



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichua

Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Intercultural

Autor:

Mónica Joselyn Contreras Moina

CI: 1721539540

Tutor:

Katherine Tatiana Vásquez Muglisa

CI: 1719560748

Azogues, Ecuador

13-agosto-2019

Resumen:

A inicios del 2019, el gobierno ecuatoriano anuncia la reapertura de todas las escuelas rurales (unidocentes y pluridocentes) que fueron cerradas durante la presidencia de Rafael Correa. A partir de esto, la investigación aborda como tema central el diagnóstico de la situación actual de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica. Esta investigación parte de un enfoque cuantitativo, que mediante la estadística descriptiva e inferencial permite determinar el número total, el tipo de jurisdicción y las zonas en las que se encuentran este tipo de escuelas. Para ello, se obtuvo la información de diferentes bases de datos como la del fin de ciclo académico 2016-2017 del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) y el Censo realizado en el Ecuador en el 2010. Como principales resultados, el porcentaje de escuelas multigrado es del 67% en relación al total de escuelas de Educación General Básica. Además se estableció que la región donde se encuentran mayoritariamente estas escuelas es en la Amazonía y como dato relevante, los porcentajes de pobreza por necesidades básicas insatisfechas en esta región son los más altos del país. Finalmente, el Estado ecuatoriano no tiene una normativa específica o modelo pedagógico para las escuelas multigrado y contradictoriamente éstas escuelas son evaluadas con estándares de calidad educativa que responden solo a la realidad de escuelas graduadas y urbanas.

Palabras claves: diagnóstico, unidocentes, pluridocentes, educación, multigrado

Abstract:

At the beginning of 2019, the Ecuadorian government announced the opening of rural schools (one-teacher and multigrade schools) which were closed during the presidency of Rafael Correa. From then on, the research address as a central subject the diagnosis of the current situation of the one-teacher and multigrade basic education schools in Ecuador. This study draws from a quantitative approach which uses descriptive and inferential statistics to determine the total number, jurisdiction and areas where these type of schools are established. For that purpose, the information was obtained from different sources such as the Master File of Educational Institutions (AMIE), the National Survey of Employment, Unemployment and Underemployment (ENEMDU) and the Census of 2010. As primary outcomes, the percentage of multigrade schools represent the 67% of the total of basic education schools. Moreover, there was determined that the Amazon region is the one that has the higher concentration of these schools and also the higher indexes of poverty, measured by unsatisfied basic needs. Finally, the Ecuadorian state does not have a specific regulation or educational model for multigrade schools, and, incompatibly, these schools are assessed in accordance with educational quality standards that reflects the reality of other type of schools.

Keywords: diagnosis, one-teacher schools, education, multigrade

Índice del Trabajo

RESUMEN.....	2
ABSTRACT	¡Error! Marcador no definido.
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I	7
1.1 Planteamiento del problema.....	7
1.2 Justificación	8
1.3 Pregunta de investigación	9
1.4 Objetivos.....	10
1.4.1 Objetivo General.....	10
1.4.2 Objetivos Específicos.....	10
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	10
2.1 Escuelas unidocentes y pluidocentes.....	10
2.1.1 Reseña histórica de las escuelas multigrados	11
2.1.2 Escuelas rurales unidocentes y pluridocentes.....	11
2.1.3 Desafíos de las escuelas unidocentes y pluridocentes (multigrados)	12
2.1.4 Escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador.....	13
2.1.5 Cierre de las escuelas rurales.....	15
2.1.6 Reapertura de las escuelas rurales	16
2.2 Educación General Básica	16
2.3 Educación y pobreza	17
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	18
3.1 Enfoque de la investigación	18
3.2 Método.....	18
3.3 Técnica de la investigación.....	19
3.4 Instrumentos.....	19
3.4.1 AMIE	19
3.4.2 ENEMDU.....	20
3.4.3 CENSO.....	20



3.4.4 SPSS.....	20
3.4.5 Población y muestra	21
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	21
Tabla 1: Total de escuelas EGB a Nivel Nacional.....	21
Tabla 2: Escuelas uni-pluridocentes de EGB (Sierra).....	22
Tabla 3: Escuelas uni-pluridocentes (Costa)	23
Tabla 4: Escuelas uni-pluridocentes de EGB (Amazonía)	23
Tabla 5: <i>Escuelas uni-pluridocentes de EGB (Insular)</i>	24
Tabla 6: <i>Escuelas uni-pluridocentes de EGB (Zona no delimitada)</i>	24
Tabla 7: Escuelas uni-pluridocentes de EGB por zona INEC	25
Tabla 8: Escuelas uni-pluri docentes EGB por jurisdicción.....	26
Tabla 9: Escuelas con relación al porcentaje de pobres por necesidades básicas insatisfechas (Sierra)	28
Tabla 10: Escuelas con relación al porcentaje de pobres por necesidades básicas insatisfechas (Costa)	29
Tabla 11: Escuelas con relación al porcentaje de pobres por necesidades básicas insatisfechas (Amazonía)	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 12: Escuelas con relación al porcentaje de pobres por necesidades básicas insatisfechas (Insular)	30
Tabla 13: Escuelas con relación al porcentaje de pobres por necesidades básicas insatisfechas (Zona no delimitada)	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 14: Escuelas uni-pluridocentes de EGB con relación a la incidencia de pobreza por ingresos	31
CONCLUSIONES	32
BIBLIOGRAFÍA	344
ANEXOS.....	38

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación anunció en el 2019 la reapertura de las escuelas multigrado (unidocentes-pluridocentes) rurales en Ecuador, esto implica decisiones políticas y administrativas para que esto se ejecute. Además, se necesita un diagnóstico que indique cuántas escuelas de este tipo existen actualmente y dónde se encuentran. Sin embargo, no existe un informe oficial en el que se encuentren estos datos.

Por lo mencionado anteriormente, surge el presente proyecto de investigación, que tiene como objetivo presentar un diagnóstico de cuántas instituciones educativas unidocentes y pluridocentes existen en el Ecuador, dónde se ubican, además se comparan con los sectores de mayor incidencia de pobreza por necesidades básicas insatisfechas y el porcentaje de población pobre según ingresos.

En los siguientes capítulos se encuentra información para comprender la situación de las escuelas unidocentes y pluridocentes del Ecuador.

En el primer apartado se exponen la importancia y razones por las cuáles se realiza el proyecto, las preguntas de investigación y los objetivos. Posteriormente, se describe el debate teórico sobre las escuelas uni-pluridocentes de Educación General Básica, el cierre, reapertura y la relación entre educación y pobreza, asociada al modelo multigrado. En el tercer apartado se presenta la metodología e instrumentos utilizados para la elaboración del diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes. A partir de lo anterior, se realiza una representación a través de tablas los principales resultados de la investigación y sus respectivos análisis. Para los resultados se considera: porcentajes de escuelas unidocentes y pluridocentes por provincia, zona INEC (rural-urbana), jurisdicción (hispana-bilingüe), porcentaje de pobres por necesidades básicas insatisfechas e incidencia de pobreza por ingresos.

Finalmente se presenta las conclusiones de la investigación, las cuáles reafirman la importancia de realizar este tipo de estudio para la toma de decisiones en la política educativa pública y de todo un Sistema Educativo.



1.1 Planteamiento del problema

En el Ecuador las escuelas se clasifican según su número de docentes en: unidocentes, un docente para toda la escuela; pluridocentes, dos o cinco docentes para toda la escuela y graduadas, seis o más de seis docentes (SIISE, s/f). Las dos primeras pertenecen a un tipo de escuela con aulas multigrados, en las cuales los docentes trabajan de forma simultánea con estudiantes de diferentes edades y años escolares (grupos heterogéneos).

