguntado si estudiarían en Esmeraldas o fuera de ella. Probablemente para muchos de ellos, por la situación socioeconómica en la que viven, está será una respuesta con una marcada tendencia, a lo que se puede sumar también el desconocimiento de otras ciudades.

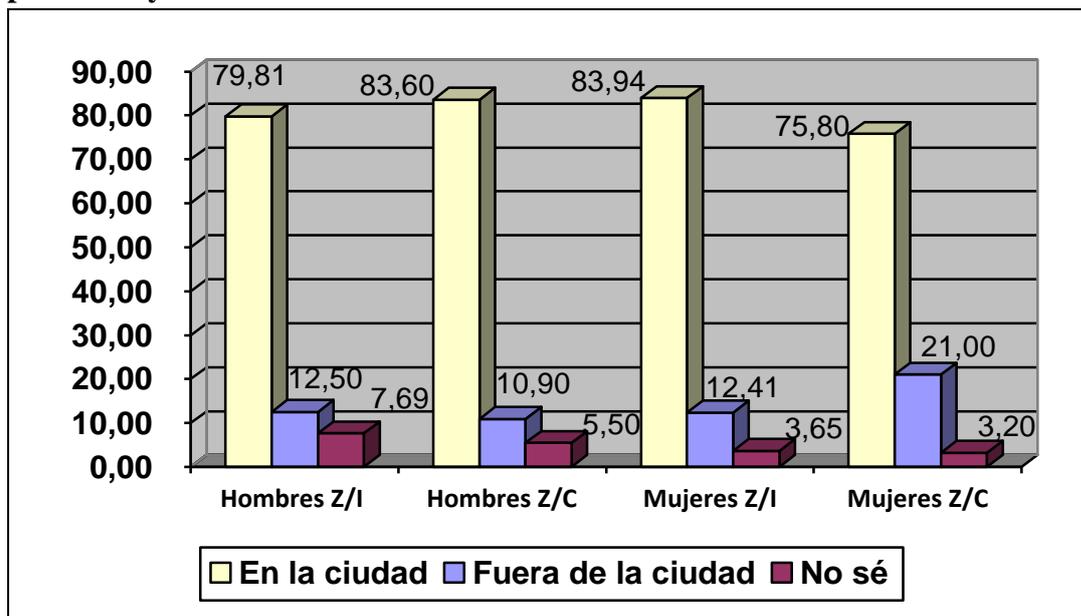
Los datos son muy claros, y vienen a evidenciar la afirmación anterior. El 81,2% del total de la muestra optarían por quedarse en la ciudad, gráfico 7.34. Es llamativo que exista un porcentaje, 6%, de menores que no tienen clara esta decisión, que puede ser debido a que hasta este momento no se lo habían llegado a plantear.

Gráfico 7.34. Descripción de la muestra localización colegio para el bachillerato



Si se va un poco más allá en el análisis, incluyendo las variables zona y sexo, gráfico 7.35, se obtiene datos similares, de los que solo llama la atención, por su diferenciación, el grupo de estudiantes mujeres pertenecientes al colegio Nuevo Ecuador que preferirían estudiar en otra ciudad, 21,00%. Aún así la respuesta es mayoritaria hacia quedarse en Esmeraldas.

Gráfico 7.35. Descripción de la muestra localización colegio para el bachillerato por zonas y sexo



Los valores en los diez colegios zona de influencia entre hombres y mujeres son muy similares, con la salvedad de que existe un grupo de 32 estudiantes varones, 7,69%, que están indecisos. El resto de porcentajes hablan de una clara preferencia a quedarse en su ciudad, un 79,81% en ellos y un 83,94% en ellas. En todo caso son pocos y pocas las que se plantean por un motivo u otro irse fuera de la ciudad a estudiar este ciclo de enseñanza.

7.2.4. Estudios Superiores

Una vez terminado el análisis sobre las preferencias de este grupo de estudiantes sobre el siguiente nivel educativo, se han introducido otro bloque de ítems que hacen referencia a un futuro más a largo plazo. Son datos que probablemente con el paso del tiempo serían modificados, ya que la percepción de estos chicos y chicas podría cambiar. Aún así son interesantes porque puede llegar a confirmar valores del anterior apartado, como el tipo de estudios, titularidad de la educación, y su localización.

7.2.4.1. Continuar estudios superiores

En primer lugar se les ha preguntado sí una vez finalizado el bachillerato realizarían estudios superiores en la universidad. Los datos son claros, tabla 7.11, un porcentaje mayoritario de estudiantes tiene claro que quieren continuar con sus estudios, 80,05%. Pero por otra parte existe un grupo de educandos significativo que se encuentran indecisos, no sabiendo si van a hacerlo o no. Estos segundos son, principalmente, estudiantes varones de los 10 colegios de la zona de influencia, un 25,0%. En el caso de las mujeres, de estos centros existe también un 13,50% de indecisión. Aún así el 86,13% de ellas sí que lo haría, y el 73,56 de ellos también, gráfico 7.36.

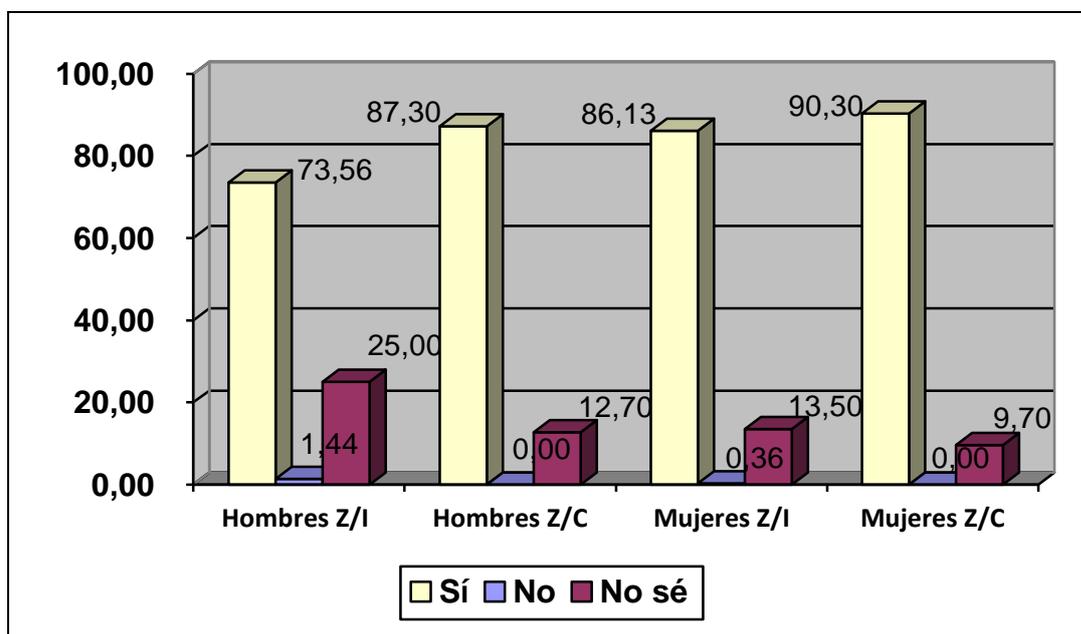
Tabla 7.11. Descripción de la muestra estudiantes que quieren realizar estudios superiores

		Frecuencia	%	% válido	
Validos	Si	646	80,05	80,05	
	No	7	0,87	0,87	
	No sé	154	19,08	19,08	
	Total	807	100,00	100,00	
Perdidos		0	0,00		
Total		807	100,00		
		Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
		1	3	1,39	0,790

En el colegio Nuevo Ecuador -zona centro- los porcentajes son más elevados en la opción “sí”, que en las otras instituciones, en ellos un 87,30% en ellos, y un 90,30% en ellas, mostrando que la gran mayoría de estos estudiantes tienen claro que quieren seguir estudiando e ir a la universidad.

Son ellas las que tienen más claro esta decisión, tanto en unos centros como en los otros. No obstante, no hay que olvidarse de los aspectos referidos anteriormente, en relación con las expectativas que tienen ellas sobre el “rol” de mujer. Todo ello confiere una decisión claramente restringida del futuro que les espera.

Gráfico 7.36. Descripción de la muestra estudiantes que quieren realizar estudios superiores por zonas y sexo

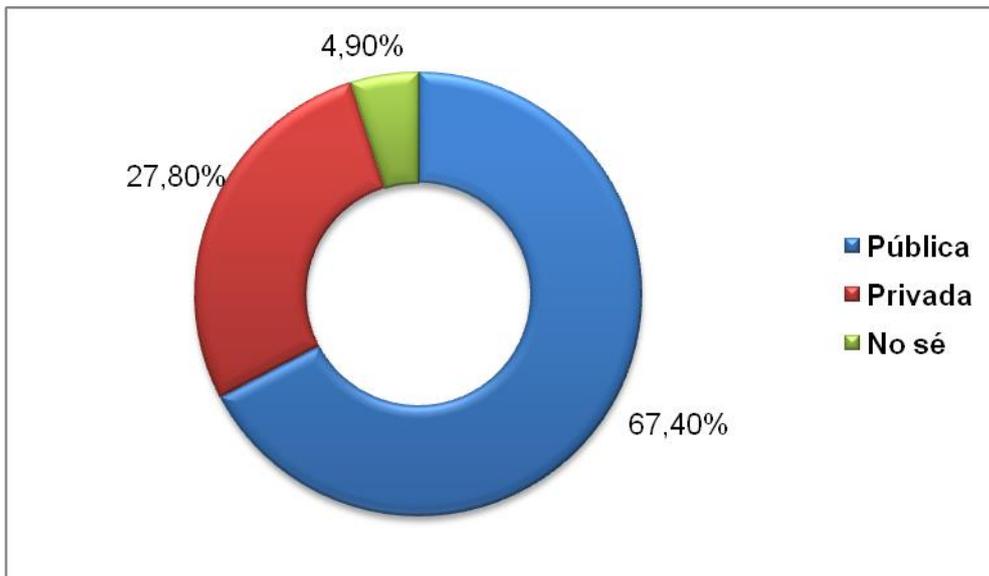


7.2.4.2. Tipo de Universidad

Anteriormente se preguntó a los estudiantes en qué tipo de centro estudiarían el Bachillerato, la respuesta con mayor frecuencia fue en colegios Fiscomisionales -concertados-, con un 49,2%, frente a los Fiscales -públicos-, 33,2%.

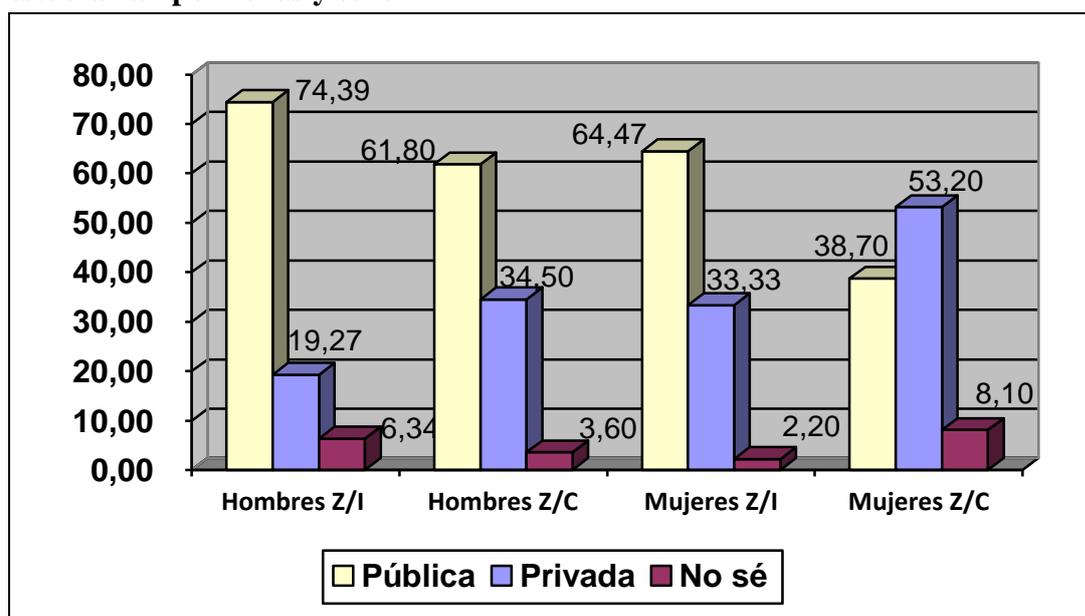
Esta tendencia de optar por una educación concertada o semiprivada se rompe en la Educación Superior. El 67,4% del total de la muestra optarían por una universidad pública a la hora de realizar sus estudios superiores, gráfico 7.37. Sigue existiendo un grupo numeroso que optaría por el otro tipo de educación, pero el porcentaje ya no es tan representativo, 27,80%.

Gráfico 7.37. Descripción de la muestra titularidad de la universidad dónde estudiarían



Estos valores se ven reducidos, sobre todo en las estudiantes del colegio Nuevo Ecuador, dónde el 61,8% de ellos estudiarían en una universidad pública, y un 34,5 en una privada, gráfico 7.38. En las mujeres estas cifras varían, el 38,7% estudiaría en públicas y el 53,2% en privadas, encontrando una diferencia muy significativa entre hombres y mujeres.

Gráfico 7.38. Descripción de la muestra titularidad de la universidad dónde estudiarían por zonas y sexo



En los otros diez centros existe también esta diferencia entre hombres y mujeres, pero no de una forma tan significativa. El 74,39% de ellos preferirían la pública y el 19,27% la privada, mientras que en ellas un 64,47% universidades públicas y un 33,33% privadas. Si bien es cierto, existe un grupo de 26 estudiantes varones que están indecisos, valor que es superior en las mujeres del Colegio Nuevo Ecuador, dónde llega al 8,10%.

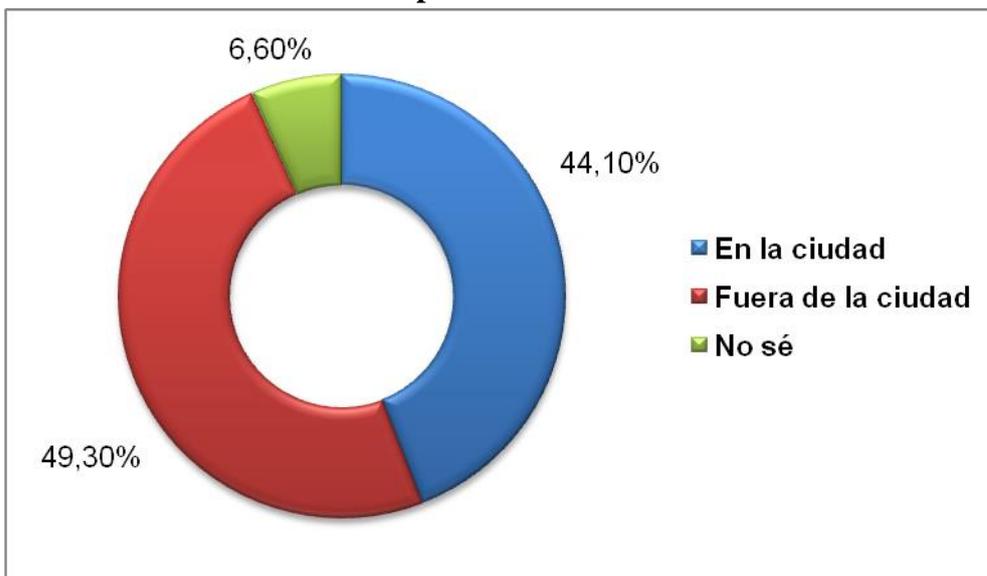
En todo caso son más los y las que preferirían estudiar en un universidad pública, salvo en el grupo de estudiantes mujeres del Colegio Nuevo Ecuador. Esto viene a demostrar que la percepción que existe de la enseñanza pública es diferente en la EGB -Educación General Básica- que en la Educación Superior. Aún así estos datos hay que contrastarlos con los del siguiente ítem, ya que es cierto que existe una percepción de la realidad universitaria pública nacional positiva, pero que no es igual en todas las provincias. De esta situación ya se hablo en el capítulo cuatro, cuando se hizo referencia a la universidad pública existente en la ciudad de Esmeraldas, que actualmente se encuentra intervenida. De ahí la importancia de contrastar estos datos con los del siguiente apartado, dónde se les pregunta a los estudiante en qué lugar preferirían estudiar, fuera de la ciudad o en la propia Esmeraldas.

7.2.4.3. Localización de la universidad

El lugar dónde cursarían la Educación Superior es la tercera pregunta que se les realizó en este bloque, siendo una prolongación de la anterior, y estando también vinculada al ítem realizado en el bloque de “c” -decisión- sobre la localización del colegio en el que cursarían el bachillerato -gráficos 7.34 y 7.35-, dónde los estudiantes, en la mayoría de los casos de la muestra total, 81,20%, optarían por quedarse en la ciudad.

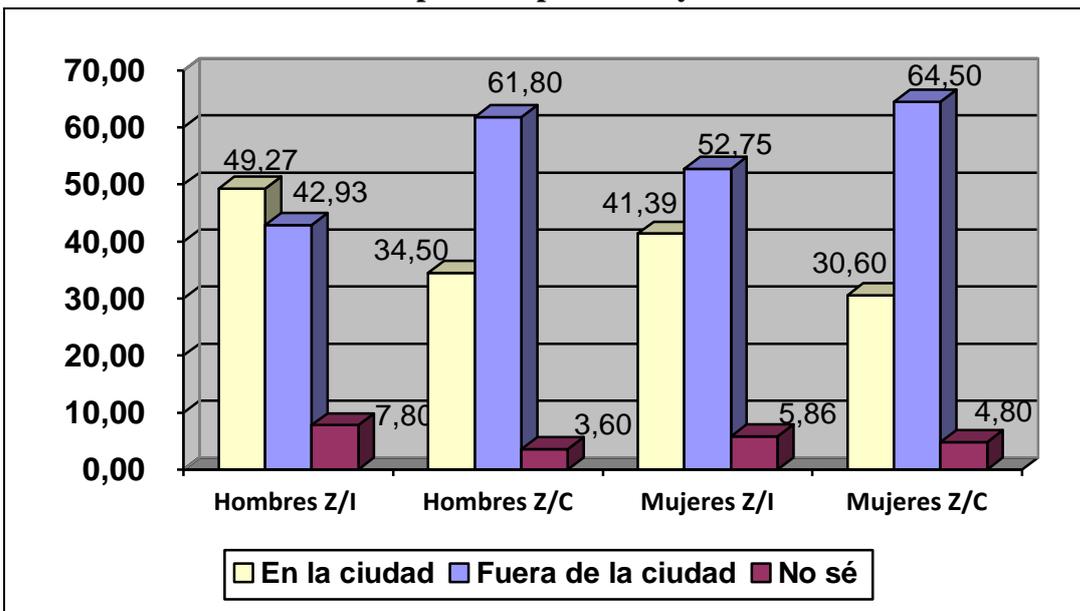
En el gráfico 7.39 se observa como la realidad sobre la ubicación de la institución cambia radicalmente entre una etapa educativa y la otra. El 49,3% realizaría sus estudios superiores fuera de Esmeraldas, existiendo por contra un 44,1% de educandos que no se moverían de la ciudad.

Gráfico 7.39. Descripción de la muestra localización de la universidad dónde estudiarían estudios superiores



Estos datos son superiores en las mujeres en ambas zonas, como se puede apreciar en el gráfico 7.40, 52,75% en los colegios de la zona de influencia, y 64,5% en el Colegio Nuevo Ecuador. En los hombres los valores son inferiores en el grupo de instituciones, 42,93%, no siendo así en el colegio de la zona centro, donde un 61,8% de los chicos estudiarían lejos de Esmeraldas.

Gráfico 7.40. Descripción de la muestra localización de la universidad dónde estudiarían estudios superiores por zonas y sexo



En todo caso, en los chicos de los colegios de la zona de influencia de la Unidad Educativas San Daniel Comboni domina la opción Esmeraldas, con un 49,27% respecto al resto. Aun así las chicas en general optarían por irse a una universidad de fuera. Y la mayor parte de los estudiantes del colegio Nuevo Ecuador también.

De todos estos datos se puede extraer que la situación contextual es un detonante claro a la hora de tomar una decisión de estas características, ya que dependiendo de dónde se provenga se abren o se cierran las puertas a futura educación fuera de la ciudad. Aún así es claro el cambio de tendencia que se ha dado con respecto de la anterior etapa educativa, que demuestra lo ya mencionado en el anterior apartado, la enseñanza pública es vista de otra manera en la Educación Superior, pero no así en una ciudad como Esmeraldas.

7.2.4.4. Rama de conocimiento que seguiría en la Universidad

Al igual que en los dos anteriores ítems en éste se contrastarán los datos obtenidos al preguntarles sobre la rama de conocimiento que seguirían en la Universidad, con los comentados anteriormente en los gráficos: 7.8, 7.9, 7.10 y 7.11; en los que se analizaba el tipo de bachillerato por el que optarían los estudiantes.

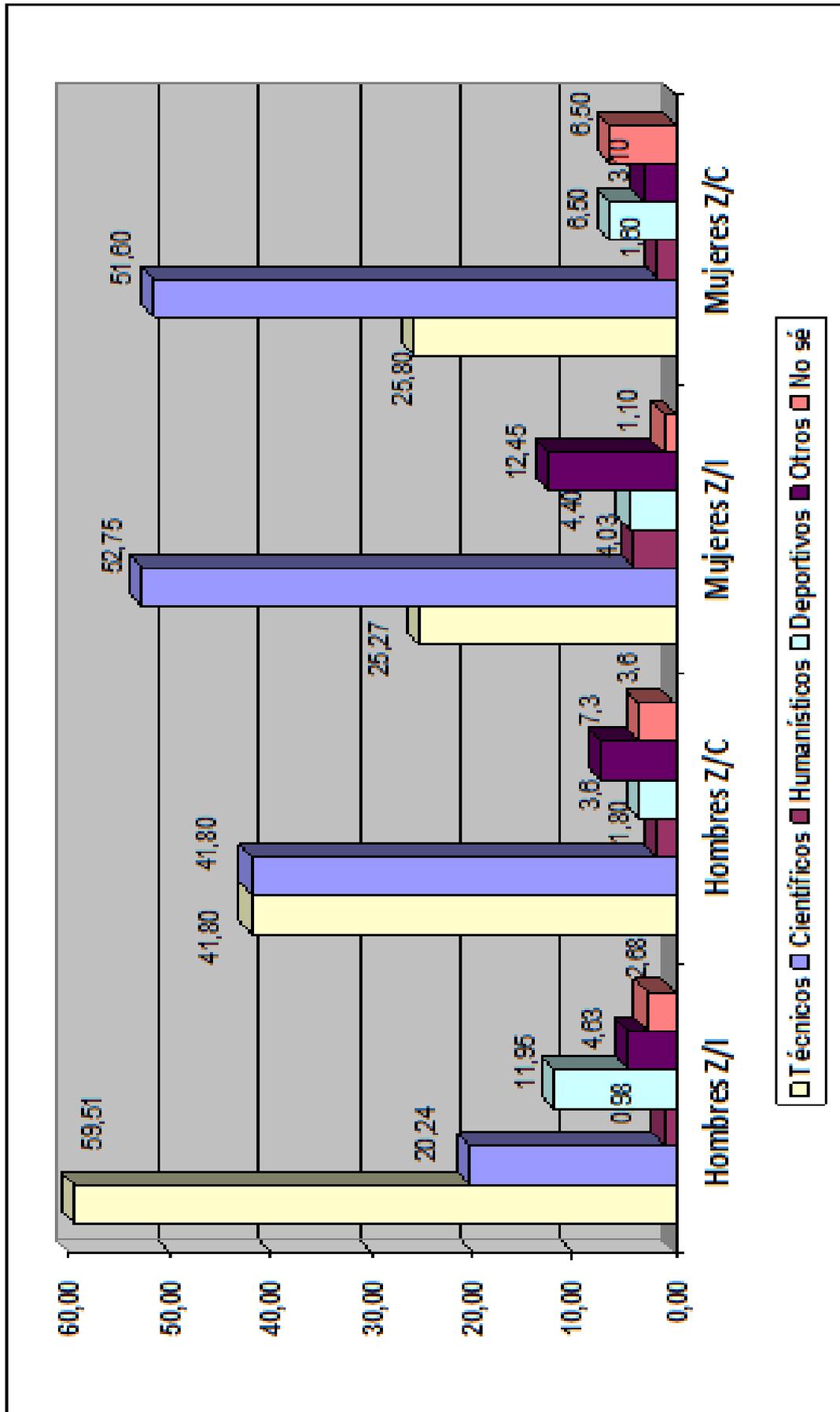
La tendencia definida en el Bachillerato de seguir estudios técnicos o estudios científicos se mantiene mayoritariamente a la hora de escoger una carrera universitaria.

Los educandos hombres pertenecientes a los centros educativos de la zona de influencia tienen como primera preferencia las carreras técnicas, con un 59,91%, en segundo lugar las científicas con un 20,24%, y en tercer lugar las deportivas con un 11,95%, gráfico 7.41. Estos datos son similares a los obtenidos en la pregunta que se les realizó sobre qué tipo de Bachillerato estudiarían. En el otro grupo de varones tanto las carreras científicas como las técnicas se encuentran en los mismo coeficientes, 41,8% en ambas, algo que no sucedió en el ítem del Bachillerato.

En cuanto a las mujeres, los datos son similares en ambos grupos. Un 52,75% de las chicas que estudian en los colegios de la zona de influencia optarían por los estudios científicos, y el 51,6% del otro centro. Como segunda opción en ambos casos están las

titulaciones técnicas con un 25,27% en el grupo de diez, y el 25,8% en el colegio Nuevo Ecuador. Es necesario resaltar que existe un 12,45% de estudiantes mujeres que estudian en los colegios de la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni que optarían por un tipo de titulación no recogido en el cuestionario. Al igual que ha sucedido con los chicos los datos vienen a ser una prolongación de los obtenidos en relación al nivel educativo anterior, mostrándose que existe una tendencia clara en ambos sexos hacia un tipo de educación independientemente de la etapa educativa.

Gráfico 7.41. Descripción de la muestra tipo de estudios universitarios que estudiarían por zonas y sexo



7.2.5. Oferta laboral

Como último bloque del instrumento de recogida de información se ha cuestionado a los estudiantes sobre su futuro laboral más inmediato. Es interesante saber cuál es la percepción que tienen sobre una cuestión tan importante, y que debería ser tomada en cuenta a la hora de realizar un tipo de estudios u otros. En este estudio se les ha preguntado si consideran que una vez finalizado el Bachillerato encontrarían trabajo, y dónde.

