

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

**Análisis del perfil de competencias docentes a partir del modelo SEIC
en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari
Unancha**

Juan Fernando Manangón Muetecachi

Tutor: Jorge Antonio Balladares Burgos

Quito, 2023



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Juan Fernando Manangón Muetecachi, autor de la tesis intitulada “Análisis del perfil de competencias docentes a partir del modelo SEIC en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari Unancha”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, 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 Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

14 de enero de 2024

Firma: _____

Resumen

La educación en Ecuador está claramente marcada por un sistema que se presenta en dos modalidades, una llamada educación regular y otra, la educación intercultural bilingüe. Para ambos casos, reconocer la importancia que tiene la formación docente significa dar criterios de valor a la preparación académica de los maestros, quienes asumen responsablemente los procesos de aprendizaje.

En lo referente a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los campos de acción de esta han sido muy variados, esto ha generado algunas experiencias significativas a nivel nacional. Para el estudio de caso tomaremos al Sistema Educativo Intercultural Cotopaxi (SEIC) de la provincia de Cotopaxi, conjuntamente con la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, donde se ha evidenciado los aportes que han hecho desde la educación al desarrollo de las comunidades indígenas. Al estudiar del perfil de competencias docentes se pretende determinar las particularidades que debe poseer el docente comunitario, además la apropiación sobre las directrices que debe manejar para desenvolverse, tanto dentro del aula como fuera de ella.

Luego de analizar el perfil de competencias, se pone de manifiesto las características mínimas y esenciales que debe poseer el docente comunitario, siendo estas la formación humana con verdadera vocación de maestro y al servicio de los más necesitados; la formación académica, técnica, pedagógica además de la apertura permanente a las capacitaciones y actualizaciones sobre el ejercicio profesional. La convergencia de estas tres características en el perfil competencial, rompe con los esquemas y paradigmas de una educación ordinaria.

La relevancia de seguir rigurosamente este proceso de análisis exhibe la estructura de un sistema educativo con una propuesta alternativa, donde lo preponderante es la presencia del docente, y como este se relaciona directamente con los contextos de las comunidades indígenas, buscando que el aprendizaje se torne significativo.

Palabras clave: perfil competencial, modelo SEIC, metodología, educación popular, formación humana docente, educación intercultural bilingüe

Dedico este trabajo de investigación a los directivos de la fundación SEIC quienes han entregado su vida en favor de la educación en la zona del Quilotoa; a las autoridades, padres de familia, estudiantes y docentes de la Unidad Educativa Jatari Unancha, que trabajan arduamente por un mundo digno para los jóvenes de las comunidades indígenas. También, la dedico a mis hijos Adriana Lizeth y Fernando José, quienes representan el motor para continuar luchando por un mundo mejor.

Agradecimientos

Mi infinito sentimiento de gratitud a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, a sus maestros y maestras, quienes me han acompañado durante todo el proceso de estudio e investigación. Al doctor Jorge Balladares y demás asesores por guiarme acertadamente con todo su conocimiento en la elaboración de este trabajo.

Agradezco también al Padre José Manangón, a Mery Martínez y a los maestros informantes de la Unidad Educativa Jatari, por colaborar con sus valiosos aportes en esta investigación. Además, a toda mi familia que siempre se ha mantenido presente durante esta etapa.

Tabla de contenidos

Tablas	13
Abreviaturas.....	15
Introducción.....	17
Capítulo primero: Contexto teórico y metodológico.....	21
1. Perspectiva teórica.....	21
1.1 Pedagogía crítica de la educación.....	22
1.1.1. Filosofía de la liberación y la Teología de la Liberación	22
1.1.2. Pedagogía Liberadora de Paulo Freire	25
2. Teorías base de las competencias	28
2.1 Las competencias desde el ámbito laboral	29
2.2 Aportes teóricos filosóficos y lingüísticas sobre las competencias.....	30
2.3 Psicología cognitiva y su aporte a las competencias	31
2.4 Inteligencias múltiples en relación a las competencias	32
3. Las competencias en la educación.....	34
3.1 Caracterización del concepto.....	34
3.2 Elementos de la Competencia.....	34
3.2.1 Cognitivo – aprender a conocer.....	35
3.2.2 Procedimental – aprender hacer	36
3.2.3 Actitudinales – aprender a ser	36
3.3 Clasificación del concepto.....	37
3.4. Competencias profesionales docentes	39
4. Enfoque de la investigación.....	41
4.1 Enfoque cualitativo.....	41
4.2. Metodología.....	41
Capítulo segundo: Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: análisis de una propuesta educativa propia que nace en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi	43
1. La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador	45
1.1 Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (SEIC)	48
1.1.1 Breve reseña de los inicios del SEIC.....	48

1.1.2 Consolidación legal del SEIC.....	51
1.1.3. Descripción de la U. E. Jatari Unancha.....	53
Capítulo tercero: Análisis del perfil competencial docente del modelo educativo SEIC57	
1. Diseño de la investigación.....	57
1.1. Operacionalización de variables o categorías.....	59
1.2. Población y muestra.....	60
1.2.1. Criterios para determinar la muestra.....	60
1.3. Selección de instrumentos para recolección de datos que se propone usar en la investigación.....	61
1.3.1. Instrumentos de recolección de información:.....	62
1.3.2. Plan de selección y filtración de la información.....	64
1.3.3. Proceso de validación de los instrumentos de recogida de datos.....	64
1.3.4. Descripción de la técnica de análisis de datos.....	64
1.3.5. Planificación de la aplicación de la técnica de análisis de datos y la presentación de resultados.....	64
2. Análisis e interpretación de la información obtenida de los instrumentos.....	66
2.1. Análisis e interpretación de la información del cuestionario dirigido a autoridades y docentes informantes.....	66
2.2. Análisis e interpretación de resultados de la ficha de observación.....	82
Conclusiones y recomendaciones.....	89
Obras citadas.....	93
Anexos.....	97
Anexo 1: Diario de campo aplicado a docente informante 1 de la U. E. Jatari Unancha.....	97
Anexo 2: Diario de campo aplicado a docente informante 2 de la U. E. Jatari Unancha.....	98
Anexo 3: Guía semiestructurada aplicada a directivos de la Fundación SEIC y a autoridades de la U.E. Jatari Unancha.....	99
Anexo 4: Imágenes de observación participativa.....	100

Tablas

Tabla 1 Cuadro comparativo de autores.....	40
Tabla 2 Operacionalización de variables.....	59
Tabla 3 Población y muestra	60
Tabla 4 Codificación de participantes	66
Tabla 5 Descripción de perfil profesional docente.....	68
Tabla 6 Diferencias en el perfil docente.....	70
Tabla 7 Impacto del modelo educativo SEIC.....	75
Tabla 8 Perfil de egreso estudiantil	76
Tabla 9 Interacción docente-alumno	77
Tabla 10 La lengua kichwa en el perfil docente.....	79
Tabla 11 La capacitación en el modelo SEIC.....	80
Tabla 12 Empatía del docente con el estudiante de EIB	82
Tabla 13 Del docente kichwa hablante de EIB.....	83
Tabla 14 Prácticas inclusivas en el aula de EIB	84
Tabla 15 Presencia de los principios de la educación liberadora en la EIB	84
Tabla 16 Análisis de las principales competencias docentes en EIB	88

Abreviaturas

CIEI	Centro de Investigación para la Educación Indígena
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ERPE	Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
PCMLE	Partido Comunista del Ecuador y el Partido Comunista Leninista del Ecuador.
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
SEIB	Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe
SEIC	Sistema Educativo Intercultural Cotopaxi
SERBISH	Sistema Radiofónico Shuar
TL	Teología de la Liberación

Introducción

El presente trabajo de investigación se desarrolla para analizar y determinar la importancia de la apropiación de un perfil de competencias docentes a partir del modelo SEIC en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, paralelamente lograr que los actores educativos reconozcan las características que debe presentar un docente comunitario y las pautas que debe manejar para desenvolverse, tanto dentro del aula como fuera de ella, en un contexto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en comunidades indígenas de la sierra centro del Ecuador.

Los procesos educativos que se proponen en la sociedad ecuatoriana, se someten a los lineamientos que indica el Ministerio de Educación por medio de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su respectivo reglamento. Por una parte, tenemos a la conocida como Educación Regular y, por otro, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). De este segundo, es relevante destacar la experiencia del modelo del Sistema Educativo Intercultural Cotopaxi (SEIC) de la provincia de Cotopaxi, ya que se considera que ha sido el que más ha aportado en el desarrollo de la localidad y de los habitantes de las comunidades indígenas. Lo importante a mencionar, en términos generales, es la metodología de trabajo y el planteo de un perfil docente diferente al que se requiere en Educación Regular o al MOSEIB. Este sistema enfrenta las transformaciones educativas desde los principios de una educación popular-emancipadora, capacitando a los maestros en desarrollar una verdadera vocación, a adaptarse a las realidades y contextos de los estudiantes kichwa hablantes.

Con el estudio del perfil de competencias docentes que persigue la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, lograremos poner en manifiesto con objetividad las características que debe poseer un docente que se apropia e interioriza las prácticas educativas que propone el Modelo SEIC, entre estas se puede rescatar al perfil de formación académica y humana del docente, a la metodología institucional, a la interacción entre docente y alumno, entre otros. De esta manera exteriorizamos la importancia e impacto del rol docente en una educación intercultural bilingüe con tinte de educación popular.

Para los fines de la investigación, es preciso señalar los objetivos que permitan determinar cuál es el perfil competencial docente idóneo para el modelo SEIC que usa la

Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari Unancha. Como objetivo general se plantea el analizar el perfil de competencias docentes a partir del modelo SEIC; como específicos se tiene el recolectar información sobre el modelo educativo; analizar cualitativamente el perfil de competencias docentes que se requiere en los procesos de enseñanza aprendizaje mediante el modelo SEIC, y finalmente validar al perfil de competencias docentes del modelo en función del contexto del estudiantado.

El análisis secuencial y esquematizado de los procesos de enseñanza-aprendizaje sostenidos con un perfil docente comunitario se expresa en un orden lógico. En el primer capítulo de la investigación se detallan los principios teóricos que se encuentran alrededor del término competencia y como es que relaciona éste con la educación basada en competencias.

El segundo capítulo trata de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, además de los principios teóricos e históricos que apuntalan una propuesta educativa propia que nace en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi, las mismas que servirán como fuente de información para comprender la situación actual del perfil docente, además de la caracterización de la institución educativa objeto de estudio.

En el tercer capítulo se expone el diseño de la investigación, el procesamiento de información, el mismo que posee un enfoque cualitativo con rasgos descriptivos, y fenomenológico-hermenéutico. Este enfoque ha sido escogido ya que responde al objetivo de comprender y describir la interacción de los actores que participan en el proceso educativo intercultural bilingüe respecto al análisis del perfil de competencias docentes. Como parte final de este capítulo, pero no menos importante, se presenta los análisis e interpretaciones de cada ítem de los instrumentos de recolección de información, mismos que han sido dirigidos a las autoridades y a los docentes informantes, estos elementos se tornan importantes en la medida que permitan alcanzar los objetivos de la investigación. Posterior a estos análisis se presentan las debidas conclusiones y recomendaciones.

La investigación es oportuna y pertinente, ya que el modelo educativo SEIC al presentar una propuesta educativa diferente a las tradicionales merece ser objeto de estudio; el poner al descubierto su estructura, funcionamiento y requerimientos en cuanto al perfil del docente facilita la comprensión por parte de la comunidad educativa. Considerando la evolución de la educación y la correspondencia que esta debe tener en función de atender las necesidades educativas, en especial de los sectores indígenas, es importante que se valide la propuesta del modelo como una forma eficiente de hacer una

educación alternativa, inclusiva y con resultados concretos para el desarrollo de los pueblos.

En la actualidad de una sociedad posmoderna donde se desvirtúa la presencia y participación del docente en los procesos de aprendizaje, se torna importante realizar una investigación directa sobre los campos de acción, tanto de las instituciones educativas como de los docentes, para este segundo caso, es necesario tener disponibles los recursos económicos, técnicos, humanos, logísticos, sumándose a estos los conocimientos pedagógicos y didácticos que permitan analizar cada elemento que compone la investigación, poniendo en evidencia la importancia que tiene el perfil del docente comunitario en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Capítulo primero

Contexto teórico y metodológico

1. Perspectiva teórica

Para la investigación se requiere partir de pensamientos previos, que permita describir, explicar e interpretar a las competencias. Las perspectivas teóricas, al estar formadas por diferentes teorías que se convierten en el hilo conductor de la investigación. Para este caso particular, una perspectiva desde el paradigma interpretativo permite comprender lo deseable de la presencia de las competencias en la educación; el recorrido teórico se concretiza con la participación de la teoría crítica, con su ramal educativo, la pedagogía crítica, siendo los puntos epistemológicos de referencia para la investigación.

La visión cercana que amerita la influencia de las competencias como paradigma educativo, solo es posible mediante la utilización de procesos sistemáticos de investigación, al respecto, Medina y Mendoza (2009), sostienen que, el acercarse al objeto de estudio mediante pasos iniciales y procedimientos metodológicos para abordar realidades, en su mayoría abstractas, se convierte en un acto investigativo, y dentro de este acto, se pone de manifiesto las técnicas de organización y manipulación de la información durante el desarrollo de la investigación

Para abordar a la teoría crítica, empezaremos enunciando que esta doctrina se enfoca en la evaluación crítica y reflexiva de la sociedad, con la intención de poner al descubierto el cómo se constituyen las estructuras de poder. Los representantes más destacados de la teoría crítica como lo son: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Jürgen Habermas, entre otros, y desde una visión educativa a Paulo Freire, postulan que los problemas sociales provienen más de las estructuras sociales y los supuestos culturales, inmersos en ellas, y no de las personas en sí. Sintetizando en que, la ideología es el principal obstáculo para la liberación humana.

En este sentido, según Gómez (1990), el interés último que persigue la teoría crítica de la educación es la emancipación del educando. El rol de la educación emancipadora debe enfocarse en ser la herramienta que genere procesos de socialización, aprendizaje y pensamiento (puede ser el surgimiento de las competencias), que contribuyen a la liberación de los sujetos sometidos a condiciones que limitan su racionalidad y la actividad social (Navarro) Salcedo

1.1 Pedagogía crítica de la educación

La pedagogía crítica se constituye como la base ideológica de la educación emancipadora. Este sustento ideológico considera a la convergencia de varios elementos como la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social como los mecanismos que posibilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la convergencia de este elemento se añade a la didáctica como la disciplina en la que se concreta la teoría pedagógica (Ramírez 2008).

Esta relación de elementos, el mismo autor los trata como supuestos que se debe tener en cuenta en la pedagogía crítica, los cuales se encuentran esquematizados de la siguiente manera:



Figura 1. Esquema de supuestos de la pedagogía crítica.

Fuente y elaboración Ramírez Bravo, Roberto (2008). Revista FOLIOS

1.1.1. Filosofía de la liberación y la Teología de la Liberación

Filosofía de la liberación: Gonzales (2007) manifiesta que, en la filosofía contemporánea, destacan autores como Husserl, Sartre, Merleau Ponty y Levinas, quienes, con sus estudios han desarrollado el concepto de alteridad como la capacidad de cambiar una visión individual de la persona por el reconocimiento de la importancia del “otro”.