Actualmente, en el Sistema Educativo ecuatoriano existe un debate sobre la reapertura de las escuelas rurales unidocentes y pluridocentes, y las posibles ventajas y desafíos que esto representaría. En los diferentes medios de comunicación se expresan claramente dos puntos, la reapertura como retroceso educativo o como un aporte frente a una necesidad comunitaria.

La reapertura de las escuelas rurales, que fueron cerradas en el gobierno anterior, llena de satisfacción a quienes consideran esta decisión una necesidad, ante las dificultades que provocaron a los estudiantes el cierre de esos centros. Pero también genera cuestionamientos de aquellos que aseguran que el sistema educativo tendrá un retroceso. (Expreso, 2019)

Las escuelas multigrado (unidocentes-pluridocentes) se encuentran ubicadas en zonas rurales y urbanas, además, algunas de ellas están adscritas a la Dirección de Educación Hispana y otras pertenecen a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, la cual se caracteriza por atender las necesidades educativas, culturales y lingüísticas de un pueblo o nacionalidad.

En el año 2012, se publicó la propuesta para el reordenamiento a la oferta educativa, en la cual se reconoce que no existen programas de gestión y matrices que sirvan como indicadores para alcanzar una educación comunitaria de calidad en las escuelas unidocentes rurales o de sectores marginales. Por lo que se toma como una medida drástica, el cierre de instituciones educativas. El ex Ministro de Educación Augusto Espinosa, informó que en ese momento existían 19.023 instituciones educativas fiscales distribuidas de forma desorganizada y sin un manejo técnico pertinente, por lo que se esperaba que, para el año 2017 existieran 5.189 escuelas de calidad y que las Unidades Educativas de Milenio serían el eje de un sistema educativo de calidad.

Por la situación geográfica y demográfica en la que se encuentran las escuelas multigrado, es difícil que se puedan crear instituciones educativas que cumplan con los estándares de calidad, que se han planteado, pensando en un único sistema educativo y que probablemente, sólo responda a las realidades educativas urbanas.



En este sentido, el Plan Internacional Ecuador “Contrato Social por la Educación” presenta como uno de sus resultados de investigación, una Agenda de Educación Comunitaria de Calidad. En dicho Plan se proponen indicadores básicos para que se pueda cumplir con una educación formal de calidad y que mantenga sus principios de convivencia en comunidad. Los indicadores se organizaron en siete categorías: 1. Gestión escolar, 2. Aprendizajes, 3. Directivo docente, 4. Docentes, 5. Condiciones básicas para el acceso y la permanencia, 6. Evaluación y 7. Participación y convivencia escolar. Todos ellos apuntan hacia el desarrollo educativo comunitario.

Para identificar las perspectivas y retos a los cuáles se enfrenta la reapertura de las escuelas rural, es necesario conocer el estado actual de las escuelas unidocentes y pluridocentes. Por lo tanto, los objetivos de este proyecto son determinar cuántas escuelas unidocentes y pluridocentes existen en el Ecuador e identificar la ubicación geográfica y relacionarlas con la incidencia de pobreza por consumo, ingresos y necesidades básicas insatisfechas, analizar las políticas públicas educativas que respaldaron el cierre y la reapertura, identificar cómo se estructuran y cuál es la fórmula de gestión administrativa dentro del sistema educativo (hispano e intercultural bilingüe).

Las escuelas unidocentes y pluridocentes, se convirtieron en un tema abierto para el debate, desde que se anunció la reapertura de las escuelas rurales. Sin embargo, no existen datos estadísticos públicos que adviertan cuál es la situación actual de estas escuelas. Es importante, visibilizar las escuelas multigrados a través de datos que aporten a futuras investigaciones que promuevan la toma de acciones sobre la mejora de las escuelas de zonas marginales.

1.2 Justificación

La investigación surge en el momento en el que existe un debate social y político provocado por el gobierno del Ecuador, el cual se plantea la reapertura de las escuelas unidocentes y pluridocentes. Este debate es consecuencia de retomar el diálogo con las comunidades indígenas y vincularlas a la discusión del replanteamiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB).

La cuestión es realmente relevante si atendemos a que las escuelas multigrado representan en el total del estado el 66,99% de las escuelas de Educación General Básica. Para entender la crítica sobre la reapertura, es necesario recordar que en la Disposición Transitoria Decimonovena de la Constitución de la República (2008) se menciona que:



El Estado realizará una evaluación integral de las instituciones educativas unidocentes y pluridocentes públicas, y tomará medidas con el fin de superar la precariedad y garantizar el derecho a la educación. Y que en el transcurso de tres años, el Estado realizará una evaluación del funcionamiento, finalidad y calidad de los procesos de educación popular y diseñará las políticas adecuadas para el mejoramiento y regularización de la planta docente. (p. 201-202).

En este sentido, entre 2008 y 2018, las acciones que se tomaron para superar la precariedad y garantizar una educación de calidad fue la creación de Unidades de Educativas del Milenio en zonas rurales, lo cual provocó el cierre de las escuelas rurales-comunitarias, en la que en su mayoría se impartía Educación Intercultural Bilingüe con el fin de preservar las características culturales y lingüísticas de los diferentes pueblos y nacionalidades.

Este proceso se frena en el 2019, cuando el Ministerio de Educación promueve una reforma integral de la legislación educativa y se replantea la reapertura de las escuelas rurales.

Esta coyuntura de cierre y reapertura, deja un parámetro de dudas sobre la situación actual de las escuelas unidocentes y pluridocentes. Más aún, cuando no existen investigaciones que visibilicen la existencia y desafíos de estas escuelas, y que además aporten al debate sobre la importancia de la escuela rural y su vínculo con el desarrollo de una educación comunitaria

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuál es la situación actual de las escuelas unidocentes y pluridocentes de la República del Ecuador? Para responder a esta cuestión generales el trabajo se enfocará en cuestiones específicas tales como:

- ¿Cuántas escuelas unidocentes y pluridocentes existen en el Ecuador?
- ¿Dónde se encuentran las escuelas unidocentes y pluridocentes?
- ¿Por qué se establecen escuelas unidocentes y pluridocentes?
- ¿Cómo se estructuran y cuál es la fórmula de gestión administrativa dentro del sistema educativo?
- ¿Cómo se vincula la escuela unidocente y pluridocente con el desarrollo de la educación comunitaria propuesta en el MOSEIB?



1.4.1 Objetivo General

Diagnosticar la situación actual de las escuelas unidocentes y pluridocentes del Ecuador.

1.4.2 Objetivos Específicos

Determinar cuántas escuelas unidocentes y pluridocentes existen en el Ecuador e identificar la ubicación geográfica de las escuelas unidocentes y pluridocentes.

Identificar cuántas escuelas unidocentes y pluridocentes pertenecen a la jurisdicción hispana y bilingüe y ubicarlas en las zona INEC (rural-urbana).

Analizar la política pública educativa que respalda la creación de las escuelas unidocentes y pluridocentes del Ecuador.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Escuelas unidocentes y pluridocentes

En el artículo 75 del Reglamento General de la Ley de Educación de 1984 se clasifican a las escuelas por el número de docentes (unidocentes, pluridocentes y completas), sin embargo en la actualidad no se determina esta clasificación en ningún documento oficial del Ministerio de Educación. En la página web del Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador se menciona que:

A partir del año escolar 2011 - 2012 la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el Reglamento no especifica al respecto de establecimientos fiscales unidocentes, en razón de haber cambiado los niveles educativos en inicial, básica y bachillerato, por lo tanto no se posee datos en la actualidad. (s.p.)

Al no existir una determinación estatal del tipo de escuelas según el número de docentes, se dificulta que existan datos oficiales que permitan conocer cuántas escuelas unidocentes o pluridocentes existen en el país y mucho menos dónde se ubican.

