



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 21 – AGOSTO DE 2009

## “MEJORAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL”

AUTORIA <b>RAFAEL PADILLA CASTILLO</b>
TEMÁTICA <b>EDUCACIONT</b>
ETAPA <b>EP, ESO</b>

### Resumen

Las últimas mejoras en el sistema educativo español referentes a educación ponen de manifiesto no solo las carencias educativas de países como España sino también los Latinoamericanos. Progresivamente se están mejorando los resultados esperados pero todavía queda mucho por mejorar especialmente en cuanto a las funciones que debe tener un maestro.

### Palabras clave

Reformas educativas, investigaciones en educación, calidad en educación, sistema educativo español y sus nuevas modificaciones

### INTRODUCCIÓN

Las últimas noticias de prensa revelan que determinados estudios realizados por la Fundación Caixa cuestionan si el sistema educativo actual está en crisis o en transformación analizando el panorama educativo en varios países de la Unión Europea, incluida España. Entre otras consideraciones, el estudio, de cuyos contenidos se ha publicado en un libro, cita como rasgo característico de los sistemas educativos europeos actuales su apuesta por la competitividad, la competencia económica y la excelencia científica. En el caso de nuestro país, el informe apunta como principales retos del sistema educativo español la integración de los inmigrantes, el refuerzo de los estudios de Formación Profesional y la lucha contra el fracaso y el abandono escolar.

El estudio señala asimismo como nota destacada el elevado nivel de formación, democratización y de posibilidades de acceso que ofrecen los sistemas educativos europeos, que basan su éxito principalmente y en términos generales, en factores concretos como la cohesión social, los sistemas de formación del profesorado y el buen funcionamiento de los centros escolares. No obstante, las políticas educativas en Europa van tendiendo a orientarse cada vez más hacia la doctrina de la competitividad y de la competencia económica, en lugar de la igualdad y la cohesión social.

Durante el proceso de investigación los autores han tratado de analizar algunos de los modelos educativos establecidos en el viejo continente, como el inglés, francés, alemán, belga-flamenco, holandés y español. A todos les afectan problemas comunes como los malos rendimientos de la educación obligatoria, base de la formación común a todos los ciudadanos; la escasa adaptación entre el sistema educativo y el sistema productivo; la incorporación de los nuevos avances tecnológicos al



**ISSN 1988-6047    DEP. LEGAL: GR 2922/2007    Nº 21 – AGOSTO DE 2009**

mundo escolar para la transmisión del conocimiento; los problemas derivados de la incorporación masiva de la población inmigrante a las escuelas, o la aparición de algunos brotes de violencia escolar.

En este sentido, el estudio indica con especial preocupación el reto que tienen todos los países europeos de integrar a los alumnos inmigrantes. Se advierte en el texto que, aunque en España el fenómeno es muy reciente, dentro de una década, cuando los escolares inmigrantes lleguen en gran número a la educación secundaria, podrán producirse muchos problemas si no se adoptan las medidas adecuadas. En el conjunto de Europa, no se da un consenso entre los distintos países sobre las medidas a tomar en cuanto a la integración y al tratamiento de los estudiantes procedentes de la inmigración, como tampoco hay soluciones únicas para los sistemas de escolarización.

Por otra parte, frente a los constantes cambios que se han venido dando en la legislación educativa española durante los últimos años, el común denominador de las reformas educativas en Europa respecto a su adaptación a las nuevas realidades, se centra en potenciar aspectos como una mayor relación entre empresas e instituciones formativas; la flexibilización de procesos de formación; un mayor aprovechamiento de las nuevas tecnologías y la diversificación de titulaciones.

## **1.- La educación en España**

Diversos estudios publicados durante los últimos años han venido a alertar sobre la precaria situación de la educación española no universitaria, denunciando su bajo índice de resultados. El estudio de la Fundación La Caixa no se queda atrás y advierte que España se encuentra a la cola de Europa en cuanto a resultados educativos junto a Portugal, Grecia e Italia, por debajo de otros países con formatos educacionales más avanzados como Finlandia, Holanda, Bélgica y Suecia.