7.2.5.1. Finalizado el bachillerato existe una oferta laboral para los estudiantes

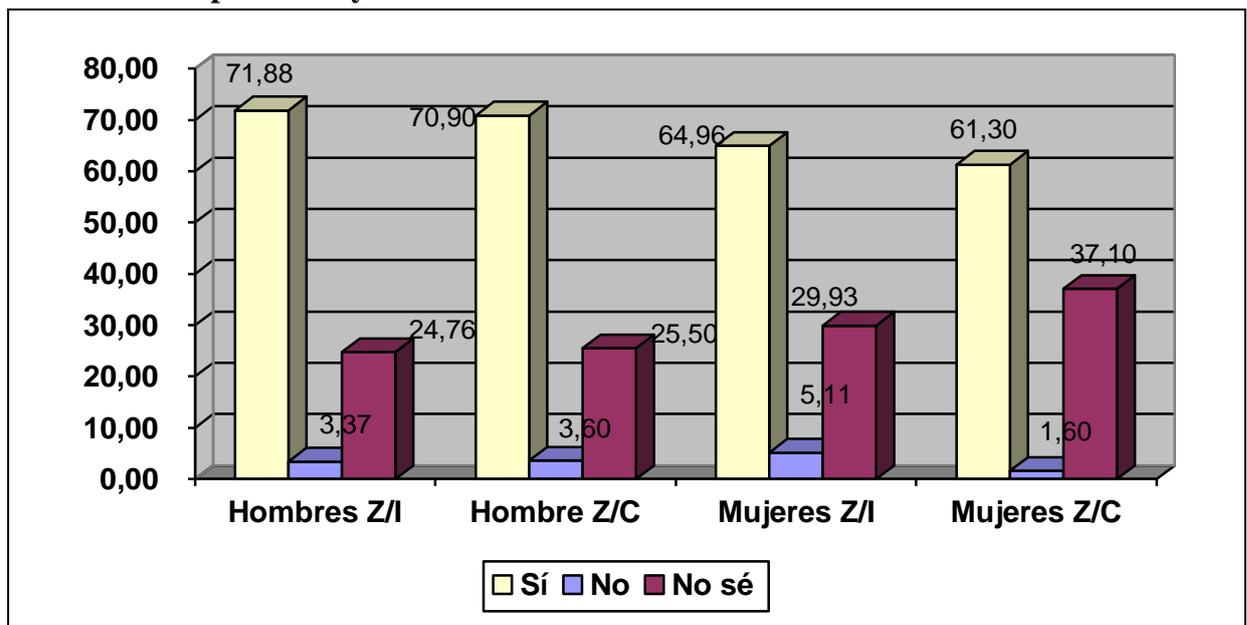
Son interesantes los datos obtenidos en este primer ítem, ya que se contraponen a la realidad que existe en la ciudad, dónde son pocas las salidas profesionales que actualmente pueden encontrar los jóvenes. En el capítulo cuatro se menciona el tipo de realidad productiva que posee Esmeraldas, centralizada en pocos sectores laborales, copados en la mayoría de los casos por profesionales provenientes de las dos capitales, principalmente de Quito. La Industria Esmeraldeña gira en torno a la Refinería -EP PetroEcuador-, la empresa térmica -Termo Esmeraldas-, la fábrica maderera Codesa, el puerto pesquero y comercial, las camarónicas, y las Palmicultoras. Todas ellas no tienen la capacidad de absorber la población en edad de trabajar existente en la provincia, provocando que el mercado informal sea una de las actividades más desarrollada por los esmeraldeños (ART, 2012).

A esta realidad hay que sumar la percepción que existe en el resto del país sobre lo que es Esmeraldas y los esmeraldeños, no olvidándose del hecho de que es la provincia con el nivel educativo más bajo del país, de acuerdo a los datos obtenidos en las pruebas SER -Sistema de Evaluación y Rendición Social de Cuentas 2008-. Esta situación condiciona totalmente la contratación de trabajadores esmeraldeños en el resto de la geografía ecuatoriana. Otra situación que se suma es que los que podrían ser presumiblemente los mejores profesionales, provenientes de las familias con recursos, han sido enviados a formarse a las dos capitales del país -Quito y Guayaquil-,

provocando que una de la posibles consecuencias que se genere, una vez finalizada esa etapa de educación, sea lo que se denomina “fuga de cerebros” (Minda, 2013).

Sin embargo, en este estudio empírico, la percepción que se muestra es otra. Para la mayoría de los estudiantes encuestados sí que existe un futuro profesional una vez finalizado el Bachillerato. Existen diferencias notables entre sexos, hecho que se puede apreciar en el gráfico 7.42. Para el 71,88% de los educandos varones del grupo de diez colegios y el 70,9% del Nuevo Ecuador sí que existe la posibilidad de encontrar trabajo al término de este ciclo de enseñanza. Mientras que un 24,76% de los estudiantes del primer grupo y un 25,5% del otro no tienen claro si existe o no trabajo al finalizar los estudios de bachillerato.

Gráfico 7.42. Descripción de la muestra oferta laboral después de haber finalizado el bachillerato por zonas y sexo



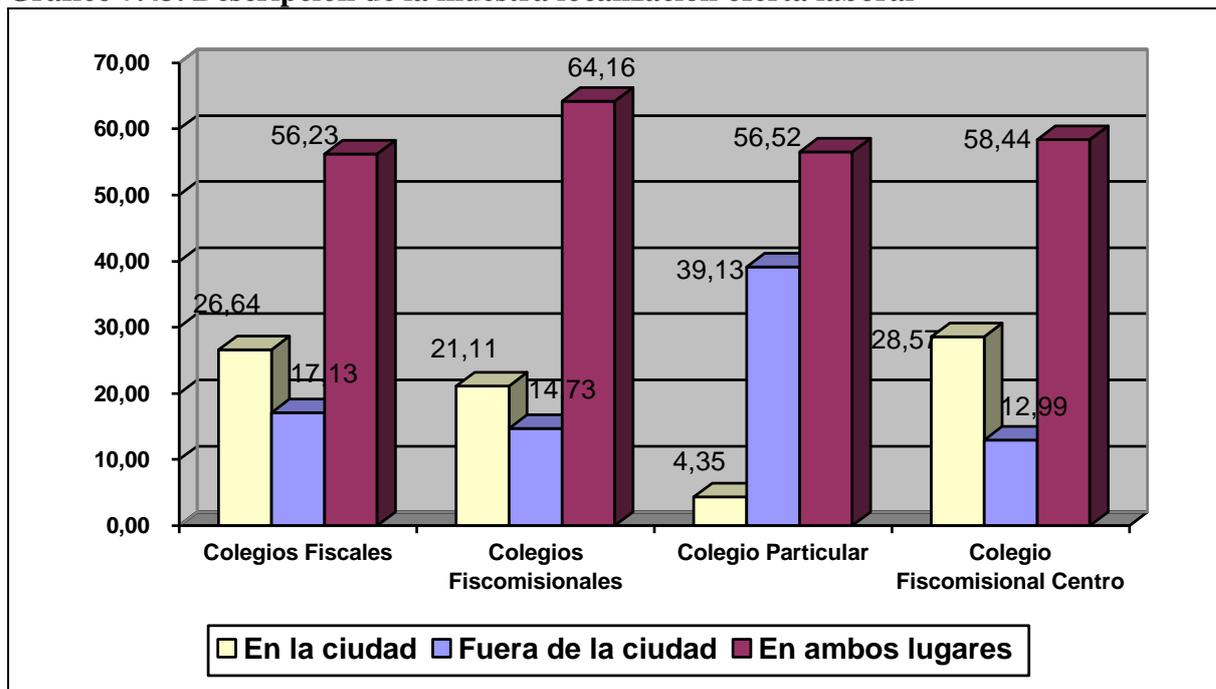
En las mujeres los porcentajes bajan, existiendo un 64,96% en el primer grupo, y un 61,3% en el otro colegio, que consideran que sí que existe la posibilidad de insertarse laboralmente. La bajada en los valores con respecto a los chicos se debe a que en ellas crece la indecisión, un 29,93% en las estudiantes pertenecientes a los colegios de zona de influencia, y un 37,1% en las otras. Siendo superiores estos datos en el colegio del centro de la ciudad.

7.2.5.2. Localización de la oferta laboral

En el segundo ítem de este último bloque la situación no iba a cambiar, y la percepción que tienen estos chicos dista notablemente de la realidad al preguntarles sí, independientemente de lugar de lugar, podrían insertarse laboralmente una vez finalizado sus estudios de bachillerato.

En el gráfico 7.43 se comprueba como para la mayoría de ellos existe la posibilidad, ya sea en Esmeraldas o fuera de ella, de encontrar una ocupación laboral. Los datos varían dependiendo del tipo de titularidad de la institución educativa de dónde provenga los estudiantes, pero aún así viene a confirmar la percepción que tienen estos chicos, expuesta en el anterior ítem.

Gráfico 7.43. Descripción de la muestra localización oferta laboral



Los datos hablan que tanto ellos como ellas aspiran a encontrar trabajo al finalizar sus estudios, teniendo la esperanza además de que sí que se puede trabajar en la propia Esmeraldas.

Todo ello contrasta, como ya se ha indicado, notablemente con la realidad. Durante el año lectivo 2009-2010 se desarrollo un estudio socioeconómico en la zona de influencia

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

de la Unidad Educativa “San Daniel Comboni”, ya mencionado anteriormente, a una muestra representativa de 782 familias, equivalentes al 4,95% de la población total de esa zona de la ciudad de Esmeraldas, que cuenta aproximadamente con 15.800 habitantes. El objetivo era conocer la realidad de los estudiantes y sus familias, y cumplir así con otro de los requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación para la apertura del Bachillerato en la citada Institución, siendo el presente estudio empírico también otra premisa.

Los resultados obtenidos arrojaron datos alarmantes: no se ofrecen alternativas reales para el futuro de los estudiantes, y sus condiciones de vida no son buenas, careciendo de los servicios mínimos y de los bienes de primera necesidad que cualquier persona debiera poseer. Al ser preguntadas estas familias por las perspectivas de futuro que podrían tener los educandos una vez finalizado el Bachillerato, el 55% de la muestra total consideraba que no era posible encontrar trabajo al término de este ciclo de enseñanza. Estos datos vienen a confirmar lo ya expuesto tanto en el capítulo cuatro de este trabajo de investigación, como en los anteriores párrafos (Bartolomé, 2010).

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

Discusión de principales resultados

Capítulo 8

“Lo prudente es suponer que nadie tiene completa razón, ni nadie deja de tenerla por completo” (Herbert Spencer)

El primer objetivo de este estudio socioeducativo era cumplir con una de las premisas demandadas por el Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador para la apertura del Ciclo Educativo del Bachillerato en la Unidad Educativa “San Daniel Comboni” de Esmeraldas. Este objetivo se cumplió, en tiempo y forma, no obstante, a continuación contrastamos los datos obtenidos con otros estudios.

Por el análisis realizado se han conocido de primera mano las inquietudes educativas referentes al ciclo de Bachillerato y parte de la realidad educativa de un grupo de 807 estudiantes de 10º años de básica, sus motivaciones e influencias para seleccionar el Bachillerato, sus perspectivas educativas y laborales de futuro. Así mismo, se han estudiado las diferencias y semejanzas que existen entre las dos muestras analizadas, una de 690 educandos pertenecientes a diez centros escolares de la “zona de influencia” y otra de 117 estudiantes del Colegio Nueva Ecuador, perteneciente a la “zona centro”.

8.1. Tipo de Bachillerato y especialidades

Los datos obtenidos en el estudio hacen referencia al tipo de bachillerato que demandan los estudiantes, viniendo a confirmar la tendencia existente en Latinoamérica, dónde se está rompiendo con la anterior visión que estigmatizaba la formación técnica. Los estudios técnicos generan en los educandos nuevas oportunidades, dándoles la posibilidad de mejorar su nivel de vida acercándolos al mundo productivo, siendo ésta su puerta de acceso (OCDE, 2010).

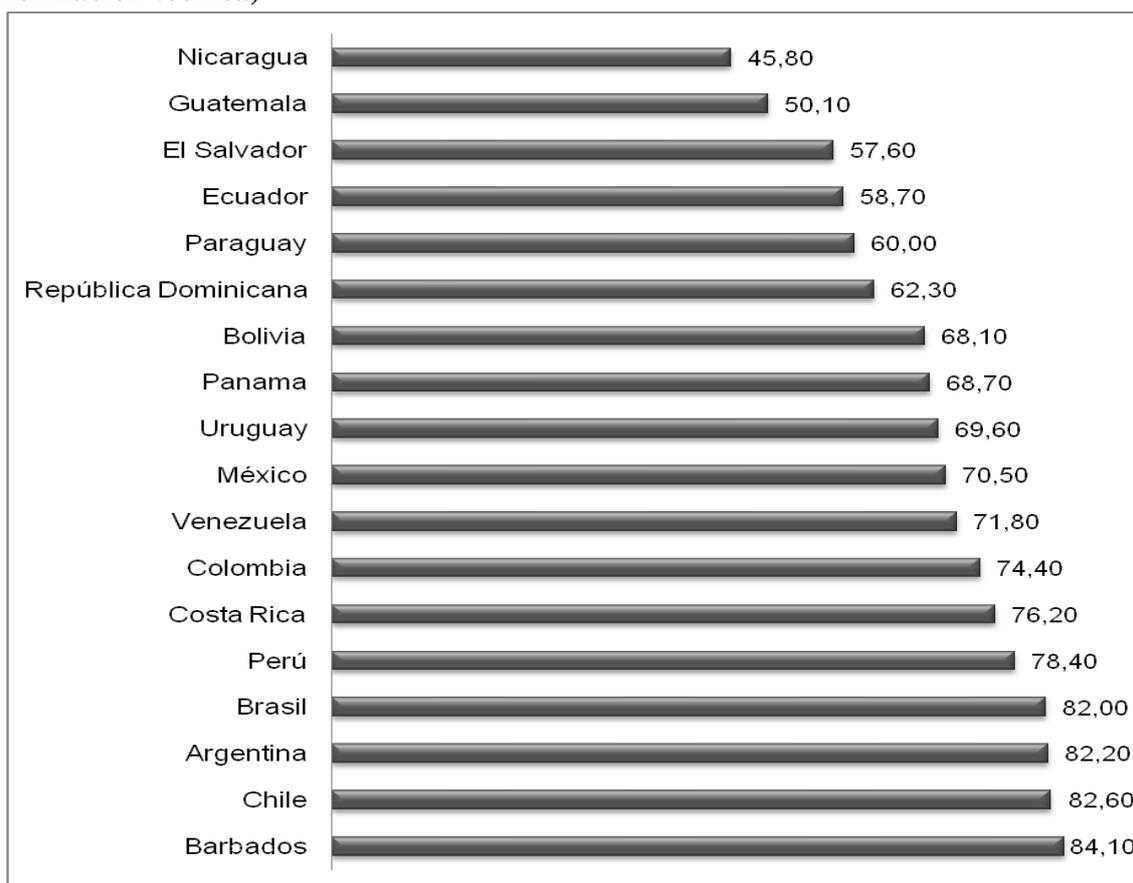
Si se habla del sector productivo, dota a las empresas del tipo de profesionales que actualmente son necesarios, con las competencias profesionales y personales pertinentes. En definitiva, que permiten al país desarrollarse, respondiendo a las necesidades productivas que se demandan en la actual sociedad de mercado. Este tejido empresarial se encuentra en estrecha conexión con el sector educativo y facilita la posibilidad de tener un trabajo que posibilite poder disfrutar de una vida digna a todos los ciudadanos por igual (Jacinto, 2010).

Los países iberoamericanos están adaptándose a las nuevas condiciones productivas que requiere el mercado, que les exigen alcanzar unos estándares mínimos de calidad y

competitividad, generándose un mayor equilibrio que permite competir a todos en las mismas condiciones, reduciendo como consecuencia algunos desequilibrios existentes entre países “desarrollados” y en vías de desarrollo (Tedesco y López, 2004).

Para ello, es necesario hacer una apuesta por la universalización de la educación secundaria. En el gráfico 8.1 se observa la tasa neta de matrícula de este nivel educativo en 16 países latinoamericanos, presentado la importancia que se le está dando a la formación. Ésta además debe ser de calidad, dotando a los estudiantes de las herramientas necesarias que les permitirá insertarse en el mercado laboral y como consecuencia que disminuyan las desigualdades sociales, mejorándose el estado de bienestar de todos (UNESCO, 2013).

Gráfico 8.1. Tasa neta de matrícula del nivel secundario año 2010 (incluye formación técnica)



Fuente. Elaboración propia adaptada de la base de datos de UIS-UNESCO y los datos publicados por el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2011).

Históricamente, en la gran mayoría de países, con pocas excepciones, la Educación Técnica ha estado relegada, siendo la Académica la que poseía una mayor categoría. El

principal motivo ha sido la pertenencia social de los estudiantes de una y otra modalidad, recurriendo las clases sociales dominadoras a la formación academicista. La realidad actual ha cambiado y, en algunas naciones, como el Salvador y Ecuador, la matrícula de los estudios técnicos está superando en muchas zonas a la de la otra rama (Abdala, 2005). Esta misma situación se encuentra reflejada en los datos recogidos en la encuesta, dónde se observa que los estudios técnicos son la primera preferencia.

En esta región, en la primera década del 2000, se dio un crecimiento del 18% en la matrícula del nivel secundario en Educación Técnica, confirmando la tendencia ya mencionada de los casos particulares de Colombia, Chile y Uruguay. Ese porcentaje trasladado a número de estudiantes se traduce en 780 mil más, siendo Ecuador uno de los países donde se ha producido un mayor incremento, como se puede ver en la tabla 8.1, quedando en tercer lugar, si se habla de crecimiento, solo superada por Venezuela y Guatemala. En el caso de Ecuador éste es favorecido por haber establecido como obligatoria la Enseñanza Secundaria (UNESCO, 2013).

En Colombia, de acuerdo al UIS-UNESCO, durante el periodo 2002-2006, hubo un crecimiento de matrícula del 7,4% en Educación Profesional y Tecnológica. Los niveles de matriculación de este tipo de formación son bajos frente a la media del resto de país de la región. Chile y Uruguay poseen un número mayor de estudiantes en los programas tecnológicos y técnicos que en la Educación Superior, teniendo un 10,00% más de matriculación. Estos datos aún son más superiores en países como Países Bajos, Gran Bretaña, Alemania y Francia (UNESCO, 2013).

De acuerdo, a estudios desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2008) y la GEIH -Gran Encuesta Integrada de Hogares- del DANE -Departamento Administrativo Nacional de Estadística- realizada durante el periodo 2007-2011, se muestra que la Formación Técnico Profesional influye positivamente en la eliminación de las desigualdades sociales y en la reducción de los niveles de pobreza del país. Los datos obtenidos muestran que existen índices de retorno más altos que en el otro tipo de Educación Secundaria, mejorándose como consecuencia las condiciones de vida de las personas que realizan estudios técnicos, siendo en su mayoría jóvenes y mujeres provenientes de familias con escasos recursos, y que se encuentran en riesgo de exclusión social. Parte de estos datos son corroborados en la

muestra analizada, al existir diferencias notables en las preferencias de los estudiantes pertenecientes a la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel, que provienen de familias con escasos recursos. Para poder contrastar el resto de la información, sería necesario desarrollar otro tipo de investigación, que estuviera destinada a su obtención.

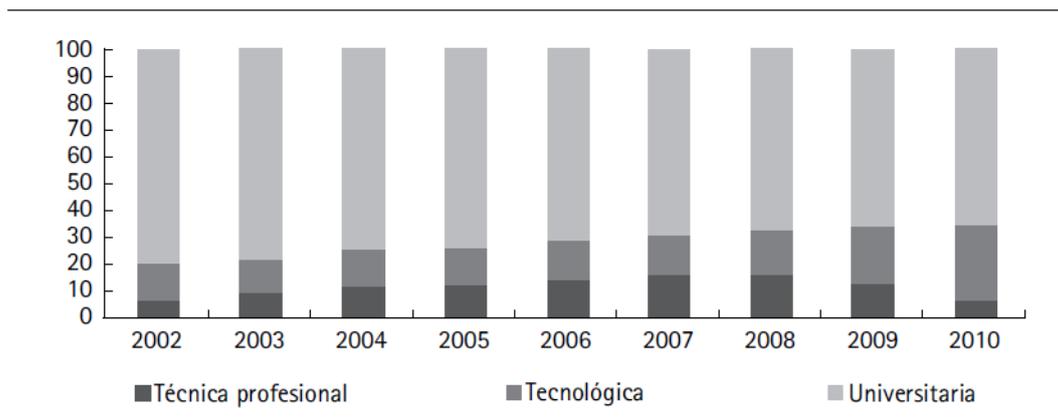
Tabla 8.1. Matrícula del nivel secundario técnico 2000 y 2010

País	2000	2010	Variación % 2000-2010
Argentina	n/d	287.305	n/d
Barbados	114	73	-36,00
Belice	964	1.322	37,10
Bolivia	63.753	49.600	-22,20
Brasil	1.002.574	1.232.675	23,00
Chile	377.958	358.291	-5,20
Colombia	452.460	385.626	-14,80
Cuba	202.286	203.146	0,40
Ecuador	176.179	293.435	66,60
El Salvador	87.280	105.413	20,80
Guatemala	144.758	269.228	86,00
Jamaica	457	376	-17,70
México	1.367.199	1.763.509	29,00
Nicaragua	17.856	6.880	-61,50
Panamá	99.976	44.932	-55,10
Paraguay	34.639	55.617	60,60
Perú	55.658	14.561	-75,60
República Dominicana	36.352	38.002	4,50
Uruguay	59.397	47.510	-20,00
Venezuela	41.129	122.027	196,70
América Latina y el Caribe	4.314.579	5.091.621	18,00

Fuente. Elaboración propia adaptada de base datos UIS-UNESCO (2011).

Martínez-Restrepo, Sabogal y Rodríguez (2015) hablan de que en Colombia existe un aumento en torno al 71,00% entre los años 2002 y 2010 de la demanda de Educación Técnica y Tecnológica, pero aún así la oferta existente en el país es demasiado baja, teniendo unos índices de matrícula muy por debajo al del resto de modalidades de educación de este nivel, gráfico 8.6. Por ejemplo en el año 2010 se graduaron cerca de un 80,00% de estudiantes que habían realizado estudios universitarios, mientras que solo un 25,00% de los/as que provenían de estudios técnicos. Otro dato que muestra la realidad tan desproporcionada que existe es que de los 5.581 programas de pregrado que se ofertan el 62,10% son universitarios, el 12,65% técnicos y el 25,25% tecnológicos.

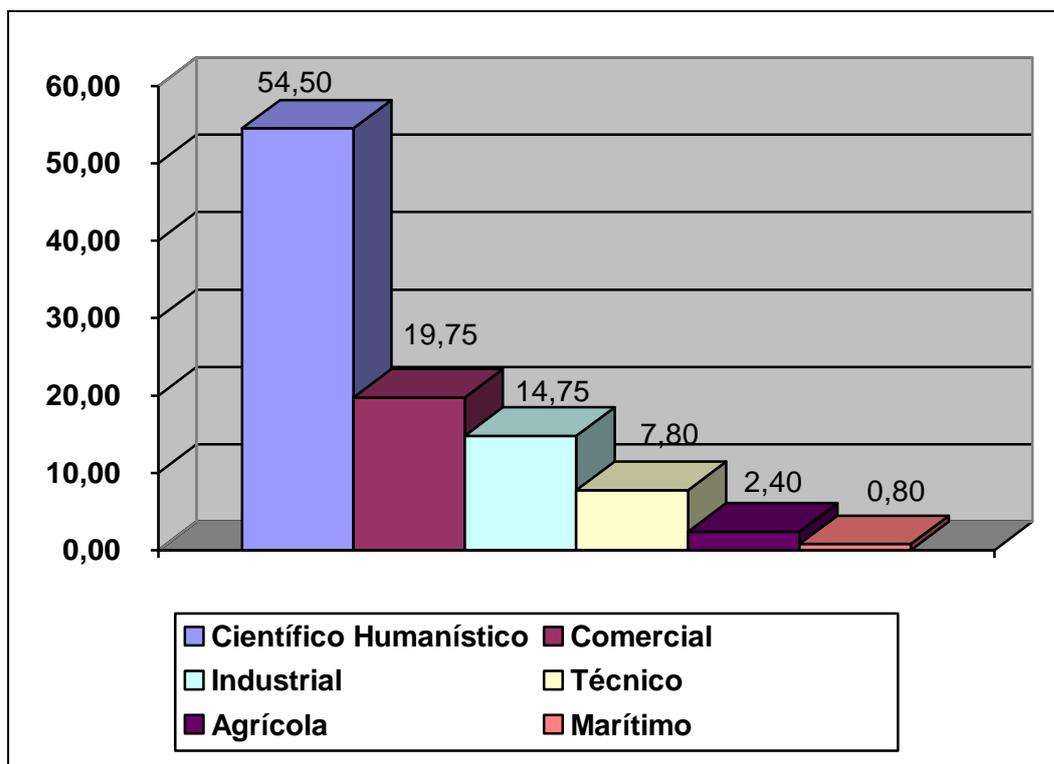
Gráfico 8.2. Estudiantes matriculados por nivel educativo 2002-2010, Colombia



Fuente. SNIE -Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior- y MEN - Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia- (2011).

Al igual que en Ecuador -véase capítulo quinto-, en esta última década, se han reformulado las políticas educativas de este nivel en la mayor parte de los países de la región, entre ellos Brasil, Colombia, México, Uruguay, Chile, Guatemala. Se definieron herramientas que ayudaran a los estudiantes a insertarse con mayor facilidad en el mercado laboral, se potencio la labor de orientación profesional, y se interconecto el mundo educativo con el laboral, realizándose alianzas, y tomándose en cuenta las demandas de los empresarios, de esta forma se facilitó el acercamiento del educando al mundo profesional (Jacinto, 2010).

Los estudios científico humanísticos siguen siendo la opción con más educandos matriculados, para muchos sigue siendo la mejor opción para acceder a la universidad. Aun así la tendencia está cambiando, gracias al impulso que se está dando a la Educación Técnica y las propias demandas del mercado. En Chile, como se muestra en el gráfico 8.3, la matrícula de ambos tipos de Educación Secundaria en el año 2000 es muy próxima, estudiando un 45,50% de los estudiantes la opción técnica. Estos datos se han mantenido estables durante esta última década, existiendo un leve descenso, 0,80% en 2008, pese a ello el número de matriculados es de 204.269 (Bucarey y Urzúa, 2013).

Gráfico 8.3. Matricula Educación Secundaria Chile año 2000 por tipo de estudios

Fuente. Elaboración propia adaptada de MINEDUC (2003).

La realidad por especialidades técnicas es muy similar a la que demanda los estudiantes de este estudio empírico. El gráfico 8.4 muestra como Administración y Comercio es sin ninguna duda la titulación como más matriculados/as, a diferencia de este trabajo estos datos son de una muestra general que no está dividida por estratos sociales.

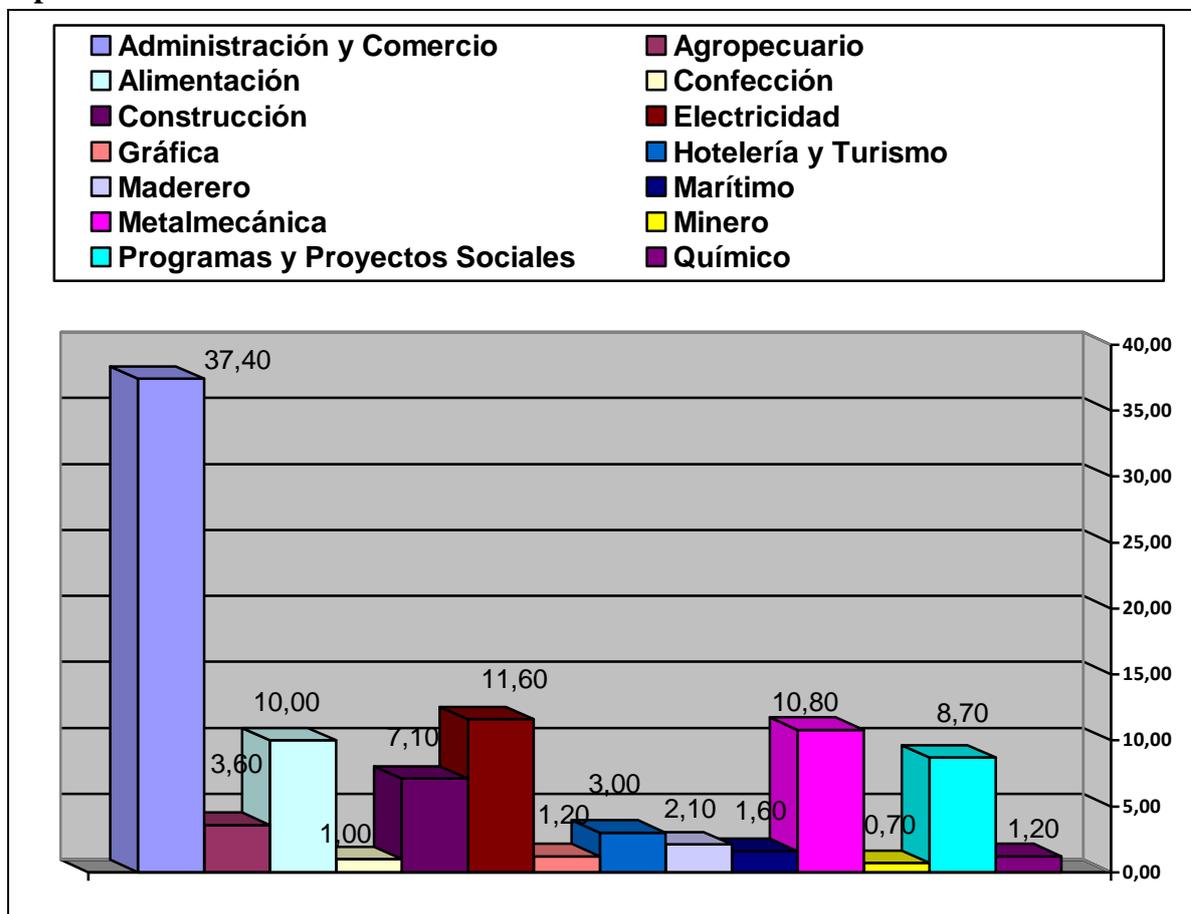
Electricidad, Metalmecánica, Alimentación, Proyectos y Programas sociales, y Construcción son las mayoritarias, existiendo diferencias entre sexo, dónde las dos primeras y la última tienen una demanda mayoritariamente masculina, y las otras dos femenina.