Las escuelas unidocentes y pluridocentes pertenecen a un tipo de escuela con aulas multigrados, en las cuales los docentes, trabajan de forma simultánea con estudiantes de diferentes años escolares. En estas escuelas el docente, al mismo tiempo que cumple las funciones de director, enseña en todos los grados (Vargas, 2003).



2.1.1 Reseña histórica de las escuelas multigrados

Ames (2004), en su artículo titulado las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades, hace una breve reseña histórica sobre su surgimiento y señala que fue el primer modelo como la escolarización se expandió de forma masiva. Este proceso se vio favorecido por un conjunto de factores históricos asociados al desarrollo del estado liberal y los sistemas educativos nacionales. Especialmente en Europa, pero también en América Latina, la preocupación por generar igualdad de oportunidades entre los ciudadanos de todos los territorios nacionales con la apertura de escuelas y liceos, coincidió con un proceso emigratorio del campo a la ciudad vinculado con la industrialización. Estos factores provocaron que el modelo de escuela multigrado se difundiera a lo largo del siglo XX. Esta realidad hace que hoy el modelo multigrado sea algo habitual en todos los sistemas educativos del mundo (Little, 2001).

Las escuelas unidocentes fueron las primeras instituciones del sistema educativo formal. Torres (2017) señala que "lo que hoy es un sistema complejo organizado en niveles, grados y asignaturas, se inició con escuelas de una sola aula y un único maestro, donde confluían alumnos de diversas edades y se aprendía de todo" (Sitio Web). Es decir, que las escuelas graduadas o completas, organizadas por niveles según las edades fueron creadas posteriormente en la mayoría de países.

2.1.2 Escuelas rurales unidocentes y pluridocentes

Según Meza (2004), en el Ecuador las escuelas unidocentes y pluridocentes, representaban el 36,43%, del total de las escuelas primarias estatales, es decir, una de cada tres escuelas eran unidocentes y de ellas, el 98,1% estaban en áreas rurales. Según Jiménez (2007) y Ames (2004) las escuelas multigrados se encuentran ubicadas en áreas socioeconómicas muy bajas y de limitado acceso, en consecuencia, estas escuelas forman parte de las zonas más pobres del país, ya que según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC (2017) en el segundo trimestre del 2017 la pobreza en zonas rurales fue del 41,0% del total de la población ecuatoriana (alrededor de 16'776.977).

Las escuelas rurales, por su situación geográfica, están alejada de las zonas más pobladas, es por eso que no tienen una gran demanda de estudiantes, ya que asisten los niños y niñas de las comunidades cercanas. El número de estudiantes, es uno de los determinantes para que se cree este modelo de escuela.

Al no contar con un gran número de estudiantes, estas escuelas trabajan con un sistema de aula multigrado, en las que los docentes además de atender estudiantes de diferentes niveles de forma simultánea, cumplen con



funciones pedagógicas, administrativas y directivas para planificar la estructura organizativa institucional. Según Chaves y García (2013):

El personal docente, al tener que atender a seis o tres niveles a la vez, asume un papel muy diferente al que tienen los profesionales en educación de otras escuelas, ya que debe planificar el trabajo diario de tal forma que pueda estimular, orientar y mediar los aprendizajes de una forma no directiva, puesto que no puede atender directamente a todos los niveles a la vez. Esta particularidad permite además que el docente delegue mayores responsabilidades en los educandos y estos asuman el verdadero papel que les corresponde, el de “actores principales del proceso educativo”. Asimismo, el docente debe asumir la gestión administrativa. (p. 5)

Los docentes de las escuelas rurales ocupan una parte significativa de su tiempo para atender las necesidades educativas generales del centro educativo en que laboran. Además, participan en las actividades comunitarias que requieran de su apoyo, por lo que es casi imposible que tengan tiempo para capacitarse y mejorar sus prácticas pedagógicas.

2.1.3 Desafíos de las escuelas unidocentes y pluridocentes (multigrados)

En otros países, las escuelas multigrados han tenido programas de apoyo e investigación por organizaciones internacionales, como la UNESCO y UNICEF. En el Foro Mundial de “Educación Para Todos” celebrado en Dakar en el año 2000, se analizaron los desafíos de la educación multigrados destacando los siguientes:

- La educación multigrados es concebida como un sistema obligatorio para los sectores donde no hay disponibilidad de docentes y no como una opción pedagógica para mejorar la calidad educativa.
- Los docentes no tienen una formación pedagógica adecuada.
- No existen recursos educativos ni material de apoyo en forma de insumos para docentes (como cartillas de saberes o formatos de planificaciones simultáneas).
- Los capacitadores de docentes no tienen una base sólida de conocimientos.
- Dicotomía aulas monogrado-multigrado, los docentes aplican estrategias de aulas monogrado (dividen el aula en grados y no de acuerdo a las habilidades) en aulas multigrado.
- No hay seguimiento, supervisión, evaluación continua de las escuelas multigrado.



- Las adaptaciones curriculares están centrados en las asignaturas y grados, mas no en la integralidad de las ciencias.

En el currículo ecuatoriano tampoco existe una planificación diferenciada para estas escuelas, por otra parte, se ha creado tanto para las escuelas pluridocentes como para las unidocentes el “Plan de Trabajo Simultáneo, que está diseñado para dar atención a la diversidad de estudiantes por grado que se han agrupado en cada ciclo” (MinEduc, 2016).

La educación en las aulas unidocentes y pluridocentes (multigrados), se convierten en un factor negativo, cuando las características mencionadas anteriormente, se reproducen en las aulas; por tanto, los docentes no están preparados y desconocen metodologías para trabajar con estudiantes de edades heterogéneas en una misma clase. Los docentes de zonas rurales, no reciben capacitaciones para administración o gestión educativa, lo que provoca que improvisen en sus planificaciones y no se lleve un orden que competa con la organización de las escuelas regulares o graduadas (un docente para cada nivel o asignatura).

Sin embargo, la escuela multigrado no es necesariamente una institución de mala calidad. Puede organizarse como una alternativa pedagógica y convertirse en una referente de innovación. Torres (2017) explica que: “en la década de los 1950s, la UNESCO la llamó Escuela Unitaria y desarrolló e impulsó una metodología de la que surgirían, en los 1970s, políticas y programas nacionales como Escuela Nueva, en Colombia, que continúa funcionando y ampliándose a otros países” (Sitio Web).

La estrategia educativa en Colombia da un revés a la forma tradicional de ver la educación en las escuelas rurales multigrado, sus principales objetivos son generar el aprendizaje participativo, cooperativo, en donde el principal actor del proceso de aprendizaje es el estudiante, a continuación, además se requiere la participación activa de la comunidad con la familia, ya que así se rescatan saberes que se encuentran ocultos entre los pueblo, pueden contribuir a la educación de los educandos.

2.1.4 Escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador

En el Ecuador las escuelas unidocentes y pluridocentes, además de pertenecer a un modelo de escuela que requiere metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje específicos para trabajar con grupos heterogéneos, en algunos casos son parte del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). Las escuelas que pertenecen a este sistema deben integrar en su enseñanza el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y el Currículo educativo EIB, ya que estas herramientas garantizan el rescate y conservación de la



lengua y los saberes ancestrales de las diferentes nacionalidades del Ecuador, además de ser instrumentos pedagógicos flexibles e integradores para la construcción de conocimiento.

Para la aplicación del MOSEIB y Currículo EIB es necesario que los CECIB incluyan en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, el calendario vivencial educativo comunitario, ciclos vivenciales y los armonizadores de saberes (MOSEIB, 2017). Estos elementos son la esencia del currículo de EIB y permiten direccionar los contenidos académicos en función de las experiencias y el contexto cultural de la comunidad. Además, el enfoque teórico de la construcción curricular del SEIB se fundamenta en la integralidad de las ciencias, lo que facilitaría la planificación simultánea de diferentes grados, ya que los docentes no tendrían que realizar planificaciones para cada área curricular y para cada aula.