Estos autores, cuyos pensamientos se han convertido en los referentes para los autores latinoamericanos, realizan fuertes críticas a una filosofía totalizadora y paralelamente estudian la dinámica de la alteridad como una forma de aperturarse “al otro”. El autor que más se destaca es Enrique Dussel, quien busca de manera incesante entender este contexto, la realidad del otro.

Dussel (1974) habla siempre del otro como aquel que se encuentra en situaciones de explotación, pobreza, marginación y exclusión. El otro, para los autores, es América Latina con respecto a la globalidad occidental. Con esta premisa se busca determinar la concepción de la alteridad, con la que se reconozca la importancia de “el otro”, y que la práctica de este principio se convierta en una posible ética de la liberación.

En este sentido, para Levinas (1987), el punto supremo es reconocer al “otro” a través del mundo de las cosas poseídas desde la comunidad y la universalidad. Gonzales (2007), sostiene que, en la alteridad, el ser para “el otro”, la pluralidad es reconocida, la auténtica comunidad es creada; en la totalidad, por el contrario, la pluralidad es absorbida por la unidad. Esta acción de la totalidad se manifiesta en la negación o rechazo al Otro. Eventualmente, la totalidad desemboca a la separación y dominación.

En Gonzales (2007), se considera que se ha entendido por filosofía de la liberación a un pensamiento basado en lo originario y a la esencia del contexto latinoamericano, y por ese carácter es autónomo, no subordinado ni dependiente a los grupos de opresión específicos; buscando consolidar el reconocimiento del otro.

Ética comunitaria: Las tendencias del pensamiento filosófico latinoamericano, desde las premisas de Dussel, plantean varios elementos. Gonzales (2007) resalta el hecho ético y la praxis de la liberación en el continente latinoamericano; devolverle a América Latina de alguna manera, lo que le ha sido arrebatado, producto de la falta de identidad. También este autor manifiesta que “América Latina desde los albores de su nacimiento histórico, cultural se viene debatiendo entre dilemas y opciones. Entre los dilemas está el de un ser que culturalmente no ha podido expresar cuanto es, ni lo que es y el de un pensamiento que no encuentra concordancia entre lo que es y quienes lo hacen. Entre las opciones, la más cotizada para los pensadores latinoamericanos es la llamada occidentalización, frente a otras vías de realización cultural como son el indigenismo o el mestizaje, caminos validos también para arribar al logro de una filosofía original y autentica americana”.

La problemática de la concordancia entre el ser y el hacer, o si se quiere, entre el ser pueblo y hacer filosofía en nuestro continente, implica de alguna manera reformular el problema de la identidad cultural latinoamericana, cosa que no debe hacerse en sentido estricto, pues la intención inicial no es otra que examinar si el pensamiento, la liberación, el otro y la praxis, entre otras manifestaciones éticas, responden o no a nuestro ser, a nuestras necesidades, en otras palabras, saber si nos pertenecen (Dussel 1974).

Teología de la liberación: para abordar este tema, se toma como referencia los Documentos de Vaticano II, (1976), en donde se determinan que la Teología de la Liberación se presenta como corriente de la Iglesia católica, con la que pretende acercarse a una problemática que identificó el papa Juan XXIII: la poca atención que la iglesia, en aquel entonces, brindaba a la justicia social y a la reivindicación de los pueblos vulnerables.

Esta iniciativa llevó a que, en estos documentos, se promulgue el transformar una Iglesia tradicional en una visible que atienda a los más pobres, al respecto, la reflexión fue la siguiente; “como Cristo realizó la obra de la redención en pobreza y persecución, de igual modo la Iglesia está destinada a recorrer el mismo camino a fin de comunicar los frutos de la salvación a los hombres”.

Los primeros en usar y definir esta terminología fueron el teólogo brasileño Rubem Alves, el sacerdote peruano Gustavo Gutiérrez Merino, quienes promovieron una Iglesia más cercana a las personas, a los pobres. Dentro de la Teología de la liberación aparece una idea que se destaca radicalmente: optar preferencialmente por los más pobres, porque solo de esta manera se puede tomar conciencia de un contexto lleno de violencia, explotación y de vulnerabilidad de los necesitados.

Asimismo, con la guía del Papa Juan XXIII, la Iglesia logra concretizar el Documento del Vaticano II, cuyos principios se contextualizan y profundizan en los Documentos de la Iglesia Latinoamericana: Medellín, Puebla, Santo Domingo y Aparecida. La particularidad de estos documentos es que proponen, según lo dice la Conferencia Episcopal Ecuatoriana, (1979) asumir una “Opción preferencial por los pobres”, esto significa que los sacerdotes y religiosos católicos salgan a trabajar con los pobres, atendiendo no solo sus necesidades espirituales sino también humanas.

Para Scannone (1982), el religioso Gutiérrez plantea una nueva manera de practicar la teología; enuncia que la TL debe ser concebida como una práctica liberadora, que ha dejado de ser una temática nueva, sino una nueva perspectiva hermenéutica y con principios filosóficos y antropológicos. Sin embargo, Gutiérrez no busca que esta reflexión y crítica sobre las practicas sustituyan al desempeño tradicional de la teología como soporte de la sabiduría espiritual y del saber racional. La importancia de estas premisas del religioso son las que permiten un contraste entre la teología tradicional y la nueva intelección de las mismas.

Con respecto al término liberación, la teología de la liberación lo concibe desde tres niveles de significación teórica, correspondientes a las tres dimensiones de la praxis

liberadora y de la historia: la dimensión teológica, en cuanto praxis movida por la caridad; la dimensión humana global, filosófica, en cuanto el hombre es agente activo de la historia, considerada como proceso hacia la liberación; y la dimensión política, en cuanto la acción liberadora tiende a la transformación estructural de la sociedad injusta (CASAS 1992).

Las tres dimensiones de la acción liberadora se correlacionan con los tres niveles de interpretación crítica y reflexiva; a saber: el de las ciencias sociales, que analizan en concreto una situación determinada; el de la filosofía, que es un análisis racional global de la historia; y el de la teología, que ilumina la historia y la praxis a la luz de la palabra de Dios (Scannone 1982).

1.1.2. Pedagogía Liberadora de Paulo Freire

La iniciativa de implementar un modelo de educación destinada a los pueblos indígenas en América se enfrenta a desafíos propios de la naturaleza intercultural, como lo es el respeto a la diversidad cultural y lingüística, a la herencia dada desde el colonialismo y a los contextos sociales y geográficos específicos de las poblaciones indígenas. Si bien estos desafíos nacen desde los mismos grupos sociales, se suma la visión estatal de una educación estandarizada, monolingüe (desde el español), que mira de lejos las problemáticas y necesidades de este sector de la sociedad por creerla inferior, incrementado la brecha al acceso a la educación, salud, empleo entre otras. Sin embargo, el modelo de educación para indígenas ha ganado terreno en medida de los cambios sociales.

Para apuntalar esta propuesta educativa, en América Latina, el referente es el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien ideológicamente sostiene que las personas que se educan son las que pueden transformar el mundo. Su trabajo desde la alfabetización le permite enunciar que “no hay metodología alfabetizadora libre de vicios, en la medida en que sea instrumento a través del cual el alfabetizando es visto como un objeto más que como un sujeto” (Freire 2011).

El interés que este pedagogo tiene por la alfabetización y consecuentemente por la educación, lo focaliza como una práctica humanizadora, la misma que posibilita a los individuos, en un primer momento, lograr una toma de conciencia de su propia realidad, personal y circundante, para luego problematizarla y explicarla, finalmente buscar la trascendencia de esa realidad en función de obtener una vida digna.

El propósito de Paulo Freire no fue de imponer un estilo único de enseñanza, rompiendo con el imaginario de que un solo modelo pedagógico es aplicable a todos los habitantes de una sociedad, que además deja de lado lo importante que resulta conocer e incorporar las diversidades socio-culturales en los procesos educativos. La intención del pedagogo se pone en manifiesto en su obra, *La Pedagogía del Oprimido*, donde habla que “los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido” (Freire 1990). Desde este punto de vista, la educación se torna un instrumento del individuo que le permite alcanzar una verdadera libertad.

Para el autor, el individuo es el propio dueño de su destino en la búsqueda de su dimensión humana, entonces, para que un proceso educativo sea verdadero, debe promover el alcanzar su libertad, caso contrario, no ha puesto en manifiesto dicho proceso, paralelamente, se debe entender que no existe libertad sino se fortalece el diálogo, por medio del diálogo surge la verdad y a su vez no puede ser impuesta. De la misma manera, Freire (1990) manifiesta que “tampoco hay diálogo sin esperanza”. Con este ejercicio se pretende encontrar en el semejante el apoyo constante en la lucha por transformar las realidades. La verdad, el diálogo y la esperanza son valores que sostienen un proceso educativo coherente, las personas que se educan bajo estos preceptos fomentan una verdadera democracia.

Tratándose de la educación, la tarea del docente no solo se resume en participar en el acto educativo como el ente que transmite información y conocimientos, aplicando un programa de estudio estandarizado, ya que esto puede carecer de significancia para el individuo en formación. La conexión existente entre educando y educador debe generar espacios y oportunidades donde se busque obtener respuestas a las problemáticas contextualizadas, de modo que el educando no se conforme con el acercamiento a las teorías o al conocimiento científico, sino que luego de su apropiación, tome conciencia de la utilidad de esto para comprender una realidad tácita opresora.

Manangón (2015) argumenta que hay una pregunta que todo docente se hace: ¿Cómo educar en libertad cuándo nuestro sistema social impone todo?, y su respuesta puede ser el hecho de que el docente debe enseñar convencido de lo que enseña, con una verdadera convicción que determine que el cambio es difícil pero que si es posible de realizar. Un accionar rescatable del docente comunitario es que acompaña a los estudiantes en el análisis y formulación de críticas de su realidad, indaga las causalidades que explican los contextos y además de ello busca el camino para mejorar esa realidad.

En este sentido el rol y labor del docente, para Freire significa que, el educador comunitario liberador no debe presentarse como un elemento que oprime a los estudiantes, pero tampoco como uno que le es indiferente ante el proceso de educación. Se propone lograr un equilibrio de directividad en las practicas del maestro con respecto a la relación educativa, esta condición, netamente es responsabilidad del maestro. Conseguir un trato y una convivencia horizontal significa reconocernos como semejantes, en derechos y obligaciones; y en educación, respetar al estudiante desde la dignidad como persona, la cultura, y los saberes, entre otros. Ello no implica que ambos sujetos tengan iguales responsabilidades; por el contrario, ellas son diferentes (Freire 2002).

El pedagogo brasileño realiza una fuerte crítica al modelo de enseñanza tradicional, basada en la mera transmisión de conocimientos, manifiesta que “de este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire 1990). A esta condición la denominó educación bancaria; las reflexiones sobre este condicionamiento ayudan en la comprensión de que los procesos educativos no son los mismos en toda una población, sino que responden a ritmos y dinámicas diferentes y se encuentran en correspondencia directa con la realidad de los pueblos, en función de mejorar las relaciones comunitarias y sociales.

Inclusión en términos de educación: Desde el criterio de Arroyo (2013), las diferencias se consideran enriquecedoras, por lo que la escuela deberá preparar a su alumnado para vivir y convivir en entornos cambiantes y heterogéneos. La toma de conciencia de este aspecto, en el alumnado y en los maestros da pie al análisis de un ambiente educativo determinado. Características como la diversidad, diferencia y desigualdad al ser propias del ser humano y por consiguiente de las sociedades, deben ser tratadas desde la escuela, como institución reflejo de una estructura social. De manera general estos conceptos son abordados desde dos teorías, la del déficit y la de la diferencia, en cuanto la primera plantea como objetivo eliminar las diferencias, ya que estas, son causa de desigualdad, y la segunda, que supone al fracaso escolar como consecuencia de causas tanto lingüísticas como sociales (Martín y Mijares 2007). Estas teorías buscan plantear modelos educativos basados en el tratamiento de la inclusión y la diversidad desde sus propios principios.

Parte de una educación liberadora, se debe considerar los elementos sociales desde el concepto de diversidad, esta comprensión permite formular un modelo de educación inclusiva. El no atender objetivamente este aspecto puede ocasionar que las diferencias

en los centros de educación formal sirvan como un justificativo a la exclusión, en primera instancia educativa, y posteriormente al ámbito social de niños y jóvenes que pertenecen a otras culturas.

2. Teorías base de las competencias

Una competencia se la concibe como la capacidad para el desarrollo y cumplimiento eficaz de alguna tarea, sin embargo, y con mucha frecuencia, este término suele ser utilizado únicamente para denotar disputa o confrontamiento entre personas, animales o cosas que aspiran a un mismo objetivo o a la superioridad en algún aspecto específico.

A las competencias pueden definirse, según Ocampo, Gómez, & Zambrano (2015), como la agrupación de habilidades, actitudes, aptitudes y valores que una persona refleja ante una situación o acontecimiento. Estas también se refieren a un saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables para Irigoyen, Jiménez, & Acuña (2011), o un saber hacer en un contexto según Posada (2004). En la actualidad se desarrollan nuevas acepciones al término como “competencia situada” o “desempeño competente”, (Jonnaert, Ba-rrette, Masciotra, & Yaya, 2006).

De los diferentes enfoques que se pueden presentar en la educación, existe uno que se basa en competencias, este se lo entiende como un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades, procesualmente se determina a partir de funciones y tareas precisas y en su etapa final se describe como un resultado de lo que la persona está capacitada a desempeñar o producir, todo esto desde la visión de lo que se pretende lograr del estudiante.

Para entender este enfoque, es relevante destacar lo importante que es tener conciencia de la base teórica de esta propuesta educativa. Esto en congruencia con Covarrubias (1995), quien manifiesta que, en la medida que se posee el conocimiento teórico, se puede comprender la realidad, a partir de ello el actuar será consecuente o divergente.

Para la educación, resulta contraproducente creer que las teorías pueden ser desvinculadas de las prácticas, o ser consideradas innecesarias. El que un docente no reconozca el uso de la teoría y peor aún, que la use de manera incompleta o incomprensible, trunca todo el proceso de alcanzar un aprendizaje significativo (Covarrubias 1995).

Entonces, al hablar del surgimiento de las competencias, se puede iniciar por la descripción que hace Incháustegui (2018), cuando manifiesta que, se puede encontrar

cuatro aristas, la primera se refiere al ámbito laboral, la segunda es resultado de análisis de filósofos y lingüistas, la tercera corresponde a las explicaciones de los psicólogos cognitivos, y la cuarta es desde la percepción de las inteligencias múltiples.

2.1 Las competencias desde el ámbito laboral

Al hablar de las competencias desde los criterios laborales, en un inicio prevalecía el concepto de cualificación, con los años, el término fue cambiado por el de competencia, esta modificación significó una transformación en el pensamiento laboral, debido a la transición de un enfoque instrumentalista que antepone la cualificación a un enfoque en el cual se entiende la competencia como una acción dentro de un contexto; en este sentido, se discrimina claramente que, mientras la cualificación se construye gracias a un proceso de formación y aprendizaje, que con frecuencia se manifiesta descontextualizada y alejada de las condiciones de un trabajo específico; a la competencia se la concibe como la capacidad que posee una persona para aplicar su potencial en una situación determinada, consecuentemente se genera la relación de la acción del sujeto en situación con el contexto en que se desarrolla. (Roegiers 2016).