En Ecuador, apenas existen datos con los que se puede realizar una comparativa, solo se ha encontrado dos estudios, el primero realizado en las zonas 3 y 4¹⁶ del país por el Ministerio de Educación a través de ISVOS -Investigaciones Socioeconómicas- en

¹⁶ Reparto de zonas Ecuador: Tabla 3.15

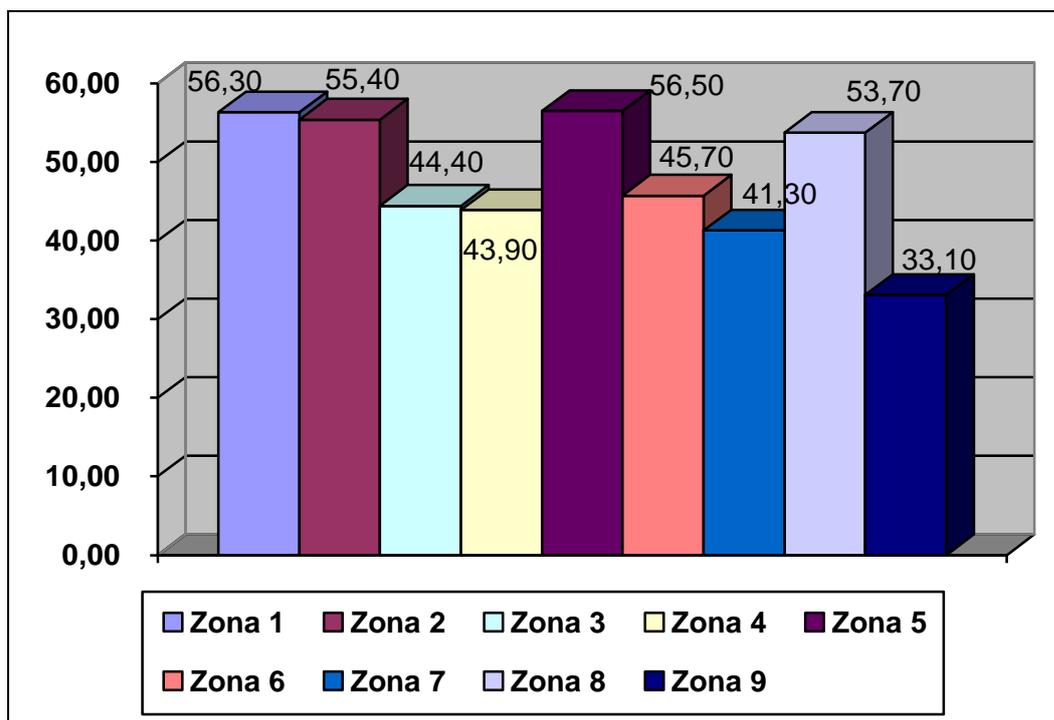
2013, y el segundo desarrollado por Castillo en 2015, en el que hace un análisis de la articulación de la Educación Técnica con los sectores productivos del país.

Gráfico 8.4. Distribución matrícula Educación Media Técnico Profesional por especialidades



Fuente. Elaboración propia adaptada del RECH -Registro de Estudiante Chile- (2008).

De acuerdo al AMIE de 2012-2013 en Ecuador ese año académico existían un total de 708.239 estudiantes matriculados en Bachillerato, de los cuáles casi el 70% estudiaban en centros fiscales. Tanto en Esmeraldas, como en los datos presentados en el estudio, la situación es muy similar, solo varía la matrícula en los centros fiscomisionales, que en esta provincia tienen una mayor relevancia por su carácter misional, cubriendo un 26,5% de la oferta educativa, de un total de 26.728 educandos, de los que 4.385 pertenecen a la ciudad y 1.604 a su extrarradio. Si se habla del Bachillerato Técnico el país en ese mismo año académico tenía un total de 332.184 bachilleres, repartidos por zonas como se muestra en el gráfico 8.5.

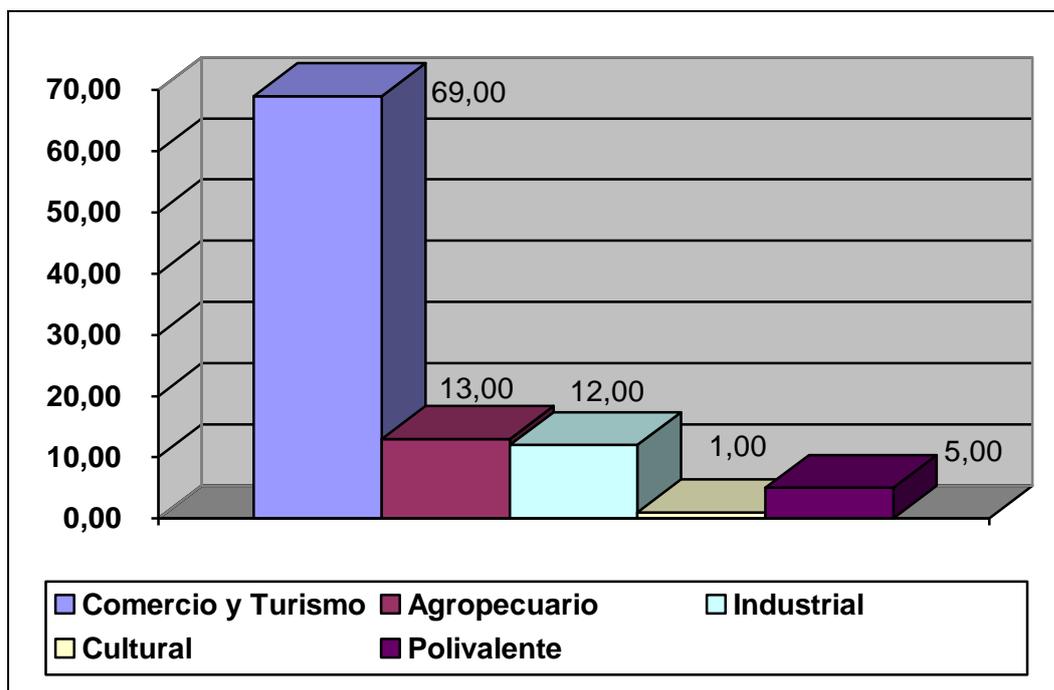
Gráfico 8.5. Oferta Bachillerato Técnico por zonas 2012-2013

Fuente. Elaboración propia adaptada del AMIE (2013).

El Bachillerato Técnico cubre el 47,70% de la oferta de este nivel educativo en el país a través de 2.189 instituciones educativas y 69.776 docentes, siendo la zona 1, a la que pertenece Esmeraldas, junto con la dos, cinco y ocho las que poseen un mayor número de estudiantes, superando el 50,00% de la matrícula total de ese nivel. La zona que posee valores muy por debajo del resto es la del Distrito Metropolitano de Quito, dónde los educandos optan mayoritariamente por el Bachillerato Científico. Esta diferencia, se puede deber a que la oferta educativa en esta etapa, y en la superior, está orientada hacia este tipo de estudios. Al margen de este caso particular la tendencia en Ecuador es similar a la del resto de países de la región, dónde este tipo formación es una opción altamente valorada, debido a que tiene mayores posibilidades educativas y de empleo (Castillo, 2015).

En cuanto a las modalidades técnicas, Comercio y Turismo es el Bachillerato con una mayor demanda en el país, muy por encima del resto de las modalidades, gráfico 8.6. Llama la atención que sea el Agropecuario el segundo con más estudiantes matriculados, al ser especialidades de nueva generación (AMIE, 2012).

Gráfico 8.6. Oferta Bachillerato Técnico por áreas 2011-2012



Fuente. Elaboración propia adaptada del Ministerio de Educación y Dirección Nacional de Bachillerato, 2012

Estos datos chocan con los presentados en este estudio, dónde las especialidades industriales eran las más solicitadas por los chicos de la zona de influencia.

En el caso de las chicas preferían Comercio y Turismo, independientemente de la zona, siguiendo la tendencia nacional. Si bien es cierto faltaría introducir las variables socioeconómicas y de sexo para poder establecer una comparativa real.

En la zona 3 el 74% de los colegios que ofertan el Bachillerato ofrecen especialidades exclusivamente técnicas, viéndose claramente como se está realizando una apuesta clara en el país por este tipo de formación. El 64,70% de los centros que desarrollan este nivel educativo en su modalidad técnica son fiscales, y un 26,00% particulares, mientras los que ofertan doble modalidad -técnica y científica- se incrementa notablemente el número de centro particulares, llegando a un 43,20%. Estos datos ofrecen una visión clara sobre la gran apuesta que se está haciendo en el país por la educación pública técnica, demostrándose que existe una potencial demanda (ISVOS, 2013).

El año lectivo 2012-2013 se matricularon en la zona 4 en el Bachillerato Técnico un total de 36.531 estudiantes, aumentándose el número de educandos en 4.143 con respecto al año 2010-2011, tabla 8.2, siendo mayor el incremento en las mujeres, haciendo que se equiparará el número de matriculados en ambos sexos.

Tabla 8.2. Estudiantes matriculados en Bachillerato Técnico Zona 4, Ecuador

Periodo	Hombres	Mujeres	Total
2010-2011	15.454	16.934	32.388
2011-2012	17.312	17.740	35.052
2012-2013	18.462	18.069	36.531
Tasa de crecimiento			
2011-2012	12,33	5,00	8,25
2012-2013	6,70	1,70	4,25

Fuente. Elaboración propia adaptada de ISVOS (2013).

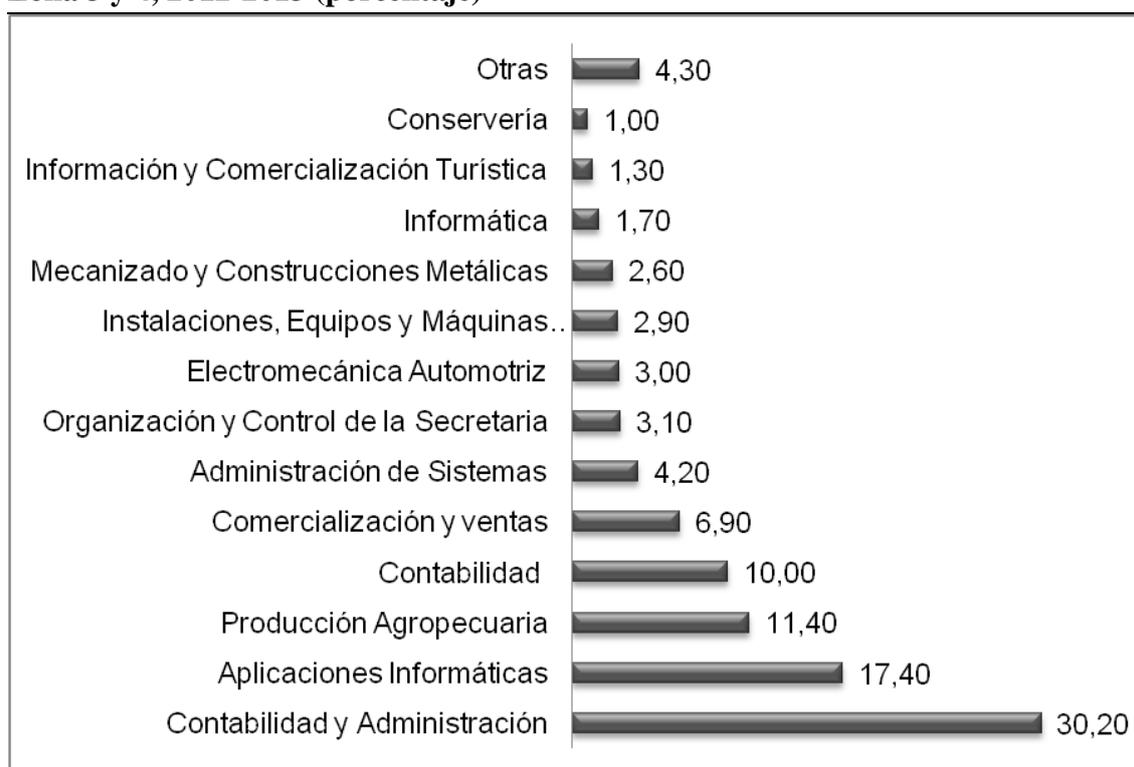
Sí se habla de especialidades los datos en la zona 4 son muy similares a los ya expuestos de Chile y del estudio empírico desarrollado en este trabajo. Existen cuatro titulaciones que aglutinan el 69,00% de la oferta, estas son: Contabilidad y Administración, Aplicaciones Informáticas, Producción Agropecuaria, y Contabilidad, gráfico 8.7. La única diferencia destacable es la relevancia que tiene en esta zona el área agropecuaria, siendo una de las regiones del país con más producción agrícola. Esta situación genera una demanda notable de profesionales en este sector, que es mucho mayor en la provincia de Manabí, dónde alcanza el 15,00% (ISVOS, 2013).

Este tipo de educación es concebida históricamente solo para hombres, pero la realidad dista mucho de ser así. Es muy difícil poder realizar una afirmación rotunda sobre este tema, porque las diferencias entre sexos varían de una cultura a otra, de un país a otro, de una época a otra, e incluso de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el educando. Por ello a la hora de realizar un análisis introduciendo la variable sexo hay que tener en cuenta que se pueden presentar diferentes estereotipos que no representa la realidad objetivamente (Vassiliou, 2010).

En el estudio desarrollado en este trabajo de investigación se observa como existe un índice menor de matriculación de mujeres en décimo año de básica en las instituciones pertenecientes a la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni, rompiendo con la tendencia general del resto del país y de la provincia. Esta

información debería ser corroborada, ya que no se recogió ningún ítem relacionado con esta variable, puede tener una importante relación con la minusvaloración del sexo femenino en temas educativos en las zonas más vulnerables y desfavorecidas. A pesar de la falta de datos en este estudio, investigaciones internacionales como la desarrollada por la OIT (2000) lo han verificado sistemáticamente concluyendo que las mujeres poseen menores índices de acceso a la educación que sus pares hombres.

Gráfico 8.7. Estudiantes matriculados Bachillerato Técnico por especialidades Zona 3 y 4, 2012-2013 (porcentaje)



Fuente. Elaboración propia adaptada de ISVOS (2013).

Es importante destacar el hecho de que, como también sucede en otros países como es el caso de España, Méjico (Caso Niebla y Hernández Guzmán, 2007), la población femenina tiende a obtener un rendimiento académico superior, que se traduce en un menor índice de estudiantes mujeres con rezago escolar, y mejores indicadores de egreso que sus pares hombres, aunque estos después en los resultados laborales no se vean refrendados. La primera de las afirmaciones es contrastada en el estudio, dónde se observa que el promedio de edad de las estudiantes se encuentra dentro los parámetros establecidos para ese curso, existiendo un porcentaje muy bajo de rezago. Para poder corroborar la segunda de ellas, sería preciso desarrollar otro tipo de investigación a educandos ya egresados (García de León, 1994).

Según indica la investigación desarrollada por Shutt-Aine y Maddaleno, (2003) esta situación puede ser debida al mayor nivel de madurez que tiene las mujeres en este tipo de sociedades, donde, desde muy pequeñas, deben ser una prolongación de las madres en los hogares, teniendo a cargo a los hermanos pequeños, las labores domésticas y sus propias responsabilidades educativas.

No se debe olvidar que en la gran parte de los países del mundo el machismo ocupa un papel fundamental en el rol que desempeñan hombres y mujeres, quedando ellas relegadas al dominio de los varones. Desde niños al varón se le educa para ser dominador, autosuficiente e independiente, y a las niñas a todo lo opuesto, aunque después en realidad cotidiana de los hogares les toque desarrollar otro papel, siendo las mujeres las que sacan adelante las familias, convirtiéndolas en sujetos más proactivos que sus iguales hombres (OMS, 1999).

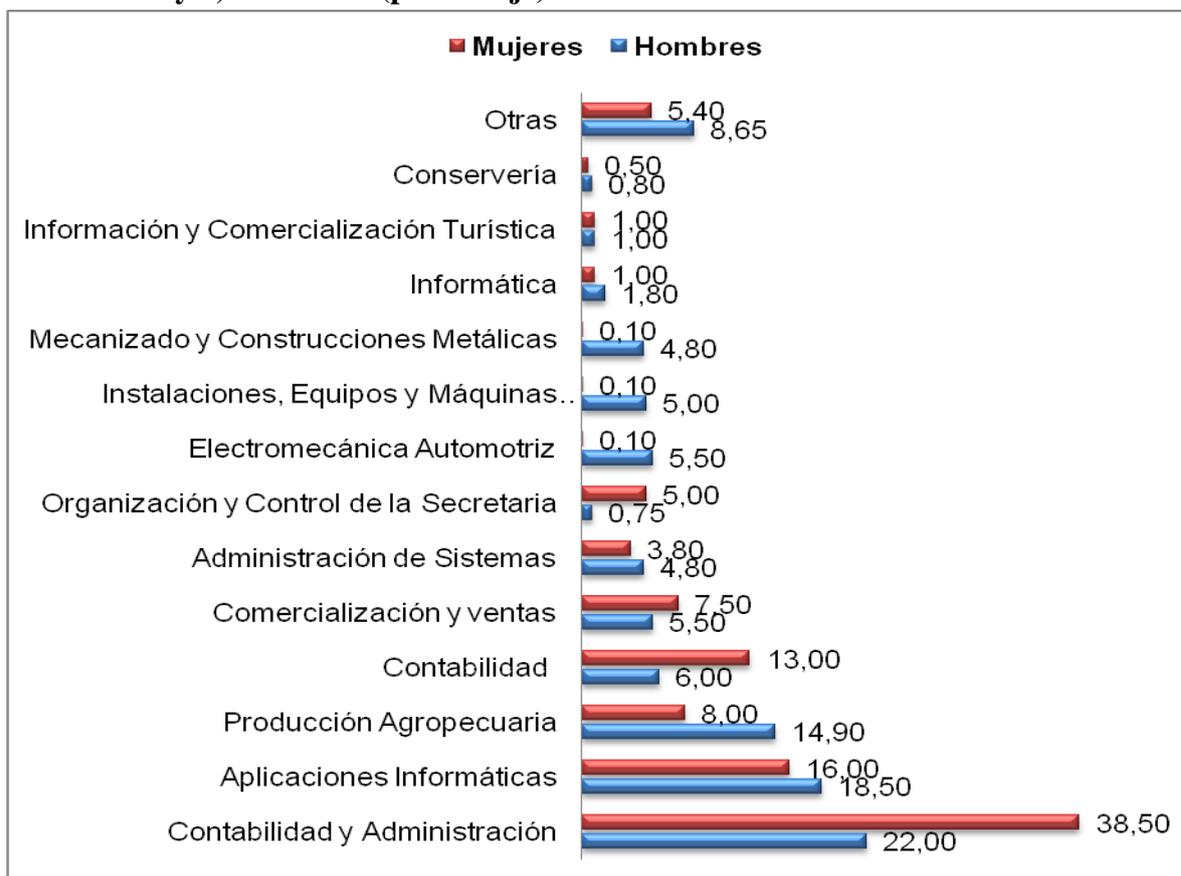
En Latinoamérica, de acuerdo a datos de la UNESCO (2013), existe un mayor incremento en el número de mujeres matriculadas en la Educación Secundaria Técnica, que de hombres. De los treinta y tres países que pertenecen a la región existen once que tienen un mayor número de estudiantes mujeres realizando este tipo educación, y otros seis se encuentran con un total equilibrio entre ambos sexos.

En la Educación Media Técnico Profesional chilena, por ejemplo, el 49,30% de los matriculados son mujeres, si bien es cierto existen especialidades donde la tendencia no es tan paritaria. Titulaciones como Confección y Programas y Proyectos Sociales son mayoritariamente de ellas, alcanzando un 90,00% de la matrícula. Situación inversa se viven en Electricidad, Metalmecánica y Construcción, dónde son los chicos los que dominan, llegando casi a un 70,00%. Esta tendencia se repite en toda la región y no solo en este tipo de educación. Por ejemplo, en las Facultades de Educación el mayor número de estudiantes es siempre femenino, y en aquellas titulaciones o especialidades dónde se requieren otro tipo de capacidades, mecánica o operaciones con maquinaria pesada, la situación se revierte (Bucarey y Urzúa, 2013).

En Ecuador, al igual que sucedía en el estudio que se presenta, la titulación que más acogida femenina tiene es Contabilidad y Administración, como se puede observar en el

gráfico 8.8. Electromecánica, Mecanizado y Construcciones Metálicas, Electricidad y Producción Agropecuaria son mayoritariamente masculinas, repitiéndose la pauta ya presenta en Chile (ISVOS, 2013).

Gráfico 8.8. Estudiantes matriculados Bachillerato Técnico por especialidades y sexo Zona 3 y 4, 2012-2013 (porcentaje)



Fuente. Elaboración propia adaptada de ISVOS (2013).

Por el momento, como así se ha visto en el estudio empírico de este trabajo, este tipo de educación es demandada por educandos mayoritariamente de pocos recursos, optando por la formación científica humanística educandos provenientes de familias más acomodadas. Situación que se corrobora en el caso chileno las familias que optan por la Educación Media Técnico Profesional tienen una media de ingresos mensuales, por representante, de 58.234 pesos, no llegando ni a la mitad del ingreso del hogar de un estudiante de la otra modalidad. En otras palabras el 90,00% de la matrícula de la Educación Técnica corresponde a estudiantes que provienen de los dos quintiles con menores ingresos (Bucarey y Urzúa, 2013).

Otro factor que influye son las propias habilidades cognitivas del estudiante, y su nivel académico en las materias generales. Puede parecer lógico, porque los dos tipos de itinerarios tienen preferencia hacia la potenciación de un tipo de formación u otra, en el científico a la parte académica, y en el técnico a la práctica. Por ello, los educandos dependiendo de sus propias capacidades previas tienen más facilidad para un tipo de itinerario que para otro (De Iruarrizaga, 2009).

De acuerdo a la investigación desarrollada en Chile por Larrañaga, Cabeza y Dussailant (2013) el 60,00% de los estudiantes que seleccionan la Educación Técnica provienen de los niveles más desprotegidos socioeconómicamente, y solo un 12,00% de familias acomodadas. Es decir la Educación Media Técnico Profesional es demandada mayoritariamente por educandos de familias pobres y vulnerables y, por aquellos que tienen resultados académicos bajos o presentan dificultades de aprendizaje. El caso opuesto sucede con la otra modalidad, acaparada por educandos con altos niveles de estudio y de familias con ingresos elevados.

En la tabla 8.3 se muestra la distribución de los/as estudiantes matriculados en curso académico 2012-2013 en ambos itinerarios educativos de acuerdo a su nivel socioeconómico, siendo el grupo I el más desprotegido y vulnerable, y el V el que posee unas mejores condiciones.

Tabla 8.3. Distribución de estudiantes entre modalidades según nivel socioeconómico

	I	II	III	IV	V	Total
Técnico Profesional	61,70	60,80	55,00	39,30	12,70	46,00
Humanístico/Científico	38,30	39,20	45,00	60,70	87,30	54,00
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente. Elaboración propia adaptada de MINEDUC¹⁷ (2013) y PNUD¹⁸ (2013).

Además del nivel socioeconómico y académico, las habilidades propias y el sexo, existen otras variables que determinan el ingreso de los menores en este tipo de educación, entre ellas (Filmus, 2001): la proximidad a la institución educativa, el nivel educativo y la ocupación de los progenitores, la oferta educativa del sector o la zona

¹⁷ Ministerio de Educación Chile

¹⁸ Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo

dónde se habita, el tamaño de las familias, la tasa de desempleo, los costes de este tipo de educación, e incluso en algunas zonas la etnia de pertenencia.

La demanda potencial existe y esta nace tanto de las propias necesidades productivas de cada uno de los países. Dado que los propios estudiantes y sus familias son conscientes de que este tipo de formación, tan necesaria hoy día, les podría generar una mejora considerable en sus condiciones de vida, al abríseles las puertas de un empleo digno, acorde a sus habilidades y expectativas. Este tipo de educación permite generar oportunidades en igualdad de condiciones a todos y todas, pero para ello es necesario universalizar su acceso y que durante el proceso educativo el educando adquiera las competencias necesarias que exige actualmente la sociedad de mercado (Zamora, 2002).

8.2. Motivos que llevan a los estudiantes a escoger un tipo de Educación Secundaria

Como segunda parte de esta discusión se establecerá una relación entre los resultados obtenidos sobre las motivaciones que llevan a los estudiantes a seleccionar el tipo de Bachillerato en este estudio empírico con los presentados en otras investigaciones.

En Latinoamérica, hasta el momento, se han encontrado pocas investigaciones que analicen la elección vocacional y las razones que llevan a los educandos a optar por la Educación Técnico Profesional. Esto ha dificultado la elaboración de este apartado, siendo peor, si cabe, esta situación en la realidad ecuatoriana, dónde sólo se han podido identificar dos investigaciones, ya mencionadas en el anterior apartado, que no hacen referencia a estas dos cuestiones en particular (De Ibarrola, 2010).