Según la cosmovisión indígena que ha fundamentado la creación del currículo EIB, los conocimientos no son fragmentados, son integrados a través de los ciclos vivenciales. Por ellos podemos interpretar que las escuelas rurales unidocentes y pluridocentes, tienen la posibilidad de convertirse en escuelas de calidad, mientras se aplique los instrumentos curriculares, generados por el Ministerio de Educación.

Dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe existen dos tipos de instituciones educativas: Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) y Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües (UECIB), las cuales tienen la finalidad de conservar los aspectos culturales y lingüísticos de los pueblos y nacionalidades al cual pertenecen, a través de una educación que involucre a la familia, escuela y comunidad.

En los lineamientos del Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe (MOSEIB) se menciona que estas instituciones deben constituirse como modelos emblemáticos:

con énfasis en el rescate y conservación de la lengua y los saberes de cada nacionalidad, que contribuyan con la formación de seres humanos integrales, que fortalezcan desde el territorio a la consecución del Estado Plurinacional, sustentado en una auténtica sociedad intercultural. (MINEDUC, 2017, p.6)

Las escuelas comunitarias se proponen con el objetivo de fortalecer la identidad cultural, la autoestima y la relación entre familia, comunidad y naturaleza, por medio de la incorporación de los saberes ancestrales, cosmovisión andina, prácticas comunitarias, dentro de las actividades pedagógicas.

Las escuelas comunitarias se basan en su propio calendario escolar que está relacionado con el calendario agrofestivo. En este calendario se visibilizan los equinoccios, las actividades agrícolas, sus productos y la



espiritualidad. Con estos elementos la escuela comunitaria, promueve la preservación cultural de los pueblos y nacionalidades. Es por eso que el ex Ministro de Educación Milton Luna, menciona que durante el Gobierno de Rafael Correa al cerrarse alrededor de 6.200 escuelas comunitarias, se rompió el tejido social de las comunidad (Vistazo, 2019)

2.1.5 Cierre de las escuelas rurales

En el año 2013, el Ministro de Educación de ese entonces, Augusto Espinosa, anunció el Plan de Reordenamiento a la Oferta educativa, el cuál consistía en la reorganización de los centros educativos y la planta docente. Además de la reducción del número de establecimientos educativos comunitarios, de 19023 a 5189, debido a que estas instituciones carecían de planificación educativa. Se tomó como antecedente:

- La gran cantidad de instituciones pequeñas, con infraestructura de baja calidad y que no cumple estándares.
- Una oferta educativa no planificada en función de la demanda.
- Instituciones cercanas (mismo edificio \ edificio aledaño) que no comparten servicios ni equipos.
- Distribución irracional del talento humano educativo.
- Oferta educativa incompleta en territorio (educación con servicios mediocres)

Al tener un Sistema educativo con las características antes mencionadas el Estado ecuatoriano, hace un intento por garantizar una oferta educativa completa, inclusiva, de calidad y eficiente, con base en las necesidades y características de la población, mediante el Nuevo Modelo de Gestión Educativa, en el cual se divide al territorio en zonas, distritos y circuitos, con el fin de descentralizar la gestión educativa (MinEduc, 2013). Además, para llevar a cabo este plan, Espinosa afirma que es necesario:

- Generar datos estadísticos sobre la situación actual de la educación en el país.
- Aplicar el reordenamiento de la oferta educativa de acuerdo a las necesidades que existe en cada zona.
- Desarrollar infraestructura de calidad para todas las instituciones educativas del Ecuador.
- Crear instituciones eje (unidades educativas completas construidas o repotenciadas).
- Intervención en los lugares y sectores más vulnerables, establecidos por el análisis de necesidades básicas insatisfechas.

Los establecimientos ejes son las llamadas Unidades Educativas del Milenio (UEM), las cuales se crean bajo un marco internacional del 2005, en el que 147 países, incluido Ecuador, acuerdan trabajar en los Objetivos del Desarrollo del Milenio. Según el MINEDUC (2013):



La construcción de las UEM se basa en la localización para su construcción en los sectores rurales más pobres a nivel nacional, con altos índices de necesidades básicas insatisfechas, con problemas sociales como la migración interna y externa, con instituciones educativas caracterizadas por la baja calidad educativa y por la ausencia de las condiciones mínimas para la formación de niñas, niños y jóvenes.

Las UEM fueron parte de un proyecto gubernamental durante el periodo presidencial de Rafael Correa. Una de sus prioridades fue impartir educación inicial hasta bachillerato en una sola institución. Con la creación de las unidades educativas del milenio se reemplazó a las escuelas rurales, las cuáles no cumplían con los estándares de calidad definidos por el Ministerio de Educación. Entre las características más visibles son la magnitud de territorio que ocupa su infraestructura y el uso de equipos de alta tecnología. Sin embargo, las escuelas rurales, tienen sus propias especificaciones, como que posibilitan el desarrollo de una educación comunitaria, las cuáles podrían ser afectadas con la implementación de las UEM en estas zonas.

2.1.6 Reapertura de las escuelas rurales

En enero del 2019, Lenin Moreno, Presidente del Ecuador, informó mediante una cadena de radio, las nuevas acciones que se tomarán en el Sistema Educativo, entre ellas está la reapertura de las escuelas rurales (El Comercio, 2019). La Nueva Escuela, es un proyecto de la actual administración, que tiene planificado la reapertura de las escuelas de zonas rurales que cerraron en el régimen anterior, esta reapertura se desarrolla por pedido de las comunidades, quienes indican que su escuela es un símbolo de unidad y el núcleo de su diario vivir (MINEDUC, 2019).

En febrero Milton Luna, informó que el diagnóstico sobre las escuelas rurales estaría listo en un mes (El Telégrafo, 2019), sin embargo cuatro meses después, él ya no se encuentra como Ministro de Educación y tampoco existe dicho informe. Actualmente no existen datos gubernamentales que informen sobre el estado actual de las escuelas unidocentes o pluriocentes en el Ecuador. Tampoco se conoce cuáles serán las medidas de acción exactas, por medio del Ministerio para el proceso de reapertura.

2.2 Educación General Básica

De acuerdo al MINEDUC (2016) el Sistema Nacional de Educación consta de tres niveles educativos: Educación Inicial, Educación General Básica (E.G.B.) y Bachillerato. El nivel de Educación General Básica se divide en cuatro subniveles:

- Preparatoria (Primer año de E.G.B.)



- Básica elemental (Segundo, tercero y cuarto año de E.G.B.)
- Básica media (Quinto, sexto y séptimo año de E.G.B.)
- Básica superior (Octavo, noveno y décimo año de E.G.B.)

En preparatoria se encuentran estudiantes preferentemente de 5 años, en básica elemental desde 6 hasta 8 años de edad, en básica media desde los 9 hasta los 11 años y básica superior tiene estudiantes desde los 12 hasta los 14 años.

Dentro del Sistema Nacional de Educación se integra el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, el cual se divide en tres niveles: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Educación General Básica Intercultural (EGBI) y Bachillerato. Según el MOSEIB (2013) en el nivel de EGBI existen cuatro procesos educativos de etapa escolarizada:

- Inserción al Proceso Semiótico (IPS) - Preparatoria
- Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP) – Básica elemental
- Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) – Básica media
- Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI) – Básica superior

Los estudiantes que pertenecen a EGB y EGBI inician mayoritariamente desde los 5 años hasta los 14 años de edad.