En el año 1949 y relacionadas con el aspecto empresarial, de la mano de Talcon Parsons y a Adele Atkinson aparecen las primeras afirmaciones respecto a las competencias. Gracias al esquema que estructura situaciones sociales con variables dicotómicas de las mismas, diseñado por Talcon, se puede diferenciar a una persona por la obtención de resultados concretos en lugar de hacerlo en base a las cualidades que le eran atribuidas de una forma arbitraria. Después de casi una década, en 1958, Adele Atkinson demostró con el uso de la Estadística, la influencia del dinero como un incentivo concreto sobre las personas, mismo que mejoraba sustancialmente la producción siempre que estuviese vinculado con resultados específicos; esta demostración se relaciona directamente con la aparición de las competencias, (Valle 2006).

En la década de los 60, David Clarence McClelland, se presenta con la relación Performance/Quality (resultados-calidad), el primer término definido como la necesidad de logro, es decir resultados cuantitativos, y el segundo término como la calidad en el trabajo, llamados resultados cualitativos. Para Valle (2006), esta propuesta pretende relacionar las necesidades laborales con el éxito profesional. En la siguiente década, McClelland inserta el término competencia como una forma efectiva de conocer y evaluar el desempeño laboral, (Guevara 2011).

2.2 Aportes teóricos filosóficos y lingüísticas sobre las competencias

Dentro de las aportaciones de filósofos y lingüistas, se parte desde el enunciado de Protágoras que sostiene que el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son como son y de las que no son como son. Además, según Samaranch (1995), este filósofo también afirma que los seres humanos perciben el contexto en función de las diferencias de sus disposiciones. Es decir que la percepción está condicionada a las interpretaciones individuales, tomando criterios propios para su validación.

Para Tobón (2005), es posible conectar el enunciado de Protágoras con la concepción de competencias, siempre y cuando las competencias se centren en el cuestionamiento de la realidad, con una proyección a la resolución de los problemas más significativos para las personas.

Incháustegui (2018), manifiesta que Platón refutó el enunciado de Protágoras; Platón proponía que debía haber una verdad fundamental que dotara de contenido a las definiciones y valores que la gente consideraba verdaderos. La discusión se plantea en que, mientras Protágoras sostenía una postura relativista en donde la verdad no existía, cualquier razonamiento sobre lo correcto y lo incorrecto era una mera opinión, dejando sin significado a las leyes y costumbres sociales, por otro lado, Platón buscaba establecer un pensamiento basado en la verdad fundamental que dé sostenimiento a las realidades.

Desde la lingüística, Tobón (2005) argumenta que el término competencias fue usado por Noam Chomsky en el año de 1965, con su explicación del cómo los seres humanos generan y apropian del lenguaje y usándolo para comunicarse, conocida como gramática generativa transformacional, en esta explicación se infiere a las competencias para enunciar una estructura mental innata del ser humano que permite la producción y la comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma. Barón (2014) coincide que principio de Chomsky se ha convertido en el fundamento académico más reconocido para la aproximación a la adquisición conceptual y del funcionamiento general de la actividad lingüística. En este sentido, también, Tobón (2005) clarifica que Chomsky no hizo una referencia directa a la educación, sino que su estudio permite comprender implícitamente que la terminología tratada se está analizando y desarrollando desde hace muchos años.

En otra instancia, a Dell Hathaway Hymes se le atribuye el haber trascendido el término, habiendo planteado el concepto de competencia comunicativa, que lo explica desde la consideración de que una persona es competente en el lenguaje cuando lo emplea para relacionarse con los otros, entendiendo y dándose a entender dentro de un contexto específico. Junto con esta explicación, existe otro elemento más concreto que es tomado

en cuenta por Hymes, que es el de la formación del ser humano desde el condicionamiento, que por sí sola limita la interpretación inconsciente de los contextos y consecuentemente la reducción en la capacidad de producir y entender (Tobón 2005).

Desde el ámbito de la Filosofía y la Sociología modernas, para Karam (2007), aparecen tres autores: Ludwig Josef Johann Wittgenstein, Jürgen Habermas y Eliseo Verón, mismos que han realizado aportes sobre lo que son las competencias. Para el mismo autor, Johann Wittgenstein, se expresa sobre el lenguaje como un juego reglamentado, donde el significado que se da a las palabras depende del uso que se las dé, constituyéndose una normativa. Con esta afirmación se puede entender, que con el lenguaje el ser humano se torna competente en el hecho de desenvolverse en sociedad.

En el texto de Tobón (2005) donde hace referencia a Habermas, se encuentra que el estudio es de la competencia comunicativa y competencia interactiva y es ahí donde surge la premisa de que el estudio de las capacidades puede darse desde criterios de competencia universal, y a estas se incluye las competencias de lenguaje y conocimiento. En el mismo texto, paralelamente, se habla de Verón por haber determinado elementos teóricos de las competencias, argumentando que el acto de hablar se corresponde a un carácter ideológico debido a su proceso de selección y organización, mismo que se encuentra sometido por los condicionamientos sociales donde se encuentra el ser humano. La correlación de este análisis, frente a las competencias ayuda a comprender que la influencia de la sociedad en el actuar del hombre es directa, así mismo, las competencias se encuentran atadas al comportamiento del ser humano cuando este debe responder a determinada situación.

2.3 Psicología cognitiva y su aporte a las competencias

Para Incháustegui (2018), es la psicología cognitiva con el que se puede hablar sobre el origen de las competencias, en este apartado tenemos a teóricos como Jean Piaget, Jerome S. Bruner, Liev Semionóvich Vygotsky y David P. Ausubel, que en términos generales tratan a las competencias como la relación entre saber y saber-hacer. El mismo autor sostiene que estos estudios generan procesos de conceptualización, además de la relación entre estructuras y procedimientos. Es relevante destacar que estos teóricos entienden a las competencias como lo "próximo a la asimilación" y la relaciona con un "potencial ideal". En el caso particular de Piaget (1981), enuncia desde una perspectiva psicosocial, la teoría del desarrollo cognitivo y el uso de las operaciones

mentales desde la conciencia de que existe un conocimiento abstracto y que éste influye en el desarrollo de sus habilidades.

2.4 Inteligencias múltiples en relación a las competencias

Tratando la teoría de las inteligencias múltiples como sustento de las competencias, Gardner inicia desde la idea de que el ser humano se caracteriza por su capacidad de pensamiento, crear, transformar y adaptarse al medio que le rodea. El desarrollo de esta teoría pretende en el ser humano, adquirir destrezas vinculadas al desarrollo natural y real de las situaciones, para conseguir capacidades que aportan al individuo flexibilidad y creatividad, ofreciendo soluciones al momento de enfrentarse a retos (López 2013).

Conociendo los orígenes de las competencias, y las circunstancias en donde se ha desarrollado el término, la primera consideración a tomar es desde el ámbito laboral, donde la concepción y aplicación se corresponde con la teoría administrativa, sin embargo, con las inferencias que realiza Tobón (2005), se precisa que las competencias y su origen corresponden a una base teórica conductista. Esto concuerda con lo mencionado por el mismo autor, cuando sus análisis desde la psicología cognitiva convergen nuevamente el conductismo, posteriormente en el constructivismo.

Otra consideración que hace Incháustegui (2018) sobre el sustento teórico de las competencias, son los estudios filosóficos y lingüistas, el autor considera que el primero que recae sobre los principios epistemológicos y sociológicos, ya que su carácter de análisis pasa el estudio en que se da el conocimiento, además de pasar también por las relaciones de las sociedades humanas y de los fenómenos que en estas ocurren. Respecto al segundo, Karam (2007), argumenta que el lenguaje se ha constituido, por su naturaleza, el elemento por el cual se relacionan entre sí los seres humanos, generando vínculos sociales. Con esta herramienta, el ser humano se convierte en un ente competente para llevar a cabo de sus actividades en sociedad, el aceptar estas aseveraciones ha permitido el desarrollo de las competencias en educación.

Cuando Incháustegui (2018), hace referencia al enunciado sobre competencia comunicativa y competencia interactiva que plantea Habermas, se infiere que estas trascienden el límite de capacidades individuales y deben ser tratadas como competencias universales del ser humano, caso similar ocurre con las competencias de lenguaje y conocimiento, el acto de análisis desde esta perspectiva, extrapola y da sustento teórico a las competencias en la educación.

Otro principio teórico para las competencias es la modificabilidad estructural cognitiva, con la que es posible entender que las competencias nacen a partir de estructuras cognitivas, las mismas que pueden evolucionar por la influencia del conocimiento, aprendizaje que evidentemente no son estructuras verticales, sino que dependen de la intersección de las relaciones entre las etapas del desarrollo del ser humano; con ese matiz, se comprende que las competencias son procesos que parten de las representaciones de la realidad, además de estar en función de las posibles respuestas estratégicas que requiera el enfrentar cada aspecto conflictivo de los ambientes sociales (Escobedo 2004).

Acercando estas ideas al campo educativo, la UNESCO (2018), pone de manifiesto que las competencias son el desarrollo de la capacidad de pensar y actuar, entonces, el rol de la escuela no solo es el de la transmisión o la adquisición del conocimiento como única tarea, lo relevante es que en el espacio educativo se den las condiciones para que se fomenten el desarrollo de competencias de nivel complejo. Al respecto de esto, Hegel (1978), menciona, en su libro *Fenomenología del espíritu*, en términos generales, el alcanzar cuando menos el desarrollo de la autoconciencia. Simultáneamente aparecen pedagogos, que con sus estudios proponen enunciados que hacen alusión a las competencias, por ejemplo, Piaget plantea el alcanzar el estadio de las operaciones formales; Vygotsky realiza ejercicios sobre el trabajo en la zona de desarrollo próximo y el reconocimiento de la importancia de las funciones superiores (Incháustegui 2018).

Por el enfoque de análisis que se ha dado a las competencias desde las bases teóricas de sustento, los elementos encontrados apuntan a que desde las distintas interpretaciones del término recaen sobre los principios teóricos de la Epistemología y en el Constructivismo. Para el caso particular de la educación, se evidencia a autores pedagogos como Piaget y a Vygotsky, mismos que usan las competencias en sus estudios (Coll 1997).

Finalmente, se puede hacer una aproximación a la concepción de las competencias para el campo educativo, teniendo en consideración los principios teóricos antes mencionados, es importante reconocer que para un modelo educativo basado en competencias se toma los criterios más relevantes de las teorías, para que de esta manera, las interpretaciones intenten alcanzar a describir lo que son las competencias en un proceso de enseñanza y de aprendizaje, entonces se inferir que, en educación, las competencias no se direccionan a un confrontamiento de ganador y perdedor, sino que se

enfocan en el desarrollo integral y holístico de características del ser humano, que luego se conviertan en comportamientos observables cuando la persona las aplique en el cumplimiento de una tarea o actividad.

3. Las competencias en la educación

Un enfoque de competencias aplicado a la educación, se lo inicia con la construcción del concepto de competencia, mismo que sirva de referente teórico para comprender las incidencias de éstas sobre los diseños, aplicaciones y el desarrollo de las concreciones educativas. Esta construcción conceptual permite refrescar las propuestas educativas, ajustar las ejecuciones y los instrumentos para asegurar el logro de resultados dentro del enfoque, incorporar a las prácticas educativas procesos de mejora continua de la calidad de las propuestas, de sus aplicaciones con base en fundamentos conceptuales claros que sirven de guía para las precisiones curriculares y pedagógicas (Cifuentes 2008).

3.1 Caracterización del concepto

Para este fin conceptual, el autor, refiriéndose a la educación, puntualiza que, inicialmente es importante reconocer la necesidad de identificar a dos competencias esenciales como fines de la educación, siendo éstas, el ejercicio de la ciudadanía y el de la competitividad. Para la primera, se lo analiza desde las actuaciones sociales, enfocándose en el comportamiento de los seres humanos en la construcción de una sociedad libre, justa, equitativa. También considera el cómo las personas hacen un óptimo aprovechamiento de las oportunidades, beneficios y recursos que la sociedad misma brinda a las personas. Para el tratamiento del segundo aspecto, parte de que, tradicionalmente se ha utilizado el concepto de competitividad como la capacidad de las unidades productivas para proveer bienes y servicios a la medida de las demandas del mercado, con los niveles de calidad exigidos, sumándose a esto, la implicación de la presencia de los estándares tecnológicos y mercantiles Cifuentes (2008). En este sentido, la caracterización se ha desarrollado desde dos ópticas, la una vista desde la agrupación de principios sociales y otra desde la concepción primera del término en el ámbito productivo. Todo esto en el marco de la relación existente entre los espacios ideológico, político y económico de la estructura social con las demandas sociales hacia la educación.

3.2 Elementos de la Competencia

En una propuesta educativa basada en el paradigma de competencias surge un esquema triangular de la interacción del aprendizaje, esta representación geométrica

explica la relación que interseca tres tipos de contenidos: cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Con este esquema se pretende acercarse a la generalización de la estructura de un saber cómo un constructo de tres tipos de contenidos, pertenecientes al mundo de los conocimientos, de los procedimientos y de las actitudes, asociados mediante relaciones de complementariedad Cifuentes (2008), con esta aseveración del autor, debe entenderse que un “saber” es el dominio de estos tres elementos, pero no de manera independiente, sino más bien desde las interrelaciones de los mismos, reconociendo que la categoría de cada uno de ellos es la misma, por cuanto están direccionados a al desarrollo de aprendizajes integrales.

En este sentido, la UNESCO (1996), refiriéndose a los saberes, sugiere funciones más altas asociadas a cada uno de estos elementos, buscando el desarrollo de procesos que hacen posible la asimilación de conocimientos, adquisición de procedimientos y el desarrollo de actitudes; las que han sido nombradas como aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

A continuación, se presenta el esquema antes explicado:

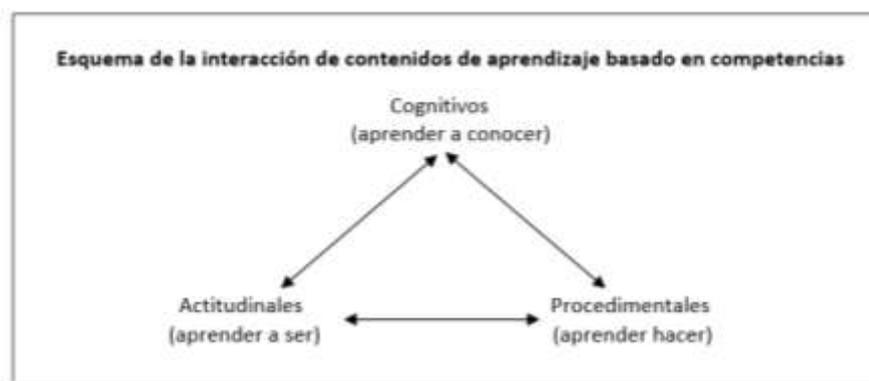


Figura 2. Esquema de contenidos de aprendizaje.
Fuente y elaboración Cifuentes, Mario (2008). Tesis maestría UASB

3.2.1 Cognitivo – aprender a conocer

El ámbito cognitivo trabaja con constructos, llamados así por ser construcciones abstractas que ordenan sus elementos según las interrelaciones existentes entre ellos y que se refieren a algo del mundo natural o abstracto. Estos constructos no están aislados, sino que están relacionados en cadenas que pertenecen a estructuras más complejas del pensamiento.