Los estudiantes encuestados en este trabajo de investigación han mostrado una parte de la realidad de una ciudad como Esmeraldas. En su mayoría han coincidido en las motivaciones que les podrían llevar a optar por un tipo de Bachillerato u otro, siendo los factores personales como el que les guste la especialidad y que sientan que tenga habilidades o capacidades para ello las principales razones. A estas se debe sumar el factor de la amistad, teniendo importancia poder continuar con sus compañeros, y los beneficios económicos que conllevarían el futuro este tipo de estudios. Es necesario resaltar la autoría de la decisión, que en gran parte de los encuestados es propia, por eso

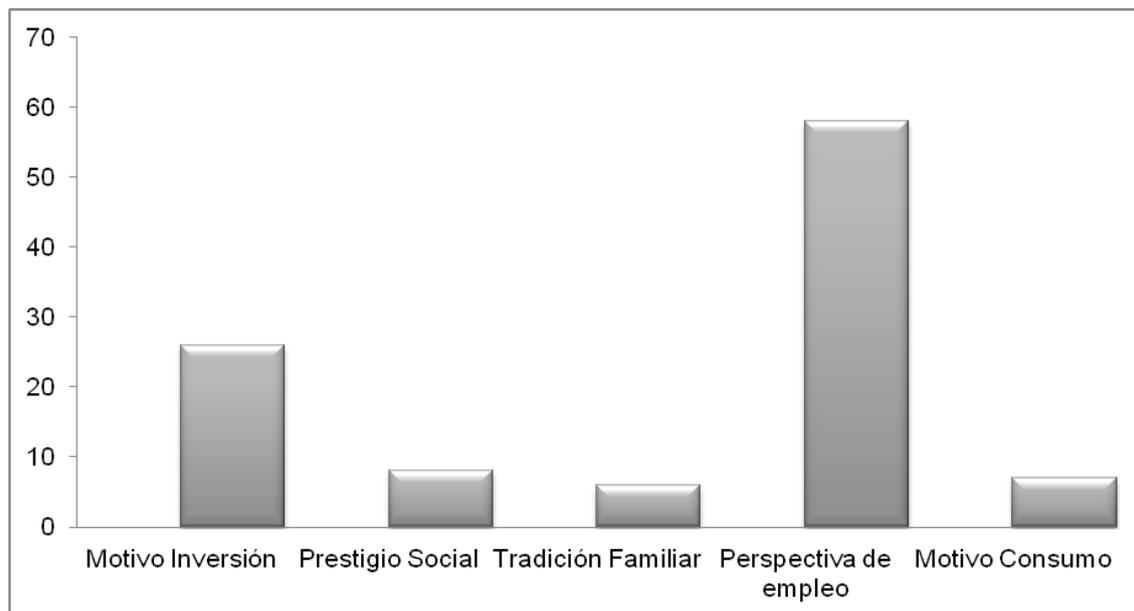
los elementos personales tienen tanto valor para ellos. Aún así en muy poco no respetan lo que les puedan decir sus mayores, ya sean estos sus progenitores o sus profesores.

De acuerdo con el SITEAL -Sistema de Información de Tendencias Educativa en América Latina- (2010) en la región uno de los factores mayoritarios que condicionan el tipo de decisión es la propia oferta educativa que existe en la zona, que en muchos casos es reducida, limitándoles el poder optar por otro tipo o especialidad de Bachillerato. Otra carencia que se suma es la poca información que poseen los estudiantes, en los centros educativos la figura del orientador, sí existe, está destinada para otro tipo de tareas educativas, existiendo como consecuencia un gran vacío en las labores de orientación profesional, haciendo que los menores llegado el momento de tomar una decisión tengan una visión muy limitada de sus opciones educativa para el siguiente nivel, siendo las familias y los compañeros de cursos superiores, que ya han pasado por esa situación, los que les asesoren, no mostrándoles toda la realidad.

Para Sanmartín (2001) el principal motivo que lleva a realizar unos estudios u otros es que estos le permitan acceder, una vez finalizados, a la Universidad. Aunque, si bien es cierto, para un gran número de ellos, ésta no es una razón debido a que por su situación socioeconómica y familiar no podrán continuar con los estudios superiores, siendo su prioridad encontrar un trabajo en el menor tiempo posible que les genere una fuente de ingresos. El hecho de que la titulaciones ofrezcan seguridad a la hora de acceder al mercado laboral es la segunda motivación, por ello los estudiantes optan por especialidades consolidadas, como pueden ser las administrativas, comerciales e industriales, o aquellas que en ese momento se encuentran en boga por ser novedosas, o porque existe un mercado creciente en ese sector.

Otros autores que desarrollan una investigación de la cual se puede hacer uso, son De Dios y Salas (1999). Conviene aclarar que en su caso realizan su análisis a estudiantes que van acceder a la universidad, por tal motivo los resultados no pueden ser tomados como un referente, pero sí que pueden ayudar a dar una idea de lo que mueve a educandos de otra etapa educativa, y ver las diferencias que existen entre unos y otros. En el gráfico 8.9 se muestra como para ellos sus principales motivaciones tienen que ver con la salida laboral, entendiendo ese nivel educativo como una inversión que les llevará a encontrar determinado tipo de empleo.

Gráfico 8.9. La decisión de ir a la universidad



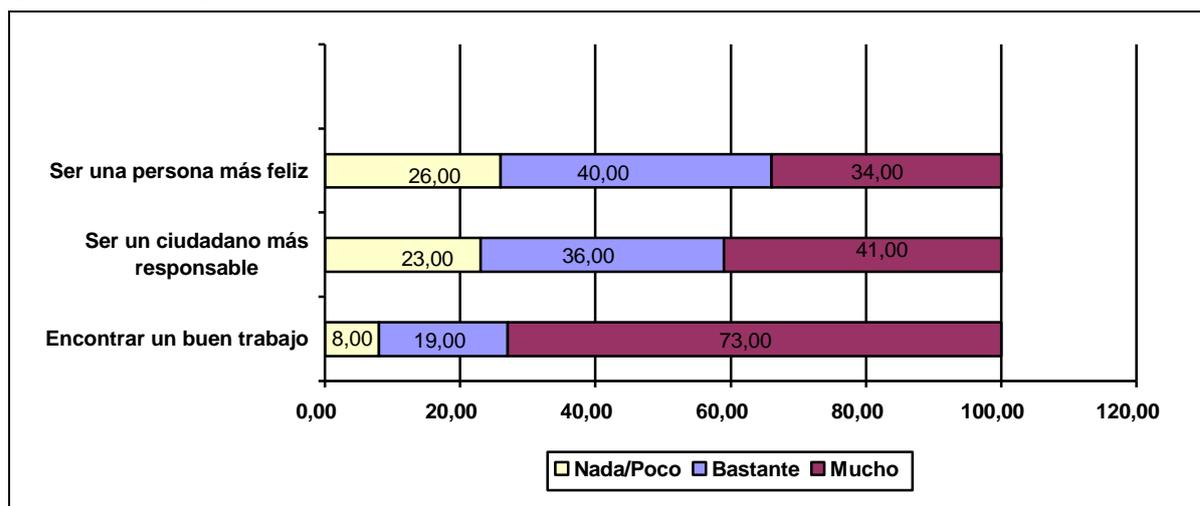
Fuente. Elaboración propia adaptada de De Dios y Salas (1999).

López y Rueda (2007) exponen que una de las razones principales que mueve a los estudiantes a seguir un camino u otro es el éxito educativo, es decir saber que serán capaces de sacar adelante ese tipo de estudios de manera satisfactoria. Aquellos menores que sienten tener dificultades académicas optan por realizar modalidades que consideran más sencillas, o dónde las exigencias cognitivas no son tan elevadas, y se valoran más otro tipo de habilidades. El factor tiempo es otro elemento que consideran que puede dificultar su éxito, al entender que cuando más duración tiene la formación más probabilidades de fracaso pueden encontrarse.

La investigación desarrollada a estudiantes de tercero y cuarto de la ESO -Educación Secundaria Obligatoria- en la comunidad autónoma de Cataluña por Everis (2012) presenta datos interesantes, que muestran las motivaciones que tienen educandos que se encuentran dentro de la misma franja de edad que los encuestados en este estudio, pero que provienen de una realidad totalmente diferente. Este trabajo ha sido de gran valor para desarrollar otra parte fundamental de esta tesis, el instrumento de recogida de información, incidiendo nuevamente en el hecho que los contextos dónde se han realizado poseen características socioeconómicas, socioeducativas y socioculturales muy distintas.

Encontrar un buen trabajo es considerado por estos chicos y chicas la mayor utilidad que tienen los estudios, entendiendo que su formación va encaminada a eso. Aunque son conscientes, en menor medida, que también contribuye a convertirlos en ciudadanos más responsables, desarrollando habilidades cotidianas como la puntualidad, constancia, trabajo en equipo, entre otras; e incluso para ser más felices, gráfico 8.10 (Everis, 2012).

Gráfico 8.10. Utilidad de los estudios



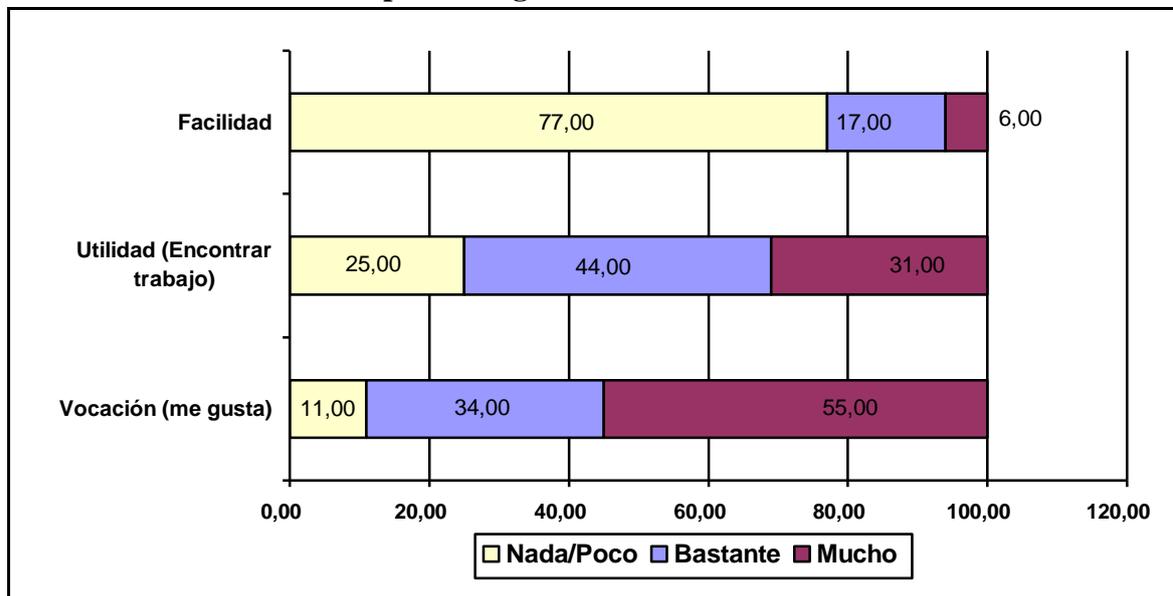
Fuente. Elaboración propia adaptada de Everis (2012).

La utilidad es un factor determinante a la hora de seleccionar el tipo de formación que quieren seguir en la siguiente etapa educativa, pero por encima de ello está el elemento vocacional, coincidiendo plenamente con los datos presentados en esta investigación empírica. Para estos/as estudiantes, al igual que los/as de Esmeraldas, es fundamental que lo que vayan a estudiar les guste. Por diferentes circunstancias se puede entender que la realización de ciertas titulaciones o especialidades puede resultar más fácil que otras, siendo éste un motivo que podrían tener en cuenta estos chicos/as, no siendo así el caso ya que no le dan demasiada importancia (Everis, 2012).

Dentro del aspecto vocacional hay que señalar que para ellos lo más importante es que la especialidad seleccionada les lleve a ser profesionales de una actividad deseada, es decir trabajar en algo que les guste. Valoran prácticamente de la misma forma que esos estudios sean de su agrado, entrando dentro de esa categoría otros elementos que se muestran en el gráfico 8.12, de los cuales habría que destacar: el tipo de contenidos o materias que deberían estudiar, el prestigio que tenga la titulación o especialidad, y los

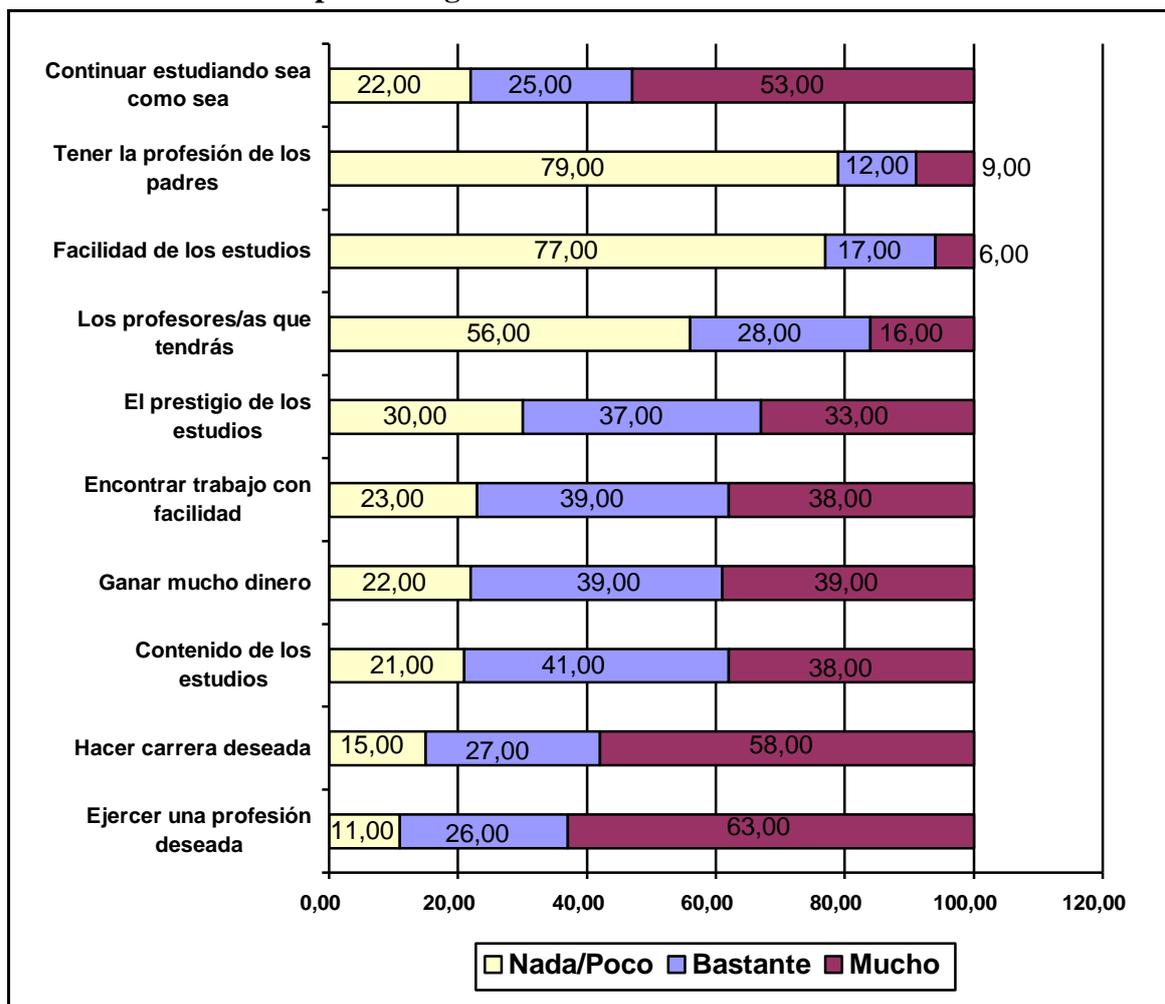
profesores que tendrían. El continuar estudiando sea como sea es otro de los motivos de gran peso que les lleva a tomar una decisión (Everís, 2012).

Gráfico 8.11. Motivaciones para escoger unos determinados estudios



Fuente. Elaboración propia adaptada de Everis (2012).

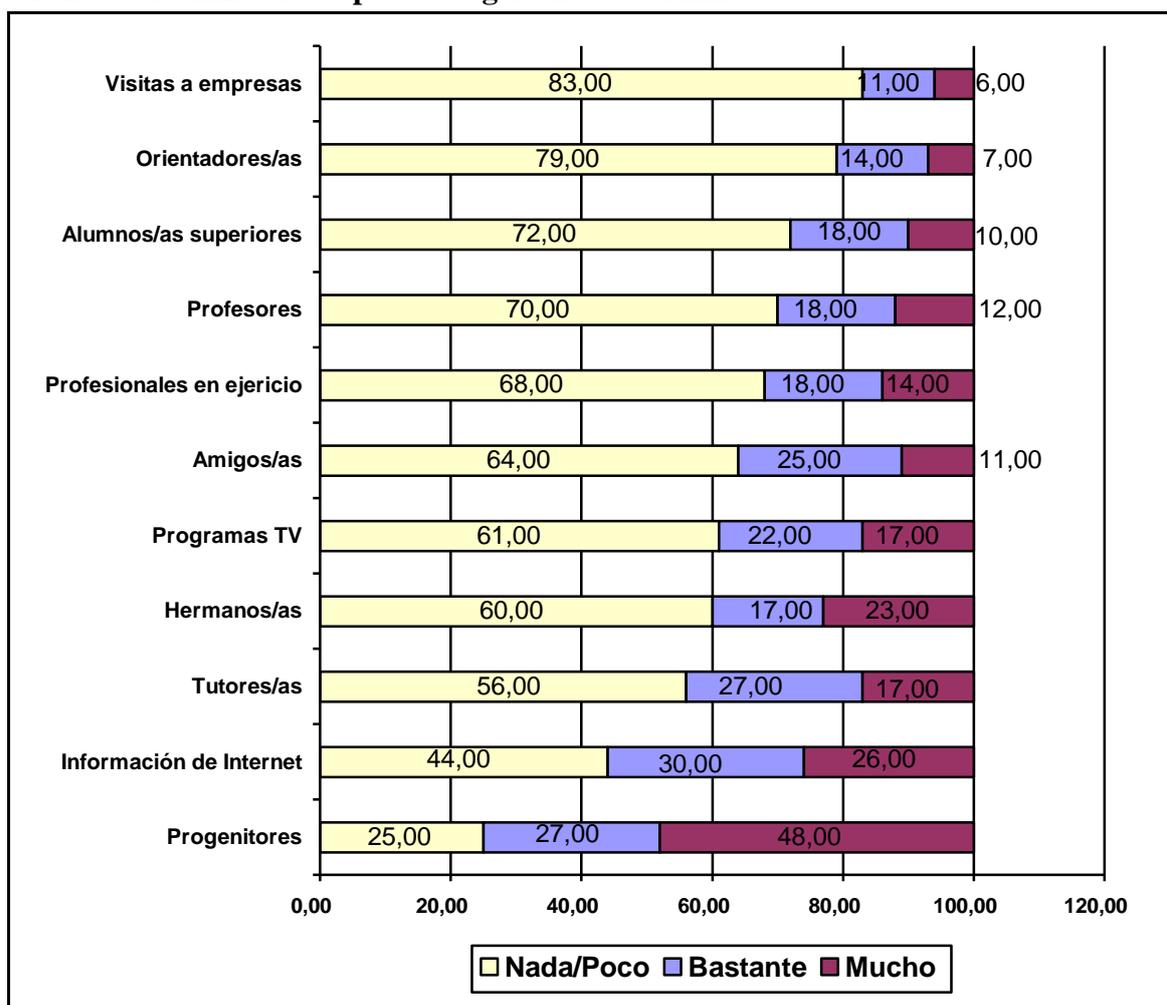
Las influencias que tienen los estudiantes a la hora de optar por un tipo de educación u otra es otro de los elementos que se analizó en este trabajo, simplificándolas si se compara con la investigación desarrollada por Everis (2012). Como ya se ha mencionado los educandos de Esmeraldas no disponen en la mayoría de los casos de la figura de un orientador en las instituciones educativas que les asesore sobre las alternativas educativas que existen y hacia donde les llevaría cada una de ellas. A esto hay que sumar el hecho de que provienen de un contexto empobrecido, en el que carecen de muchas de las comodidades de las que dispone un niño o niña de un país como España, entre ellas el acceso a internet o el disponer de un ordenador de mesa o portátil en el hogar.

Gráfico 8.12. Razones para escoger unos determinados estudios

Fuente. Elaboración propia adaptada de Everis (2012).

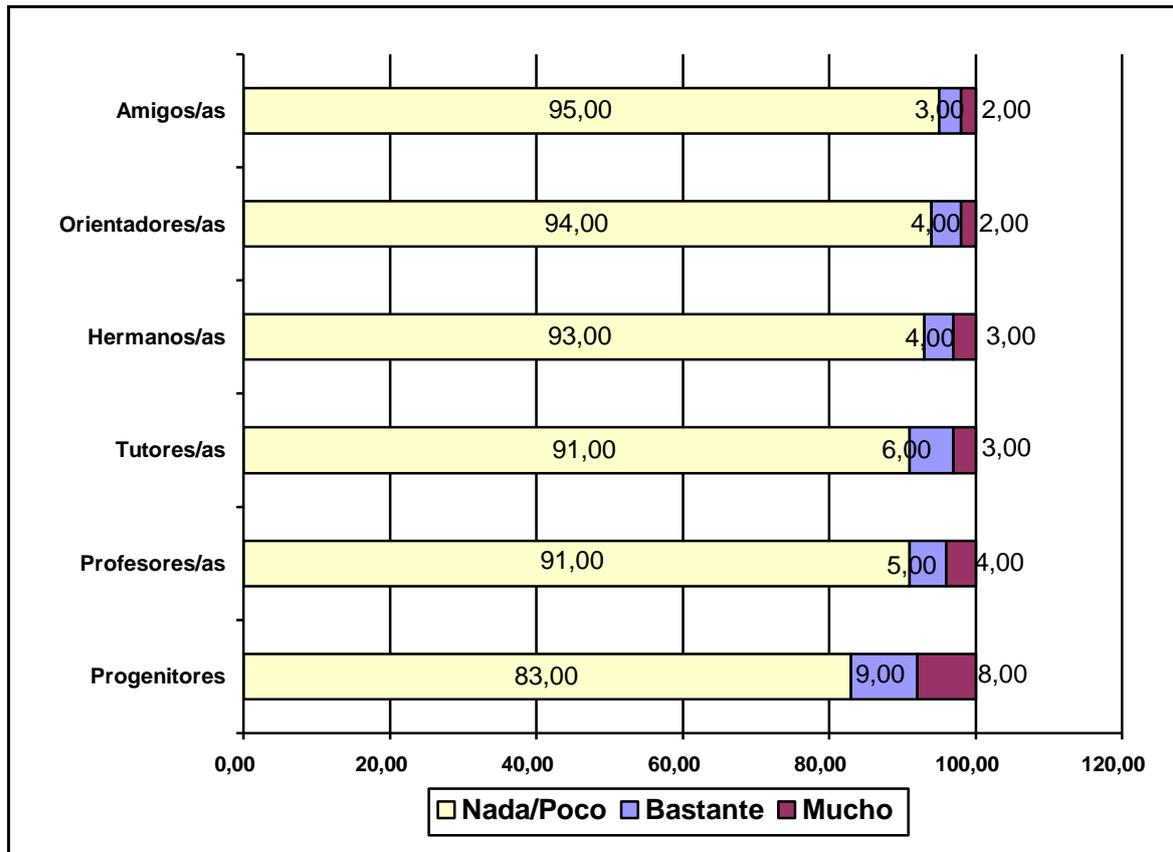
Al margen de esta situación, la mayor influencia que tienen los estudiantes catalanes son sus padres y madres, al igual que sucedía con los menores de este estudio. El resto de agentes difieren de un trabajo de investigación a otro, ya que el segundo elemento que tiene una mayor influencia en los menores españoles es la información que encuentra en internet, y el tercer elemento es el tutor, figura que no tiene demasiada relevancia en la realidad educativa esmeraldeña, siendo más bien un puesto simbólico. El resto de influencias presentadas obtienen valores muy reducidos, como se observa en el gráfico 8.13, entrando dentro de esta categoría la importancia que le dan a los consejos de sus amigos/as, al igual que sucedía en la investigación que se presenta en este trabajo.

Gráfico 8.13. Influencias para escoger unos determinados estudios



Fuente. Elaboración propia adaptada de Everis (2012).

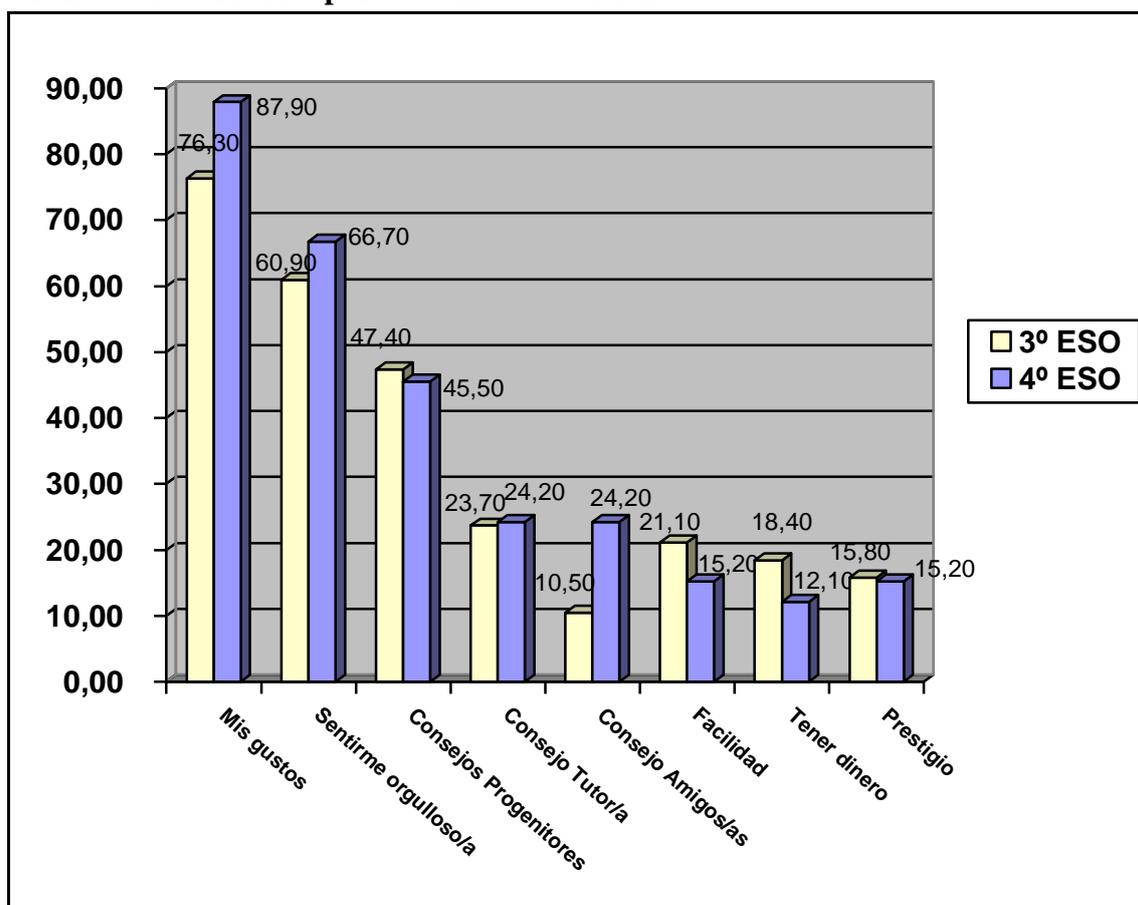
A la hora de realizar la selección en ambos estudios se muestra como los menores tienen presente a los que sus mayores les pueden aconsejar, siendo sin duda los progenitores su mayor influencia. En todo caso esta situación no condiciona la futura elección de los estudios por parte del estudiante, ya que es él el que tomará la decisión en primera persona, sin ser condicionado u obligado por otras figuras, independientemente de que estas sean los padres/madres o no. Esto viene a demostrar que tanto los educandos como catalanes como los esmeraldeños tienen gran autonomía a la hora de decidir su futuro educativo, gráfico 8.14.

Gráfico 8.14. Presiones para escoger estudios no deseados

Fuente. Elaboración propia adaptada de Everis (2012).

En otra investigación similar, desarrollada por Vega, García y González (2010) en España a estudiantes de tercero y cuarto de la ESO, se muestran resultados muy similares a los ya expuestos, siendo el aspecto vocacional, como sucedía en los otros dos estudios, el que cobra mayor importancia a la hora de tomar una decisión. En este último trabajo entra en juego un elemento que no había aparecido hasta ahora, el hacer que se sientan orgullosos los progenitores, con valores muy elevados tanto en los estudiante de cuarto como en los de tercero, dando muestra de la importancia que tiene para estos chicos las figuras materna y paterna, gráfico 8.15. El consejo de los amigos sigue sin contar con una gran valoración, al igual que los motivos económicos, la facilidad y el prestigio social.