Uno de los responsables del estudio, Joaquim Prats, subraya en las conclusiones de este estudio que, "hasta el momento, en España hemos logrado una educación de mínimos para todos; ahora hay que lograrla de óptimos", lo que indica un notable esfuerzo por parte del sistema educativo español para situarse en la línea de salida e ir avanzando en este terreno poco a poco. El mismo autor afirma que nuestro sistema educativo pasa actualmente por un momento malo según los datos relativos al fracaso escolar, rendimiento académico y niveles de calidad en general, aunque no puede considerarse como catastrófico si se analiza en términos históricos y comparativos con otros países europeos.

En cuanto a los datos más significativos sobre la educación en España, destaca que entre un 27% y un 33% del alumnado no logra superar la Educación Secundaria; un 23% no llega a los conocimientos mínimos en Matemáticas y Lengua y apenas un 10% entra dentro de los niveles de excelencia, frente al 16% que se da en Francia o las tasas superiores al 20% en Finlandia y otros países nórdicos.

En este sentido, el esfuerzo realizado durante las últimas décadas en la educación no universitaria española también es notorio. Si bien en el año 1975 existía un 10% de niños de 6 a 11 años no escolarizados, sólo un 65% de menores entre 12 y 14 años asistían a la escuela y más de un 65% de jóvenes entre 15 y 16 años no cursaban estudios en centros reglados, en la actualidad la escolarización de niños entre 3 y 5 años roza el 100%; se ha logrado la totalidad de la escolarización para jóvenes de



**ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 21 – AGOSTO DE 2009**

entre 6 y 15 años y la enseñanza secundaria no obligatoria alcanza el 70%, aunque todavía en este caso por debajo de la media europea.

En relación al profesorado, el estudio señala la existencia de una crisis profesional que da lugar al descontento, desmotivación y recelo de los docentes. Las causas de este malestar son variadas y, según algunos estudios recogidos en este general, apuntan a cuestiones como la inexistencia de expectativas de promoción interna o externa para el profesorado o a la falta de movilidad.

Por el contrario, los salarios de los profesores españoles de primaria y secundaria son equiparables a los más altos de la Unión Europea, por lo que el estudio destaca que no se puede hablar de una precarización laboral ni salarial, al menos en el caso de los docentes de la escuela pública. De hecho en la actualidad los profesores de educación secundaria cuentan con unas retribuciones básicas que superan los 26.000 euros anuales, que llegan a más de 28.000 euros en el caso de los catedráticos. Los técnicos de Formación Profesional superan los 24.000 euros anuales y los maestros de primaria los 23.000 euros, todos ellos sin contar con otros complementos como trienios, sexenios u otras retribuciones por desempeñar cargos directivos en los centros donde trabajan.

Por otra parte, también suspende España respecto a otros países de nuestro entorno en cuanto a la inversión que realiza el Estado para la educación, con una media de gasto público en este apartado de 1.400 euros por alumno al año, por debajo de la media de la OCDE. No obstante estos últimos datos se refieren a la media nacional, pero el estudio destaca algunas comunidades autónomas como Asturias, Navarra y País Vasco, donde la tasa de inversión educativa es más elevada.

## **2.- Crecimiento universitario en España.**

Pero no todos los resultados de este estudio son negativos para nuestro país, ya que España cuenta con el porcentaje más alto de Europa en población estudiantil universitaria. Ésta ha experimentado un crecimiento destacable durante los últimos años, con 4 estudiantes por cada 100 habitantes, alrededor de un tercio de las personas con edades comprendidas entre los 19 y 23 años, de las que cerca del 55% son mujeres.

De hecho, la población universitaria es la que ha experimentado el mayor crecimiento relativo, pasando de 646.000 estudiantes en 1980, a casi 1.600.000 en el año 2003, con una de las ratios más elevadas de universitarios, 4.017 estudiantes por cada 100.000 habitantes.