Para Cifuentes (2008), las estructuras cognitivas son conjuntos de ideas y sus interrelaciones que explican suficientemente algo y se conocen como conceptos; y son conjuntos de conceptos y sus interrelaciones que explican algo más complejo y se

conocen como categorías conceptuales. La presencia del elemento cognitivo como parte de la relación triangular en mención, se constituye en el conjunto de conocimientos que proporcionan las explicaciones suficientes de los fundamentos teórico-conceptuales de una competencia en particular.

Desde el ámbito educativo, el elemento cognitivo se transforma en contenidos de aprendizaje cuando forman parte de un programa educativo, y su participación se refleja en el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de conocimientos y el dominio de los conocimientos que han servido de contenido para el desarrollo de las competencias particulares.

3.2.2 Procedimental – aprender hacer

El elemento procedimental se lo comprende desde varias aristas, por ejemplo, se lo puede determinar como el dominio psicomotor que identifica al dominio de destrezas como uno de los fines de los procesos de aprendizaje; otra percepción hace referencia a la visión de ser humano procedimental, que reconoce en las personas, las capacidades para comprender y ejecutar cadenas de operaciones útiles para el logro de resultados deseados y, finalmente se lo puede entender como el reconocimiento de las capacidades del ser humano para ejercer procedimientos y para desarrollarlos.

Los procedimientos, al ser conjuntos de operaciones interrelacionadas de manera lógica que posibilitan hacer algo deseado, la sistematización del contenido y orden de aplicación de estas operaciones, es conocido como algoritmo. En tal virtud el elemento procedimental aporta con la capacidad para ejercer prácticas desde procedimientos psicomotores y de pensamiento y, también al dominio por comprensión y ejecución de los procedimientos utilizados (Cifuentes 2008). La presencia de la parte cognitiva y procedimental en los programas de aprendizaje educativos y su relación de complementariedad aportan procesualmente al desarrollo de competencias particulares.

3.2.3 Actitudinales – aprender a ser

El sustento axiológico de las actitudes, permite comprenderlas como las formas de actuar de los seres humanos, las maneras de tener las personas en reaccionar frente a los estímulos y que se vuelven características de la manera de ser de cada individuo. Gracias a esto se puede inferir en el análisis de la relación entre el actuar y el ser, donde el primer aspecto habla de las conductas aprendidas y utilizadas para desenvolverse en el entorno y, el segundo aspecto trata de los valores, principios, creencias que rigen las

actuaciones de cada persona. Entonces, esta relación forma un sistema referente al comportamiento de las personas que conviven en un determinado conjunto social.

Confrontando el elemento actitudinal, con los demás del esquema triangular se tiene que, respecto a lo cognitivo su relación promueve exigencias actitudinales que benefician al dominio de conocimientos y al desarrollo de la capacidad para aprender conocimientos; respecto a lo procedimental, ayuda al desarrollo positivo de las aplicaciones y hacia la rigurosidad operativa.

Como análisis, se tiene que, el dominio individualizado de los elementos cognitivo, procedimental y actitudinal, por sí solos, no asegura aprendizajes con enfoque de competencias, puesto que, de la integración de los tres depende la calidad de las actuaciones en los procesos educativo. El tratamiento individual de estos elementos tan solo serviría para distinguir los procesos de asimilación y desarrollo progresivo de la competencia particular. La integración, entonces, es una condición del estado relacional entre los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales y que, por tanto, debe ser aprendida en su conjunto.

Paralelamente, se debe tener la conciencia de que las competencias desarrolladas no se manifiestan plenamente en las actuaciones intra espacio escolar, ya que este ambiente es meramente del proceso de aprendizaje, sino más bien cuando son ejercidas en los espacios sociales de actuación futura de las personas. Los escenarios extraescolares son los espacios en donde se puede verificar el buen ejercicio y desarrollo de las competencias. Cifuentes (2008). Por ello es imperante reconocer la capacidad de generalización como uno de los atributos de las competencias. Una vez alcanzado el dominio integrado de los tres elementos del esquema triangular de contenidos de aprendizaje y de las capacidades es necesario avanzar hacia el desarrollo de una capacidad de generalización de los mismos (Henry Wallon, 1984).

3.3 Clasificación del concepto

Para construir una clasificación amplia de las competencias, resulta importante el poder identificar las principales actuaciones del ser humano, además de la determinación de los espacios en donde se llevan a cabo dichas actuaciones. Esto permite puntualizar en dónde y a través de qué las personas ejercen sus competencias cuando se desenvuelven bajo los parámetros de una estructura social, con escenarios como el propio desarrollo humano, la educación y el de producción.

Respecto de los espacios, José María Martínez (1997), señala a tres: el escenario de relación social; los escenarios de aprehensión, desarrollo y producción de conocimientos y, el espacio de la producción de bienes y servicios. En referencia a las actuaciones del ser humano, el mismo autor parte del enunciado generalizado de educar para la vida, como la gran demanda social hacia la educación, donde exige desarrollar capacidades para tres tipos generalizados de actuación humana: vivir para convivir, vivir para aprender y, vivir para trabajar (José María Martínez, 1997), se presenta un esquema del cómo se clasifican las competencias.

Para construir una clasificación amplia de las competencias, resulta importante el poder identificar las principales actuaciones del ser humano, además de la determinación de los espacios en donde se llevan a cabo dichas actuaciones. Esto permite puntualizar en dónde y a través de qué las personas ejercen sus competencias cuando se desenvuelven bajo los parámetros de una estructura social, con escenarios como el propio desarrollo humano, la educación y el de producción.

Respecto de los espacios, José María Martínez (1997), señala a tres: el escenario de relación social; los escenarios de aprehensión, desarrollo y producción de conocimientos y, el espacio de la producción de bienes y servicios. En referencia a las actuaciones del ser humano, el mismo autor parte del enunciado generalizado de educar para la vida, como la gran demanda social hacia la educación, donde exige desarrollar capacidades para tres tipos generalizados de actuación humana: vivir para convivir, vivir para aprender y, vivir para trabajar (José María Martínez, 1997), se presenta un esquema de los criterios usados para la clasificación de las competencias.



Figura 3. Esquema de criterios de clasificación de competencias.

Fuente y elaboración Cifuentes, Mario (2008). Tesis maestría UASB

Con base a estos criterios y a los análisis interpretativos realizados se presentan tres tipos generales de competencias:

Competencias relacionales: determinadas por ser el conjunto de capacidades que sirven para mantener y desarrollar buenos estados de convivencia con los demás seres humanos, en todos los espacios en los que el ser humano se desenvuelve, la presencia del elemento trasciende en la medida de su condición de complemento de los elementos cognitivos y procedimentales.

Competencias cognitivas: son aquellas que se direccionan hacia la adquisición y producción de conocimientos y al desarrollo de constructos abstractos que se proyecten sobre los diferentes contextos del ser humano, y que además forma parte del esquema triangular de los contenidos de aprendizaje, estos aspectos son complementados con los procedimientos lingüísticos y de desarrollo del pensamiento que le son propios, la intervención actitudinal apropiada para ello y las capacidades de integración y generalización correspondientes, (Cifuentes 2008).

Competencias técnico-profesionales: consisten en capacidades desarrolladas para producir bienes y servicios en líneas determinadas de la actividad económica. Estas competencias facultan a las personas para ejercer capacidades de producción en espacios determinados para este fin, la consecución de esto, concreta mejores niveles de capacidad de actuación del ser humano en el campo conocido como polivalencia y dominio de lo general, que posibilitan participaciones flexibles en los escenarios concretos de producción (Cifuentes 2008).

3.4. Competencias profesionales docentes

La participación del docente en el acto educativo, especialmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es determinante al momento de ejecutar los programas y planes de estudio, esto implica que el profesional de la docencia tenga incorporado ciertas características en su formación profesional que permita una guía correcta al estudiante. A continuación, se describe a las competencias docentes propuestas desde los distintos enfoques de varios autores, que además toman como referencia los estándares curriculares y los principios pedagógicos considerados universales (Perrenoud 2001).

Barrios (2014), se refiere a Philippe Perrenoud como el que propone una discriminación de competencias en función del nuevo rol del docente, la evolución de la formación continua, las reformas educativas y los objetivos de las políticas de educación, esta selección de competencias docentes es compatible con los ejes de renovación del

concepto de escuela, mismas que son: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad; implicar a los alumnos en su aprendizaje; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres o representantes legales; utilizar las tecnologías de la información y confirmación; afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; organizar la propia formación continua. Se muestra que estas competencias (Perrenoud 2004).

Desde las perspectivas de Zabalza (2003), que concibe las competencias docentes desde un nivel de educación superior y de Frade (2009); quien define a las competencias docentes desde la óptica de las inteligencias múltiples, concluye en la existencia de la inteligencia perfil docente basado en competencias. Se organiza la información en un cuadro comparativo de autores debido a que sus propuestas se relacionan estrechamente.

Tabla 1
Cuadro comparativo de autores

Competencias del perfil docentes	
Autores	
Miguel Ángel Zabalza	Laura Frade
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar el proceso de enseñanza. • Seleccionar contenidos. • Ofrecer informaciones y explicaciones. • Manejar nuevas tecnologías. • Usar o diseñar metodologías donde se organicen actividades. • Comunicarse efectivamente con los estudiantes. • Tutorizar. • Evaluar. • Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. • Identificarse con la institución y trabajar en equipo (Zabalza 2003). 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica: detectar las necesidades de aprendizaje del alumno. • Cognitiva: adquirir el conocimiento que necesita para desarrollar los contenidos. • Ética: tomar decisiones por parte de los docentes sobre su compromiso ante la sociedad. • Lógica: organizar el contenido de la enseñanza de una manera lógica secuencial. • Empática: entender a los alumnos en tres diferentes planos: afectivo, cognitivo y psicomotriz. • Comunicativa: lograr la mediación entre el aprendizaje y la enseñanza, utilizar los diferentes tipos de lenguaje que posibiliten al estudiante de apropiarse del conocimiento. • Lúdica: diseñar y aplicar diversas estrategias de enseñanza aprendizaje. • Metacognitiva: evaluar el proceso enseñanza y aprendizaje en dos vías: hacia los alumnos y a su propio desempeño docente (Frade 2009).

Fuente: Edna Marcela Barrios Gómez 2014 “NUEVO PERFIL DOCENTE BASADO EN COMPETENCIAS”

Elaboración propia

Gracias al cuadro comparativo, Barrios (2014), encuentra similitudes en las opiniones de los autores, respecto a las competencias que deben conformar el perfil profesional de los docentes, éstas se resumen en que: un docente debe poseer una actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, también desarrollar principios éticos sólidos expresados en una

auténtica vivencia de valores y con consistente formación pedagógica y académica. Es importante que el docente tenga incorporado la suficiente formación de cultura general que le permita comprender las realidades y contextos sociales Barrios (2014).

4. Enfoque de la investigación

4.1 Enfoque cualitativo

El siguiente trabajo investigativo se sustenta en el enfoque cualitativo con rasgos descriptivos, y fenomenológico-hermenéutico (González 2017).

Se justifica el uso del enfoque cualitativo en esta investigación, ya que el objetivo de la misma es comprender y describir el comportamiento de las personas implicadas en el proceso educativo intercultural bilingüe respecto al análisis del perfil de competencias docentes, planteando un diálogo de doble vía, entre el investigador y los actores educativos, fomentando la participación y no la imposición.

La flexibilidad, el carácter holístico, el ser contextual y correlacional son características principales del enfoque cualitativo. Estas permiten la adaptación de la investigación y una comprensión global de la problemática, además de que mantiene una correspondencia con la realidad de los sujetos; y la relación entre los participantes con la misma investigación (González 2017).

Estas características concuerdan con los propósitos y requerimientos del estudio, gracias a ello se puede abordar sistemáticamente las realidades y perspectivas personales, colectivas culturales, utilizando una visión clara y global del fenómeno de estudio, analizando con detenimiento las características de la evidencia empírica.

4.2. Metodología

En el desarrollo del trabajo investigativo, la recolección de datos cumple un rol importante por lo cual se aplicará métodos y técnicas que serán empleados en desarrollar el estudio durante todo el proceso investigativo.

Cabe destacar que, al realizar un análisis sobre el perfil de docente intercultural bilingüe se debe procurar la objetividad y precisión tanto en la obtención como en la manipulación de la información. Estas condiciones se las puede mantener al aplicar el Estudio de Caso ya que permite realizar la descripción y el análisis de manera holística de un fenómeno educativo objeto de estudio.

Debido a que la investigación necesita una caracterización, descripción y análisis del problema de estudio es oportuno asumir el Estudio de Caso para propiciar el trabajo colaborativo y la incorporación de las distintas ópticas profesionales desde la

interdisciplinaria, llevando a cabo las debidas reflexiones sobre las características del profesorado en cuanto a su perfil de competencias al desarrollar los procesos de aprendizaje en estudiantes Kichwa hablantes dentro de la educación intercultural bilingüe.

Capítulo segundo

Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: análisis de una propuesta educativa propia que nace en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi

Ecuador es una nación donde existe la presencia de varios sectores conformados por pueblos, entre ellos el indígena, los mismos que cuentan con su propia lengua, cultura e idiosincrasia, y que geográficamente se localizan en las tres regiones del país. Se puede definir a Ecuador como un estado intercultural, plurinacional y laico, que, en el ámbito de la educación formal, destaca dos posibilidades, una de ellas es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que, de manera general, está enfocada a los sectores rurales de la población y a los pueblos originarios (Conejo 2008).

En el proceso de colonización a la que fue sometida toda América Latina, uno de los mecanismos de dominación y control fue concebido desde la educación, fenómeno que sigue latente, pero con un tono sutil en su accionar social, evidentemente este eje se encuentra pensado y estructurado con los fundamentos del dominio colonial y del poder hegemónico que éste ejerce en las sociedades (Freire 1990).

Para Krainer (1996), el surgimiento de la EIB, no se da precisamente por el interés del estado en participar-patrocinar los procesos de formación académica, de desarrollo integral de los pueblos y nacionalidades. De hecho, este modelo educativo nace con la intención de romper con un sistema de educación tradicional, monocultural, basada en el monolingüismo y en los conocimientos importados desde Europa, el cual fue implantado desde la colonización española. Es importante destacar que en un principio se pretendió “adoctrinar” a los indígenas en función de los intereses de los conquistadores, sin embargo, periódicamente las transformaciones de las sociedades fueron mermando sustancialmente el que estos sectores de la población accedan a espacios formativos y peor aún que generen la posibilidad de una propuesta educativa propia, que esté en correspondencia a sus especificidades culturales, lingüísticas y epistémicas, pero más importante aún, que dé respuesta a las necesidades de los pueblos.