Gráfico 8.15. Criterios para la toma de decisiones



Fuente. Elaboración propia adaptada de Vega, García y González (2010).

La relación con sus gustos profesionales, las salidas en el mercado laboral, el tipo de honorarios y el sentirse útil a los demás son los principales motivos que llevan a estos chicos y chicas de tercero y cuarto de la ESO a optar por una determinada profesión, todo ellos supeditado al tipo de estudios que deben realizar en el siguiente nivel educativo. En todo caso, y a diferencia de lo que sucede con los menores encuestados en Esmeraldas, estos estudiantes no se ven condicionados a la hora de tomar cualquier tipo de decisión profesional y educativa por su situación socioeconómica, como así se refleja en la tabla 8.4 cuando se les preguntó sí el no quedarles otro remedio o ser lo mejor para su familia podría ser uno de los motivos que les llevase a tomar la decisión (Vega, García y González, 2010).

Los motivos que llevan a estos educandos, independientemente sean de Esmeraldas, de España o cualquier otro lugar del mundo, a seleccionar un Bachillerato Técnico o Científico, un Ciclo Formativo, o incluso dejar los estudios y encaminarse al mercado

laboral, deben ser tomados en consideración, ya que de ellos dependerá el éxito o fracaso educativo y profesional de estos chicos en el futuro. En las políticas educativas de los diferentes países, en muchos casos, no se da el valor que se merece a este punto de inflexión en el que se encuentran los menores cuando llegan a este momento en su educación. De él dependerá totalmente la construcción de un proyecto de vida digna, en el que encontrar un trabajo digno y reconocido sea uno de los elementos básicos y fundamentales. Para ello se les debe brindar una educación de calidad, en la que esté implícita el trabajo de orientación educativa y profesional, tan importante a la hora de encaminar positivamente, de acuerdo a sus propias habilidades y gustos, su carrera formativa y laboral (Santana et al, 2006).

Tabla 8.4. Motivos para elegir una profesión

	3º ESO	4º ESO
Relación con mis gustos profesionales	71,10	73,90
Salidas en el mercado laboral	34,20	41,30
Se gana mucho dinero	31,60	30,40
Puedo ser útil a los demás	26,30	26,10
Es una profesión con prestigio social	15,80	28,30
Me lo han aconsejado otros familiares	15,80	10,90
No me veo capacitado para otra cosa	15,80	10,90
Me lo has aconsejado mis padres	15,80	6,50
Consejos de amigos que van hacer estudios para esa profesión	7,90	8,70
Es lo mejor para mi familia	5,30	4,30
No me queda otro remedio	0,00	4,30
Me la ha aconsejado mi tutor/a	0,00	2,20

Fuente. Elaboración propia adaptada de Vega, García y González (2010).

8.3. Perspectivas de futuro educativas y laborales

Las expectativas tanto educativas como laborales futuras son un elemento que condiciona cualquier tipo de decisión de los estudiantes. De las profesionales ya se ha hecho mención en el apartado anterior a través de los estudios de Sanmartín (2001), De Dios y Salas (1999) Everis (2012), y Vega, García y González (2010).

Es cierto que existe un condicionamiento que dificulta notablemente la objetividad de este tipo de información, porque no es lo mismo proyectar un futuro a corto plazo, enmarcando dentro de él la decisión sobre el tipo de estudios que realizaría el estudiante

en el siguiente año escolar, a cuestionarle hacia dónde encaminará su vida educativa y profesional después de haber finalizado la secundaria, sabiendo que durante todo ese periodo en el adolescente se pueden dar infinidad de cambios y de situaciones. Pero ello no quita que el tipo de determinación que hayan tomado a la hora de seleccionar un bachillerato técnico o científico no les condicione esa posterior resolución (De Ibarrola, 2004).

En este estudio se ve como la mayoría de ellos desean acceder a la universidad y poder seguir formándose, pero su realidad socioeconómica al final les llevará, como sucede en toda la región Latinoamérica, en muchos casos, a tener que tomar otro tipo de camino en su vidas, buscando en la menor cantidad de tiempo posible un trabajo, independientemente de que éste sea digno o no (Sanmartín, 2001).

En el caso de las mujeres esta situación se agrava, existiendo un mayor número que ve limitada la opción de realizar estudios superiores, debido a factores como los embarazos prematuros, las responsabilidades en el hogar, e incluso elementos culturales provocados por el machismo implícito que todavía perdura en la mayoría de países del mundo, provocando que en su caso el seguir formándose no sea una prioridad (Jacinto y Millenaar, 2013).

Educativamente y laboralmente viven una relación de subordinación hacia el hombre, que deviene del papel que representan en la familia. Desde muy jóvenes, incluso siendo niñas todavía, deben compaginar sus propias responsabilidades, como estudiantes, con las que se les imponen en sus casas, conviviendo con una presión mayor que la de sus iguales varones, reforzándose de este modo la desigualdad entre ambos. Esta situación condiciona claramente su acceso a la educación, no al nivel primario, universalizado en la mayoría de países, pero sí al secundario y superior, donde se han dado progresos sustantivamente menores (Soto, 2012).

En Latinoamérica históricamente han vivido esa desigualdad en el campo educativo, no teniendo las mismas oportunidades que los hombres a la hora de participar en ella, subordinando sus propios intereses a lo que la sociedad y sus familias les exigía. De acuerdo a datos de la UNESCO (2008) en las dos últimas décadas se han dado pasos significativos tanto en el acceso de la mujer a la Educación Superior como en su egreso,

existiendo un mayor incremento en ambos casos en el colectivo femenino respecto al masculino, repercutiendo positivamente esta situación en su participación en el mercado laboral, no ampliándose la brecha entre ambos sexos.

Otro elemento que influye notablemente en la continuidad de los estudios de ellas y ellos son las expectativas de los progenitores, al igual que sucedía en la selección del tipo de Educación Secundaria, los padres y madres ocupan un lugar importante en el tipo de decisión. Las recomendaciones que dan sobre la elección de la modalidad de bachillerato vienen supeditadas por la visión de futuro que tienen para sus hijos. Aquellos que quieren que accedan a la universidad encaminan sus orientaciones mayoritariamente hacia una especialidad científica y humanísticas, mientras que los que no se plantean esa posibilidad, por motivos educativos o socioeconómicos, optan por el tipo de estudios técnicos (Larrañaga, Cabeza y Dussailant, 2013).

Un claro ejemplo de ello se muestra en la investigación desarrollada por el MINEDUC - Ministerio de Educación Chile- (2013), dónde la proporción de padres y madres que esperan que sus hijos continúen con los estudios superiores es mucho mayor en aquellos que los han matriculado en una modalidad humanística/científica, que los de una técnica profesional, aunque si bien es cierto estos últimos tienen valores muy significativos, tabla 8.5, mostrando que no solo esperan que ingresen directamente al mundo profesional.

Tabla 8.5. Expectativas de padres/madres de estudiantes de II° Medio 2003

	Humanis/Cienti	Técni/Profe	Total E.Media
Esperan que sigan estudios superiores	87,00	67,00	79,00
Universidad	72,00	28,00	53,00
Centros de formación técnica	16,00	39,00	26,00

Fuente. Elaboración propia adaptada de MINEDUC (2013) y PNUD¹⁹ (2013).

Lo que está claro, independientemente de las expectativas de los padres y madres, es que los egresados de la Educación Secundaria Técnico Profesional optan en la mayoría de los casos por realizar estudios superiores técnicos, en Institutos profesionales,

¹⁹ Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo

Centros de Formación Técnica y Politécnicas, mientras que los que provienen de bachilleratos de la otra modalidad encaminan su Educación Superior a titulaciones científicas en universidades (Larrañaga, Cabeza y Dussailant , 2013).

Por último, se hablará de las perspectivas laborales que tienen estos chicos, viendo si coinciden con la realidad que se encontrarán. En este estudio se vio como los estudiante de la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni poseían una visión muy optimista, teniendo claro que una vez finalizados sus estudios de bachillerato encontrar un trabajo, ya sea dentro o fuera de la ciudad de Esmeraldas.

Larrañaga, Cabeza y Dussailant (2013) exponen en su estudio que los egresados de la Educación Técnico Profesional tienen una mayor presencia en el mercado laboral respecto a sus pares del Humanístico Científico, con unos niveles superiores de tasa de ocupación y de días acumulados de trabajo. Obtienen en la mayoría de las especialidades un mayor promedio de ingresos, entre un 5,00% y un 15,00% superior durante los primeros años, ajustándose a medida que los profesionales de la otra modalidad van adquiriendo experiencia laboral, aunque la diferencia sigue siendo favorable debido a que los técnicos suman un mayor tiempo laborado. No obstante, existen diferencia notables entre unas titulaciones y otras, siendo las industriales las mejor valoradas -mecánica, electrónica, construcciones metálicas, química-.

La actual sociedad, debido al cambio tecnológico, demanda constantemente profesionales técnicos, posibilitando que los estudios de este corte adquirieran relevancia, gracias a que sus egresados obtenían altos índices de empleabilidad. Este tipo de formación garantiza trabajadores dotados de competencias laborales, base de una eficiencia profesional, por ello, en el sector productivo se apuesta por este tipo de egresados, que son más competitivos que los provenientes de la otra modalidad de estudios. Esta situación es relevante porque un gran número de estos chicos y chicas no podrán acceder a la Educación Superior, al provenir de familias como pocos recursos. Necesitan de una vía de formación, que en un corto plazo de tiempo, les permita obtener un título profesional que les garantice ingresar en el mercado laboral (Jacinto, 2010).

En los 34 estados que pertenecen a la OECD un 44,00% de los estudiantes matriculados en la Educación Secundaria realizan estudios técnicos, siendo Alemania, con el Sistema

de Educación Dual, uno de los países con más alto porcentaje de este tipo de educandos, llegando hasta el 51,50%, vinculando su alto potencial industrial con la gran productividad de su fuerza laboral. Este tipo de profesionales será cada vez más demandado debido a que el mercado requiere una mano de obra orientada a ocupaciones técnica (OECD, 2012).

En la investigación de Bornacelly (2013) desarrollada en los países miembros de la OECD expone que la tasa de desocupación de las personas que no poseen ningún título en 2011 se encontraba en torno al 50,00% y la de los que tenían el Bachillerato completo en 34,80%. Si se comparan estos datos con los del 2007 la tasa de ocupación en ambos grupos aumento en dos puntos, siendo superior para aquellos que tienen además de una buena formación habilidades profesionales específicas desarrolladas, llamándose este fenómeno sesgo al más educado (OECD, 2010).

Al igual que sucedía en la OECD el resto de países de la región, los egresados de la Educación Media Técnico Profesional obtienen mejores indicadores de empleabilidad que los que ha realizado estudios Científicos Humanísticos, durante los primeros años, percibiendo incluso mejores salarios. Esta realidad no es igual con todos los egresados, depende totalmente del tipo de especialidad, siendo Metalmecánica, Electricidad y Minería las que tiene unos mejores valores de empleabilidad, no así Programas y Proyectos Sociales, y Confección (Bucarey y Urzúa, 2013).

Para Bassi y Urzúa (2010) esto puede ser debido a que las competencias que desarrollan los estudiantes en un tipo u otro de Educación Media son diferentes. Los egresados con estudios Científicos Humanísticos poseen mayores habilidades cognitivas, pero a diferencia de los provenientes de la Educación Técnico Profesional menores habilidades sociales y metacognitivas, muy valoradas dentro del sector empresarial.

En Colombia, comparando los niveles educativos a la hora de acceder a un empleo, se observa que existen porcentajes muy similares entre los tres tipos de formación, siendo la Educación Técnica la que está por encima del resto con un 1,80% de probabilidades, por un 1,50% de los estudios universitarios y un 1,00% de las titulaciones tecnológicas. Esto demuestra que este tipo de formación en los últimos años ha ido ganando relevancia en el mercado laboral colombiano. Hay que destacar también que es la

alternativa educativa más económica, por lo que su índice de inversión/efectividad está muy por encima del que obtienen las otras, favoreciendo por ello a la población más vulnerable (Martínez-Restrepo, Sabogal y Rodríguez, 2015).

La lógica debiera llevar a que se redujeran los porcentajes de paro a medida que se aumenta el nivel educativo, existiendo una relación positiva entre participación en la población activa y nivel educativo. En la tabla 8.6 se muestra esta tendencia, que solo varía en el primer tramo de edad de los/as egresados universitarios, dónde estos tienen unos índices de desocupación superiores a los de los egresados de estudios secundarios y técnicos (Rahona, 2006).

Tabla 8.6. Tasa de paro España de acuerdo al nivel educativo y tramo de edad

Nivel Educativo	Tramo de edad			
	25-29	30-44	45-54	55 y más
Analfabetos y sin estudios	39,2	30,6	26,7	15,9
Primaria	28,8	20,0	12,0	9,0
Secundaria	23,6	16,3	10,6	8,3
Técnicos profesionales	21,3	14,9	12,3	7,3
Universitarios	27,1	10,4	3,7	4,5

Fuente. Elaboración propia adaptada de INE-EPA (Instituto Nacional de Estadística-Encuesta de Población Activa) 2º trimestre de 1998.

Si se sigue la Teoría del Capital Humano, expuesta por Gary Becker (1964), el nivel de ingresos de cualquier persona es proporcional a su nivel educativo o de formación, dependiendo también el porcentaje de desocupación de la misma variable. En el caso concreto de los profesionales que poseen un título de Formación Técnica se encuentran cerca del promedio normal de retorno económico, quedándose a diez puntos. Aquellos que poseen estudios superiores poseen el doble de capacidad de generar ingresos, pero hay que ser consciente de que no todo el mundo puede realizar una titulación universitaria, y dentro de ellas existen notables diferencias. Analizando solamente los que son los primeros años en los que los egresados comienzan a formar parte de la población activa, de los 26 a los 35 años, los profesionales técnicos obtienen mayores retornos que aquellos que poseen una titulación del mismo nivel, y solo catorce puntos por debajo de los/as que la tiene de nivel superior, teniendo una inserción laboral más rápida.

La realidad no es la misma para hombres y mujeres, ellas por lo general tienden a enfocarse en campos considerados exclusivamente femeninos, su formación tanto en el bachillerato, como después en la universidad si se da el caso, sigue esta tendencia, y por ello suelen optar por especialidades humanísticas, o del campo de la salud o de las ciencias sociales, condicionando sus futuras salidas profesionales (De Oliveira, 2007).

Al aumentar su nivel educativo y de formación en Latinoamérica se ha ido dando un progresivo ingreso de la mujer en el mercado laboral, pero esta tendencia no es igual en todos los países de la región, existiendo notable diferencias entre unos y otros. En quince de los estados se dio un promedio de desempleo 1,6 veces superior en las mujeres que en los hombres, siendo la República Dominicana y Jamaica dónde se dio un mayor porcentaje, 2,40 y 2,00 respectivamente, y México y Venezuela el menor, 1,00 y 1,10. En la mayoría de países -Uruguay, Trinidad y Tobago, República Dominicana, Venezuela, Argentina, Brasil, Panamá, Ecuador- se creó empleo, generándose una mayor reducción de desempleo en las mujeres que los hombres (UNESCO, 2007 y OIT, 2009).

En definitiva, como se ha podido observar a lo largo del capítulo, existen una tendencia común en la mayor parte de los países sobre el impacto e incidencia de la Formación Técnico Profesional, que coincide con los datos presentados en el presente estudio. Los estudiantes, independientemente del tipo de procedencia, coinciden en muchos de los aspectos que les hacen tomar un camino educativo técnico o científico/humanístico, siendo su propia vocación y las recomendaciones de sus mayores, especialmente de sus progenitores, los factores que más les pueden influir. No hay que olvidar que las variables socioeconómicas y el sexo del estudiante son otro elemento que condiciona totalmente la futura decisión del menor, siendo realidad generalizada en los países de la región latinoamericana.

QUINTA PARTE

Conclusiones

Síntesis de resultados y conclusiones

Capítulo 9

“Lo importante no es el fin del camino, sino el camino. Quien viaja demasiado aprisa se pierde la esencia del viaje” (Louis L´Amour).

9.1. A modo de conclusión

Ecuador está inmerso en un proceso de cambio educativo, iniciado con la aprobación de la Constitución de 2008 y refrendado con la LOEI -Ley Orgánica de Educación Intercultural-, que se espera que lleve al país a altos niveles de desarrollo y bienestar. Se espera potenciar en sus estudiantes competencias que promuevan profesionales proactivos, que tendrán acceso a un trabajo digno y fortalezcan el tejido productivo de la nación.

Una de las reformas más significativas es la propuesta del Bachillerato General Unificado. Oferta de educación interdisciplinaria a través de un tronco común de asignaturas generales a todos sus estudiantes. Esta desea romper con las diferencias formativas históricas entre los estudios científicos/humanísticos y los técnicos, potenciando estos últimos. Ello puede suponer una alternativa educativa de garantías para todo tipo de estudiantes, y la creación de un mercado laboral más abierto, que estará conectado con el mundo educativo.

Existen, en el bachillerato técnico, 43 figuras profesionales, repartidas en cinco áreas: industrial, comercial y turística, agropecuaria, artística, y deportiva; con un currículo basado en el desarrollo de competencia generales y específicas. Esta opción educativa, además de poder mejorar las condiciones socioeconómicas y socioeducativas de los estudiantes, desea posibilitar una adecuada y eficiente inserción laboral, que dinamice los procesos productivos de cada zona, ofertando profesionales acordes a los requerimientos de la realidad productiva.

Dentro de este nuevo escenario educativo nace la iniciativa de la Unidad Educativa San Daniel Comboni. Este centro educativo, localizado en los barrios del sur de Esmeraldas, desea aumentar su oferta educativa en tres especialidades técnicas, no existentes en la ciudad. Dicha propuesta se enmarca dentro de la metodología educativa innovadora que ya se estaba desarrollando en la Institución.

La Unidad Educativa San Daniel Comboni se ubica en una zona caracterizada por los asentamientos ilegales de personas provenientes del resto de la provincia de Esmeraldas,

que buscan una mejor oportunidad de vida en la capital. Esto hace que la mayor parte de sus estudiantes provengan de familias con escasos recursos, necesitadas de una formación que a corto plazo les facilite un acceso al mercado laboral y el aumento de los ingresos económicos para la familia.

Para la aprobación del Bachillerato Técnico se solicita a la institución, por parte del Ministerio de Educación, la realización de un estudio que pusiera de manifiesto su pertinencia. Por ese motivo en un corto plazo de tiempo se desarrolló una parte del presente trabajo de investigación, cuyo objetivo era “*conocer las demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica de los barrios del sur de la ciudad de Esmeraldas, con respecto al Bachillerato*”. El estudio socioeducativo exploratorio y descriptivo esperaba poder demostrar la necesidad de las tres especialidades que se pretenden por la existencia de una demanda educativa potencial en la zona, a la que se debe sumar el hecho de que no exista este tipo de estudios en la ciudad.

El estudio ha mostrado que los potenciales beneficiarios son principalmente varones, corroborando la tendencia existente en la zona. Es importante el desarrollo de políticas educativas que respondan a los chicos, principales demandantes. Así mismo es fundamental una atención especializada en relación con las chicas, por su alta discriminación en el ámbito educativo. No se debería diseñar un bachillerato sin contar con una propuesta que atienda al género, pues la atención a la mayoría continuaría promoviendo la discriminación a las mujeres

La sociedad ecuatoriana y, específicamente la esmeraldeña, presenta rasgos claramente sexistas que, si bien, se pueden abordar, deben estar presente específicamente en la oferta educativa que se promueva. Así por ejemplo, la especialidad que se presenta en Conservería pretende romper con esta realidad, en la que el único camino que podían seguir las estudiantes en la ciudad era el Bachillerato Científico o el de Comercio y Turismo, no disponiendo de otra opción. Aún así, esta especialidad no debería estar cerrada exclusivamente a las mujeres, porque se considera que tanto ellas como ellos son aptos para poder realizar este tipo de estudios. Este tipo de iniciativa de educación exclusiva para mujeres, en muchos casos, se puede convertir en acciones, finalmente, discriminatorias.

Los chicos, como se ha visto, prefieren un Bachillerato Técnico, ya sea Industrial o en Comercio y Turismo, sobre el resto, siendo la especialidad de Aplicación de Proyecto de Construcción una de las más demanda. Son algunos de los datos que reafirman la decisión de optar por esta especialidad en la Unidad Educativa San Daniel Comboni y, a los que se debe sumar el hecho, que no existan centros de formación en la ciudad que la oferten. A todo ello se une el hecho de que es un sector laboral al alza, con mucha demanda tanto en la ciudad como en el país.

Este tipo de formación, en toda la región latinoamericana así como en la propia Esmeraldas, es la más demandada por estudiantes provenientes de familias con escasos recursos. Se encuentra una importante diferencia en el criterio de solicitud de estudios entre los menores que habitan en el extrarradio de la ciudad y los que viven en la zona centro.

El nivel socioeconómico, el sexo, el rendimiento académico y las expectativas de los progenitores son factores que condicionan la elección de la modalidad a seguir en la Educación Secundaria. En esta decisión están presentes, con un gran valor para los estudiantes, sus propias motivaciones, su vocación, entrando en juego sus competencias, y sus perspectivas educativas y laborales de futuro.

La educación para ellos y ellas se percibe muy importante y es considerada como algo necesario en sus vidas, como se ha podido comprobar. La mayoría de jóvenes desean continuar estudiando, no sólo el bachillerato, sino accediendo a estudios superiores. Ven en la educación una forma de fraguar su futuro, de insertarse en la sociedad de una forma positiva.

Es posible que tengan una visión excesivamente optimista de su futuro, que se refleja en el hecho de que consideran que encontrarán trabajo al término de sus estudios de bachillerato. Esto no es negativo en sí mismo, ya que, en ello pueden encontrar una fuente de motivación para luchar por un futuro profesional.

Estas expectativas de futuro siguen la tendencia de la región, donde los egresados de estudios técnicos obtienen mayores niveles de ocupación que sus iguales de otras especialidades. Los profesionales técnicos en los países de economías emergentes, como

la de Ecuador, están adquiriendo un papel fundamental en el desarrollo productivo, generándose como consecuencia gran demanda de ellos.

9.2. Aspectos de mejora en el trabajo

Este trabajo se ha encontrado con algunas dificultades que han podido condicionar su resultado.

Los plazos exigidos por el Ministerio de Educación y las propias necesidades de la Unidad Educativa San Daniel Comboni de abrir el Bachillerato en el año lectivo 2010-2011, debido a que contaba ya con estudiantes de decimo de Educación Básica que requerían del siguiente nivel educativo, hicieron que se tuviera que desarrollar el estudio empírico en unos plazos demasiado cortos. Por ello, al realizar la planificación se dio prioridad de acuerdo a esta dificultad, no pudiéndose destinar el tiempo necesario y deseado a ciertas partes de la investigación.

El instrumento de recogida de información, en nuestra opinión, es el elemento más afectado por esta situación, al no poderse realizar una mayor labor de documentación, consulta y validación. Aunque se encontraron varias investigaciones que sirvieron de referencia para su diseño, se considera que hubiera sido oportuna su ampliación.

La práctica inexistencia de fuentes bibliográficas y de documentación sobre el tema a tratar, tanto en Esmeraldas como en el país, ha sido otro de los grandes contratiempos. En ambos niveles, provincial y nacional, no se han encontrado trabajos de investigación de estas características. Por ello se ha tenido que recurrir a trabajos de otros países de la región, principalmente Chile y Colombia. España también ha sido utilizada, aunque posee una realidad educativa con similitudes pero al mismo tiempo con grandes diferencias. Cada región tiene un contexto socioeducativo, socioeconómico y sociocultural que marcan el camino de las políticas, existiendo grandes diferencias en las propias regiones.

Por último, y no por ello menos importante, está el mismo objetivo por el que nació este trabajo de investigación. Se planteó con la intención de resolver una necesidad demandada por el Ministerio de Educación para poder abrir el siguiente nivel

educativo en la Unidad Educativa San Daniel Comboni. En ningún caso se gesto pensando que podría ser parte del trabajo de investigación de una tesis doctoral, sí en aquel momento hubiera sido consciente de esta posible utilización los planteamientos se hubieran realizado de otra manera.

9.3. Resultados obtenidos con este trabajo de investigación: Apertura del Bachillerato Técnico en la Unidad Educativa San Daniel Comboni. Tres propuestas innovadoras en Esmeraldas

Conociendo los recursos existentes en la ciudad, las necesidades de la zona de influencia de la institución educativa, y teniendo en cuenta los datos obtenidos en el estudio de demanda educativa realizado en once centros educativos -trabajo que constituye el eje de esta investigación-, se desarrolló la propuesta de Bachillerato Técnico que se inició en la Unidad Educativa San Daniel Comboni el curso académico 2010-2011, primero con dos especialidades, Aplicación de Proyectos de Construcción y Conservería, y en el año lectivo 2015-2016, completar la oferta, con la deportiva.

Es justo, antes de continuar con el resto de la exposición de este apartado, nombrar a las tres personas que diseñaron este bachillerato en la Unidad Educativa San Daniel Comboni: la doctora Catalina López, impulsora de la metodología educativa que se está aplicando en la institución, que está implícita en las tres especialidades, y el rector Alberto Segovia y el director académico, de aquel entonces, Jairón Caballero. Sin ellos no hubiera sido posible.

La construcción es un sector con gran demanda de mano de obra especializada, y que en la actualidad no existe en Esmeraldas, hecho que provoca que se tenga que recurrir a profesionales pertenecientes a otras regiones del país. Ateniéndose a estos datos se ofertaría una especialidad que daría salida laboral a los/as jóvenes de la ciudad de Esmeraldas.

Por el mismo motivo se decidió optar por el otro tipo de Bachillerato Técnico Agropecuario, con especialidad en conservería. A los argumentos anteriormente citados se tiene que añadir que uno de los mayores recursos de la provincia son los productos del campo, que en una provincia como Esmeraldas no están siendo aprovechados por

ninguna empresa. Por ello se puede ofertar un bachillerato a los/as estudiante de San Daniel Comboni con garantías a la hora de encontrar una salida profesional. Además con la finalización de la construcción de la Unidad Productiva, el Bachillerato podrá autofinanciarse.

El deporte es el tercer sector con el que se trabajaría, la especialidad deportiva garantizaría profesionales para un provincia en la que el deporte es una de sus señas de identidad, y dónde, salvo la titulación universitaria de profesor de cultura física, que oferta la Universidad Luis Vargas Torres, no existen alternativas de formación en este campo.

Las tres especialidades son el último elemento fundamental del “Proyecto Educación Integral para la vida” que se desarrolla en la Unidad Educativa San Daniel Comboni. Consiguiéndose así ofertar todos los ciclos educativos obligatorios del sistema educativo ecuatoriano, completándose una de las etapas más importantes de la formación de un estudiante.

De acuerdo a la metodología pedagógica integral el Bachillerato tendrán dos pilares de formación, que ya se han introducido directamente en los últimos tres cursos de la EGB –8º,9º y 10º– e indirectamente en el resto (López, 2012):

- La formación deportiva. Basada en el desarrollo de forma equilibrada del componente físico, psíquico y ético. El fundamento es vivir “la cultura de la derrota para una verdadera cultura de la victoria”, es decir, el deporte es formador de la persona en su dimensión relacional con el otro, y también le permite afrontar las dificultades dando lo mejor de sí mismo.
- La formación Técnica. Toma como base la reforma realizada por el Ministerio de Educación en este ciclo de enseñanza, que busca una formación integral en la educación técnica a través del desarrollo de competencias básicas y específicas. Por ello se trabajan aspectos relacionados con el trabajo responsable y honesto a través de la formación en talleres productivos. Esto permite al estudiante aplicar todos los conocimientos recibidos y, al mismo tiempo, favorece el progreso y desarrollo de la comunidad.