2.3 Educación y pobreza

Boltvinik (2003) define a la pobreza como un umbral de carencias de las personas debido a sus limitaciones económicas para poder subsistir, de esta forma, las necesidades aumentan y los accesos determinados sistemas se disminuyen. En este sentido, es necesario establecer que las personas que están dentro de este umbral tienen recursos insuficientes para tener una calidad de vida estable. Dentro de estos recursos, se encuentran el acceso a la educación, los servicios de salud, la calidad de los alimentos, el acceso de agua potable, la participación a actividades culturales y sociales.

La Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (2007) establece en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 que la educación es uno de los principales factores para superar la pobreza y las desigualdades sociales, además, señala que por cada alcance de nivel de educación de las personas se tiene una mejor remuneración económica. Desde ese momento, en el Ecuador comienzan una serie de programas para mejorar el acceso y la calidad de educación en el país. Para ese entonces, la pobreza de consumo en el campo era



del 61,54% y en la ciudad del 24,88% y el acceso a la educación tenía brechas significativas entre las zonas urbanas con mayor acceso a la educación y la zona rural con un índice menor.

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación

Para realizar el diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes del Ecuador en la etapa de Educación Básica se utilizó un enfoque metodológico cuantitativo, el cual, según López y Fachelli (2014) permite explicar, calcular y predecir los fenómenos sociales que se están estudiando. Además, le brinda a la investigación una validez extrema, ya que los datos recolectados y analizados tienen mayor fiabilidad. De este modo, se tendrá una visión macrosocial de la realidad que se estudia, es por eso, que se necesita de mucha rigidez al momento de establecer los datos de análisis.

Del mismo modo, Del Canto y Silva (2013) señalan que la investigación con enfoque cuantitativa tiene por objetivo la búsqueda de nuevos conocimientos por medio de datos numéricos y cognitivos, además, adopta un criterio lógico para establecer relaciones previamente estipuladas. Es así, que el enfoque cuantitativo posibilita obtener datos de un gran número de población y muestra respectivamente. El manejo de la información se lo analiza por medio de la estadística. Por lo tanto, este enfoque tiene una mayor validez para establecer generalizaciones de macrodatos.

3.2 Método

El método que se utilizará será el deductivo. Monje (2011) plantea que este método consiste en recolectar información que sea medible y se derive de los conceptos teóricos-conceptuales, en los que se basa el problema de estudio. También, a través de este método se pretende estudiar distintas partes de un tema general, Para ello, se inicia con la operacionalización de las variables, recolección, procesamiento e interpretación de los datos cuantificados. La medición y análisis de la información tienen como fin la búsqueda de la objetividad en las relaciones previstas entre las variables.

Mariño (2016) plantea que el método deductivo se maneja a través de la lógica matemática y el objeto de estudio son las formas estructurales universales para llegar a conclusiones más generales luego de analizar diferentes partes de dichas formas. Además, permite construir nuevas teorías válidas con todos los datos válidos que se obtienen y las relaciones de todas las partes que se pretenden estudiar. El modelo de lógica es muy



amplio en este método, lo cual permite mejorar en el razonamiento del investigador para establecer nuevos criterios y formas de conocimiento.

3.3 Técnica de la investigación

Cómo técnica de investigación se utilizó la estadística descriptiva, que permite analizar una población a partir de muestras tomadas exclusivamente de secciones de la recopilación global de los de datos. La característica principal de este tipo de estadística, es que pasa de describir los resultados a generalizarlos. De esta manera, permite analizar causas y consecuencias que no precisamente se observan en los datos que fueron recopilados (Ruiz, 2004). Así mismo, López y Fachelli (2004) señalan que la estadística descriptiva tiene como finalidad verificar y validar los planteamientos problemáticos que se plantearon al inicio de la investigación.

Salazar y Del Castillo (2018) establecen que la estadística inferencial estudia a una población determinada a través de los datos obtenidos en las muestras, para posteriormente, determinar los factores que influyen en las variables establecidas para el análisis. Es evidente entonces, que este tipo de estadística es la técnica ideal para determinar las incidencias de los problemas o problemáticas planteadas al inicio de una investigación. Además, las respuestas que se obtengan a lo largo de la investigación establecerán puntos clave para la verificación de dichas problemáticas.

3.4 Instrumentos

3.4.1 AMIE

Para la investigación se utilizó la base de datos del fin de ciclo académico 2016-2017 del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), debido a que tiene el último registro administrativo más completo.

El Ministerio de Educación del Ecuador desde 1989 creó una plataforma informática en el que constan registros y datos estadísticos sobre las instituciones educativas, docentes y estudiantes, a través de un Sistema Nacional de Estadísticas Educativas (SINEC), el cuál funcionó hasta el 2008, año en el que se crea el AMIE para sustituirlo. A partir del 2009 el AMIE se convierte en el sistema oficial de recolección de datos estadísticos.

El AMIE captura la información por régimen escolar (al inicio y al final del año lectivo), tiene una cobertura nacional, recoge información de la oferta educativa institucional, educación regular, popular permanente, artística y especial, igualmente considera los niveles de educación inicial, educación general básica, bachillerato en ciencias y técnico. (MINEDUC, 2016, p.7)



Actualmente el AMIE, tiene los datos estadísticos educativos más completos, ya que si comparamos con el SINEC, este solo tenía datos de las instituciones que pertenecen a la Educación Regular.

3.4.2 ENEMDU

La Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), es un instrumento estadístico nacional, que recoge datos de las actividades económicas (mercado laboral e ingresos) de la población ecuatoriana, la cual permite identificar fenómenos sociodemográficos. La encuesta existe desde 1987 y el levantamiento de los datos se realizaba únicamente en zonas urbanas, desde el 2007 hasta la actualidad el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), asume su planificación, ejecución y reporte de resultados, pero complementa con datos de zonas rurales. (INEC, 2018)

En el proyecto se utilizan los datos de la ENEMDU de junio del 2017, para relacionar los índices de pobreza por ingreso con la ubicación de las instituciones educativas del AMIE (2016-2017). Con el fin de reconocer de forma general en que sectores económicos se encuentran las escuelas unidocentes y pluridocentes.

3.4.3 CENSO

Los censos de población tienen como objetivo recolectar, analizar y publicar datos demográficos y sociales y económicos de todo el país. “Los censos permiten la formulación de políticas, programas y estrategias de desarrollo social por parte del Estado, así como en la toma de decisiones llevadas a cabo por el sector privado” (Villacís y Carillo, 2011, p.9). Estas decisiones se pueden tomar gracias a que el censo tiene una cobertura poblacional universal. Sin embargo, para recolectar toda la información se requiere altos recursos económicos y humanos.

En el Ecuador los censos se realizan en periodos de 10 años, desde 1950 hasta el 2010, que fue el último en ejecutarse. En el presente estudio se utilizan los datos del censo del 2010, para analizar los índices de pobreza según las necesidades básicas insatisfechas y relacionarlos con la ubicación geográfica de las escuelas unidocentes y pluridocentes.

3.4.4 SPSS

Statistical Product and Service Solutions (SPSS) es un programa que permite realizar el tratamiento de datos cuantitativos y codificación de datos cualitativos, para el análisis estadístico. En la presente investigación se utiliza este instrumento para realizar cálculos exactos ya que las bases que se utilizan (AMIE , ENEMDU) tienen



grandes cantidades de datos y con el uso del programa se pueden llevar las tareas mecánicas de cálculo al análisis conceptual. (Bausela, 2005)

3.4.5 Población y muestra

La población de la investigación es el conjunto universo de las instituciones educativas pertenecientes al subnivel de Educación General Básica el cuál representan 12201 escuelas y la muestra son 8173 instituciones educativas de EGB, añadiendo que son solo las escuelas unidocentes y pluridocentes

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de las fuentes mencionadas en el capítulo anterior, muestra información relevante entorno al diagnóstico de las escuelas multigrado.