Décadas atrás, SEIC (1985), las haciendas concentraban la mayor parte de la población indígena de Ecuador, donde eran brutalmente explotados y privados de sus derechos más básicos, según Martínez (2004), esta realidad evidencia en que se

encontraban por fuera del sistema de educación formal; con el sensible y minucioso análisis de este contexto, realizado por las mismas comunidades, quienes, posteriormente son las que hacen toma de conciencia; con base en su lucha por medio de la Federación Ecuatoriana de Indios y a la colaboración de partidos como el Partido Comunista del Ecuador y el Partido Comunista Marxista Leninista del Ecuador (PCMLE) logran establecer las primeras escuelas conocidas como educación indígena (Manangón 2010), cuyos principales objetivos rezan de la siguiente manera:

- Mantener y promover un sistema de escuelas comunitarias.
- Ofrecer un servicio educativo en el cual la comunidad sea su actor principal.
- Robustecer la cultura, tradiciones, idioma, y las formas comunitarias de vida del pueblo indígena.
- Impulsar el carácter organizativo que tiene la escuela en la vida de la comunidad.

Para el contexto específico de la parroquia Zumbahua, según Manangón (2015) destaca que en la zona del Quilotoa-Zumbahua, existió una gran influencia de la acción pastoral por parte de la Misión Salesiana de Ecuador en el proceso educativo. Esto se generó porque una parte de la Iglesia adoptó la acción pastoral desde los postulados de la Teología de la Liberación, donde los sacerdotes tenían la convicción de involucrarse en la vida de las comunidades, barrios, ciudades; ayudando y sirviendo como Cristo lo hizo, Martínez (2004). El origen de esta coyuntura social se manifiesta en 1964, año en que también la revolución cubana toma fuerza y se dinamizan las corrientes políticas del socialismo.

Esta postura fue asumida con total responsabilidad por la pastoral salesiana en la parroquia Zumbahua promovida y bajo la guía de monseñor Leónidas Proaño. En el marco de la teología de la liberación se plantea un plan pastoral que contempla un proceso educativo integral que busca, según Manangón (2010), “luchar por la vida indígena digna, una catequesis liberadora, la conformación de la comunidad, la transformación de la sociedad desde los pobres, la toma de conciencia de ser hijos de Dios, la lucha contra todo tipo de opresión y proclamación de la Palabra de Dios”.

En las partes relevantes en la historia de Zumbahua, en la década de 1960, se considera que fue una zona de hacienda perteneciente a la congregación de los Agustinos, en lo posterior, estas tierras fueron expropiadas a la iglesia en el gobierno liberal de Eloy Alfaro, para luego pasar a manos de arrendatarios temporales, mismos que son

considerados como los responsables de mantener el sistema de huasipungo, basado en el intercambio del trabajo físico del indígena por el acceso al usufructo a la tierra y algunos beneficios adicionales (Martínez 2004). Las condiciones dadas en la relación entre el pueblo indígena y los así llamados arrendatarios temporales se desarrollaban desde la explotación, maltrato y humillación a estos segundos. Así lo reconoce la Misión Salesiana, siendo a ellos a quienes se debe acompañar, no solo defendiéndolos de los hacendados y políticos; sino de los mismos indígenas, ya que, para Martínez (2004) “las desigualdades e injusticias que se produjeron después del proceso de reforma agraria como tratar de evitar la explotación del pobre por el pobre o cuestionar el poder de los campesinos o ayllus (familias) poderosas que querían convertirse en los nuevos patrones.” En este sentido los indígenas mostraban indicios de intentar ser dominantes, siendo esta idea el único legado que les dejó la estructura de la hacienda, explotar y someter al otro. Este fenómeno es observado con detenimiento por la Misión Salesiana de Zumbahua y trabaja en función de disolver esta relación que empieza a generarse entre los mismos indígenas.

El respeto a la cultura que muestran los integrantes de la Misión Salesiana en Zumbahua es el nexo que les permite ser aceptados por los comuneros, este equipo pastoral estaba constituido por: Salesianos (Pedro Creamer, P. Pepe Ávila y P. Ángel Lovato) y las misioneras Lauritas (Sara Casanova y Martha Pacheco entre otras), este equipo se radica en Zumbahua y hace de ésta su sede; un centro de atención a las comunidades de Zumbahua, Tigua y Guangaje como equipo itinerante y misionero. A partir de 1975 se fortalece el equipo porque se incorporan los voluntarios italianos de la Operación Matto Grosso y se ubican en la diócesis de Latacunga en Zumbahua, Chugchilán y Cachi Alto. En esta etapa el equipo quedó conformado de la siguiente manera: Salesianos, Misioneras Lauritas, voluntarios italianos y voluntarios ecuatorianos (Manangón 2010). De esta manera es que se consolida la educación y la evangelización como los primeros procesos en ser ejecutados. Todos estos acontecimientos, en términos generales, son los que se constituyen en los cimientos, para que, en 1988, esta propuesta sea reconocida oficialmente como Educación Intercultural Bilingüe.

1. La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador

En los procesos de enseñanza, la lengua y la cultura son dos elementos cuya presencia es necesaria en el desarrollo de un grupo social determinado. Es así, que “lo

etnolingüístico constituye el núcleo fundamental en la construcción de la identidad colectiva y en la delimitación del otro” (Comboni y Juárez 2013).

Devalle (1992) manifiesta que la lengua es uno de los elementos esenciales a través del que se vive y expresa una forma étnica determinada, mediante códigos y significados determinados que diferencian a los grupos socioculturales. Paralelamente se considera que un sistema donde se intente anular la lengua materna equivale a anular los sistemas y estructuras de pensamiento, cognición y expresión de una comunidad, así como los valores sociales y culturales, que serán sustituidos por los correspondientes valores y universos de comprensión del mundo que reproduce la lengua externa impuesta sobre la propia (Muñoz 2009, 110).

Es importante entender que la EIB, según Encarnación, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2018), se la concibe como “la propuesta educativa inclusiva que favorece el conocimiento y el intercambio cultural como la valoración positiva de la diversidad cultural en términos de convivencia, innovación curricular y fomento de la participación comunitaria”. Es decir, se constituye en una alternativa que integra armónicamente lo componentes culturales de la formación social de las personas.

Para Osuna Rodríguez y Rivera Mateos Manuel (2018), la EIB, “desde su dimensión intercultural, esta modalidad educativa está vinculada a la propia cultura, pero abierta a los elementos y contenidos de otras formas culturales que se incorporan en el proceso de enseñanza aprendizaje”. En este sentido la educación no solo se basa en la transmisión de conocimientos, sino en consideraciones de carácter holístico, dando importancia a las experiencias acumuladas a lo largo de los procesos formales e informales de aprendizaje, además de que reconoce la importancia y validez de los conocimientos externos expresados desde otras fuentes culturales y que son manifestados desde la intersección y transversalidad de los fundamentos interculturales.

La educación intercultural bilingüe, conocida también como educación bilingüe intercultural, se ha establecido como educación indígena en América Latina. Esta concepción, para Amadio y López (1993) supone ser “la más avanzada para responder a las necesidades étnicas y culturales de las poblaciones amerindias, pues concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra realmente la propia cultura, después de tantos siglos de opresión y discriminación y de decenios de programas educativos asimilacionistas escondidos bajo el término de educación bilingüe”.

Los retos que debe enfrentar su aplicación concreta son bastos sobre todo cuando se interpreta erróneamente que la IEB es la transmisión y participación de los conocimientos desde las costumbres y tradiciones ancestrales. Esta concepción equívoca, determinada por la falta de investigación, ha contribuido en mermar los rasgos culturales, principalmente la pérdida de la lengua, la distorsión de los valores culturales, concluyendo en individuos sin identidad y sin un sentido de pertenencia real.

Con estas aseveraciones, sobre los elementos que componen una EIB y su incidencia en las comunidades indígenas en alto estado de vulnerabilidad, se la concibe como una propuesta educativa válida, esto, en función de que promueve una ruptura en los esquemas establecidos y estandarizados de un sistema educativo eurocéntrico pensado desde la clase dominante; por otra parte, el diseño, objetivos y estructura de la EIB, está en correspondencia directa con las necesidades y anhelos de un pueblo indígena tradicionalmente vulnerado, sometido, violentado. Al tener un enfoque “propio”, solo así se logra apuntalar los rasgos culturales, la lengua, el sentido de identidad y pertenencia, reconocer sus debilidades, y planteando las problemáticas propias de su contexto.

La contraposición de los dos sistemas educativos, la EIB y la propuesta por el estado ecuatoriano, se disputan en los criterios ambiguos de calidad, excelencia, meritocracia, entre otras, sin embargo, la relación de dependencia de la EIB con el Ministerio de Educación del Ecuador hace que pierda autonomía en su campo de acción; esta condición pone en serio peligro la institucionalidad de este modelo debido a que puede volverse una educación ajena para las mismas comunidades indígenas.

Por ello, el acto importante de reconocer lo que manifiesta Hirmas Carolina (2008) que en toda práctica de enseñanza-aprendizaje, elementos influyentes a considerar son: el bagaje cultural, la condición social, de género y demás rasgos personales y colectivos que a la postre permitirá el desarrollo de competencias, habilidades. De ahí lo relevante de una participación activa de las comunidades indígenas en los procesos educativos.

En Ecuador, la propuesta de EIB, tiene como referencia, ser el resultado de las experiencias educativas en el sector indígena que se han desarrollado en el país en el transcurso de las últimas décadas, paralelamente, las acciones legales desarrolladas para la consolidación de esta propuesta de modelo educativo. Según Conejo (2008), la experiencia generada por la propuesta educativa del sector indígena mantiene su propia orientación, por ello, los niveles de alcance que ha tenido este modelo se manifiestan desde lo local, regional y nacional. Constituyéndose estas experiencias en las bases del desarrollo histórico de la E.I.B. Entre las más significativas mencionamos a las siguientes:

- Escuelas indígenas de Cayambe: esta experiencia de educación bilingüe, surge en la década de los cuarenta de la mano de Dolores Cacuango y con la participación de un grupo variado de mujeres líderes de la zona, cuyo resultado es la creación de un grupo de escuelas indígenas, luego las misioneras Lauritas las extendieron hasta la provincia de Imbabura.
- Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE): El enfoque educativo de estas escuelas era alfabetizar a la población kichwa-hablante adulta, su aparición data del año 1964 por iniciativa de monseñor Leonidas Proaño, que en aquel entonces era Obispo de Riobamba. El campo de acción de estas escuelas fue en la provincia de Chimborazo y la población de Tabacundo, en la provincia de Pichincha.
- Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH): a partir del año 1972 se ponen en marcha las escuelas radiofónicas de los Shuar-achuar, en cuyos inicios promocionaban la primaria y posteriormente extendieron la oferta académica hasta el último nivel de la secundaria.
- Escuelas Indígenas de Simiatug: estas escuelas funcionan dentro de la organización indígena Fundación Runacunapac Yachana Huasi, cuyo campo de acción era la Parroquia Simiatug, en la provincia de Bolívar.
- Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC): Este programa se inició en 1974 bajo el auspicio de religiosos salesianos del grupo de pastoral de Zumbahua y Chugchilán con cobertura extendida en diversas comunidades de la provincia de Cotopaxi.
- Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE): comenzaron con unas pocas escuelas, en 1975, para extenderse luego a unas cincuenta comunas de la Federación.

1.1 Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (SEIC)

1.1.1 Breve reseña de los inicios del SEIC

Existe algunos elementos a considerar en la comprensión de los orígenes del SEIC, entre ellos Ospina (2006), menciona que la provincia de Cotopaxi, ubicada en la zona central de la Sierra ecuatoriana, es una de las provincias con mayor cantidad de población indígena. Se estima que el 39 % de la población de la provincia puede ser categorizada como indígena (Pila 2013).

Para Pila (2013), la atención educativa de la población indígena de Cotopaxi se ha venido manifestando desde cuatro propuestas de educación intercultural, las mismas que han sido implementadas en la provincia desde fines de los años setenta.

La más significativa de estas propuestas, que hasta la actualidad sigue prestando sus servicios es el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (SEIC), además el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que surge de estudios y análisis sociolingüísticos y educativas desarrolladas en los años 1981 y 1982, Pila (2013); el PEIB, de acuerdo con Krainer (1996), se consolida legalmente en 1985 mediante un acuerdo internacional entre el Ministerio de Educación de Ecuador y el Gobierno de Alemania Federal. Definiendo el campo de su accionar en: investigación didáctica y lingüística, entrenamiento y formación de educadores bilingües.

Para Martínez y Burbano (1994), el planteamiento de una tercera propuesta educativa se manifiesta con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), con la aparición de esta en 1989, las escuelas denominadas hispanoparlantes ubicadas en las zonas rurales pasan a formar parte de la administración de la DINEIIB. Finalmente tenemos al del Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI), su aparición data de 1978 con la firma del convenio entre el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), su actividad se enfoca “en implementar la fase experimental de alfabetización kichwa-castellano. Entre los años 1980 y 1984 el proyecto se extendió a todo el país en los niveles de alfabetización, post-alfabetización y educación intercultural bilingüe infantil” (Pila 2013).

Puntualizando al SEIC, cabe destacar que, se inició como el Proyecto Educativo “Quilotoa” (1970-1975). Empezó creando centros de alfabetización bilingüe, en los que participaban comuneros, especialmente adolescentes y adultos; gracias al carisma de los educadores y a la aceptación que llegó a tener la Misión Salesiana de Zumbahua, la población estudiantil se fue ampliando. Esto significó que las comunidades indígenas de la zona plantearon distintas demandas en la educación, y, con el tiempo, los centros de alfabetización se convirtieron en escuelas, pero sin dejar de lado la alfabetización a adultos y adolescentes con la mediación de educadores comunitarios bilingües.

Este primer momento en el proceso encaminado por el SEIC fue desarrollado, evidentemente, sin el apoyo del Estado, esto lo argumentan los autores Martínez y Burbano (1994) quienes mencionan que al Estado no le interesaba ir a las comunidades, ni que el pueblo indígena se eduque “el sistema educativo oficial no ha sido capaz de

ofrecer respuestas idóneas a las necesidades del pueblo indígena porque se ha caracterizado por su rigidez, desarticulación, elitismo, alienación cultural, e incapacidad de promover en forma integral a las personas”.

Únicamente con la participación activa e incondicional del ya conformado Movimiento Indígena y de los comuneros líderes de las comunidades, la participación de estos sectores se pone en evidencia al adecuar y, en algunos casos, construir sus propios espacios para dar el servicio escolar en la propia comunidad. Como parte de las estrategias de aprendizaje, se vinculan experiencias “fuera del aula”, tales como prácticas agrícolas (huertos escolares; crianza de especies menores), así como también en la elaboración de artesanías, las mismas que toman un tinte colectivo, resaltando el involucramiento de la comunidad educativa ya que eran los beneficiarios directos. Con esa visión también aparecen centros de capacitación en estas áreas para procesar y optimizar de mejor manera los pocos recursos naturales que disponía el pueblo indígena

Para Martínez y Burbano (1994), el SEIC, también se identificaba como Escuelas Indígenas, esto debido al carácter educativo de los procesos que venían desarrollando en las comunidades indígenas del sector “Quilotoa”, este proceso resulta característico por enfocarse en dar las condiciones para una vida digna a las comunidades indígenas, convirtiéndose en una práctica eminentemente antropocéntrica porque, como mencionan los autores, ha convergido “en el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños, mujeres, dirigentes, catequistas [...] en general, los comuneros, quienes son los educandos y a la vez los dueños de su propia educación”.