El currículo que se sigue es el propuesto por el Estado con algunas modificaciones que buscan la excelencia. La exigencia de su máximo rendimiento está en el cumplimiento de objetivos y no únicamente al dictado de una cátedra, por esta razón se considerará aprendido un concepto cuando sea aplicado en la práctica.

La metodología se basa en el desarrollo de proyectos prosociales, es decir, los conceptos aprendidos se aplican en proyectos que vayan en beneficio de la comunidad, por esta razón no sólo se eleva el nivel académico, sino que se crea una conciencia social solidaria. Con este tipo de metodología se genera en la persona el deseo de aprender más, de investigar, de superarse académicamente, no sólo en busca del beneficio propio, sino también para y por el servicio a los demás (López, 2012).

Por otra parte, en vista de los resultados que evidencian los estudios contextuales realizados y pensando en el futuro, se cree necesario crear un Instituto Superior Técnico Fiscomisional cofinanciado, con el fin de que los/as estudiantes salgan de la Institución con una formación completa.

En el área deportiva se continuaría con la formación para técnicos en deportes con un sistema presencial, pero también se dará la posibilidad de una formación semipresencial para la profesionalización de los técnicos en deporte, una figura necesaria, pero inexistente en Ecuador. Por lo tanto, se dará una respuesta a una necesidad del país además de dar la posibilidad a los/as estudiantes de la institución de desarrollarse en una cultura nueva, solidaria y al servicio del otro.

La especialidad en Conservería ofrece la posibilidad a los estudiantes de profesionalizarse en un sector al alza en el país. La Industria de los Alimentos es aún una gran desconocida, sobre todo en la provincia y ciudad de Esmeraldas donde no existen centros educativos que oferten este tipo de formación. En el área de la construcción, se formará a una mano de obra capacitada y necesaria en la zona en un sector en constate ebullición.

9.3.1. Objetivos del Bachillerato Técnico de la Unidad Educativa San Daniel Comboni

a. Objetivo General

Implementar un Bachillerato Deportivo Técnico, dentro del marco de sistemas reglados de formación profesional fortalecidos dentro de la estructura pública de la educación en Ecuador, en la Unidad Educativa “San Daniel Comboni”, del que salgan promociones de estudiantes con una formación integral que les permita por una parte poder insertarse en el mercado laboral de Esmeraldas y del resto del país, sea por cuenta propia o ajena, o por otra, continuar con el siguiente ciclo de enseñanza, la Educación Superior.

b. Objetivos específicos:

- Trabajar con la comunidad educativa los principios del proyecto educativo “Educación integral para la vida”.
- Aumentar el nivel académico de estudiantes y profesores/as.
- Aprender a trabajar en equipo a través de las comunidades de estudio y el trabajo grupal.
- Formar monitores deportivos para el ejercicio de la profesión en los siguientes ámbitos: deporte de élite, arbitraje, entrenador, gestor deportivo, recreación y preparador físico, así como para el acceso a la Educación Superior.
- Apoyar el desarrollo deportivo del país procurando crear protocolos de trabajo técnico que permitan alcanzar y afianzar indicadores de calidad en el manejo del talento deportivo.
- Constituir equipos para competir de acuerdo a los potenciales existentes en la Unidad Educativa que participarán a nivel local, provincial, nacional e internacional.
- Contribuir en el desarrollo deportivo del país, creando protocolos de trabajo técnico que permitan alcanzar y afianzar indicadores de calidad en el manejo del talento deportivo.

- Desarrollar un modelo de trabajo técnico y administrativo, que permita fortalecer el talento deportivo, paralelo a un proceso de exigencia académico.
- Coordinar el proceso de desarrollo técnico del talento deportivo con el Ministerio de Deporte.
- Colaborar en proyectos y obras de construcciones civiles, elaborando planos, haciendo hormigones y morteros, tabicando, soldando, alicatando y realizando el seguimiento de la planificación.
- Realizar operaciones de elaboración y envasado aplicando los tratamientos de conservación de los derivados vegetales y cocinados en las condiciones necesarias de un proceso de fabricación y establecidas en los manuales de procedimiento y calidad.
- Operar la maquinaria y equipos correspondientes y efectuar su mantenimiento de primer nivel.

9.3.2. Propuestas innovadoras

9.3.2.1. Apertura de la primera Institución Ecuatoriana con una especialización en deporte

El ámbito de la actividad física y el deporte ha estado estrechamente ligado al rendimiento deportivo y a la educación física en el marco escolar educativo. Hoy día vive un proceso de rápida evolución. Teniendo en cuenta todas las posibilidades que ofrece este campo la Unidad Educativa “San Daniel Comboni” apuesta por una titulación que ofrezca alternativas formativas a sus estudiantes, teniendo en cuenta el papel terapéutico del deporte y las cualidades innatas del biotipo esmeraldeño.

El objetivo es que el deporte ayude a cada persona a formarse para la vida, que el/a estudiante aprenda a resolver positivamente las problemáticas que le surjan en el día a día desde el esfuerzo, la disciplina, el trabajo hecho a conciencia. Por lo tanto, aunque sea una propuesta deportiva va más allá del deporte ya que tiende a la formación integral de la persona, partiendo también de un enfoque global de las necesidades del profesional de la actividad física que pretende cubrir los aspectos fundamentales a

través de cada una de las materias que se impartirá, utilizando información actualizada y de beneficio práctico (López, 2012).

La Unidad Educativa San Daniel Comboni se convertirá en la primera Institución Ecuatoriana con una especialización en deporte. En la actualidad en el país no existen modelos educativos que tengan como especialidad el deporte, pese a las innovaciones que promulga la nueva Constitución y la nueva política del Ministerio de Deporte. Esta realidad ha dificultado el diseño de un plan educativo de estas características; por ello, la consultora y el equipo de gestión educativa del centro han tenido que recurrir al modelo creado en 1996 desde el Ministerio de Educación de Costa Rica y el Colegio de Santo Domingo de Heredia, Costa Rica. Este modelo fue autorizado por el Consejo Superior que promulgó una nueva Ley del Deporte costarricense (Ley 2800) con la que se abrió una oportunidad para que el sistema educativo pudiera estimular y conducir hacia un futuro más exigente y prometedor a aquellos/as estudiantes con un talento natural en el plano deportivo respondiendo, también, a la exigencia y oferta de la sociedad costarricense.

Además de los aportes del modelo costarricense era necesario desarrollar una especialización deportiva que tuviera como base fundamental una nueva cultura deportiva, la de la “cultura de la derrota para una nueva cultura de la victoria”. El objetivo es transmitir a los/as estudiantes los verdaderos valores y principios del deporte, que van más allá de una mera práctica de deportiva que únicamente busca potenciar lo físico en busca de un resultado específico (López, 2012).

Por esto se pretende crear un bachillerato deportivo en el que los ejes principales sean:

- a) La formación integral del deportista como ser humano, con un alto nivel académico y al mismo tiempo con un alto nivel deportivo.
- b) El deporte no debe girar en torno a unos resultados y a una competitividad mal entendida. Por eso pretendemos recuperar su valor central que no es otro más que el encuentro con el otro.
- c) La creación de Escuelas de Formación Deportiva en varias disciplinas como fútbol, voleibol, básquet, atletismo, natación y balonmano.

- d) La constitución de equipos deportivos que representen a la institución en competiciones nacionales e internacionales, y que lleven este modelo a otros lugares.
- e) Formación del deportista en valores éticos y resolución de conflictos a través de la generación de la cultura de la derrota.

Y los ejes secundarios sean:

- f) Transmitir al estudiante conocimientos tanto teóricos como prácticos de su cuerpo a través de la fisiología, anatomía, biomecánica, higiene, etc.
- g) Trabajar la personalidad del deportista a través del estudio de su psicología. Esto le permitirá responder a los retos que encuentra en la práctica deportiva.
- h) Desarrollar el potencial aerodinámico, muscular, cardiovascular y físico del deportista a través de unas prácticas deportivas bien orientadas.
- i) Dotarlo de las competencias necesarias que le permitan insertarse en el mundo laboral ya sea como entrenador, maestro deportivo, árbitro, gestor deportivo, recreación, a través de las materias correspondientes.

El Gobierno actual a través de los Ministerios de Deporte y Educación han trabajado conjuntamente con el equipo de gestión de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en el diseño de la malla curricular y del perfil profesional, aprobándolas en 2015. El curso académico 2015-2016 comenzará a funcionar este tipo de Bachillerato en la Institución, dotando al/a estudiante del título de Bachiller Técnico Deportivo con Especialidad en: Promotor en Recreación y Deportes.

9.3.2.2. Técnico en Industria de Alimentos. Especialidad: Conservería

La provincia de Esmeraldas, es una provincia con una gran riqueza en productos de la tierra. Un porcentaje altísimo de este género se pierde al no existir en Esmeraldas ningún tipo de industria que dé salida a este producto. Éste es uno de los motivos que han hecho considerar que la industria conservera generaría grandes posibilidades de desarrollo en la comunidad, ofreciendo salidas laborales a los/as estudiantes que irían desde la producción hasta la manufactura, pasando por la comercialización a pequeña escala, dando incluso la posibilidad de crear sus propias iniciativas emprendedoras. Esto

justifica ampliamente la creación de un Bachillerato Técnico en Industria de los Alimentos con especialidad en Conservería, en Esmeraldas (ART, 2012).

Tomando como referencia lo establecido por el Ministerio de Educación, el objetivo general de esta especialidad es poder dar una formación técnica específica en conservería que permita a los estudiantes de la Unidad Educativa San Daniel Comboni realizar las operaciones de elaboración y envasado, y aplicar los tratamientos de conservación de vegetales, frutas, y cocinados en las condiciones necesarias de un proceso de fabricación y establecidas en los manuales de procedimiento y calidad.

Esta formación se complementaría con módulos en los que los/as estudiantes aprenderían a operar con la maquinaria y equipos correspondientes, así como a efectuar su mantenimiento.

a. Los Módulos asociados a unidades de competencia serían:

- Organización y control de almacén.
- Operaciones básicas en la elaboración de conservas.
- Tratamientos de conservación.
- Envasado y embalaje.
- Higiene y seguridad en la industria alimentaria.
- Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.

b. Los Módulos de carácter básico y/o transversal serían:

- Materias primas, proceso y productos en la industria conservera.
- Sistemas de control y auxiliares de los procesos.

Contaría, además, con:

- c. Un Módulo de formación y orientación laboral.
- d. Un Módulo de formación en centros de trabajo.

Los conocimientos a adquirir por los estudiantes serán los siguientes:

- Analizar los principales tipos de industrias en los sectores de conservería y elaborados vegetales.
- Caracterizar las actuaciones que, para el personal de producción, se derivan de la implantación de un sistema de aseguramiento de calidad.
- Identificar y evaluar las características que determinan la aptitud de las frutas y hortalizas utilizadas por la industria conservera.
- Identificar y especificar las materias primas auxiliares utilizadas en la elaboración de conservas.
- Reconocer y caracterizar los distintos tipos de elaborados vegetales.
- Relacionar los productos en curso, semielaborados y elaborados con las materias primas y auxiliares y con los procesos de transformación industrial a que se someten.
- Sistematizar las técnicas de toma de muestras para la verificación de la calidad de las materias primas y elaborados vegetales.
- Interpretar y especificar los métodos de análisis físico-químico y organoléptico para la determinación inmediata de los parámetros básicos de calidad de las materias primas y elaborados vegetales.

9.3.2.3. Técnico en Construcciones Civiles. Especialidad: Aplicación de Proyectos de Construcción

Como consecuencia de la realidad socioeconómica existente en Esmeraldas la población manifiesta que no está en posibilidad de contratar un arquitecto o un ingeniero para la construcción de sus casas, por ello consideran mejor tener un “buen albañil”.

El sector de la construcción está en constante crecimiento, siendo necesarios profesionales en todo momento. Actualmente, tanto en la ciudad como en la provincia no existe un centro de formación para este tipo de profesionales, hecho que obliga a las empresas y particulares a recurrir a mano de obra especializada de otras partes de país. Es por ello que se considera oportuno formar

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

profesionales en este área, con la idea de brindarles, además, una educación integral.

La especialidad que se oferta tendrá un perfil más completo al propuesto por el Ministerio de Educación en la Reforma. Se dará un gran impulso a la informática a través del aprendizaje del programa Auto CAD, específico de este sector, y se añadirán conocimientos teóricos y prácticos en ramas complementarias como son: fontanería, acabados en madera, electricidad y metalmecánica.

Sin olvidarse de lo establecido por el Ministerio de Educación, el objetivo general por el que se crea este Bachillerato es poder ofertar una formación técnica en aplicaciones de proyectos de construcción que permita al estudiante al término de sus estudios poder colaborar en los proyectos y obras de construcciones civiles, elaborando planos, realizando hormigones y morteros, tabicando, soldando, alicatando y realizando el seguimiento de la planificación.

Para alcanzar todo esto es necesario dar una formación a los/as futuros profesionales de la construcción en plomería, metal mecánica, acabado de interiores, mobiliario y electricidad.

a. Los Módulos asociados a unidades de competencia serían los siguientes:

- Representaciones de construcción.
- Hormigones y morteros.
- Paredes, solados y alicatados.
- Mediciones y valoraciones.
- Planes de Obra.
- Administración, gestión y comercialización de una pequeña empresa.
- Plomería.
- Metal mecánica.
- Acabado de interiores.
- Construcción de muebles en Gibson.
- Electricidad.

b. Los Módulos de carácter básico y/o transversal serían:

- Proyectos de construcción.
- Formación integral con respecto a los terminados de la construcción.

Contaría, además, con:

- c. Un Módulo de formación y orientación laboral.
- d. Un Módulo de formación en centros de trabajo.

Los conocimientos a adquirir por los estudiantes serían los siguientes:

- Poseer una visión global e integrada del proceso productivo relativa a los diferentes aspectos técnicos, organizativos, económicos y humanos relacionados con la edificación y con la construcción de obra civil.
- Adaptarse a nuevas situaciones laborales generadas como consecuencia de los cambios producidos en las técnicas, organización laboral y aspectos económicos relacionados con su profesión.
- Administrar y gestionar una pequeña empresa de proyectos de construcciones civiles y comercializar los productos conociendo y cumpliendo las obligaciones legales que le afecten.
- Mantener relaciones fluidas con los miembros del grupo funcional en el que está integrado, responsabilizándose de la consecución de los objetivos asignados al grupo, respetando el trabajo de los demás, organizando y dirigiendo tareas colectivas y cooperando en la superación de las dificultades que se presenten, con una actitud tolerante hacia las ideas de los compañeros y subordinados.
- Resolver problemas y tomar decisiones en el ámbito de las realizaciones de sus subordinados y de los suyos propios, en el marco de las normas y planes establecidos, consultando con sus superiores la solución adoptada cuando los efectos que se puedan producir alteren las condiciones normales de seguridad, de organización o económicas.
- Deberán realizarse con autonomía las siguientes funciones o actividades:

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

- Establecer las plantas, vistas y secciones necesarias para la realización de la documentación gráfica.
- Organizar y distribuir las cargas de trabajo para la obtención de los objetivos.
- Supervisar la ejecución y archivo de los planos con arreglo a la normativa y especificaciones.

9.3.2.4. Distribución Curricular

Otra de las grandes innovaciones de este triple bachillerato es la distribución curricular, ya se menciona en la especialidad de Planificación en Construcciones donde se han introducido materias que en el currículo oficial no existen: Auto CAD, fontanería, electricidad y metalmecánica. Pero, sobre todo, dónde está la innovación es en la distribución de materias a lo largo de los tres años, siempre comparándolo con la propuesta del Ministerio de Educación.

La reforma educativa en este ciclo propone que el plan de estudios estará repartido en 42 horas semanales en primero, y en 45 horas semanales durante el segundo y tercer año. El primer año es común en todas y cada una de las especialidades, sea del bachillerato que sea, por ello se impartirán las mismas materias con el mismo reparto temporal. No se abordan materias propias de la especialidad, solo contenidos generales en las áreas de conocimiento obligatorios: Área Instrumental, Área Científica, y Área de Desarrollo Personal-Social. En segundo y tercero es cuando ya se introducen materias específicas de cada especialidad. En el Anexo 2 recogemos las tablas en las que se puede ver la propuesta del gobierno en las dos especialidades que la institución propone.

La propuesta de la Unidad Educativa San Daniel Comboni estructura la carga lectiva de una forma totalmente diferente, que la hace ser innovadora. Además se introducen materias del Bachillerato Deportivo en cada uno de los tres cursos de las otras dos especialidades, aumentado notablemente el número de materias y de horas semanales de clases, el primer año común desaparece como tal.

Ya en el primer curso se trabaja con materias propias de ambas especialidades, y los contenidos en las áreas de conocimiento obligatorias pierden peso. Para poder realizar estos cambios, y que los aprendizajes de los estudiante de San Daniel Comboni no queden descompensados en estas áreas obligatorias, se ha reforzado el currículo en esta materias en el ciclo de Educación Básica. Además, en ese ciclo se están introduciendo contenidos propios de las tres especialidades de bachillerato. Así, de esta forma, los estudiantes recibirán una formación más completa y más específica que el resto de estudiantes del país.

En el Anexo 3 se recogen las tablas en las que se puede ver la propuesta de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en las dos especialidades, que actualmente ya se están ofertando, durante los tres cursos de Bachillerato.

9.4. Propuesta de futuras líneas de investigación

El presente trabajo de investigación abre el camino de futuras investigaciones sobre la temática presentada. La inexistencia de trabajos previos posibilita que éste sea un campo virgen, aún por explotar, ofreciendo infinidad de posibilidades, pero conllevando la responsabilidad implícita de realizarlo.

La Educación Técnica en Ecuador y en Esmeraldas se enfrenta a grandes retos, entre los cuales están:

- La vinculación con la Educación Superior, conectando ambos niveles a través de una secuencia lógica, que garantice el acceso de los egresados del Bachillerato a la Universidad.
- La pertinencia de las especialidades que se ofertan, sus programas educativos, y los perfiles profesionales que se desarrollan, ajustándolos constantemente a las necesidades reales de la zona y del país.
- La cooperación con el mundo productivo, que posibilitará el desarrollo de ambos sectores, educativo e industrial.
- Y, la reducción de los índices de fracaso escolar y de desocupación laboral.

A través de la investigación científica podrían llegar a ser resueltos, mejorando la realidad educativa y profesional del país y de la región esmeraldeña.

En este caso particular, lo que se plantearía es continuar con el trabajo de investigación ya desarrollado en el resto de la ciudad, haciendo las mejoras que fueran necesarias para una mejor aplicación. Para ello, sería necesario buscar fuentes de documentación nuevas y profundizar en las ya utilizadas, poniéndose en contactos con los promotores de otros estudios desarrollados sobre esta temática, en busca de su asesoramiento y colaboración.

Sería interesante analizar los resultados académicos y profesionales que van obteniendo los egresados del Bachillerato Técnico de la Unidad Educativa San Daniel Comboni, viendo si realmente la oferta educativa es pertinente, ofrece salidas profesionales reales a los estudiantes, y garantiza el acceso a la Educación Superior a aquellos que están interesados. A través del nuevo estudio se podría mejorar el programa educativo, y los perfiles profesionales que se están desarrollando, viendo sus debilidades y fortalezas, y en paralelo las amenazas y las oportunidades.

Otra labor investigativa que se precisa realizar es la que vaya orientada a mejorar los procesos de orientación educativa y laboral de los estudiantes. Con este trabajo de investigación se ha obtenido información que puede ser utilizada para la elaboración de una guía de orientación para los educandos, pero aún así sería necesario profundizar más en este campo, acercándose de manera más detallada y precisas a sus habilidades, motivaciones y presiones, y en base a ellas diseñar un instrumento que permita realizar una buena labor orientativa, tan necesaria en esta realidad socioeducativa.

El camino investigativo ha sido iniciado, ahora es necesario darle continuidad, profundizando en la Formación Técnico Profesional, su realidad en una provincia como Esmeraldas, y aportar así nuevos conocimientos y planteamientos que mejoren su funcionamiento, genere alternativas formativas pertinentes, de la posibilidad a los estudiantes de encontrar un futuro profesional digno, en el que puedan dar muestra de las competencias adquiridas, y que les permita seguir desarrollándose, independientemente de su clase social y su sexo.

“Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, oyendo, preguntando, investigando” (Freire, 1968, p 85).

9.5. Tentando una conclusione

Lo Stato dell'Ecuador è impegnato in un processo di cambiamento educativo, cominciato con l'approvazione della Costituzione del 2008 e con la LOEI -Legge organica di educazione interculturale - che dovrebbe portare il paese a livelli più alti di sviluppo e benessere.

Si vuole in un certo senso promuovere nei propri studenti il potenziamento delle competenze al fine di dar vita a professionisti proattivi capaci di incrementare l'accesso a un lavoro dignitoso e, quindi, rafforzare il tessuto produttivo della nazione. Una delle riforme più significative è la proposta di un *Bachillerato General Unificado*, che fornisca agli studenti una formazione interdisciplinare attraverso un nucleo comune di temi generali.

L'obiettivo è quello di creare una rottura con le esperienze di formazione del passato che vedevano gli studi formativi scientifici/umanistici più forti di quelli tecnici (questo cambio di percezione sociale, dovrebbe fornire maggiori garanzie per tutti gli studenti), e la creazione di un mercato del lavoro più aperto, che sia collegato con il mondo della scuola. Nel diploma di maturità tecnica esistono 43 figure professionali che si sviluppano su cinque aree: industriale, commerciale e turistiche, agricole, artistiche e sportive; con un sistema basato sullo sviluppo del programma generale e di competenza specifica.

Questa opzione educativa, oltre a migliorare le condizioni socio - economiche e socio-educative degli studenti, vuole offrire un inserimento corretto ed efficiente nel mercato del lavoro, aumentando i processi di produzione di ogni area, offrendo accordi professionali in base alle esigenze della realtà produttiva.

Entro questo nuovo scenario educativo nasce l'iniziativa dell'*Unitá Educativa San Daniele Comboni*. Questa scuola, che si trova nei distretti meridionali di Esmeraldas, vuole aumentare la sua offerta di istruzione in tre settori tecnici, non esistenti nella città. La proposta fa parte di una metodologia innovativa di insegnamento che è si sta già sviluppandosi nell'istituzione.

L' Unitá Educativa San Daniel Comboni si trova in una zona caratterizzata per i insediamenti illegali di persone che vengono dal resto della provincia di Esmeraldas, alla ricerca di una migliore qualità di vita nella capitale. Questo fa si che la maggior parte dei suoi studenti provengano da famiglie povere, che hanno bisogno di una formazione che fornisca a corto termine un acceso al mercato del lavoro e l'aumento del reddito per la famiglia.

Per l'approvazione del Liceo Tecnico viene richiesta all'Unitá, da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, uno studio che ne provasse la rilevanza. Ecco perché in un così breve periodo di tempo si è potuta sviluppare una parte di questa ricerca, che aveva come scopo: “Conoscere le esigenze educative degli studenti del 10º anno di Istruzione Basica dei quartieri della periferia del sud della città di Esmeraldas, per quanto riguarda la scuola superiore”

Lo studio socioeducativo e descrittivo sperava di dimostrare la necessità delle tre specialità destinate per l'esistenza di una potenziale domanda di istruzione nella zona, a cui va aggiunto il fatto che non ci sono tali studi in città.

Lo studio ha dimostrato che i potenziali beneficiari sono soprattutto uomini, confermando ciò che é normale nella zona. È importante quindi sviluppare politiche educative che rispondano alle esigenze dei giovani. Si ritiene essenziale che ci siano delle politiche educative specializzate per l'inserimento scolastico delle ragazze, già che vi è un alto tasso di discriminazione in materia di istruzione. Non si dovrebbe progettare una scuola senza una proposta che stia attenta a non differenziare in base al genere perché al fine di evitare la promozione della discriminazione che avviene da parte degli uomini nei confronti delle donne.

La società ecuadoriana e in particolare quella di Esmeraldas, ha chiaramente i tratti sessisti, che sebbene possano essere affrontati, dovrebbero essere tenuti presenti in particolare nell'educazione da promuovere.

Ad esempio, la specialità relativamente ai processi di conservazione del cibo si propone di rompere con questa realtà, in cui l'unico modo di potere mantenere gli studenti in città era il diploma di maturità scientifica o commercio oppure quello di turismo, non avendo altre scelte.

Eppure, questa specialità non dovrebbe essere chiusa alle donne, perché si ritiene che tanto i ragazzi tanto le ragazze siano idonei a svolgere tali studi. Questo tipo di iniziativa di formazione esclusa alle donne, in molti casi, si converte in un'ulteriore discriminazione.

I ragazzi, come si è visto, preferiscono un diploma di maturità tecnica, sia industriale che di commercio/turismo, già che dette specialità sono tra le più richieste dal mercato. Questi sono alcuni dei dati che riaffermano la decisione di optare per questa specialità nel gruppo educativo di San Daniele Comboni e di cui si deve aggiungere che non ci sono centri di formazione in città che facciano la stessa offerta, nonché che il settore della costruzione sia in aumento, con una forte domanda sia in città come in campagna.

Questo tipo di formazione in tutta l'America Latina e più specificatamente ad Esmeraldas, è il più richiesto dagli studenti provenienti da famiglie povere. C'è una differenza importante nell'applicazione standard di questi studi tra i bambini che vivono nella periferia della città e quelli che vivono nel centro della città.

Lo status socio-economico, il sesso, il rendimento scolastico e le aspettative che i genitori hanno sui figli sono fattori che determinano la scelta da perseguire o meno nell'istruzione secondaria. In questa decisione è presente, con un grande valore per gli studenti, le loro motivazioni, la loro vocazione, in gioco con la loro capacità e le loro prospettive future di istruzione e di occupazione.

Come è stato mostrato, l'istruzione è per loro percepita come molto importante ed è considerata necessaria nella loro vita. La maggior parte dei giovani vogliono continuare

a studiare non solo la scuola, ma pure a livelli superiori. Vedono l'educazione come un modo per meglio affrontare il mondo del lavoro.

Gli studenti hanno una visione eccessivamente ottimistica del futuro, che si riflette nel fatto che essi considerano sia facile trovare lavoro dopo la conclusione degli studi universitari. Questo non è negativo in sé, tanto da definirsi come fonte di motivazione per lottare verso una futura carriera.

Queste aspettative futuro seguono la tendenza della regione, dove i giovani che affrontano lo studio di discipline tecniche ottengono livelli di occupazione più elevati rispetto ai loro coetanei che si diplomano in altre specialità. I professionisti tecnici nelle economie emergenti, come l'Ecuador, stanno acquisendo un ruolo chiave nello sviluppo della produzione, generando una forte domanda di forza-lavoro.

9.6. Aspetti di miglioramento sul lavoro

In questo lavoro si sono affrontate alcune difficoltà che potrebbero avere influenzato il risultato.

I termini chiesti dal Ministero di Istruzione e le esigenze dell'Unità di Istruzione di San Daniele Comboni di avviare la scuola superiore per l'anno scolastico 2010-2011, in quanto vi erano già studenti del decimo anno del primo ciclo di istruzione di base che ne avevano fatto richiesta, ha fatto sì che questo studio si chiudesse in termini troppo brevi. Pertanto, si è deciso di avviare ugualmente lo studio, considerando questo limite.

Lo strumento di raccolta delle informazioni, a nostro avviso, è il più colpito da questa situazione, già che non è stato possibile prendersi il tempo necessario per la raccolta della documentazione, per la di consultazione e la validazione. È anche vero, d'altra parte, che sono state trovate diverse ricerche simili prese come punto di riferimento per la costruzione dello strumento, ma pensiamo che avere avuto più disponibilità di tempo sarebbe stato conveniente.