No obstante cabe destacar que, si bien el acceso de la mujer a la Universidad se ha dado de forma paulatina durante los últimos 30 años a un ritmo más que considerable, no ha ocurrido lo mismo entre los diversos grupos sociales más desfavorecidos. El estudio señala que después de analizar la pertenencia social de los universitarios y las distribuciones sociales de los estudios terminados, se deduce que, a pesar de que han existido grandes avances en este terreno, siguen existiendo notables diferencias sociales, sobre todo en los estudios superiores. Los estudiantes pertenecientes a la clase trabajadora tienen un índice menor de acceso a la universidad, y los que acceden a ella optan en su mayoría por carreras con titulaciones más devaluadas o en carreras de ciclo corto, siempre hablando en términos generales.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 21 – AGOSTO DE 2009

En este apartado tiene gran incidencia el volumen de ingresos de las familias, ya que las que gozan de mayor nivel de renta invierten hasta tres veces más en la educación de sus hijos que otras con menos recursos. Así, destinan más dinero para el complemento en la enseñanza de idiomas, cursos de verano, refuerzo de estudios o cursos de postgrado, entre otros gastos educativos privados. Como es lógico, las diferencias se van acentuando según va aumentando el nivel de estudios, ya que al inicio de la etapa escolar todos los alumnos parten generalmente con las mismas posibilidades, independientemente de que acudan a centros públicos, privados o concertados.

Hoy en día se admite que es necesaria una educación de muy buena calidad, pero una calidad diferente a la del pasado, para enfrentar los desafíos de la creciente competitividad que necesitan los sistemas productivos en un mundo globalizado donde el mercado es la regla. En segundo lugar, está la satisfacción de los requerimientos que vienen del desempeño ciudadano. También nuestras sociedades necesitan hoy formar un ciudadano distinto al ciudadano del pasado. La formación del ciudadano del pasado estaba basada en la lealtad al Estado/Nación. Hoy en día, el Estado/Nación ha entrado en crisis; se forman entidades supranacionales y comienzan a expresarse reivindicaciones locales.

Aparecen problemas que tienen dimensiones universales, como la defensa del medio ambiente, el delito internacionalizado, las nuevas tecnologías de la información y sus redes, etc., que indican que la formación del ciudadano también necesita ser reformulada. Y, en tercer lugar, la demanda de equidad social. Porque en el contexto de esta tendencia al aumento de la igualdad por un lado y de la exclusión y la desigualdad por el otro, aparece una fuerte necesidad de mantener niveles altos de cohesión social. La ruptura de la cohesión social altera todo lo demás; sin equidad social no hay economía competitiva ni democracia política sustentable. La competitividad económica, la ciudadanía política y la equidad social están articuladas íntimamente entre sí. No se puede ser competitivo económicamente en forma sostenida en el tiempo si se tienen niveles extremos de inequidad social y de exclusión, porque eso genera conflictos que alteran el orden político y, generalmente, terminan alterando la competitividad económica.

Desde este punto de vista, se insiste sobre el carácter sistémico del análisis. No es posible satisfacer sólo las demandas de competitividad económica dejando de lado las otras dos, la ciudadanía y la equidad. De la misma manera que no se puede satisfacer las demandas de equidad social y de ciudadanía si no se es competitivo económicamente, porque no hay bases materiales para garantizar la equidad social y la ciudadanía si no se tienen recursos para distribuir.

La centralidad de la educación proviene, precisamente, del hecho de que es la única variable de intervención política que influye simultáneamente en estos tres aspectos. Si usted mejora la educación, mejora la competitividad económica, mejora el desempeño ciudadano y mejora la equidad social. No hay ninguna otra variable sobre la cual se puede intervenir desde las políticas públicas, que tenga esta característica de influir simultáneamente sobre las tres dimensiones del desarrollo social. Pueden existir políticas que estimulen la competitividad económica pero que no tengan nada que ver con la ciudadanía ni con la equidad. Puede haber políticas de equidad social que no alteren la competitividad ni la ciudadanía. Pero no es cualquier educación la que tiene esta característica de intervenir positivamente en la competitividad económica, en la ciudadanía política y en la equidad social. No se trata sólo de



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 21 – AGOSTO DE 2009

más años de estudio. Por un lado, se trata de una educación de calidad para todos. La universalidad que tienen que tener las políticas de calidad es fundamental para evitar caer en modelos de sociedad donde la posesión del conocimiento está concentrado en unos pocos. Esta concentración da lugar a modelos de neo-despotismo ilustrado, en los cuales un grupo de personas que domina el conocimiento puede, en base a la posesión de ese conocimiento, controlar autoritariamente al resto. En este aspecto, creo que una de las características más dramáticas de los diagnósticos que se hacen sobre la educación de nuestro país es que está perdiendo esa tradicional ventaja comparativa que tenía la Argentina frente a otros países, que era el alto nivel educativo del conjunto de su población.