La propuesta educativa que plantea el SEIC, se dirige al trabajo con el pueblo indígena vulnerable de la provincia de Cotopaxi. Poaquiza (2013) establece que, las comunidades indígenas conjuntamente con el SEIC, acuerdan desarrollar una “educación propia” con educadores comunitarios bilingües propios de su comunidad, donde el respeto y el buen trato sea parte de una convivencia digna entre las niñas, los niños y los comuneros. Se le encargó a la escuela, como tarea, el fortalecer el respeto, la unidad, la solidaridad, las costumbres, además de ser la encargada de enseñar en su propio idioma (kichwa). Un aspecto a destacar es que en la escuela los conocimientos que se compartían debían ser los necesarios y utilizarlos en defensa ante la explotación del patrón a la que eran sometidos.

Este modelo de educación, siguiendo también los postulados de Paulo Freire, busca que las comunidades indígenas sean conscientes de no seguir aceptando el hambre,

la injusticia, la miseria y la violencia, creyéndolos males propios de un pueblo en desarrollo. Con ello posibilitarlos a pensar e idear una sociedad ecuatoriana distinta.

El estudio de Poaquiza (2013) señala que la educación que promovía el SEIC estaba vinculada a la educación compensatoria, pero que además se encontraba en correspondencia a las necesidades prácticas de las comunidades. Este hecho toma el ejemplo particular la de Chimborazo, donde Monseñor Leonidas Proaño, quien fue conocido como el “obispo de los indios” realizaba ya un trabajo similar.

La percepción de lo que es un educador comunitario surge por la reflexión de los comuneros sobre la necesidad de tener “educación propia con gente propia”, para ser educadores comunitarios, la misma comuna se encargaba de elegirlos en función de sus necesidades. Este ejercicio permite lograr una educación socializante, participativa, liberadora y respetuosa de la cultura y a su vez es lo que marca la diferencia con otros modelos.

1.1.2 Consolidación legal del SEIC

Como ya se ha explicado, el SEIC es el resultado de un proceso de lucha junto al pueblo, nació con “el proyecto educativo “Quilotoa”, tras sistematizar su experiencia educativa y recibir el reconocimiento legal, el 24 de febrero de 1988, mediante resolución ministerial 183 se identifica con el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (S.E.I.C.)

Los artículos más importantes de la Resolución 183 firmado por el Ministerio de Educación y Cultura el 24 de febrero de 1988, se mencionan a continuación:

- Art. 1.- Oficializar el funcionamiento de las Escuelas Indígenas de la provincia de Cotopaxi, acorde a las recomendaciones de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada. (EC MEC 1988, art. 1).
- Art. 2.- Reconocer los estudios realizados en las Escuelas Indígenas, para lo que la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi otorgará los correspondientes certificados. (EC MEC 1988, art. 2).
- Art. 3.- La Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No escolarizada, de acuerdo a sus posibilidades dotará de bonificaciones para educadores comunitarios que laboren en dichas escuelas. (EC MEC 1988, art. 3).

Una vez oficializado el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, se lo define con las siguientes características: El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi SEIC es un servicio educativo dirigido a la población Indígena Quichua-hablante de la provincia de Cotopaxi y porque este servicio comprende varios niveles:

- Los Huahacunapachuaasi
- Las escuelas Indígenas Bilingües e Interculturales, los centros de alfabetización y,
- Los centros de ciclo Básico Compensatorio y los Centros de Capacitación.

El servicio educativo que se ofrece en estos distintos momentos, son partes que funcionan dentro de un todo y que se orientan al fortalecimiento de la identidad cultural del Pueblo Indígena, a la vitalización de la organización para su desarrollo integral.

Así nace legalmente el Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC, y el acuerdo 183 no fue publicado en ningún registro oficial, pero se mantiene vigente

Según el (EC MEC 1991) como parte del proceso de evolución y consolidación del SEEIC, el 19 de mayo de 1991, mediante acuerdo ministerial n.º 1755, en el art. 3, se “legaliza el funcionamiento del segundo, tercer, cuarto y quinto curso del colegio Jatari Unancha y autoriza el funcionamiento del sexto curso”. Este acuerdo no fue publicado en ningún registro oficial. La Unidad Educativa Jatari Unancha es la institución a nivel medio que ha permitido mantener en vigencia el proceso de educación bilingüe. Actualmente, el Jatari Unancha tiene autorización de funcionamiento en 21 extensiones.

Una vez formalizado el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, el 30 de abril de 1999, mediante Acuerdo N° 072, se transformó en el Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi. Los artículos más importantes de este acuerdo se mencionan a continuación:

Sustituir el párrafo inicial del texto del Art. 1 por el siguiente:

Art. 1. TRANSFORMAR el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, el mismo que continuará funcionando bajo la estructura de redes de centros educativos comunitarios interculturales bilingües - C-CIB, las que estarán integradas al Colegio Experimental Intercultural Bilingüe ‘Jatari Unancha’, de la parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí, para consolidar las siguientes acciones administrativas e innovaciones pedagógicas. (EC MEC 1991, art. 1).

Reemplazar el texto del art. 2 por el siguiente:

Art. 2. OFICIALIZAR el funcionamiento del Sistema de Educación Experimental Intercultural Bilingüe de Cotopaxi bajo la estructura de redes de centros educativos comunitarios interculturales bilingües CECIB, las mismas que se denominarán: a) Red de Chugchilán, b) Red de Panyatug c) Red de Zumac d) Red de Bajío. El acuerdo N 072

tampoco fue publicado en ningún registro oficial, pero esto no les quita validez o legalidad a los acuerdos firmados (EC MEC 1991, art. 2).

En resumen, una vez sistematizado el Proyecto Educativo “Quilotoa”, se formaliza en “Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi” en 1988, de ahí en 1999 pasa a llamarse, hasta la actualidad, “Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi”.

1.1.3. Descripción de la U. E. Jatari Unancha

Caracterización de la Institución

El Sistema Educativo Experimental Cotopaxi (SEIC) es el fruto de un largo proceso de lucha de los pueblos indígenas del Ecuador y en el caso de Cotopaxi se concreta, consolida y proyecta en la confluencia de tres coyunturas históricas, estas son: la presencia teórica de la Filosofía liberadora; la presencia de la Comunidad Salesiana en Zumbahua; la acción del gobierno de Jaime Roldós (1979 – 1981) al crear el Plan Nacional de Alfabetización, mismas que impactan en las realidades de opresión, racismo y exclusión que viven las comunidades indígenas; realidades de dominación que hoy por hoy se han vuelto más complejas, aparentemente; se dialoga, se llega a acuerdos y por otro lado ejecutan políticas de Estado que lesionan las lógicas de las comunidades indígenas y campesinas. Es así como surge la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Jatari Unancha”, con cerca de mil trecientos alumnos, 80 docentes y 16 centros de estudio distribuidos en régimen costa y sierra.

Se inició desde la culminación del nivel primario por parte de los educadores, luego terminaron el ciclo básico para continuar con el bachillerato y culminar con el título de tercer nivel en la Universidad y en algunos casos con el cuarto nivel. Este proceso se llevó a cabo en Zumbahua con un currículo diseñado por el Dr. Rodrigo Martínez (+) para ser maestro Kichwa. El nivel universitario fue a través de la Universidad Salesiana con sede en Quito. La capacitación permanente de los educadores se realizó gracias al aporte de la Universidad Andina con sede en Quito, con el programa de “Escuelas Lectoras”. Se capacitaron alrededor de unos quinientos maestros. Procesos que han quedado suspendidos por la nueva reglamentación del Estado y que nunca se retomó la cualificación del maestro kichwa.

La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Jatari Unancha” se describe con las siguientes características:

- Posee una malla curricular adecuada para el perfil de la población a la cual está orientada.

- Metodología inspirada en la educación popular del educador brasileño Paulo Freire.
- Relación diagonal maestro – alumno o educador – educando.
- Compromiso de sus centros educativos con el desarrollo de la comunidad a la que pertenecen.
- Realización de trabajos de fin de nivel medio (monografías). Estas constituyen la sistematización de un micro proyecto productivo familiar, el cual está asociado a un emprendimiento. Es decir, que el proyecto no termina con su presentación, sino que continua, pudiendo llegar a convertirse en una fuente de sustento real.
- Especializaciones técnicas a nivel de bachillerato, conocidas como Auxiliatura, las cuales permiten que, quien no ingrese a la universidad pueda instalar su microempresa o ingrese al mercado laboral más adecuadamente calificado.

Misión

Ofrecer a la comunidad kichwa de la provincia de Cotopaxi y de manera especial a los niños y jóvenes una educación que aporte al desarrollo del pensamiento andino en la búsqueda de procesos de aprendizaje y que aporten responsablemente a la construcción de una nueva sociedad intercultural y del país.

Visión

Ser una institución líder en calidad educativa intercultural bilingüe que genere profesionales con espíritu de emprendimiento, insertados en acciones de desarrollo productivo, cultural y de incidencia en participación ciudadana por la vigencia de la democracia.

Metodología institucional

La metodología de los aprendizajes en el aula es una sistematización de los principios pedagógicos de la experiencia del educador indígena, los principios pedagógicos de Paulo Freire, Piaget y Lev S Vygotsky. Paulo Freire parte del principio de la conciencia ético-crítica y el proceso de liberación como un proceso de humanización de los oprimidos. Piaget plantea que el ser humano tiene la capacidad de cambiar, siempre tiene la posibilidad de modificar, que la inteligencia no es una capacidad innata, que depende de los enlaces que el cerebro pueda establecer depende entonces del interés del niño y de la mediación del maestro. Por ello concluye que la dimensión social es primera a la individual. El aporte del educador comunitario es el conocimiento de la realidad de

su cultura, la lengua kichwa como la clave para significar las realidades observadas e interpretar los nuevos signos y símbolos de la palabra y de los acontecimientos vividos. Con estos principios se ha logrado poner en práctica cinco momentos del conocimiento:

- Diagnóstico de la realidad.
- Experiencia vivida de esa realidad.
- Reflexión y análisis de la realidad.
- Dialogo con los autores.
- Cambio de la realidad.

Capítulo tercero

Análisis del perfil competencial docente del modelo educativo SEIC

En la necesidad de quien desea llevar a cabo una investigación, se la debe efectuar con conocimientos metodológicos que se enfoquen en profundizar el tratamiento y estudio del conocimiento. Una fase importante es el diseño o plan de investigación de lo que será la investigación propiamente dicha (Bavaresco 2013). Proponer un esquema del diseño de la investigación da viabilidad y aporta con criterios de validez al tratamiento de la información que se obtenga gracias a las técnicas e instrumentos que se aplique durante el proceso.

1. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se presenta en un esquema sistemático y secuencial, donde se pone en manifiesto la estructura lógica del acopio y procesamiento de la información que sirve de referencia para los futuros análisis. Se especifica el enfoque, la metodología y la forma en que se obtendrá y procesará los datos con sus respectivos instrumentos, este diseño permite que la información sea tratada de manera apropiada y acorde a las necesidades de la investigación.

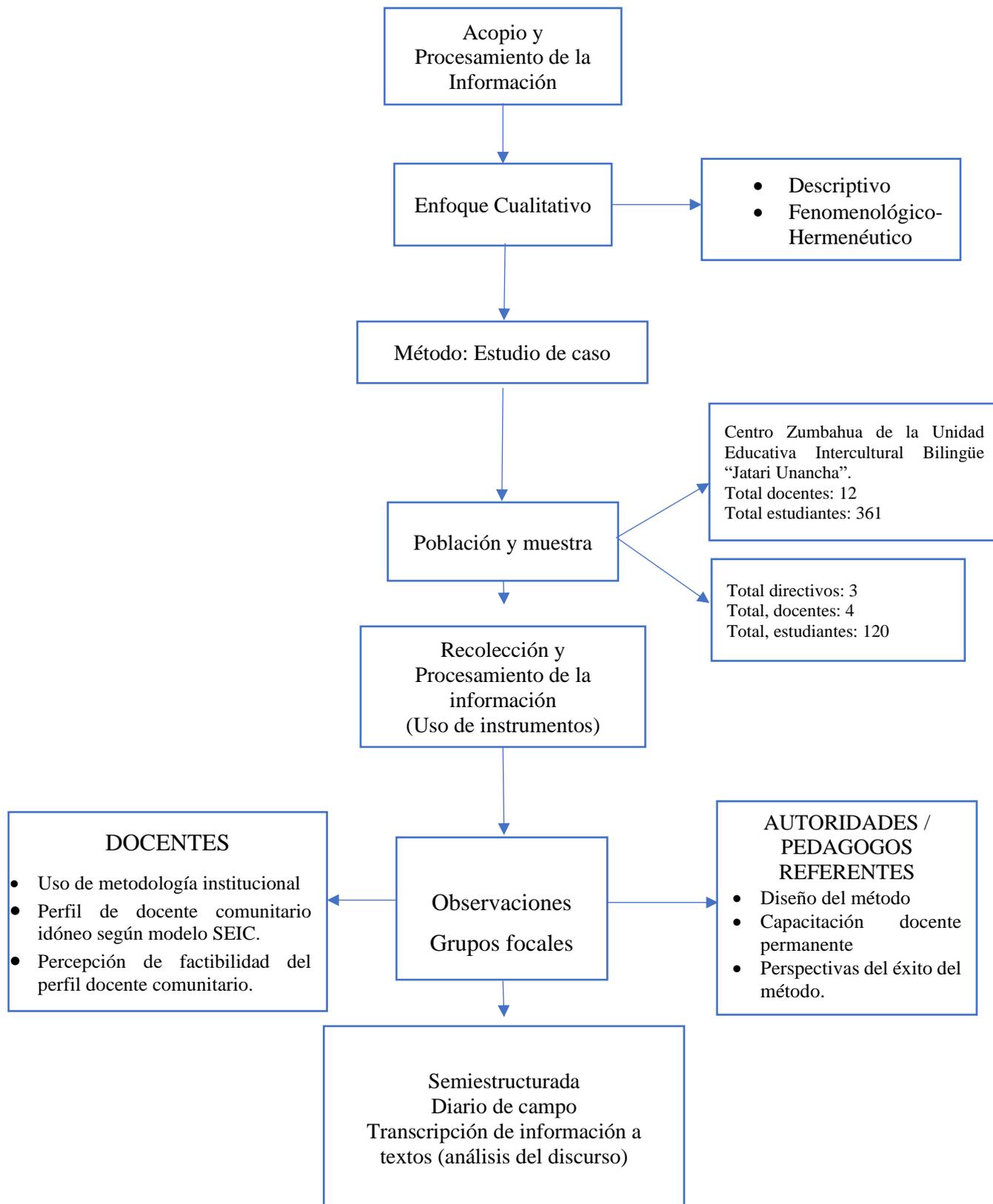


Figura 4. Esquema de la propuesta del diseño de investigación.
Fuente y elaboración propias con base en Gonzales (2017)