La mancanza di fonti bibliografiche e documentazione sul tema, sia in Esmeraldas e nel Paese, sono gli altri limiti di questo studio. In entrambi livelli, provinciali e nazionali, non abbiamo trovato nessuna ricerca di questo tipo. Quindi abbiamo dovuto ricorrere a lavori di altri Paesi del Sud America, in particolar modo di Cile e Colombia. Le ricerche condotte in Spagna sono state pure utilizzate, ma nonostante la realtà educativa abbia elementi di contatto con quella Ecuatoriana vi sono anche differenze fortemente importanti, tanto da essere già diverse all'interno dello stesso Paese ove ogni regione ha un contesto socio-educativo, socio-economico e socio-culturale che indirizzano il percorso delle politiche.

Infine, e non meno importante, è l'obiettivo per cui questa ricerca è nata. Si è proposta col tentativo di risolvere una necessità richiesta dal Ministero dell'Istruzione per aprire il successivo livello di insegnamento all'Unità Educativa San Daniel Comboin. In nessun caso si sarebbe pensato che ciò potesse confluire in una tesi di dottorato, nonostante avremmo preferito conoscere prima i tempi del Ministero dell'Istruzione per meglio pianificare questo lavoro.

SEXTA PARTE

Referencias
Bibliográficas

Abdala, E. (2005). Nuevas soluciones para un viejo problema: modelos de capacitación para el empleo de jóvenes. *Aprendizajes en América Latina*. Montevideo: OIT/Cinterfor.

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, vol. 37, n°. 116, pp. 561-578.

Agustín, I. A. (1996). *El sistema normalizado de competencia laboral. Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: LIMUSA. SEP. CNCCL. CONALEP.

Alaminos Chica, A. y Castejón Costa, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios de escalas de opinión*. Alcoy, Alicante: Editorial Marfil, S.A.

Almandoz, M. R. (2010). Políticas para la educación técnico-profesional en la Argentina. *María Rosa Almandoz et al., Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Álvarez, M. (1999). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.

Ansorena, A. (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. (5ª ed.). Caracas: Editorial Episteme.

Arnold, R. (2002). *Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas*. Montevideo: Cinterfor.

Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, vol. 5, nº. 17, pp. 23-29.

ART, Articulación de Redes Territoriales. (2012). En Grupo de diálogo provincial de Esmeraldas (Ed.), *Prioridades para el desarrollo integral esmeraldas, Ecuador 2012*. Ecuador.

Ayala Mora, E. (2008). *Resumen de historia del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.

Bartolomé Llorente, Daniel (2010) *Estudios socioeconómico Zona de Influencia Unidad Educativa San Daniel Comboni*. Esmeraldas: Fundación Amiga.

Bassi, M. y Urzúa, S. (2010). *Educación en Chile: El desafío está en la calidad*. Washington D.C.: Inter-American Development Bank.

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press.

Beduwe C. y Planas J. (2003) Educational expansion and labour market. CEDEFOP-Office for official Publications of the European Communities. Luxembourg.

Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación (3ª. ed.). Madrid: Editorial Pearson.

Billorou, N. y Vargas, F. (2010) *Herramientas básicas para el diseño e implementación de Marcos de Cualificaciones*. Guía de trabajo. Santiago: OIT/CINTERFOR.

Bjørnåvold, J. (2000). Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. *Making learning visible*. nº. 9

Bernasconi, A. (2006). Donde no somos tigres: Problemas de la formación técnica en Chile en el contexto latinoamericano. *EN FOCO*, vol.72, pp. 14-16.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

Borges de Araújo, A. (2007) Educación Tecnológica para la Industria. *Calidad de la Educación*. n° 27. pp. 88-104.

Bornacelly, I. (2013). Non-university Tertiary Education for the Reduction of Wage Inequality and Poverty. *Development and Society*, vol. 71, pp. 83-121.

Briascó, Irma (2012). Brasil: Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. *Programa para la Cohesión Social en América Latina*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Brioso, F. (2008). *Modelo para la formación profesional, en la educación técnica y profesional, sobre la base de competencias profesionales en la rama mecánica* (Doctoral dissertation, *Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas*. Instituto Superior Pedagógico "Frank País", Santiago de Cuba, 2003 (versión digital).

Bucarey, A., y Urzúa, S. (2013). El retorno económico de la educación media técnico profesional en Chile. *Estudios Públicos*, vol. 129, pp. 1-48.

Bunes Portillo, Micaela (2000). Instituciones y Programas de Formación Profesional de adultos en el desarrollo español: La formación Profesional acelerada de la Organización Sindical (1957-1972). *Revista de Educación*, n° extraordinario, pp. 359-374.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, n° 1, pp. 8-14.

Burton, Richard F. (2004). Multiple Choice and true/false tests: reliability measures and some implications of negative marking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 29, n° 5, pp. 585- 595.

Calvillo Velasco, M., y Ramírez Palacios, L. R. (2006). *Sesenta años de historia del IPN* (tomo I). México, DF: IPN.

Campo, V., Ríos, C., y Giraldo, J. (2009). *El puente está quebrado...: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Carnoy, M. y Castro, C. D. M. (1997). *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Washington D.C: Inter-American Development Bank.

Casanova, F. (2004). *Desarrollo local, tejidos productivos y formación. Abordajes Alternativos para la Formación y el Trabajo de los Jóvenes*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo-OIT-CINTERFOR.

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina -la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B-*. Santiago de Chile: UNESCO.

Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, nº. 3, pp. 487-501.

Castillo Robalino, I. D. R. (2015). *Articulación de la educación técnica y los sectores productivos para el desarrollo local: bachillerato Técnico Ecuatoriano: Experiencias de vinculación y ejes estratégicos para el diseño de una política pública*. Tesis de Maestría. Universidad Politécnica Salesiana Quito.

Castro, C. de Moura y R. Quadros Carvalho (1988) *La automatización en Brasil: Quién le teme a los circuitos digitales? Modernización: un desafío para la educación*. Santiago de Chile: Unesco, pp. 375-393.

Castro, E., y Orellana, W. (2010). La educación media técnico profesional en Chile: entre la desarticulación y la indefinición. *Intersecciones educativas*, vol. 2, pp. 73-81.

Cea D'acona (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

Ceballos, M. (2010). *Impacto de las migraciones forzadas de colombianos a Ecuador en las relaciones interestatales, 1996-2006*. Bogotá: Carreta.

CEDEFOP (1999). *El sistema de formación profesional en España*. Madrid: CEDEFOP — Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

CEPAL (2007). *Hambre y cohesión social: cómo revertir la relación entre inequidad y desnutrición*. Santiago de Chile: CEPAL.

----- (2015). *La Inversión Extranjera Directa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CES (2014). *Plan Excelencia Universitaria: Comisión de Intervención y Fortalecimiento Institucional “Universidad Técnica de Esmeraldas Luis Vargas Torres”*. Esmeraldas: Consejo de Educación Superior.

Chang-Rodríguez, E. (2007). *Latinoamérica: su civilización y su cultura*. Boston, USA: Cengage Learning.

Cherny, N. (2005). *Política y economía en la gestión de la crisis argentina. ¿Una salida de centroizquierda?*, Madrid: Mimeo.

CIDE (2001, febrero). *La educación secundaria en la Unión Europea. Boletín CIDE de Temas Educativos*, n° 5.

Cifuentes Montoya, Robalino (1992). *La Educación Técnica en el Ecuador. Cuadernos de Estudio 3*. Quito: INSOTEC.

CIDEC (1999) *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. Cuadernos de Trabajo. Formación, empleo, cualificaciones*, n. ° 27. Donostia-San Sebastián: CIDEC (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales).

CINTERFOR-OIT (2008) *Calificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento, el empleo y el desarrollo*, Montevideo: CINTERFOR.

Cobos, Raquel. V. (2014). Apuntes para una reflexión crítica de la política de Educación actual en el Ecuador, desde la visión CTS. *Ciencia, Tecnología y Siedad (CTS) Miradas desde la Educación Superior en Ecuador*. Universidad Politécnica Salesiana. pp. 35-57.

Consejo Nacional de Salarios (2015). *Nuevo Salario Unificado*. Quito: Ministerio de Trabajo. De: <http://www.trabajo.gob.ec/el-salario-basico-para-el-2015-sera-de-354-dolares/>

Constitución Ecuador, A. N. (2008). *Constitución de la Republica del Ecuador*.

Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *Behavioral and brain sciences*, vol. 3, nº. 01, pp. 1-15.

COSNET (Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica) (2004). El nuevo modelo del bachillerato tecnológico, *Revista Educación 2001*, vol. 115, Dossier educativo nº. 39, pp. 20-23.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Santiago: Editorial Universitaria.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2ª edición). Thousand Oaks, California: Sage publications.

De Asís, F. y Rueda, A. (2003). *La formación profesional en España*. Documento 2/2003. Madrid: Fundación Alternativas.

De Dios Jiménez, J., y Salas, M. (1999). Análisis económico de la elección de carrera universitaria. Un modelo logit binomial de demanda privada de educación. *Documentos de trabajo: Serie EC -Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas-*, vol. 3, nº.1.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

De Ibarrola, María (2004). ¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria? *Educación para qué trabajo*, pp. 335-354.

---- (2010). Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional. Un debate necesario, *La educación revista digital*, n° 144. En:
http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/144/articles/mariadeibarrola.pdf.

De Iruarrizaga, F. (2009). Dos miradas a la educación media en Chile. *Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile*.

De los Santos, P. J., Rueda, P. O., y Romero, A. P. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación*, vol. 51, n° 1, pp. 211-224.

De Oliveira, Orlandina (2007). Reflexiones acerca de las desigualdades sociales y el género. *Revista Estudios Sociológicos*, vol. 25, n° 3, pp. 805-812.

Decreto n° 1786: Proyecto de Reforma de Ley del Bachillerato (2001). Ecuador: Ministerio de Educación y Cultura.

Delamare Le Deist, F. y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, vol. 8, n° 1, pp. 27-46.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, vol. 28, n° 111, pp. 7-36.

Díaz de Rada, Vidal (2006). Cómo mejorar la preparación de los encuestadores. [Revista Española de Investigaciones Sociológicas \(REIS\)](#), vol. 114, n° 1, pp. 241-254.

Didou, Sylvie y Martínez Ruiz, Susana (2000), *Evaluación de las políticas de educación media superior y superior en el sector tecnológico federal 1995-2000*. México: SEP-Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT)-Consejo Nacional del Sistema de Educación Técnica (COSNET).

Downing, S. M. (2006). Twelve steps for effective test development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-25.

Droval, C. (2014). Innovación en Gestión de Personas: El uso de la Certificación Profesional. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, vol. 7, n.º. 21, p 12.

Educiudadanía (2011) Acompañando al Plan Decenal de Educación: Del Sistema de Observación a la construcción de propuestas ciudadanas. (Informe 2). Quito: Grupo Faro.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*, London: Falmer Press.

----- (2003). The many meanings of theory and practice. *Learning in Health and Social Care*, vol. 2, n.º. 2, pp. 61-65.

Esparrells, Carmen (2001). La formación profesional y el sistema nacional de cualificaciones: una clave de futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, n.º. 31, pp.91-114.

Esquinas, M. F. (2003). Criterios de calidad en la investigación social: la producción de datos sociales, *Empiria*, n.º. 6, pp. 47-77.

Estacio, A., Millán, N., Olivera, M., y Torrado, M. P. (2009). *Evaluación de impacto de dos programas de formación del SENA* (No. 009069). Bogotá: FEDESARROLLO.

Euler, D. (2013). *El sistema dual en Alemania— ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

EURIDYCE (2002), *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, EURIDYCE. La Red Europea de Información en Educación, p. 21. De: <http://eurydice.org>

Everis (2012). Factores influyentes en la elección de estudios científicos, tecnológicos y matemáticos. Visión de los estudiantes de 3º y 4º de ESO y Bachillerato. Madrid: Everis, e-motiva y Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.

FAO (2009). *Marco nacional de prioridades para la asistencia técnica de la organización para las naciones unidas para la agricultura y alimentación 2009/2012*. Borrador para consultas. Ecuador.

Filmus, D. (2001). La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial Santillana/IPE.

Finnegan, F. (2006). Tendencias en la educación media técnica. *Boletín redEtis*, nº 6. Educación | Trabajo | Inserción Social América Latina: UNESCO

Fischer, M., y Bauer, W. (2005). Competing approaches towards work process orientation in German curriculum development. *The European Conference on Educational Research, University of Crete*, pp. 22-25. Education-Line. De <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003886.htm>

Foresi, Pasquale. (2004). L'agape nel cristianesimo. *Nuova Umanità*, pp. 569-577.

Franco, M. (2011). Docencia: Gestión de comunicación para el cambio cultural. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 3, nº. 28.

Freile, Carlos (2015). Hitos de la historia de la educación en el Ecuador (siglos XVI-XX). *Para el aula - Revista del Instituto de Enseñanza y Aprendizaje (IDEA)*. Universidad San Francisco de Quito, nº 13, pp. 4-6.

Freire, P. (1968) *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: América latina.

Fretes-Cibils, V., Giugale, M. M., y López-Cálix, J. R. (2003). *Ecuador: an economic and social agenda in the new millennium*. Washington, DC: World Bank Publications.

Fuentes González, Homero (2000). *Modelo Curricular en base de Competencias Profesionales*. Santa. Fé de Bogotá: INPAHU. p 150

Gagliardi, R. (2008). *Gestión de la educación técnica profesional* (Vol. 4). Buenos Aires: Noveduc Libros.

Galeano Ramírez, A. (2002). Cambio, creatividad e innovación en la gestión de los centros de formación. En cuaderno de Trabajo nº. 6. 2002. Madrid. OEI.

Gallart, M. A. (1998). La articulación entre el sector público y la empresa privada en la formación profesional de América Latina. *Proyecto "Formación Técnica y Profesional en América Latina"* Santiago de Chile.

----- (2001) *La formación para el trabajo en la Argentina: situación actual y perspectivas para el futuro*. Santiago de Chile: Cepal- GTZ.

----- (2002) *Veinte años de Educación y Trabajo*. Montevideo: Cinterfor.

Gallart, M. A., y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín Educación y Trabajo*, vol. 6, nº. 2.

Gallegos, F. R. (2010). Post-neoliberalismo indócil. Agenda pública y relaciones socio-estatales en el Ecuador de la Revolución Ciudadana. *Temas y debates*, vol. 20, pp. 175-194.

Garay, L.J. y otros (2002). *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social*. Bogotá: PNUD- ACCI.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

García de León, M.A. (1994). *Élites discriminadas: sobre el poder de las mujeres (Sobre el poder de las mujeres)*. Barcelona: Anthropos.

Gaudêncio, Frigotto. (2005) *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. En: GAUDÊNCIO, Frigotto; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo. Cortez.

Gilbert, T. F. (1978). Human competence: Engineering worthy performance. *NSPI journal*, vol.17, n°. 9, pp.19-27.

Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Esmeraldas (2011). *Diagnóstico Rural del Cantón Esmeraldas 2011. Insumos para Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial 2012-2022*. Esmeraldas: Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Esmeraldas.

Gómez Campo, V. M, Díaz Ríos, C. M. y Celis Giraldo, J. E. (2009). *El puente está quebrado...: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Gonezi, Andrew. (1999). *Instrumentación de la educación basada en Competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia/ Andrew Gonezi, J. Atianascu. – Australia: [s.l].*

González Bello, J. R. (2008). La orientación profesional en América Latina: Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. 5, n°. 13, pp. 44-49.

Grotberg, Edith. (1997). La resiliencia en acción. *Actas del Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales*, Argentina: Universidad Nacional de Lanús. Fundación Van Leer.

Groves, R. M. y Couper, M. (1998). *Nonresponse in Household Interview Surveys*, Nueva York: Wiley.

Grupo Faro, PREAL, y Fundación Ecuador. (2010). *2010 ¿Cambio educativo o educación por el cambio? informe de progreso educativo ecuador*. Ecuador.

Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.

Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: challenges and issues, *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 50, n.º. 4, pp. 521-535.

Henderson, N. y Milstein, M (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, M^a del Pilar (2010). *Metodología de la Investigación (5^a. ed.)*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.

Hodkinson, P. y Issitt, M. (1995). *The challenge of competence*, London: Cassell.

Homs, O (2008). La Formación Profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. *Colección Estudios Sociales, n.º 25*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.

INA (2001) *Experiencia del INA en el marco de la normalización, formación y certificación de competencias laborales en el sector turismo*. San José, Costa Rica.

INEC (2010). Censo de Población y Vivienda Ecuador 2010. Quito: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

----- (2011). Resultados Generales. Quito: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

----- (2012) *Encuesta Nacional de Hogares Julio 2012. Resultados Generales*. Quito: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

----- (2015). *Canastas Analíticas: Canasta familiar básica y canasta familiar vital de la economía dolarizada -Índice de precios al consumidor-*. Quito: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

INEE (2010). *El derecho a la educación en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

----- (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INSAFORP (2000) *Proceso para la elaboración de programas de formación profesional por competencias laborales*, San Salvador.

INTECAP, (2003) *Sistema de Evaluación y Certificación de la Competencia Laboral del INTECAP*. Guatemala.

Intriago, V., Leticia, M., y Gómez Corral, M. E. (2013). *El modelo curricular en el reforzamiento de la educación técnica (RETEC) y su contribución en el interaprendizaje del módulo de contabilidad general y tesorería en las estudiantes de segundo año de bachillerato del Colegio Técnico Uruguay de Portoviejo* (Doctoral dissertation).

ISVOS (2013). *Informe diagnóstico sobre las figuras profesionales y situación docentes técnicos tanto al nivel de perfil de docentes como de su situación contractual*. Quito: ISVOS -Investigación Socioeconómicas- y Ministerio de Educación.

ITACAB y FEPP (2010). *La formación técnica para el trabajo productivo y competitivo en Ecuador. Estudio de Base*. Quito: ITACAB (Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales) y FEPP (Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio).

Jacinto, Claudia (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo, pp. 181-224.

Jacinto, Claudia y Millenaar, Verónica (agosto, 2013). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción. *XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, ASET, Facultad de Ciencia Económicas Universidad de Buenos Aires. De:

http://www.aset.org.ar/2013/resumenes/r7_Millenaar.pdf

Kebinger, Nicole. (1996). *El sistema de formación profesional y técnico por competencias desarrollado en Québec*. – Canadá: [s/n]. – p 96.

Klauer, A. (2006). *El Niño-La Niña: el fenómeno océano-atmosférico del Pacífico sur, un reto para la ciencia y la historia*. Lima: El Cid Edito.

Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Delhi: New Age International.

Labarca, G. (1999). Formación para el trabajo: observaciones en América Latina y el Caribe. *Formación y Empresa*, Santiago: CEPAL, pp.19-58.

----- (2002). Las reformas económicas y la formación para el trabajo. *Revista Iberoamericana de educación*, vol. 30, p. 7.

Larrañaga, O., Cabeza, G. y Dussailant, F. (2013). *Estudio de la Educación Técnico Profesional. Educación media técnico profesional: trayectoria educacional e inserción laboral de una cohorte de alumnos*. Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

León, O. G. (1997). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Barcelona: MCGRAW HILL

Ley Orgánica De Educación Intercultural y Reglamento General, Constitución de la república, Ecuador (2012).

Lima, Antonio Almerico (2007) Avanças conceituais, institucionais e metodológicos nas políticas públicas de qualificação. In: *Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF.: SETEC/MEC.

López, Bonifacio (2000). La nueva formación profesional en España ¿Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones. *Boletín CINTERFOR*. nº 149, pp. 167-184.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

López Chávez, Catalina (2012). *Proyecto Educación Integral para la Vida*. Quito: CAF –Banco de Desarrollo de América Latina–.

López Guardado, Maricela (2006). *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, tomo IV, vol. 1. México: Instituto Politécnico Nacional.

López, I. G., y Rueda, F. J. G. (2007). Elaboración de un perfil de la orientación en Educación Secundaria desde las demandas de la comunidad educativa. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 18, n.º.2, pp. 215-227.

Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in educational research*, vol. 16, n.º. 2, pp. 193-205.

Mayo, Rosa (2003). Competencias clave de la formación profesional en la sociedad del conocimiento. *Tesis Doctoral en la Universidad Pontificia de Salamanca*. De: <http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso/46-Rosa%20Mayo.pdf>

Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, vol. 4, n.º.12, pp. 87-157.

Marhuenda, F., Cros, M^a J. y Giménez, E. (2001). *Aprender de la práctica: Didáctica de la Formación en centros de Trabajo*. Universitat de Valencia.

Martínez-Restrepo, S., Sabogal, A., y Rodríguez, V. (2015). *Diagnóstico de la situación de la educación técnica y tecnológica en Colombia y el Pacífico colombiano*. Bogotá: Ford Foundation, Fedesarrollo.

Martínez Usurralde, M^a. Jesús. (2002). *Historia de la Formación Profesional en España. De la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia: Universitat de Valencia.

Maura, V. G. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI. Revista de educación*, vol. 8, pp. 175-188.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence', *American Psychologist*, 28,1, pp. 423-447.

----- (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, vol. 9, n°. 5, pp. 331-339.

Merino, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual. *Témpora. Revista de historia y sociología de la educación*, n°. 8.

Mertens, L. (1997). Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT), pp. 27-39.

----- (2000). *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (4ª edición)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Minda Batallas, P. A. (2013). *La deforestación en el norte de Esmeraldas: Los actores y sus prácticas*. Quito: Abya-Yala/UPS.

MINEDUC (2013). Serie Evidencias: Educación Media Técnico Profesional: Hallazgos del seguimiento a una generación 30 de agosto de 2013. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2011). *Education nationale Et la formation professionnelle en France* De: <http://eduscol.education.fr/>

Ministerio de Educación y Cultura (2006a). Plan Decenal de Educación. Quito: Ecuador: Consejo Nacional de Educación.

----- (2006b). Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 (Primera versión resumida). Quito: Consejo Nacional de Educación – MEC.

Ministerio de Educación (2010). Proyecto de Ley General de Educación General. Quito: Ministerio de Educación.

----- (2011). Datos Archivo Maestro de Instituciones Educativas 2011. Quito: Ministerio de Educación.

----- (2013). *Ecuador: Indicadores Educativos 2011-2012*. Quito: Ministerio de Educación.

----- (2015). Revisión nacional 2015 de la educación para Todos. Quito: Ministerio de Educación

Ministerio de Educación y Cultura, y UNESCO. (Septiembre 2009). *La alfabetización en el Ecuador. Evolución histórica, información actualizada y mapa nacional del analfabetismo 2009*. Ecuador.

Ministerio da Educação (2010). *Proyectos y acciones 2010. Educación Profesional y tecnológica*. Brasilia: Governo Federal Brasil.

----- (septiembre 2011). *Sinopse das ações do Ministério da Educação*. Brasilia: Governo Federal Brasil.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013a). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -última modificación: 10 de diciembre de 2013-*. Madrid: BOE-A-2006-7899.

----- (2013b). *Propuesta para la mejora de la calidad educativa. LOMCE. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

----- (2014). Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: *BOE n.º. 55, sec. I, p 20155*.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2008). Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias. *Educación para el trabajo y el desarrollo humano*. Documento n.º 6. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Moncada, A. (1982). *La crisis de la planificación educativa en América Latina*. Madrid: Tecnos.

Monclús, A. (junio, 2001). El problema de la certificación de competencias profesionales. Modelos Europeos, *Actas del III Congreso de Formación Ocupacional*. Zaragoza, pp. 174-187.

Montánchez Torres, María Luisa (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la Educación Inclusiva. Un estudio exploratorio. Tesis Doctoral. Universitat de València.

Moráguez Iglesias, A. (2006). ¿Cómo seleccionar el tamaño de una muestra para una investigación en educación? *Revista Luz*, vol. 28.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

Moreno, M. L. R. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 7, n°. 2, pp. 33-48.

Mulcahy, D. (2000). Turning the contradictions of competence: competency-based training and beyond. *Journal of vocational education and training*, vol. 52, n°. 2, pp. 259-280.

Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de formación profesional*, vol. 40, pp. 5-24.

Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2011). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 59, n°. 1, pp. 67-88.

Muñiz, J. (2004). La validación de los tests. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, n°. 5, pp.121-141.

Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R., y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.

Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2009). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, n°. 5, pp.13-25.

Neuman, W. L. (2005). *Social research methods: Quantitative and qualitative approaches* (Vol. 13). Boston: Allyn and Bacon.

Norris, N. (1991). The trouble with competence, *Cambridge Journal of Education*, vol. 21, n°. 3, pp. 331-341.

OCDE (1967, agosto). *La formation des adultes, instrument ¿'une politique active de main d'oeuvre. Une experience espagnole: le Programme National de Promotion Professionnelle Ouvrière*. París: informe Comité de la Main D'oeuvre et des Affaires Sociales, p. 1.

----- (2005). La definición y selección de competencias claves. *Resumen del informe final: Competencias clave para una vida exitosa y una sociedad que funcione bien*. De <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

----- (2010). Panorama de la educación 2010: Indicadores de la OCDE Resumen en español. París: OECD Publishing

----- (2012). *Education at a Glance 2012: OECD indicators*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.

OIT (2008). 97. *ª Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo Ginebra, 28 de mayo – 13 de junio de 2008*. Ginebra: OIT. De: <http://www.ilo.org/>

----- (2009). Panorama Laboral 2008. América Latina y el Caribe. Ginebra: OIT-Organización Internacional del Trabajo. De: <http://www.oei.es/pdf2/panorama08.pdf>

----- (2014). *La experiencia de ChileValora: Certificación de competencias laborales y diálogo social*, Santiago: OIT-ChileValora.

OMS (1999). *Informe sobre la salud en el mundo 1999 -Cambiar la situación-*. Ginebra: OMS -Organización Mundial de la Salud-

Orts, A. C. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de educación*, nº.7, pp. 41-64.

Ott, B. (1999). Características estructurales y categorías de destinatarios para una formación profesional integral. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº.17, pp. 57-67.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

Paniagua, G., y González, J. P. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Pareja Diezcanseco, Alfredo (1999). Breve Historia del Ecuador (vol. 2). Quito: Libresa.

Pareja, R. M. (2006). ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. *Revista europea de formación profesional*, nº.37, pp.55-69.

Pascual, J. A. G. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales* (Vol. 141). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Pérez Díaz, V y Rodríguez, J. C. (2002). *La educación profesional en España*. Madrid: Santillana.

Perrenoud, P. (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes. *Pátio. Revista Pedagógica*, nº 11, pp. 15-19.

Pieck, Enrique (2003), *Evaluación diagnóstica de la secundaria técnica como opción en el nivel de la educación básica*. México, Secretaría de Educación Pública (SEP)- Dirección General de Investigación Educativa (informe final).

Pino Batory, Martín (2003). *Nuestra cultura tecnológica, desde sus orígenes hasta fines del siglo XIX*. Santiago: Editorial Universidad de Santiago.

Prada, A. C. (1997). *Historia de la educación en Colombia* (Vol. 150). Bogotá: Academia Colombiana de Historia.

Presidente Constitucional de la República del Ecuador (2005). *Ecuador: Libro Blanco*. Zürich: [ETH Zürich](http://www.ethz.ch).

PRETEC (2003) *Marco Conceptual – Objetivos e Ideas Fuerza del Proceso de Reforma y Fortalecimiento Institucional de la Educación Técnica y Profesional* –. Quito: PRETEC (Proyecto de Reforzamiento de la Educación Técnica del Ecuador).

Programme for International Student Assessment. (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Vol. 1, Analysis*. OECD Publishing.

Puig, J. (2001). Un balance de las competencias laborales emergentes. Bogotá: Corpoeducación y Universidad de Antioquia. Documento de trabajo.

Rahona López, M. (2006). La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación al caso español en la década de los noventa. *Hacienda Pública Española / Revista de Economía Pública*, vol.178, nº. 3, pp. 55-80.

Ramírez, R. (2010). La transición ecuatoriana hacia el Buen Vivir. *Sumak Kausay/Buen vivir y cambios civilizatorios*. Quito: Senplades, pp.125-141.