Si se analizan los resultados de las evaluaciones del aprendizaje que están realizando nuestros alumnos, se advierte que -comparativamente con otros países salimos con resultados bastante mediocres y que no son homogéneos para toda la población. Los promedios siempre ocultan diferencias muy grandes. Uno puede decir que, en Argentina, el promedio de sus alumnos es del 50% en matemáticas o en lengua. Ese 50% de promedio está indicando que hay algunos que están en 80 y otros están en 20. Hay que entrar un poco en el análisis desagregado en los datos para ver qué está pasando con un sector importante de la población que se está quedando dramáticamente rezagada en materia educativa. El libro reciente de Jaim Echeverry sobre la tragedia educativa argentina es un libro que llama la atención sobre el hecho de que existe en nuestra sociedad muy poca conciencia de la gravedad de este problema. Cuando en las encuestas le preguntan a los padres qué opinan sobre la educación, es muy curioso advertir que, sobre la educación en general opinan que está muy mal, pero que la de su hijo está muy bien. Este fenómeno es muy interesante porque los padres no se hacen cargo de que es su hijo el que está en esa situación de mala calidad de la educación. Esto no afecta sólo a los sectores bajos, sino que afecta también a los sectores de altos recursos. Existe una especie de desapego, de falta de conciencia, un poco de subestimación de la importancia del conocimiento en la formación de las personas, en la formación de los recursos de este país.

A continuación quisiera presentarles las líneas o los temas que se están discutiendo a nivel internacional en materia de transformación educativa, con el objetivo de ver por dónde se están buscando las soluciones. Lo importante en este marco de globalización es que los problemas que están enfrentando los países son bastante similares. Las condiciones con las cuales se los enfrenta son muy diferentes, pero los problemas son relativamente los mismos.

"La primera característica que me parece importante mencionar dentro del proceso de transformación educativa es que cada vez más se reconoce que las transformaciones educativas son sistémicas. Los sistemas educativos se vienen reformando por lo menos desde hace 30 o 40 años. Hubo en las últimas décadas una especie de reformismo permanente. Este reformismo permanente y de corto plazo, en lugar de cambiar nuestro sistema, lo convirtió en algo cada vez más rígido porque los actores fundamentales del cambio los docentes, los directores, los inspectores- tienen muy bajo grado de confianza en la continuidad de los cambios. Se ha instalado la idea que la propuesta de cambio va a pasar y que va a venir otra. Es mejor no comprometerse con este cambio, porque ya va a venir el otro. Y así fue, desde los años 60 en adelante, que los sistemas intentaron ser modificados sin mucho éxito.

Pero esas reformas tradicionales fueron siempre reformas que intentaron modificar una variable, una dimensión del sistema. Se cambiaba el curriculum pero se dejaba lo demás relativamente intacto. Se modificaban, por ejemplo, las condiciones de trabajo o la formación de los maestros y los profesores, pero el resto quedaba intacto. Se modificaba el equipamiento en las escuelas o su organización



**ISSN 1988-6047    DEP. LEGAL: GR 2922/2007    Nº 21 – AGOSTO DE 2009**

administrativa, pero en forma aislada del resto. Lo que aprendimos en todos estos años es que si se modifica un factor y lo demás se deja intacto, no cambia nada. Al final, el sistema asimila esa modificación, todo se acomoda y vuelve a funcionar como antes. Los cambios deben ser sistémicos, deben afectar al conjunto de variables que actúan en el sistema educativo: los contenidos, los métodos, el personal, el estilo de gestión, la organización administrativa, el financiamiento, etc.

Pero ante un planteo de este tipo, si estuviera acá el Lic. Bordón me diría: "Lo que Ud. dice está bien pero yo no puedo cambiar todo al mismo tiempo. Eso es imposible. Ud. no me puede pedir que aumente los recursos financieros, aumente los años de escolaridad, que cambie la estructura, que cambie los contenidos, que cambie a los maestros..." y el Lic. Bordón tendría razón; no se puede cambiar todo al mismo tiempo. Sin embargo, esto no anula la idea del enfoque sistémico, porque lo que está por detrás de este enfoque es la necesidad de definir una secuencia de cambio. El cambio puede empezar por la variable que se estime más adecuada al contexto, pero después tiene que continuar con las otras. Si no continúa con las otras, entonces el cambio no va a ser exitoso. Es posible comenzar cambiando el curriculum, o cambiando la estructura organizativa de las escuelas, o cambiando a los maestros... Pero luego es necesario hacerse cargo de las consecuencias de ese cambio sobre las otras variables.