La tabla 1 muestra la distribución de las escuelas unidocentes y pluridocentes en relación a las escuelas de Educación General Básica a nivel nacional. Como se puede observar la región Costa es la que concentra el mayor porcentaje de instituciones uni-pluridocentes, seguido de la región Sierra con un 22,61% correspondiente a 2757 instituciones educativas de esta categoría. El total de unidades educativas a nivel nacional asciende a 67% lo cual da cuenta de la representatividad de esta modalidad educativa.

Tabla 1

Total de escuelas EGB a Nivel Nacional

Región	Escuelas EGB	Escuelas EGB Unidocentes	Escuelas EGB Pluridocentes	Porcentaje Uni-Pluridocente en relación al total de escuelas EGB
Sierra	4096	1691	1066	22,61%
Costa	6089	2002	1675	30,13%
Amazonía	1945	1069	611	13,78%
Insular	11	1	4	0,04%
Zona no delimitada	60	34	20	0,44%

Total	12201	4797	3376	67,00%
--------------	--------------	-------------	-------------	---------------

Nota. Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2016-2017)

En el mismo sentido, se analiza la distribución regional de estas instituciones educativas, se puede observar en la tabla 2 que en la Sierra, las tres provincias con mayor porcentaje de escuelas uni-pluridocentes son: Loja con 797 instituciones educativas que representan el 19,46% de escuelas de Educación General Básica, Azuay con el 9,33% y Pichincha con el 8,18%. El porcentaje de las escuelas unidocentes y pluridocentes EGB de la Sierra representa el 67,31%.

Tabla 2

Escuelas uni-pluridocentes de EGB (Sierra)

Región Sierra			
Provincia	Escuelas EGB	Escuelas EGB Uni-Pluridocentes	Porcentaje Uni-Pluridocentes en relación al total de escuelas EGB
Azuay	560	382	9,33%
Bolívar	388	322	7,86%
Cañar	270	212	5,18%
Carchi	118	95	2,32%
Chimborazo	294	189	4,61%
Cotopaxi	378	290	7,08%
Imbabura	169	96	2,34%
Loja	942	797	19,46%
Pichincha	843	335	8,18%
Tungurahua	134	39	0,95%
Total	4096	2757	67,31%

Nota. Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2016-2017)



En la siguiente tabla se ubican a las escuelas unidocentes y pluridocentes de EGB de la región Costa, de las cuáles la provincia con mayor representatividad de este tipo de escuelas es Manabí con 1411 las cuales constituyen el 23,17%, mientras que la provincia con menor porcentaje de estas instituciones es Santa Elena con el 0.90%.

Tabla 3

Escuelas uni-pluridocentes (Costa)

Región Costa			
Provincia	Escuelas EGB	Escuelas EGB Uni-Pluri docente	Porcentaje Uni- Pluri docente en relación al total de escuelas EGB
El Oro	401	174	2,86%
Esmeraldas	680	508	8,34%
Guayas	2006	863	14,17%
Los Ríos	672	450	7,39%
Manabí	1832	1411	23,17%
Santa Elena	171	55	0,90%
Santo Domingo de los Tsáchilas	327	216	3,55%
Total	6089	3677	60,39%

Nota. Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2016-2017)

La Amazonía es la región con mayor representatividad de escuelas uni-pluridocente EGB, tiene el 86,38%. Como se puede observar en la tabla 4, Morona Santiago tiene 489 escuelas de esta modalidad educativa, siendo la provincia con el mayor porcentaje de representatividad.

Tabla 4

Escuelas uni-pluridocentes de EGB (Amazonía)

Región Amazónica			
Provincia	Escuelas EGB	Escuelas EGB Uni-Pluri docente	Porcentaje Uni-Pluri docente en relación al total de escuelas EGB

Morona Santiago	542	489	25,14%
Napo	211	168	8,64%
Orellana	317	287	14,76%
Pastaza	262	239	12,29%
Sucumbíos	346	279	14,34%
Zamora	267	218	11,21%
Chinchiipe			
Total	1945	1680	86,38%

Nota. Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2016-2017)

La región Insular tiene 11 escuelas de EGB, de las cuáles 5 de ellas son uni-pluridocentes y representan el 45,45%, como se puede observar en la tabla 5.

Tabla 5

Escuelas uni-pluridocentes de EGB (Insular)

Región Insular			
Provincia	Escuelas EGB	Escuelas EGB Uni-Pluri docente	Porcentaje Uni-Pluri docente en relación al total de escuelas EGB
Galápagos	11	5	45,45%
Total	11	5	45,45%

Nota. Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2016-2017)

Como se observa en la tabla 6, la zona no delimitada tiene 60 escuelas EGB de las cuales el 90% representan a 54 escuelas EGB uni-pluridocentes.

Tabla 6

Escuelas uni-pluridocentes de EGB (Zona no delimitada)

Zona no delimitada

Provincia	Escuelas EGB	Escuelas EGB Uni-Pluri docente	Porcentaje Uni-Pluri docente en relación al total de escuelas EGB
Zona no delimitada	60	54	90,00%
Total	60	54	90,00%

Nota. Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2016-2017)

En la tabla 7 se encuentran distribuidas todas las instituciones educativas uni-pluridocente de EGB a nivel nacional, ubicadas por provincia y zona INEC (rural-urbana). Se puede observar que en el Ecuador existen 8173 instituciones educativas unidocentes y pluridocentes de EGB. La mayor concentración de este tipo de escuelas se encuentra en la zona rural, con un total de 5180 escuelas que representa el 63,38%, mientras que en la zona urbana existen 2993, que significa el 36,62%. La provincia con mayor representatividad es Manabí, la cual tiene 1411 escuelas con esta modalidad educativa, seguida de Guayas con 863 escuelas y Loja con 797.

Tabla 7

Escuelas uni-pluridocentes de EGB por zona INEC

Escuelas a Nivel Nacional Uni-Pluri docentes			
Provincia	Rural	Urbano	Total
Azuay	252	130	382
Bolívar	188	134	322
Cañar	166	46	212
Carchi	84	11	95
Chimborazo	136	53	189
Cotopaxi	202	88	290
El Oro	123	51	174
Esmeraldas	408	100	508
Galápagos	5	0	5
Guayas	295	568	863
Imbabura	81	15	96
Loja	563	234	797
Los Ríos	134	316	450

Manabí	791	620	1411
Morona Santiago	398	91	489
Napo	134	34	168
Orellana	274	13	287
Pastaza	205	34	239
Pichincha	144	191	335
Santa Elena	41	14	55
Santo Domingo de los Tsáchilas	153	63	216
Sucumbíos	197	82	279
Tungurahua	26	13	39
Zamora Chinchiipe	126	92	218
Zona no delimitada	54		54
Total	5180	2993	8173
Porcentaje	63,38%	36,62%	

Nota. Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2016-2017)

En la tabla 8 se encuentran las escuelas unidocentes y pluridocentes de EGB a nivel nacional, distribuidas por provincia y jurisdicción (hispana-bilingüe). La mayor concentración de este tipo de escuelas se encuentra en la jurisdicción hispana con 6882 escuelas que representan el 84,20%, mientras que en la jurisdicción bilingüe existen 1291 insituciones uni-pluridocentes EGB que representa el 15,80%. También se observa que en Galápagos, Los Ríos, Manabí, Santa Elena y en la zona no delimitada no existen instituciones uni-pluridocentes que pertenezcan a la jurisdicción bilingüe.