1.1. Operacionalización de variables o categorías

Tabla 2
Operacionalización de variables

CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES O CATEGORÍAS			
VARIABLES/CATEGORIAS	DIMENSION	INDICADOR	EVIDENCIAS (PREGUNTAS)
Perfil Competencias Docentes	Formación Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Cargos Y Funciones • Perfil Profesional • Formación Académica • Metodología • Didáctica 	<p>¿Cuáles son sus responsabilidades curriculares?</p> <p>¿Cuáles son sus responsabilidades extracurriculares?</p> <p>En su labor docente, ¿cómo describe las afinidades de su perfil profesional?</p> <p>Como docente, ¿cuál es su formación académica?</p> <p>¿Qué metodología utiliza el docente?</p> <p>¿Qué principios didácticos usa el docente?</p>
Educación Intercultural Bilingüe	Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Numero de instituciones educativas en EIB. • Experiencias en la EIB. • Incidencia de EIB. • Perfil de egreso del estudiante de EIB 	<p>En la región de la sierra central de Ecuador, ¿Cuántas instituciones Interculturales Bilingües reconocidas existe?</p> <p>¿Cuáles son las experiencias más representativas de Educación intercultural Bilingüe?</p> <p>¿Qué impacto tiene la EIB en las comunidades indígenas de la sierra central de Ecuador?</p> <p>¿Qué tipo de perfil de egreso oferta la EIB a los jóvenes de las comunidades indígenas de la sierra central de Ecuador?</p>
Competencias Docentes en Educación Intercultural Bilingüe	Formación Docente Pertinente para Educación Intercultural Bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía Del Docente Con El Estudiante • Docente Kichwa Hablante • Inclusión • Medio Ambiente • Numero De Capacitaciones • Educación Popular Liberadora 	<p>¿Como debe ser la interacción personal entre docente y alumno en la EIB?</p> <p>Para ser docente intercultural bilingüe, ¿es indispensable dominar la lengua Kichwa o lengua madre?</p> <p>El docente de EIB, ¿cómo reconoce y valora la variedad contextual-cultural de estudiantes de las comunidades indígenas?</p> <p>El docente de EIB, ¿cómo reconoce y valora los diferentes entornos naturales que propician un aprendizaje significativo?</p> <p>¿Es importante participar periódicamente en procesos de capacitación sobre metodología y didáctica, propias de la EIB?</p> <p>Según los fundamentos de la EIB, ¿es necesario que el docente intercultural bilingüe se apropie de los principios de la Educación Popular liberadora?</p>

Fuente: Diseño de investigación
Elaboración propia

1.2. Población y muestra

1.2.1. Criterios para determinar la muestra

La población de la Unidad Educativa Jatari Unancha-Centro Zumbahua consta de: 1 rector, 1 Coordinador, 1 secretaria, 12 docentes y 361 estudiantes. Todo esto distribuido en los niveles de Básica Superior y Bachillerato respectivamente.

Los criterios para seleccionar la muestra y recolectar la información que necesita el proceso de investigación son los siguientes:

- Cantidad representativa de actores educativos (docentes-estudiantes) de la Unidad Educativa Jatari Unancha-Centro Zumbahua.
- Incidencia del docente en centro de estudio con la comunidad indígena local.
- Tiempo de servicio del docente, en función del nivel de apropiación del modelo SEIC
- Vínculos del centro de estudio con instituciones educativas de cuarto nivel e instituciones gubernamentales.
- Ubicación geográfica del centro de estudio.

Según los criterios antes mencionados. En el centro de estudio llamado “Centro Zumbahua”, tres directivos, cuatro docentes y ciento veinte estudiantes son los que se apegan a los requerimientos para ser considerados la muestra en el estudio, ya que constituyen el 100 %; 33,33 % y el 33,24 % respectivamente de la población. Dentro de la comunidad local, el centro de estudio goza de prestigio y reconocimiento, además cuenta con relaciones con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y con los gobiernos autónomos descentralizados locales, finalmente el centro de estudio se encuentra localizado geográficamente en el centro de la parroquia Zumbahua del cantón Pujilí, aproximadamente a 70 km del lugar de residencia del investigador.

Tabla 3
Población y muestra

TEMA: Análisis del perfil de competencias docentes a partir del modelo SEIC	
POBLACIÓN:	Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Jatari Unancha-Centro Zumbahua”. Total docentes: 12 Total estudiantes: 361
MUESTRA:	Total, Directivos:3 Total, docentes: 4 Total, estudiantes: 120
METODOLOGÍA:	Elaboración del proyecto investigativo con enfoque cualitativo-fenomenológico-hermenéutico, método estudio de caso.

FUENTE DE DATOS:	Observación directa-participativa, grupo focal-conversatorio, libros, internet, contexto social.
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN:	Diario de Campo; Cuestionario Semiestructurado

Fuente: U.E. "Jatari Unancha"

Elaboración propia

1.3. Selección de instrumentos para recolección de datos que se propone usar en la investigación

Las técnicas que se correlacionan con el problema de investigación, en primer lugar, tenemos a la Observación y el instrumento idóneo para el primer acercamiento a los actores educativos involucrados en el fenómeno de estudio es el Diario de Campo, el cual será aplicado a un grupo de docentes y estudiantes dentro de un ambiente de aprendizaje formal. En segundo lugar, tenemos a la técnica llamada Grupo Focal donde el instrumento adecuado es un cuestionario, el mismo que será aplicado a los referentes pedagógicos, directivos y docentes previamente seleccionados de la institución, con la intención de recabar información en forma verbal para conocer sus ideas y percepciones pedagógicas sobre el perfil de competencias docentes del modelo educativo SEIC en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari Unancha. El cuestionario planteado es de carácter semiestructurado, mediante un banco de preguntas, dirigidas por medio del diálogo anticipado, las mismas que deberán ser contestadas con honestidad claridad, y objetividad por parte de los participantes.

1.3.1. Instrumentos de recolección de información:

DIARIO DE CAMPO				
1. Datos informativos				
Actividad				
Investigador/observador				
Objetivo				
Contexto de observación				
Lugar/espacio				
Técnica				
Recursos				
Personajes que interviene				
2. Observaciones				
2.1 Observación de la presencia de Competencias Docentes del modelo SEIC en EIB.				
Dimensión	Criterio	Siempre	A veces	Nunca
Formación del docente para la EIB	El Docente mantiene una postura de empatía con el estudiante y su contexto.			
	El docente tiene que ser Kichwa Hablante (o en lengua materna).			
	El docente mantiene practicas inclusivas en el ambiente de aula.			
	En sus prácticas de aprendizaje, el docente practica los principios de una Educación Popular Liberadora.			
2.2 Observación del desarrollo de un proceso de aprendizaje en aula.				
Descripción de las actividades, relaciones y situaciones generadas en el acto educativo de la EIB.		Consideraciones interpretativas/analíticas con respecto al ente observado		
3. Consideraciones generales:				

GUIA SEMIESTRUCTURADA PARA GRUPO FOCAL

La presente guía tiene como finalidad recolectar información acerca del perfil de competencias docentes a partir del modelo SEIC en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari Unancha. Tales datos serán de vital importancia para identificar el impacto que esto tiene en los procesos de aprendizajes. En virtud de lo anterior se le agradecerá de forma especial por responder a las preguntas que encontrará a continuación. No está por demás enfatizar que los datos que ud. Exponga serán tratados con profesionalismo, discreción y responsabilidad. Muchas gracias por su colaboración.

INTERROGANTES

Instrucción: conteste las siguientes interrogantes con responsabilidad y honestidad, de acuerdo a su formación académica, a las experiencias educativas obtenidas al ser parte del modelo SEIC y de la Institución Educativa.

1. En su labor dentro del campo educativo, ¿cómo describe las afinidades de un perfil profesional docente en relación con las responsabilidades curriculares y extracurriculares que implica el modelo SEIC dentro de la EIB?
2. A su criterio, ¿cuál es la diferencia sustancial entre el perfil competencial de un docente de la U. E. Jatari Unancha y un docente de educación regular?
3. ¿Qué impacto tiene el modelo educativo SEIC y los docentes de EIB, en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi?
4. ¿Cómo se relaciona de perfil de egreso estudiantil que oferta la EIB con el perfil competencial de un docente de la U.E. Jatari Unancha?
5. Según su experiencia en la EIB ¿Como debe ser la interacción y convivencia entre docente y alumno que pertenecen al modelo educativo SEIC?
6. ¿Qué rol tiene la lengua Kichwa en el perfil competencial docente de un educador del modelo SEIC?
7. Para apearse al perfil competencial docente de un educador del modelo SEIC ¿Es importante participar periódicamente en procesos de capacitación sobre metodología, didáctica y sobre los principios de la Educación Popular liberadora?

1.3.2. Plan de selección y filtración de la información

- Revisión detallada de la información recogida; es decir limpieza de información defectuosa: contradictoria, incompleta, no pertinente.
- Categorización de la información según tipos de respuesta, pregunta por pregunta.
- Análisis variables.

1.3.3. Proceso de validación de los instrumentos de recogida de datos

Una vez elaborado los instrumentos y el banco de preguntas para cada uno, deben ser enviados y revisados por diversos validadores expertos con la finalidad de que pudieran realizar sugerencias relativas a redacción, contenido, pertinencia, relevancia, congruencia de dichas herramientas para que tuvieran suficiente validez al investigar el objeto de estudio.

Para seleccionar los validadores expertos se procura que hayan trabajado en los temas motivo de investigación y que hubiera diversidad en su composición. Las personas expertas no solo valoran el conjunto de bloques o dimensiones de los instrumentos de investigación, sino que aportaron nuevas ideas y sugerencias sobre la forma de presentar las preguntas.

1.3.4. Descripción de la técnica de análisis de datos

Al aplicar la Observación con su instrumento, el Diario de Campo y el Grupo Focal con su instrumento el cuestionario semiestructurado como formas de recolección de información, la manera más adecuada para manipular y procesar los datos es por medio del Análisis del Discurso, ya que es un proceso completo que permite producir y luego interpretar un texto, a partir de respuestas que los participantes otorguen. Gracias a este proceso se puede lograr un alto nivel de interpretación de las ideas que manifiestan en lo referente al perfil de competencias docente del modelo SEIC, produciendo descripciones explícitas y sistemáticas de la estructura misma del discurso, así como de la relación de estas descripciones con el contexto de la investigación. El aislamiento y clasificación de nociones de los participantes permite la identificación de sus intereses e intenciones, los que al ser manifestados se los contrasta con los intereses e intenciones de la investigación.

1.3.5. Planificación de la aplicación de la técnica de análisis de datos y la presentación de resultados

El llevar a cabo el Análisis de Discurso, merece una organización consecutiva para llegar al objetivo de describir objetivamente las posturas del entrevistado, además de

presentar sistematizadamente dichos resultados. Entonces se plantea una propuesta del cómo realizar el procesamiento de la información con esta técnica de análisis de datos:

- Selección y justificación de la encuesta como técnica y la entrevista como instrumento de recolección de información.
- Diseño del banco de preguntas con esquema semiestructurado, dirigido al rector de la institución educativa.
- Someter al diseño de entrevista al proceso de validación del instrumento de recogida de datos por parte de expertos.
- Aplicar la entrevista, previa la anticipada notificación y aceptación por parte del rector de la institución educativa
- Revisión detallada de la información recogida; es decir limpieza de información defectuosa: contradictoria, incompleta, no pertinente.
- Lectura comprensiva y diferenciación de los términos.
- Precisar el núcleo de significación de cada termino.
- Distinción de las relaciones de complementariedad y antagonismo que cada uno de los conceptos tiene respecto a los otros.
- Realizar un constructo abstracto de las relaciones de los conceptos.
- Realizar un constructo jerarquizado de los conceptos
- Presentación de resultados: elaboración de la topología del discurso, expresado en un texto que explique concreta y objetivamente lo que manifieste el sujeto.

2. Análisis e interpretación de la información obtenida de los instrumentos

Lo que se busca con la investigación es determinar el perfil de competencias docentes que requiere el modelo educativo SEIC, a continuación, se presenta la información obtenida desde las entrevistas, grupos focales y las fichas de observación aplicadas a las autoridades y docentes informantes de la Unidad Educativa Jatari Unancha, es meritorio destacar que para cada caso se considera el protocolo de investigación referente a la privacidad y al código integral de cuidado de fuente. Esta aplicación está limitada consideraciones temporales, pero eso no debe dificultar el análisis de los datos procesados.

Se ha procedido a utilizar la siguiente codificación para señalar la participación de cada informante durante el proceso de recolección, tratamiento y presentación de la información., mismos que se encuentran en los cuadros de análisis.

Tabla 4
Codificación de participantes

Participante	Codificación
Autoridad 1	Aut1
Autoridad 2	Aut2
Autoridad 3	Aut3
Docente 1	D1
Docente 2	D2
Docente 3	D3
Docente 4	D4

Fuente: Protocolo de investigación
Elaboración propia

2.1. Análisis e interpretación de la información del cuestionario dirigido a autoridades y docentes informantes

Pregunta 1: En su labor dentro del campo educativo, ¿cómo describe las afinidades de un perfil profesional docente en relación con las responsabilidades curriculares y extracurriculares que implica el modelo SEIC dentro de la EIB?

Respuesta consensuada de los entrevistados: en el modelo educativo SEIC, determinar el perfil profesional docente, depende de 2 elementos fundamentales, el primero es considerar la realidad de las comunidades indígenas, ya que estas proponen el cómo quisieran que sea su educación y el cómo debe ser el maestro, siendo los primeros aspectos que no sea “borracho”, que sea trabajador y que sea honrado. Esto es el inicio de partida en la formación y capacitación de los maestros. El otro elemento determinante en el perfil profesional docente es el reconocer como válido al Sistema Preventivo Salesiano diseñado por Don Bosco; y toda la experiencia de la orden salesiana en lo referente a la educación. Este sistema tiene un listado de cómo tiene que ser el maestro

salesiano que se lo ha extrapolado al modelo educativo SEIC en la provincia de Cotopaxi, concretamente con las comunidades indígenas, entre los parámetros sustanciales está la capacidad del maestro de prevenir-anticiparse en todos los niveles; no solamente en cuanto a los problemas que puedan suscitarse, sino fundamentalmente conocer la psicología de los alumnos, de los adolescentes y sobre todo en el cómo debe ser la participación del maestro en función de ser un guía de los estudiantes. Ejemplo de ello es la coherencia y el ejemplo de vida del maestro, a esto se suma que debe ser un estudioso, una persona académicamente bien preparada. Se toma como referencia el término latín “factótum”, para caracterizar al docente como una persona que maneje todos los esquemas y todos los escenarios que se presentan en el acto educativo, incluyendo en esto las prácticas profesionales que son parte de la oferta educativa; y que además esté dispuesto a “sacar adelante” a los alumnos siendo personas buenas éticamente.