Definir estas secuencias no es una operación simple. No se trata de una operación solamente técnica, sino que contiene un fuerte componente político. Definir por dónde empieza la secuencia implica definir a quién le doy la prioridad. No es lo mismo comenzar por los maestros que comenzar por cambiar el curriculum, o por construir escuelas, o por conectar a todas las escuelas por Internet.

Independientemente del valor de cada una de ellas, todas estas acciones pueden ser legítimas, pero es obvio que no significan lo mismo. Son alianzas distintas y son acuerdos diferentes. En países pobres o de bajos recursos como el nuestro, donde todo es urgente, esta discusión acerca de la secuencia se hace particularmente dura y conflictiva. No es lo mismo discutir esto en Estados Unidos, Alemania o en Japón, que discutirlo acá, porque aquí todo es más urgente. Otro aspecto a considerar es que es muy probable que no se pueda aplicar la misma secuencia en todas partes. No es lo mismo plantear esta discusión en Corrientes o en Jujuy que en la ciudad de Buenos Aires, o en el conurbano, o en algunas otras zonas de la provincia de Buenos Aires.

Los contextos son distintos y es probable que la secuencia que valga en un lado no tenga validez en otro. No existen secuencias de validez universal. No existe ningún manual que nos diga que hay una manera de hacer las cosas que nos garantice el éxito. La que nos garantice el éxito es la más adecuada al lugar en donde vamos a trabajar. Esta discusión es muy compleja porque ya no tenemos las certezas del pasado. Los modelos de planificación educativa de los años 60 se basaban en el supuesto que era posible planificar previendo la demanda de mano de obra de aquí a 10 o 20 años. Hoy no sabemos muy bien hacia dónde van las cosas y tenemos que utilizar un estilo de conducción, de gestión estratégica de los sistemas educativos, que permitan ir piloteando el cambio de alguna manera.

Este estilo supone tener visiones de largo plazo que, en el proceso, en el camino, adquirirán características más específicas. Además este estilo implica aceptar que hay más de una solución para el mismo problema o, por lo menos, que puede haber más de una solución para un mismo problema. Tenemos que gestionar aceptando con esta diversidad de enfoques y de posibilidades, sin perder de vista los objetivos de largo plazo.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 21 – AGOSTO DE 2009

En América Latina, en los últimos años, se llegó a cierto acuerdo de que la secuencia del cambio educativo debía comenzar por el cambio institucional, por modificar la estructura y las modalidades de gestión de la educación. En los últimos 10 años, prácticamente todos los países están haciendo lo mismo. Todos descentralizaron, todos están dando mayores niveles de autonomía, en algunos casos a las provincias, en otros a los municipios, en otros se les ha dado autonomía a las escuelas. Todos instalaron sistemas de medición de resultados, entendiendo que la medición es un gran elemento para definir políticas. Se modificaron las políticas de financiamiento para adecuarnos a este nuevo estilo de gestión. En síntesis, se comenzó por el aspecto institucional, por el aspecto administrativo de la gestión educacional.

"Los argumentos para justificar que había que empezar por ahí eran muy fuertes. Si uno empieza por la reforma institucional, crea condiciones para definir todo lo demás. Es muy distinto el cambio curricular en un modelo centralizado que en un modelo descentralizado. Es muy distinta la formación de los docentes si van a tener más autonomía que si no van a tener autonomía para tomar decisiones. Es muy distinto quien se ocupa del equipamiento de las escuelas o del reclutamiento del personal. Todas las variables del cambio educativo adoptan cierto criterio o cierto sentido en función del esquema organizativo-administrativo en el cual nos movamos.

Por eso es que el argumento de que hay que empezar por el cambio institucional, tenía fundamento y solidez. El problema que tuvo este enfoque es que provocó una especie de pérdida de sentido de las transformaciones educativas. La reforma institucional y la reforma administrativa empezaron a ser fines en sí mismas. Se perdió de vista, por ejemplo, que había que descentralizar para mejorar la calidad de la educación, que había que evaluar, no evaluar para mejorar la calidad y para compensar diferencias.