Tabla 8

Escuelas uni-pluri docentes EGB por jurisdicción

Escuelas a Nivel Nacional Uni-Pluri docentes

Provincia	Bilingüe	Hispana	Total
Azuay	19	363	382
Bolívar	56	266	322
Cañar	46	166	212
Carchi	13	82	95
Chimborazo	91	98	189
Cotopaxi	69	221	290
El Oro	1	173	174
Esmeraldas	40	468	508
Galápagos	0	5	5
Guayas	2	861	863
Imbabura	32	64	96
Loja	31	766	797
Los Ríos	0	450	450
Manabí	0	1411	1411
Morona Santiago	327	162	489
Napo	79	89	168
Orellana	119	168	287
Pastaza	166	73	239
Pichincha	22	313	335
Santa Elena	0	55	55
Santo Domingo de los Tsáchilas	8	208	216
Sucumbíos	94	185	279
Tungurahua	12	27	39
Zamora Chinchipe	64	154	218
Zona no delimitada	0	54	54
Total	1291	6882	8173



En la siguiente tabla, se encuentran los porcentajes de pobres por NBI y escuelas uni-pluridocentes EGB de la región Costa. Las provincias que tienen un porcentaje mayor al 70% de pobres por NBI son: Esmeraldas, Los Ríos, Manabí y Santa Elena. En las tres primeras se encuentran la mayor concentración de escuelas uni-pluridocentes EGB, Esmeraldas (74,71%), Los Ríos (66,96) y Manabí (77,02%).

Tabla 10

Escuelas con relación al porcentaje de pobres por necesidades básicas insatisfechas (Costa)

Región Costa		
Provincia	Porcentaje de escuelas EGB Uni-Pluri docente en la provincia	Porcentaje de pobres por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)
El Oro	43,39%	61,2%
Esmeraldas	74,71%	78,3%
Guayas	43,02%	58,4%
Los Ríos	66,96%	79,5%
Manabí	77,02%	76,8%
Santa Elena	32,16%	78,6%
Santo Domingo de los Tsáchilas	66,06%	69,7%

Nota. Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2016-2017)

Adaptado de Censo de Población y Vivienda – INEC (2010)

En la tabla 11 se observan los porcentajes de pobres por NBI y escuelas uni-pluridocentes de EGB de la región amazónica. En la Amazonía se encuentran los porcentajes más altos a nivel nacional, cuatro de las seis provincias superan el 75 % de pobres por NBI y cinco de las seis superan el 80% de escuelas uni y pluridocentes de EGB.

Tabla 11

Escuelas con relación al porcentaje de pobres por necesidades básicas insatisfechas (Amazonía)

Región Amazónica		
Provincia	Porcentaje de escuelas EGB Uni-Pluri docente en la provincia	Porcentaje de pobres por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)
Morona Santiago	90,22%	75,6%
Napo	79,62%	78,6%
Orellana	90,54%	69,7%
Pastaza	91,22%	73,8%
Sucumbíos	80,64%	87,0%
Zamora Chinchipe	81,65%	85,0%

Nota. Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2016-2017)

Adaptado de Censo de Población y Vivienda – INEC (2010)

En la tabla 12 se observa el porcentaje de escuelas unidocentes y pluridocentes de EGB de la región Insular, el cual representa el 45% y el porcentaje de pobres por NBI que es el 52%.

Tabla 12

Escuelas con relación al porcentaje de pobres por necesidades básicas insatisfechas (Insular)

Región Insular		
Provincia	Porcentaje de escuelas EGB Uni-Pluri docente en la provincia	Porcentaje de pobres por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)
Galápagos	45,45%	52,0%



En la tabla 13 se encuentran datos de la zona no delimitada, en la que el 90% de escuelas EGB son uni-pluridocentes y el porcentaje de pobres por NBI es de 93,4%.

Tabla 13

Escuelas con relación al porcentaje de pobres por necesidades básicas insatisfechas (Zona no delimitada)

Zonas no delimitadas		
Provincia	Porcentaje de escuelas EGB Uni-Pluri	Porcentaje de pobres por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)
Zona no delimitada	90%	93,4%

Nota. Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2016-2017)

Adaptado de Censo de Población y Vivienda – INEC (2010)

En la tabla 14 se encuentra la incidencia de pobreza por ingresos de 5 ciudades y el porcentaje de escuelas uni-pluridocentes de EGB de las mismas. Las tres ciudades con mayor incidencia de pobreza por ingresos son: Machala (14,4) Guayaquil (7,8) y Ambato (10,2). De las cinco ciudades, coincide que Machala tiene el mayor porcentaje de escuelas unii-pluridocentes EGB (56,9%), seguido de Ambato (49,5%) y Guayaquil (48.0%).

Tabla 14

Escuelas uni-pluridocentes de EGB con relación a la incidencia de pobreza por ingresos

Provincia	Incidencia de pobreza por ingresos	Porcentaje de escuelas EGB Uni-Pluri Docentes
Ambato	10,2	49,5%
Cuenca	7,8	38,2%
Guayaquil	10,5	48,0%
Machala	14,4	56,9%

CONCLUSIONES

En 1984 se clasifican dentro del Reglamento General de la Ley de Educación a las instituciones educativas según su número de docentes: unidocentes y pluridocentes. Sin embargo, desde el 2011 no existen documentos oficiales en los que caractericen a estas escuelas.

En el Estado ecuatoriano no existe un marco legal, administrativo o modelo pedagógico para las escuelas unidocentes y pluridocentes. Por el contrario, existen estándares de calidad educativa que solo responden a la realidad de escuelas graduadas y urbanas, por lo tanto las escuelas rurales uni-pluridocentes no satisfacen a los parámetros de gestión educativa, desarrollo profesional, aprendizaje e infraestructura.

Actualmente no existe un acuerdo ministerial o una política pública educativa que respalde la creación y permanencia de las escuelas rurales, unidocentes y pluridocentes.

Existen experiencias exitosas de escuelas multigrado en uno país de Latinoamérica. En Colombia el proyecto de la Nueva Escuela es un referente para enseñar en base al contexto y la cooperación, en escuelas rurales y multigrados.

Para el cierre de las escuelas rurales se creó el Plan de Ordenamiento a la Oferta Educativa; sin embargo, no existen documentos oficiales de un proyecto que detalle cómo y cuáles serán las medidas que se llevarán a cabo para cumplir con la reapertura de las escuelas unidocentes y pluridocentes.

No existe un informe oficial que detalle cuántas escuelas rurales, unidocentes y pluridocentes existen en el Ecuador.

En el Ecuador existen 8173 escuelas unidocentes y pluridocentes pertenecientes al subnivel de Educación General Básica, de las cuales el 63,38% pertenecen a la zona rural. Según el INEC, son sectores con mayores índices de pobreza, es decir la mayoría de escuelas unidocentes y pluridocentes se encuentra en las zonas más pobres del país.



El cierre de las escuelas rurales se justificó en la falta de organización administrativa y pedagógica que ellas tenían, además de la infraestructura y educación de mala calidad. Según la teoría en relación a educación y pobreza, las personas que no tienen educación de calidad y permanencia en el sistema educativo tienen más tendencia a ser pobres. Por lo tanto, las escuelas unidocentes-pluridocentes de las zonas rurales no garantizan el desarrollo social y calidad de vida de sus habitantes.

Las provincias con mayor porcentaje de escuelas unidocentes y pluridocentes tienen el mayor porcentaje de población pobre de acuerdo a las necesidades básicas insatisfechas. Y de las cinco provincias (Ambato, Cuenca, Guayaquil, Machala y Quito) de referencia para el estudio de incidencia de pobreza por ingresos, la que mayor incidencia tiene es Machala la cual coincide en ser de estas provincias la que mayor cantidad de escuelas uni-pluridocentes tiene.



- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. (R. Zariquiey, Ed.) (1era Ed.). Perú.
- Bausela, E. (2005). SPSS: Un instrumento de análisis cuantitativo. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. Recuperado de: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020204/A3mar2005.pdf>
- Boltvinik, J. (2003). Conceptos y medición de la pobreza. La necesidad de ampliar la mirada. *Papeles de Población*, 9 (38), 9-25. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/112/11203801.pdf>
- Chaves, L. & García, J. (2013) "Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones." *Educación*, vol. 37, no. 1, 2013, p. 5
- Contrato Social por la Educación (2016). Informe sobre diagnóstico de la educación rural en los cantones: Colta, Chunchi, Guamote, Latacunga y Pujili. Recuperado de: <http://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/CCE/alertaeducativacuadernodetrabajo.pdf>
- Contrato Social por la Educación (2016). Agenda de educación comunitaria de calidad. Quito. Ecuador.
- Correa Gorospe, J. M., & Martínez Arbeláiz, A. (2010). ¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología?: Las TIC al servicio de la escuela y la comunidad en el colegio Amara Berri. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1).
- Del Canto, E. y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, III (141), 25-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>
- El Telégrafo, (2 de febrero del 2019). Los alumnos rurales requieren movilidad. Recuperado de: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/alumnosrurales-movilizacion-limitaciones-escuelas>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2018). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) - Documento Metodológico. Recuperado de: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2018/Septiembre-2018/ENEMDU_Metodologia%20Encuesta%20Nacional%20de%20Empleo%20Desempleo%20y%20Subempleo.pdf



- Little, A. (2001). Multigrade teaching: Towards and international research and policy agenda. *International Journal of Educational development*. 21, 6. Reino Unido.
- LOEI. (2012). Suplemento. Reglamento General a Lay Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>
- López-Roldán, P.; Fachelli, S. (2015). Perspectivas metodológicas y diseños mixtos. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra. (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Capítulo I.3. Edición digital: <http://ddd.uab.cat/record/163565>
- Macías, A. B. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 5(28), 19-31.
- Mariño, S. (2016). Los métodos de inferencias en la construcción de un sistema cognitivo artificial determinístico. *Scientia Et Technica*, 21 (2), 145-149. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/849/84950866006.pdf>
- Meza, B. (2004). Las guías de autoaprendizaje y su influencia en la creación de un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes: un estudio exploratorio en Ecuador. Maestría en Políticas Sociales; FLACSO - Sede Ecuador. Quito.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2012). Reordenamiento de la oferta educativa. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento_de_la_oferta_educativa.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013). Proyecto emergente de unidades educativas del milenio y establecimientos réplica. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/proyecto-emergente-de-unidades-educativas-del-milenio-y-establecimientos-replica/>



Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013). Ministro Espinosa presentó plan de reordenamiento de la oferta educativa y herramienta del Geoportal. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/ministro-espinosa-presento-plan-de-reordenamiento-de-la-oferta-educativa-y-herramienta-del-geoportal/>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013). Nuevo Modelo de Gestión Educativa. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/nuevo-modelo-de-gestion/>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (s.f). Optimización de la infraestructura educativa y lanzamiento del Geoportal Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/06/Reordenamiento_educativo-Geoportal.pdf

Ministerio de Educación (MINEDUC). (24 de enero de 2019) Inicia reapertura de las escuelas rurales. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/inicia-reapertura-de-escuelas-rurales/>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Quito, Ecuador: MinEduc.

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016). Archivo Maestro de Instituciones Educativas. Documento metodológico. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/Documento-Metodologia_operaciones_estadisticas_AMIE.pdf

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva. Colombia: Universidad Surcolombiana.

Reglamento General de la Ley De Educación (1984) Decreto No. 935. p. 35 Recuperado de: derechodelacultura.org/wp-content/uploads/2015/03/3_11_1_ecu_d_935_1985.pdf%3Fview%3Ddownload+%26cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=ec

Salazar, C. y Del Castillo (2018). *Fundamentos básicos de la estadística*. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/13720/3/Fundamentos%20B%C3%A1sicos%20de%20Estad%C3%ADstica-Libro.pdf>



Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010. Recuperado de: <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Plan-Nacional-Desarrollo-2007-2010.pdf>

Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (s/f) Recuperado de: http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Educacion/ficedu_E52.htm#Fundamento

Torres, M (16 de febrero del 2019). La reapertura de las escuelas rurales divide a educadores. Expreso. Recuperado de: <https://www.expreso.ec/guayaquil/reapertura-escuelas-rurales-profesores-LA2637863>

Vargas, T. (2003). Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. UNESCO: Santo Domingo

Villacís B. y Carrillo D. Estadística Demográfica en el Ecuador: Diagnóstico y Propuesta. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Quito – Ecuador. 2011

Vistazo, (2019). Ministerio acusa a correas de cerrar escuelas comunitarias. Recuperado de <https://www.vistazo.com/seccion/pais/politica-nacional/ministerio-acusa-correa-de-cerrar-escuelas-comunitarias>

ANEXOS

Tabla 1

Porcentaje de escuelas uni-pluridocentes

Total a Nivel Nacional			
Provincia	Escuelas EGB	Escuelas EGB Uni-Pluri docente	Porcentaje Uni-Pluri docente en relación al total de escuelas EGB
Azuay	560	382	3,13%
Bolívar	388	322	2,64%
Cañar	270	212	1,74%
Carchi	118	95	0,78%
Chimborazo	294	189	1,55%
Cotopaxi	378	290	2,38%
Imbabura	169	96	0,79%
Loja	942	797	6,53%
Pichincha	843	335	2,75%
Tungurahua	134	39	0,32%
El Oro	401	174	1,43%
Esmeraldas	680	508	4,16%
Guayas	2006	863	7,07%
Los Ríos	672	450	3,69%
Manabí	1832	1411	11,56%
Santa Elena	171	55	0,45%

Universidad Nacional de Educación

Santo Domingo de los Tsáchilas	327	216	1,77%
Morona Santiago	542	489	4,01%
Napo	211	168	1,38%
Orellana	317	287	2,35%
Pastaza	262	239	1,96%
Sucumbíos	346	279	2,29%
Zamora Chinchipe	267	218	1,79%
Galápagos	11	5	0,04%
Zona no delimitada	60	54	0,44%
Total	12201	8173	67,00%

Nota. Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2016-2017)



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Mónica Joselyn Contreras Moina en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Azogues, 15 de agosto de 2019

Mónica Joselyn Contreras Moina

C.I: 1721539540



UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

Mónica Joselyn Contreras Moína, autora del trabajo de titulación "Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica", certifica que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 15 de agosto del 2019



Mónica Joselyn Contreras Moína

C.I: 1721539540



CESIÓN DE DERECHOS

Javier Loyola, 30 de julio del 2019

Yo, Mónica Joselyn Contreras Moína, autora del estudio u/o proyecto "Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de educación básica" estudiante de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe con número de identificación 172153954-0 mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción.

1. Cedo a la Universidad Nacional de Educación, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, reconociendo los derechos de autor. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Universidad, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato digital o electrónico.



Mónica Joselyn Contreras Moína

172153954-0



CERTIFICADO TUTORA

Azogues, 30 de julio de 2019

Por la presente, la docente Katherine Tatiana Vásquez Muglisa con cédula de identidad ecuatoriana 171956074-8, tutora del trabajo de titulación de la estudiante Mónica Joselyn Contreras Moína con cédula de identidad ecuatoriana 172153954-0 certifica que el trabajo titulado "Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de educación básica", fue aprobado y revisado por el sistema antiplagio Turnitin con un nivel de 4% de acuerdo a los requisitos establecidos por la UNAE.

En fe de lo cual certifico lo afirmado.

Msc.Katherine Vásquez
C.L 171956074-8

DIAGNÓSTICO DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES Y PLURIDOCENTES EN EL ECUADOR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

INFORME DE ORIGINALIDAD

4%

INDICE DE SIMILITUD

4%

FUENTES DE INTERNET

0%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

ENCONTRAR COINCIDENCIAS CON TODAS LAS FUENTES (SOLO SE IMPRIMIRÁ LA FUENTE SELECCIONADA)

< 1%

★ www.planv.com.ec

Fuente de Internet

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 30 words

Excluir bibliografía

Activo