Rauner, F. (2007). Practical Knowledge and Occupational Competence. *European journal of vocational training*, vol. 40, nº. 1, pp. 52-66.

Rein, R. (1998). *Peronismo, populismo y política: Argentina, 1943-1955*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

RETEC (2004a). Documento Estándar de Gestión. República del Ecuador. Quito: RETEC

----- (2004b). Documento Misión Institucional del Bachillerato Técnico del Ecuador. República del Ecuador. Quito: RETEC

----- (2006). Consolidación RETEC: Apoyo al Ministerio de Educación en el Proceso de Reforma de la Educación Técnica en el Ecuador –Documento del Proyecto–. Quito: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Educación Técnica y AECl.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

Riveroll, Á., Heredia, N., y Gamboa, L. (2010). Mitos de la educación técnica y tecnológica en México. *Congreso Iberoamericano de Educación – Metas 2021*. Buenos Aires.

Roche Olivar, R. (1998). *Prosocialidad de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Editorial Blume.

Rojas, E. (1999). *Las instituciones de formación profesional frente a desafíos teóricos inéditos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Ropé, F. y L. Tanguy (1994) *Introduction. En: Savoirs et competences. París: L'Harmattan, Logiques Sociales.*

Ruiz, A L. (2013a) Ensino médio, educação profissional: outros caminhos para a mudança. *Retratos de la Escuela*, vol. 4, n°. 7, pp. 341-352,

Ruiz, A. I. (2013b). Evaluación de la enseñanza media-Tendencias y retos. *Retratos da Escola*, vol. 7, n°.12, pp.119-131.

Ruiz, G. (2009). La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales. *Revista de educación*, vol. 348, pp. 283-307.

Ruiz, JM. (1999). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.

Sala, G. y Planas, J. (2009). Retos teóricos e implicaciones metodológicas de la noción de competencia laboral. *Sociología del Trabajo*, n°. 66.

Salvia, A., y Tuñón, I. (2005). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual. *Revista Encrucijadas*, vol. 36, pp. 25-50.

Sanmartín, M. (2001). Linearity of the return to education and self selection. *Applied Economics*, vol. 33, n°.1, pp.133-142.

Santana Vega, L. E. et al. (2006). La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el segundo ciclo de la ESO. En Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Schwab, K., y Sala-i-Martin, X. (Eds.). (2011, December). *The global competitiveness report 2011-2012*. Geneva: World Economic Forum.

Secretaría Nacional de Riesgos (2013). Proyecto Análisis de Vulnerabilidades a nivel municipal. Perfil Territorial Cantón Esmeraldas. Quito, Ecuador.

SENA (2002) *Dirección de Formación Profesional, Manual para diseñar estructuras curriculares y módulos de formación para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral*, Bogotá: SENA

----- (2003a). Clasificación Nacional de Ocupaciones. Bogotá: SENA.

----- (2003b). Manual de evaluación y certificación con base en normas de competencia laboral. Bogotá: SENA.

SENAC (2002) *Referências para a Educação Profissional do Senac*, Brasília: SENAC

SENAI (2002) *Metodologia de Elaboração de Perfis Profissionais*, Brasília: SENAI.

SEP-SEMS (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP-SEMS-ANUIES.

Sepúlveda L. (2008). Estudio Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores. FONIDE, Universidad Alberto Hurtado.

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

Sevilla Corella, Manuel (1978, septiembre). Las enseñanzas profesionales y la empresa. *Profesiones y Empresas*, n° 5, pp. 54-55.

Shutt-Aine, J., y Maddaleno, M. (2003). *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: implicaciones en programas y políticas*. Washington, D.C: OPS -Organización Panamericana de la Salud-.

Sireci, S. G. (1998). Gathering and analyzing content validity data. *Educational Assessment*, n°. 5, pp. 299-321.

SITEAL -Sistema de Información de Tendencias Educativa en América Latina- (2010). *Metas Educativas 2012: Desafíos y Oportunidades. Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2010*. Buenos Aires: UNESCO, IPE -Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- y OEI -Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-.

Sladogna, M. G. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia de Argentina. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, vol. 149, pp. 109-134.

Sladogna, M. G. (2014). Las competencias laborales el desafío del trabajo decente y el empleo de calidad. *Revista OSERA: Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas*, n°. 10.

Smith, S. T. (2005). On construct validity: Issues of method measurement. *Psychological Assessment*, n°.17, pp. 396-408.

Sobrevila, M. A. (1995). *La educación técnica argentina* (Vol. 3). República Argentina: Academia Nacional de Educación.

Soto Roa, Fredy (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: CPEIP, pp.89-105.

Soto Romero, Glorimar (2012). Factores que condicionan el desempeño femenino en América Latina. *Gaceta Laboral. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, vol. 18, n.º. 3, pp. 289-308.

Sousa, Sandra Zákia (2013) Ensino médio: perspectivas de avaliação. *Retratos de la Escuela*, vol.4, n.º.7, pp. 353-365.

Sousa, Sandra Zákia; Oliveira, Romualdo Luiz P. y Lopes, Valéria Virgínia. (2006) *Ensino médio noturno: democratização e diversidade*. Brasília, DF: SEB/MEC.

Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: a model for superior performance*, New York: Wiley.

Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences (Vol. 48)*. London: Sage Publications. International Educational and Professional Publisher.

Stroobants, M. (1994). La visibilité des compétences. *Savoirs et compétences*. París: L'Harmattan, Logiques Sociales.

Suleman, F. y Paul, J. (2007). La creación y la destrucción de la competencia individual: el papel de la experiencia profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, vol. 40, pp.113-134.

Tapia, M^a. Nieves. (2005). *Aprendizaje y servicio solidario en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de educación Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional de Educación Solidaria

Tedesco, J. C., y López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, n.º. 1, pp. 1-20.

Torrecilla Sánchez, E. M., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S., y Rodríguez Conde, M. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

educación secundaria: competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 18, nº 2, pp. 189-208.

Tucker, M., y Ruzzi, B. (2000). Un sistema nacional de normas de competencia y certificaciones para los Estados Unidos: etapas iniciales de implementación. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, nº.149, pp. 201-216.

UNESCO (2005). *Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo en el aula (vol. 3)*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.

----- (2007). Informe Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Buenos Aires: IPE/UNESCO. De:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>

----- (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el Futuro*. Conferencia Internacional de Educación Ginebra: ED/BIE/CONFINTED vol. 48, nº. 3. De: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

----- (2013). *Estado de situación de los Sistemas de Información (SINFO) de la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en 12 países de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO -Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-.

Universidad de Chile (2000). *Análisis de impacto de la Aplicación del Programa de Formación Dual en la Educación Media Técnico-Profesional*. Informe Final. Santiago.

Valle, M. (2000). Formación en competencias y certificación profesional. *Colección Pensamiento Universitario*, nº.91, 204.

Valderrama, B. P. B. (2002). La realidad colombiana desde el análisis del comportamiento: la paz resultado de prácticas culturales. *Universitas Psychologica*, vol. 1, nº.1, pp. 81-91.

Van der Klink, M., Boon, J., y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de formación profesional*, n°. 40, pp. 74-91.

Vargas, Fernando (2015). *La certificación de competencias en el marco de las políticas de empleo y formación*. Montevideo: OIT/Cinterfor.

Vassiliou, A. (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación España.

Vega, L. E. S., García, L. A. F., y González, A. E. C. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, vol. 351, pp. 73-105.

Vicariato Apostólico de Esmeraldas (2009). *Enciclopedia del saber Afroecuatoriano*. Esmeraldas: Vicariato Apostólico de Esmeraldas.

Vos, Rob (2002). *Dollarization, Real Wages, Fiscal Policy and Social Protection: Ecuador's Policy Trade-offs*. Paper prepared for IDB Conference "Dollarization in Ecuador: Policies to Ensure Success", October 19, Washington.

Walsh, F. (marzo 1998). El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío. *Sistemas familiares*, año 14, vol. 1.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification, in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, Göttingen: Hogrefe.

Weiss, E., y Bernal, E. (2013). Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana. *Perfiles educativos*, vol. 35, n°. 139, pp.151-170.

Wesselink, R., Biemans, H. J. A., van den Elsen, E. y Mulder, M. (2005). *Conceptual framework for competence-based VET in the Netherlands*. De: http://www.vet-research.net/ecer_2005/fri09/session7a/P20050000789/

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

Wilson, D. N. (1995). *Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina*. Santiago, Chile: Preal.

Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Winterton, J., Delamare Le-Deist, F. y Stringfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency? *Leadership & organization development journal*, vol. 14, nº.1, pp. 29-36.

World Bank (1996). *Ecuador Poverty Report*. Washington: World Bank.

Yébenes, Valor (2007). Utilidad y objetividad en la investigación científica. *Revista de Filosofía (Madrid)*, vol. 31, nº 2, pp. 173-188.

Yuste Herrero, M^a. Nieves (2003). Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas, y otras conductas problemáticas. Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. *Revista de estudios de juventud*, vol. 62, nº.3, pp. 81-92.

Zamora, K. L. (2003). Educación Técnica en Bolivia: Efectos sobre los ingresos. *Análisis Económico, revista de UDAPE*. vol. 18. pp. 48-85.

Zumbo, B. D. (2007). Validity: Foundational issues and statistical methodology. *Handbook of statistics: Psychometrics*, vol. 26, pp. 45-79.

Zúñiga, F. V. (1999). La formación basada en competencias en América Latina. *Montevideo: Cinterfor. De:*
www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/.../index.

Zúñiga, E. (2015). Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral. Bogotá: SENA.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO DE LOS CENTROS ESCOLARES DE LA ZONA DE INFLUENCIA			
UNIDAD EDUCATIVA SAN DANIEL COMBONI - FUNDACIÓN AMIGA			
1. Sexo	Masculino <input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>	2. Edad _____
3. Colegio	-----	4. Plantel:	Fiscal <input type="checkbox"/>
			Fiscomisional <input type="checkbox"/>
5. Año Básico	_____	6. Paralelo	Particular <input type="checkbox"/>
7. Al término del 10 ° año ¿qué tipo de bachillerato elegirías? (escoja una/dos opciones con X)			
a.	Bachillerato Técnico Industrial (construcción, electromecánica...)	_____	<input type="checkbox"/>
b.	Bachillerato Técnico en Comercio y Turismo (turismo, administración...)	_____	<input type="checkbox"/>
c.	Bachillerato Técnico Agropecuario (alimentos, peces...)	_____	<input type="checkbox"/>
d.	Bachillerato Científico (química, biología, sociales...)	_____	<input type="checkbox"/>
e.	Bachillerato Cultural	_____	<input type="checkbox"/>
f.	Bachillerato Deportivo	_____	<input type="checkbox"/>
8. Recuerda el tipo de bachillerato que has escogido, buscalo dentro del cuestionario (a, b, c, d...), y dentro del mismo señala la especialidad que quieres seguir			
a. Técnico Industrial (escoja una sola opción con X)			
	Técnico de la construcción (plomaría, electricidad, metalmecánica, informática...)	_____	<input type="checkbox"/>
	Industria de la confección	_____	<input type="checkbox"/>
	Fabricación y montaje de muebles	_____	<input type="checkbox"/>
	Electromecánica	_____	<input type="checkbox"/>
	Chapistería y pintura	_____	<input type="checkbox"/>
b. Técnico en Comercio y turismo (escoja una sola opción con X)			
	Contabilidad y Administración	_____	<input type="checkbox"/>
	Organización y gestión	_____	<input type="checkbox"/>
	Hostelería (cocinero/a, camaero/a, servicio...)	_____	<input type="checkbox"/>
	Aplicaciones informáticas	_____	<input type="checkbox"/>
	Turismo	_____	<input type="checkbox"/>
c. Técnico Agropecuario (alimentos, peces...) (escoja una sola opción con X)			
	Cultivo de peces , molusco y crustáceos	_____	<input type="checkbox"/>
	Transformados y elaborados cárnicos	_____	<input type="checkbox"/>
	Industria de los alimentos	_____	<input type="checkbox"/>
d. Científico (escoja una sola opción con X)		e. Cultural (una sola opción con X)	
	Química y Biología	<input type="checkbox"/>	Arte Musical
	Físico Matemático	<input type="checkbox"/>	Arte de la representación
	Filosófico y Sociales	<input type="checkbox"/>	Danza
			Artes Pláticas
9. ¿De quién será la decisión a la hora de escoger el bachillerato? (una sola opción con X)			
	Mía	<input type="checkbox"/>	De ambas partes
	De mis padres	<input type="checkbox"/>	De otras personas

10. ¿Por qué motivos? (escoja dos opciones con una x)

- | | | | |
|--|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Por continuar estudiando con mis compañeros | <input type="checkbox"/> | Porque te gusta | <input type="checkbox"/> |
| Porque no hay otra opción en la ciudad | <input type="checkbox"/> | Por los beneficios económicos | <input type="checkbox"/> |
| Porque está de moda, o todo el mundo lo hace | <input type="checkbox"/> | Por falta de dinero | <input type="checkbox"/> |
| Porque tienes habilidades para ello | <input type="checkbox"/> | Otros | <input type="checkbox"/> |
| Por continuar la cadena familiar | <input type="checkbox"/> | | |

11. ¿Aceptarías el consejo de tus padres?

(escoja una sola opción con X)

- | | | | |
|----------|--------------------------|------|--------------------------|
| Mucho | <input type="checkbox"/> | Poco | <input type="checkbox"/> |
| Bastante | <input type="checkbox"/> | Nada | <input type="checkbox"/> |

12. ¿Aceptarías el consejo de tus profesores/as?

(escoja una sola opción con X)

- | | | | |
|----------|--------------------------|------|--------------------------|
| Mucho | <input type="checkbox"/> | Poco | <input type="checkbox"/> |
| Bastante | <input type="checkbox"/> | Nada | <input type="checkbox"/> |

13. ¿Aceptarías el consejo de tus amigos/as?

(escoja una sola opción con X)

- | | | | |
|----------|--------------------------|------|--------------------------|
| Mucho | <input type="checkbox"/> | Poco | <input type="checkbox"/> |
| Bastante | <input type="checkbox"/> | Nada | <input type="checkbox"/> |

14. ¿En qué tipo de Colegio estudiarías el bachillerato? (escoja una sola opción con X)

- | | | | |
|---------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| Fiscal | <input type="checkbox"/> | Particular | <input type="checkbox"/> |
| Fiscomisional | <input type="checkbox"/> | Otros | <input type="checkbox"/> |

15. ¿Dentro o fuera de la ciudad? (escoja una sola opción con X)

- | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| Dentro de la ciudad | <input type="checkbox"/> | Fuera de la ciudad | <input type="checkbox"/> |
|---------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|

16. ¿En qué colegio de la ciudad estudiarías? (escriba el nombre de un único colegio)

17. Finalizado el bachillerato ¿continuarás con estudios superiores? (una sola opción)

- | | |
|-------|--------------------------|
| Si | <input type="checkbox"/> |
| No | <input type="checkbox"/> |
| No sé | <input type="checkbox"/> |

18. ¿En qué tipo de universidad? (escoja una sola opción con X)

- | | | | |
|---------|--------------------------|---------|--------------------------|
| Pública | <input type="checkbox"/> | Privada | <input type="checkbox"/> |
|---------|--------------------------|---------|--------------------------|

19. ¿Dentro o fuera de la ciudad? (escoja una sola opción con X)

- | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| Dentro de la ciudad | <input type="checkbox"/> | Fuera de la ciudad | <input type="checkbox"/> |
|---------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|

20. ¿Qué rama de conocimiento escogería en la universidad? (escoja una sola opción con X)

- | | | | |
|-------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| Técnica | <input type="checkbox"/> | Deportiva | <input type="checkbox"/> |
| Científica | <input type="checkbox"/> | Otra | <input type="checkbox"/> |
| Humanística | <input type="checkbox"/> | ¿Cuál? _____ | |

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

21. Finalizado el bachillerato ¿se puede encontrar trabajo? (escoja una sola opción con X)

- Si
- No
- No se

22. ¿Dentro o fuera de la ciudad? (escoja una sola opción con X)

- Dentro de la ciudad
- Fuera de la ciudad

Anexo 2. Distribución Curricular Propuesta del Gobierno Ecuatoriano

PRIMER CURSO PLANIFICACIÓN EN CONSTRUCCIONES y CONSERVERÍA		Periodos*	Horas
Área Instrumental	Lenguaje y Comunicación	140	4
	Computación	105	3
	Inglés	175	5
	Dibujo	140	4
Área Científica	Matemáticas	175	5
	Física	140	4
	Química	140	4
	Biología	105	3
Área Técnico-Profesional	Tecnología General	70	2
Área de Desarrollo Personal-Social	Ciencias Sociales	140	4
	Cultura Física	70	2
	Optativa	70	2
Total		1470	42

Figura 45. Distribución curricular en el primer curso de bachillerato, común en todas las especialidades de Bachillerato, según la propuesta del gobierno.

(*Cada periodo corresponde con 35 minutos de clase)

Demandas educativas de los estudiantes de 10º año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

SEGUNDO CURSO PLANIFICACIÓN EN CONSTRUCCIONES		Periodos	Horas
Área Instrumental	Lenguaje y comunicación	70	2
	Inglés	175	5
	Dibujo Técnico	70	2
Área Científica	Matemáticas	105	3
	Física	70	2
Área Técnico-Profesional	Representaciones de construcción	280	8
	Hormigones y morteros	220	6,28
	Paredes, solados y alicatados	300	8,57
	Mediciones y valoraciones	110	3,14
Área de Desarrollo Personal-Social	Ciencias Sociales	70	2
	Cultura Física	70	2
	Optativa	35	1
Total		1575	45

Figura 46. Distribución curricular en el segundo curso de bachillerato de la especialidad “Planificación en Construcciones”, según la propuesta del gobierno.

SEGUNDO CURSO CONSERVERÍA		Periodos	Horas
Área Instrumental	Lenguaje y comunicación	70	2
	Inglés	140	4
Área Científica	Matemáticas	140	4
	Biología	105	3
	Química	70	2
	Estadística	35	1
Área Técnico-Profesional	Organización y control de almacén	90	2,57
	Operaciones básicas en la elaboración de conservas	260	7,42
	Tratamientos de conservación	210	6
	Envasado y embalaje	90	2,57
	Materias primas, procesos y productos en la industria conservera	260	7,42
Área de Desarrollo Personal-Social	Ciencias Sociales	35	1
	Cultura Física	70	2
Total		1575	45

Figura 47. Distribución curricular en el segundo curso de bachillerato de la especialidad “Conservería”, según la propuesta del gobierno.

TERCER CURSO PLANIFICACIÓN EN CONSTRUCCIONES		Periodos	Horas
Área Instrumental	Inglés	175	5
	Computación	70	2
Área Científica	Matemáticas	105	3
	Estadística	70	2
	Economía	105	3
Área Técnico-Profesional	Proyecto de construcción	300	8,57
	Planes de obra	100	2,85
	Administración, gestión y comercialización de una pequeña empresa	100	2,85
	Formación y orientación laboral	60	1,71
Área de Desarrollo Personal-Social	Ciencias Sociales	70	2
	Optativa	70	2
Área de Relación con el Mundo del Trabajo	Formación en centros de trabajo	350	10
Total		1575	45

Figura 48. Distribución curricular en el tercer curso de bachillerato de la especialidad “Planificación en Construcciones, según la propuesta del gobierno.

TERCER CURSO CONSERVERÍA		Periodos	Horas
Área Instrumental	Inglés	140	4
	Computación	70	2
Área Científica	Matemáticas	105	3
	Estadística	35	1
	Física	70	2
	Química	105	3
	Biología	105	3
Área Técnico-Profesional	Higiene y seguridad en la industria de los alimentos -	160	4,57
	Sistema de control y auxiliares de los procesos	190	5,42
	Formación y orientación laboral	60	1,71
	Administración, gestión y comercialización de una pequeña empresa	100	2,85
Área de Desarrollo Personal-Social	Ciencias Sociales	35	1
Área de Relación con el Mundo del Trabajo	Formación en centros de trabajo	400	11,42
Total		1575	45

Figura 49. Distribución curricular en el tercer curso de bachillerato de la especialidad “Conservería”, según la propuesta del gobierno.

Anexo 3. Distribución Curricular Propuesta de la Unidad Educativa “San Daniel Comboni”

PRIMER CURSO PLANIFICACIÓN EN CONSTRUCCIONES		Periodos	Horas
Área Instrumental	Lenguaje y Comunicación	70	2
	Computación	70	2
	Inglés	175	5
	Dibujo Técnico	70	2
Área Científica	Matemáticas	175	5
	Física	70	2
	Química	140	4
	Biología	105	3
Área Técnico-Profesional	Electricidad	70	2
	Fontanería	140	4
	Modulo de planos	35	1
	Representación de construcciones	105	3
	Herramientas y materiales de construcción	70	2
	Metalmecánica	105	3
Área de Desarrollo Personal-Social	Educación en la Fe	70	2
	Educación Sexual y Valores	35	1
	Tutoría	35	1
Área de Relación con el Mundo del Trabajo	Seguridad laboral	70	2
Área deportiva	Fisiología y Anatomía	70	2
	Salud y nutrición	35	1
	Higiene y primeros auxilios	35	1
	Biomecánica	70	2
	Historia, normas, reglas y arbitraje	70	2
	Psicología del deporte	35	1
	Cultura de la derrota	35	1
	Práctica deportiva	525	15
Total		2485	71

Figura 50. Distribución curricular en el primer curso de bachillerato de la especialidad “Planificación en Construcciones”, según la propuesta de la Unidad Educativa “San Daniel Comboni”.

PRIMER CURSO CONSERVERÍA		Periodos	Horas
Área Instrumental	Lenguaje y Comunicación	70	2
	Computación	70	2
	Inglés	175	2
Área Científica	Matemáticas	175	5
	Física	70	2
	Química	140	4
	Biología	105	3
Área Técnico-Profesional	Operaciones básica de conservación	140	4
	Tratamientos de conservación	105	3
	Higiene y buena práctica de manufactura	70	2
	Procesos en la industria de los alimentos	175	5
	Tratamiento de materia prima	140	4
	Seguridad en la industria	35	1
Área de Desarrollo Personal-Social	Educación en la Fe	35	1
	Educación Sexual y Valores	35	1
	Tutoría	35	1
Área deportiva	Fisiología y Anatomía	70	2
	Salud y nutrición	35	1
	Higiene y primeros auxilios	35	1
	Biomecánica	70	2
	Historia, normas, reglas y arbitraje	70	2
	Psicología del deporte	35	1
	Cultura de la derrota	35	1
	Práctica deportiva	525	15
Total		2450	67

Figura 51. Distribución curricular en el primer curso de bachillerato de la especialidad “Conservería”, según la propuesta de la Unidad Educativa “San Daniel Comboni”.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

SEGUNDO CURSO PLANIFICACIÓN EN CONSTRUCCIONES		Periodos	Horas
Área Instrumental	Lenguaje y comunicación	70	2
	Inglés	175	5
	Dibujo Técnico	70	2
Área Científica	Matemáticas	105	3
	Física	70	2
	Economía	35	1
Área Técnico-Profesional	Representaciones de construcción	280	8
	Hormigones y morteros	210	6
	Paredes, solados y alicatados	315	9
	Mediciones y valoraciones	105	3
	Electricidad	70	2
	Fontanería	70	2
	Autocad	70	2
Área de Desarrollo Personal-Social	Ciencias Sociales	70	2
	Proyectos Prosociales	35	1
	Filosofía y Ética	35	1
	Educación Sexual y Valores	35	1
	Educación en la Fe	35	1
Área deportiva	Biomecánica	70	2
	Deporte y Recreación	70	2
	Supervivencia y vida de la naturaleza	70	2
	Historia, normas, reglas y arbitraje (baloncesto-balonmano)	70	2
	Práctica deportiva	420	12
Total		2555	73

Figura 52. Distribución curricular en el segundo curso de bachillerato de la especialidad “Planificación en Construcciones”, según la propuesta de la Unidad Educativa “San Daniel Comboni”.

SEGUNDO CURSO CONSERVERÍA		Periodos	Horas
Área Instrumental	Lenguaje y comunicación	70	2
	Inglés	140	4
	Diseño	70	2
Área Científica	Matemáticas	140	4
	Estadística	35	1
	Química	70	2
	Biología	105	3
Área Técnico-Profesional	Organización y control de almacén	105	3
	Operaciones básicas en la elaboración de conservas	280	8
	Tratamientos de conservación	210	6
	Envasado y embalaje	105	3
	Materias primas, procesos y productos en la industria conservera	280	8
Área de Desarrollo Personal-Social	Ciencias Sociales	35	1
	Proyectos Prosociales	35	1
	Educación Sexual y Valores	35	1
	Educación en la Fe	35	1
Área deportiva	Biomecánica	70	2
	Deporte y Recreación	70	2
	Supervivencia y vida de la naturaleza	70	2
	Historia, normas, reglas y arbitraje (baloncesto-balonmano)	70	2
	Práctica deportiva	420	12
Total		2450	70

Figura 53. Distribución curricular en el segundo curso de bachillerato de la especialidad “Conservería”, según la propuesta de la Unidad Educativa “San Daniel Comboni”.

Demandas educativas de los estudiantes de 10° año de Educación Básica, con respecto al Bachillerato, en la zona de influencia de la Unidad Educativa San Daniel Comboni en Esmeraldas, Ecuador. Un estudio exploratorio

TERCER CURSO PLANIFICACIÓN EN CONSTRUCCIONES		Periodos	Horas
Área Instrumental	Lenguaje y comunicación	35	1
	Inglés	175	5
	Computación	70	2
Área Científica	Matemáticas	105	3
	Física	35	1
	Economía	70	2
Área Técnico-Profesional	Proyecto de construcción	315	9
	Planes de obra	105	3
	Administración, gestión y comercialización de una pequeña empresa	105	3
	Formación y orientación laboral	315	9
Área de Desarrollo Personal-Social	Ciencias Sociales	70	2
	Educación Sexual y Valores	35	1
	Educación en la Fe	35	1
Área de Relación con el Mundo del Trabajo	Formación en centros de trabajo	350	10
Área deportiva	Biomecánica	35	1
	Psicología del deporte	35	1
	Administración deportiva	35	1
	Historia, normas, reglas y arbitraje (atletismo-natación)	70	2
	Práctica deportiva	315	9
	Teoría del entrenamiento	35	1
	Educación Física infantil	70	2
	Cultura de la derrota	35	1
Total		2450	70

Figura 54. Distribución curricular en el tercer curso de bachillerato de la especialidad “Planificación en Construcciones”, según la propuesta de la Unidad Educativa “San Daniel Comboni”.

TERCER CURSO CONSERVERÍA		Periodos	Horas
Área Instrumental	Lenguaje y comunicación	35	1
	Inglés	175	5
	Computación	70	2
Área Científica	Matemáticas	105	3
	Estadística	35	1
	Física	70	2
	Química	140	4
	Biología	140	4
Área Técnico-Profesional	Higiene y seguridad en la industria de los alimentos -	175	5
	Sistema de control y auxiliares de los procesos	175	5
	Formación y orientación laboral	70	2
	Administración, gestión y comercialización de una pequeña empresa	105	3
Área de Desarrollo Personal-Social	Ciencias Sociales	35	1
	Educación Sexual y Valores	35	1
	Educación en la Fe	35	1
Área de Relación con el Mundo del Trabajo	Formación en centros de trabajo	420	12
Área deportiva	Biomecánica	35	1
	Psicología del deporte	35	1
	Administración deportiva	35	1
	Historia, normas, reglas y arbitraje (atletismo-natación)	70	2
	Práctica deportiva	315	9
	Teoría del entrenamiento	35	1
	Educación Física infantil	70	2
	Cultura de la derrota	35	1
Total		2450	70

Figura 55. Distribución curricular en el tercer curso de bachillerato de la especialidad “Conservería”, según la propuesta de la Unidad Educativa “San Daniel Comboni”-