En lugar de este enfoque, empezó a difundirse un sentido puramente eficientista, puramente administrativo, que muchos responsables de políticas educativas de hoy expresan en sus manifestaciones.

"Hemos realizado encuestas no sólo en Argentina sino en otros países de América Latina, que reflejan este fenómeno. En muchos conductores de los sistemas educativos se advierte con bastante dramatismo esto de que a poco de estar en la gestión ya no pueden saber para qué están allí. Por eso es muy importante empezar por la reforma administrativa, pero ser consciente de la necesidad de continuar con las otras, y no perder de vista el sentido que tiene esta reforma del estilo de gestión, para ver por qué lo hacemos y para qué la hacemos. Esta visión del sentido también pone límites a las reformas institucionales.

"El segundo punto sobre el cual también las tendencias actuales son muy fuertes es la idea del consenso, de la concertación, de las alianzas, de la educación como política de Estado. Las políticas educativas deben tener continuidad y no pueden estar sujetas a los plazos que tiene un gobierno. No se hace una reforma en cuatro o seis años. Por lo tanto, hay que ponerla más allá de los intereses coyunturales de una determinada administración gubernamental. Y para que esto sea posible, es necesario que los procesos de transformación educativa estén rodeados de acuerdo, de consenso, de concertación, que haya alianzas en torno a todo esto. Ustedes dirán, pero ¿quién se opone a eso? ¿quién no admite que las políticas educativas tienen que ser políticas de consenso, políticas logradas mediante acuerdos?" La experiencia nos ha mostrado que al menos hay dos enfoques que se oponen a esto. Por un lado, los más conocidos, los tradicionales enfoques autoritarios, que consideran que no hay que concertar, ni hay que llegar a acuerdo con nadie, sino que el que tiene el poder impone su



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 21 – AGOSTO DE 2009

decisión. Este es el modelo clásico de regímenes autoritarios, que eliminan la discusión y el diálogo. Pero la nueva manera de oponerse a la concertación es esta idea de que el mercado resuelve todo y que no hay nada que concertar. No hay nada que negociar, sino que hay que dejar que las leyes del mercado decidan cómo se distribuyen los recursos y las oportunidades de educación.

En esta visión se ubican los que pregonan la idea de premios y castigos, la competencia entre escuelas, etc. Es decir, instalar adentro del sistema educativo la lógica del mercado, mediante el cual se regula la actividad económica.

"Estos dos enfoques, el del autoritarismo tradicional y el enfoque del todo mercado, tienen en común que suprimen la política, entendida no en el sentido de los partidos políticos, sino como dimensión de la sociedad, de la *polis*, del ámbito donde todos vivimos juntos, discutimos, negociamos y construimos una sociedad. En ninguno de estos dos modelos, el modelo autoritario y el modelo de mercado, interviene la idea de que somos ciudadanos de una sociedad donde todos tenemos derechos y todos tenemos intereses y que, además, la instancia de la educación debe integrarnos a todos.

"La concertación, el acuerdo, el diálogo, responden a la idea de instalar, con mucha importancia, la dimensión política en las discusiones sobre educación. Si uno instala esa dimensión política, por ejemplo, no se puede admitir que la educación Básica, común, universal, obligatoria, esté regida por criterios de competencia. Porque en la competencia hay ganadores y perdedores; esa es la esencia de toda competencia. Y en la educación Básica no puede haber perdedores. Tiene que estar al alcance de todos y todos tienen que ganar. La educación Básica tendría que ser considerada, si uno quiere utilizar los términos de los economistas, como precompetitiva, como una fase previa a la competencia. En la educación Superior es probable que la competencia sea más legítima, porque sabemos que no todos tiene condiciones para llegar al tope, a la frontera del conocimiento. Pero la educación Básica tiene que poner a todos en condiciones de competir, tiene que ser considerada como una base precompetitiva, que debe garantizar un éxito universal.

## BIBLIOGRAFIA

- Arnau, J. (1990). *Diseños experimentales en psicología y educación*. Vol.2. México: Trillas.
- Muñoz, E. (2006). *Efectos de una experiencia innovadora en la iniciación a la enseñanza de las* Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba.
- Zapata, O. (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax México.