Otro parámetro que sostiene sistema preventivo es con respecto al cuidado que debe tener el maestro con respecto a la planificación de las clases, especialmente considerando qué tipo de alumnos tiene, saber exactamente las dificultades que puede tener con todos los alumnos que están en clase.

Otro parámetro importante es la organización de la institución con roles claramente definidos, permitiendo que el docente se remita correctamente cuando hay que tratar problemas de diferente índole. Se destaca que la institución educativa debe entenderse y reconocerse desde una estructura con varios niveles de autoridad. En este sentido se enfatiza en la relación con los padres de familia y con las autoridades del estado o gobierno, indistintamente de la dependencia.

Como último parámetro es que, el maestro tiene que ser un muy buen comunicador. En este criterio de la Aut1, se reconoce la validez de la teoría llamada gramática generativa transformacional de Chomsky, donde el autor explica a detalle el cómo el ser humano forja y se apodera del lenguaje como mecanismo de comunicación, este enunciado es imperante en medida de que clarifica que el ser humano presenta una estructura mental innata, que luego será denominada competencia, que lo admite para la producción y comprensión de los enunciados en cualquier idioma, en educación, esto significa para los docentes del modelo SEIC, que deben estar en constante capacitación y actualización en su formación académica, la educación formal del docente, para el modelo SEIC, no puede limitarse a la consecución de un “título profesional” de tercer o cuarto nivel, su preparación formal debe ir de la mano con las dinámicas educativas, sociales y productivas de las comunidades indígenas de Cotopaxi.

Para el investigador, la postura que el docente debe asumir, para enfrentar los retos de una propuesta educativa emancipadora, significa trascender las prácticas tradicionales de hacer educación, donde se privilegia a la relación vertical entre docente y discente, la comunicación unidireccional, la simple trasmisión de conocimientos, el cumplimiento lineal y mínimo de los programas de estudio estandarizados. Para la pedagogía crítica, el que el docente tenga rasgos tradicionales, representa que los procesos de aprendizaje pierdan significancia para el individuo en formación. En contraste, se plantea que la conexión existente entre docente y estudiante, debe generar espacios y oportunidades donde se busque obtener respuestas a las problemáticas contextualizadas, de modo que el estudiante no se conforme con el acercamiento a las teorías o al conocimiento científico, sino que luego de su apropiación, tome conciencia de la utilidad de esto para comprender una realidad tácita opresora. Entonces, una de las labores del docente comunitario es de acompañar a los estudiantes en los procesos de análisis y formulación de críticas de su realidad, indagando las causalidades que explican los contextos y además de ello busca el camino para mejorar esa realidad.

Tabla 5
Descripción de perfil profesional docente

Dimensión	Indicadores	Criterio del Informante
Formación docente.	Perfil profesional. Formación académica.	D1: "...conocer la realidad de los estudiantes [...]". D2: "...se necesitan dominios en el área de conocimiento y también en la metodología [...]"; "el docente debe contar con una buena formación humana"

Fuente: Respuestas a guía semiestructurada
Elaboración propia

El modelo educativo SEIC propone una educación muy definida en sus principios filosóficos, sociológicos, y pedagógicos. Al hablar del perfil del docente en función de las responsabilidades curriculares y extracurriculares, este modelo plantea requerimientos muy específicos en la formación del maestro, la apropiación de estas cualidades no son posibles si no se tiene una conciencia del contexto del campo de acción de la Institución Educativa, además del desconocimiento parcial o total del Sistema Preventivo de Don Bosco, estos requerimientos se concretizan cuando el maestro asume y vive el proceso educativo con un compromiso consciente. (Manangón 2010).

Pregunta 2: A su criterio, ¿cuál es la diferencia sustancial entre el perfil competencial de un docente de la U. E. Jatari Unancha y un docente de educación regular?

Respuesta consensuada de los entrevistados: para la Aut2, existen tres elementos que donde se distingue un docente de la U. E. Jatari Unancha y un docente de educación.

Lo primero es la vocación, lamentablemente en el Ecuador no habido la posibilidad del desarrollo vocacional para las distintas profesiones, peor aún para la de maestros; actualmente, cualquier persona quiere ser maestro se prepara para ser maestro, pero no tiene vocación. Coincide la Aut1 en que esto representa una de las problemáticas más graves en el sistema educativo ecuatoriano, eso se agudiza cuando el gobierno de Rafael Correa cierra los institutos normalistas públicos, en los cuales, al menos se insistía en el hecho de la vocación del maestro, como educador y transmisor no sólo de conocimiento sino de valores. El segundo elemento se relaciona con la actual estructura social de Ecuador, como no hay fuentes de trabajo, existe miles de personas que ven en la docencia una fuente de ingreso económico y se han dedicado a estudiar pedagogía, pero no porque tienen vocación sino porque es una fuente de ingresos. La Aut2 y el D4, en calidad de informantes, mencionan que la Unión Nacional de Educadores (UNE), filial Cotopaxi, reconoce como una realidad que, un alto porcentaje de los profesores de la UNE, trabajan por ganarse el sueldo, mas no porque tengan vocación, y es ahí donde también se pone en evidencia la diferencia de los profesores del SEIC con los de la UNE-Cotopaxi. Aut1 dice que es lamentablemente que el gobierno con el hecho de que paga a los profesores, les hace cumplir la norma, la ley; creen que con cumplir con la legalidad es suficiente; cuando el contexto para ser maestro es de ir más allá de la ley, el maestro del Jatari Unancha siempre está cuestionando, desde el punto de vista pedagógico y científico, va rompiendo normas y leyes, va reflexionando en su pensamiento crítico y proponiendo cosas que lamentablemente las normas y las leyes no permiten su ejecución en función del mejoramiento de la calidad educativa. El tercer elemento es que el docente se limita a solo cumplir lo mínimo de la malla curricular. En cambio, D3, en base a su experiencia sostiene que el docente del Jatari Unancha investiga, se ajusta a los horarios de trabajo, se mantiene alerta a la realidad de los alumnos, permanentemente enfrentando y solucionando problemas. En estos tres elementos se muestra una enorme diferencia entre los docentes. Aut2 concluye en que la intención del Estado es de homologar a todas las instituciones educativas en donde sea la ley la que se impone y el profesor que no cumple con la ley sea descartado. La educación en el modelo SEIC justamente es ir en contra de la mediocridad, ir en contra de todo lo que es una estructura legal que no permite el desarrollo y crecimiento de la sociedad y menos aún de la gente pobre, en especial de los pueblos indígenas. Los maestros de la EIB se muestran muy comprometidos con las comunidades indígenas, y sin ver el horario de trabajo, asumiendo una formación y capacitación académica con responsabilidad y con conciencia de la realidad los procesos

de desarrollo educativos de los pueblos, evidencia de ello es el no tener como referencia el “horario de trabajo” que estipula el Ministerio de Educación.

Tabla 6
Diferencias en el perfil docente

Dimensión	Indicador	Criterio del Informante
Formación docente.	Perfil profesional. Formación académica.	D1: “...docente comprometido caminando junto con la comunidad; enfocados a servir a la gente [...]”; ... no hay horarios como establece el Ministerio de Educación sino nosotros trabajamos más allá [...] D2: “...los docentes del modelo SEIC no se atascan en las normativas ni en problemas burocráticos [...]” D3: “... el docente de educación regular se torna burócrata del aula [...]” D4: “...el docente del Jatari Unancha es mediador, mas no impositor del conocimiento [...]”

Fuente: Respuestas a guía semiestructurada
Elaboración propia

Un docente del modelo educativo SEIC se distingue en la medida en que las características de formación académicas, preferencias vocacionales y formación humana de su perfil profesional se encuentran en correspondencia con los principios de empoderar a los estudiantes sobre la conciencia de su propia educación, problematizar la realidad y la generación de una relación horizontal entre docente y alumno; propios de la educación liberadora; además de que su práctica profesional debe estar direccionada a la consecución del objetivo que persigue la institución educativa, que en términos generales, busca ofrecer a la juventud de las comunidades indígenas una alternativa educación que aporte al desarrollo del pensamiento andino, con procesos de aprendizaje teóricos, prácticos y técnicos, en los que muestre la criticidad, creatividad y, que a su vez sean un aporte responsable a la construcción de una nueva sociedad intercultural del país.

Mientras que, en las practicas escolares, con las que se reconoce al diseño del modelo educativo regular como una forma tradicional de masificar el conocimiento, entre otros, tenemos como ejemplo: la exagerada asignación de estudiantes por docente, el cierre de instituciones educativas de las comunidades indígena, la asignación de actividades administrativas a docentes, el no contar con políticas educativas que atiendan las necesidades de la población indígena en condición de migrante asumiendo que su inserción a la escolaridad urbana se lleva a cabo sin problemas, la falta del vínculo de la escuela con los sectores sociales.

Por lo anterior expuesto, el investigador puntualiza que los elementos más visibles que se pueden contrastar son los siguientes:

1. Desde el enfoque filosófico: la educación regular tiende a seguir un enfoque más tradicional, basado en la transmisión de conocimientos desde el maestro hacia el

estudiante, que a menudo se centra en la memorización y la reproducción de información, mientras que la educación liberadora se basa en una filosofía más crítica y emancipadora, que persigue la concientización y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso educativo.

2. Desde la relación maestro-estudiante: la educación regular suele ser más jerárquica, con el maestro desempeñando un papel predominante como el proveedor de conocimiento. Por otro lado, la educación liberadora busca una relación más horizontal entre maestro y estudiante; se enfoca en el diálogo, la interacción y la colaboración, donde tanto el maestro como el estudiante son vistos como agentes activos en el proceso de aprendizaje.

3. Desde la metodología: la educación regular, puede depender más de métodos de enseñanza tradicionales, como clases magistrales y exámenes, con un énfasis en la evaluación de conocimientos adquiridos. Desde la perspectiva de la educación liberadora, se pretende priorizar métodos más participativos, como el diálogo y la problematización, conectando el aprendizaje con la vida cotidiana de los estudiantes y promover la reflexión crítica sobre el mundo que les rodea. Es por ello que la Unidad educativa Jatari Unancha ha diseñado una metodología compuesta por fases (diagnóstico, experiencia, reflexión, ampliación del conocimiento y cambio de realidad) para este fin.

4. Desde la visión del conocimiento: la educación regular, percibe al conocimiento como algo estático y preexistente que debe ser transmitido de manera unidireccional. La educación liberadora, en cambio, lo concibe como algo dinámico y contextual, construido de manera activa por los estudiantes a través de la reflexión y la interacción con el mundo.

5. Desde el objetivo educativo: mientras que la educación regular se centra en la preparación para exámenes y la adquisición de habilidades específicas, la educación liberadora busca, no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de la conciencia crítica, la capacidad de análisis y la participación activa en la transformación social.

6. Desde la relación con la realidad social: la educación regular, con frecuencia se encuentra desconectada de las realidades sociales y culturales de los estudiantes. Por lo contrario, la educación liberadora busca contextualizar el aprendizaje en la realidad social de los estudiantes, abordando cuestiones de injusticia y desigualdad.

En resumen, mientras que la educación regular a menudo sigue un enfoque más tradicional y estructurado, la educación liberadora busca empoderar a los estudiantes, promover la conciencia crítica y fomentar la participación activa en la sociedad. Se

destaca que la aplicación práctica de estos enfoques puede variar en algunos educadores, utilizando elementos de ambos enfoques en sus prácticas pedagógicas.

Ahora, abordando a la vocación del docente del modelo educativo SEIC, surgen directrices concretas que permiten la observación de este ámbito y como se integran al perfil de competencias profesionales, manifestados en sus prácticas profesionales dentro de la Unidad Educativa.

1. Compromiso con el aprendizaje: el docente comunitario demuestra un fuerte compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes, buscando constantemente maneras de mejorar sus métodos de enseñanza y adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes de comunidad.

2. Pasión por la enseñanza: el docente comunitario manifiesta su vocación a través de una pasión palpable por la enseñanza y el proceso educativo. Un docente apasionado transmite entusiasmo por el conocimiento y la exploración intelectual por parte de los estudiantes.

3. Empatía y sensibilidad: el docente comunitario muestra empatía hacia las experiencias y desafíos de sus estudiantes; comprenden las diferencias individuales y buscan crear un ambiente de aprendizaje inclusivo.

4. Resiliencia y paciencia: la vocación del docente comunitario se evidencia con la capacidad de mantener la calma y la paciencia frente a los desafíos y dificultades, estos docentes encuentran soluciones constructivas a los problemas.

5. Innovación y creatividad: un docente comunitario con vocación, busca constantemente maneras innovadoras y creativas de impartir conocimientos. Está dispuesto a probar diversas herramientas para hacer que el aprendizaje sea más atractivo.

6. Desarrollo personal y profesional continuo: la vocación del docente comunitario se refleja en el compromiso con el desarrollo personal y profesional continuo, buscando oportunidades de formación, actualización y perfeccionamiento para mejorar sus habilidades y conocimientos.

7. Relaciones positivas con los estudiantes: el docente comunitario con vocación establece relaciones positivas con los estudiantes, fomentando ambientes de confianza y respeto mutuo y, creando un espacio donde los estudiantes se sienten seguros para expresarse y aprender.

8. Sentido de la responsabilidad social: la vocación permite al docente ir más allá de la enseñanza académica. Se preocupan por el desarrollo integral de sus estudiantes,

incluyendo aspectos sociales y emocionales y, de esta manera, contribuir al bienestar de la sociedad a través de la educación.

9. Adaptabilidad y flexibilidad: la vocación del docente comunitario se manifiesta en la capacidad de adaptarse a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, son flexibles y ajustan sus métodos según el contexto y las características de sus alumnos.

10. Reflexión y Mejora Continua: esta directriz pone en evidencia que el docente con vocación reflexiona sobre su práctica docente, identifica áreas de mejora y busca activamente maneras de crecer como educador; la autocrítica constructiva es una característica fundamental.

Estos elementos colectivamente representan la vocación, y el cómo se manifiestan en la labor diaria del docente del modelo SEIC. Los procesos de enseñanza que requieren las comunidades indígenas, dependen de un compromiso significativo y una dedicación constante al crecimiento y desarrollo de los estudiantes por parte de los docentes.

Pregunta 3: ¿Qué impacto tiene el modelo educativo SEIC y los docentes de EIB, en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi?

Respuesta consensuada de los entrevistados: se puede mencionar algunos impactos desde el punto de vista de resultados prácticos:

Cuando se inició este proceso educativo, hace casi cuarenta años, el analfabetismo en Zumbahua y en todo lo que es el Quilotoa era del 99 % en las mujeres y del 85 % en los hombres. Hoy en día el analfabetismo en zumbaba es alrededor del 12 al 15 %. Se debe distinguir un analfabetismo de solo saber leer y escribir y un analfabetismo de comprensión lectora, de construcción de conceptos, de construcciones teóricas a partir de las realidades. Estos procesos se han iniciado, muestra de ello es la existencia de más de tres mil tesis de bachillerato que posee la institución, las mismas que son los resultados concretos de un caminar y los avances específicamente en educación.

- Otro impacto es la presencia de la mujer, se recuerda que, en los primeros años de las escuelas clandestinas, que fue como inició el proyecto educativo del SEIC, el 99 % de los estudiantes eran varones y el 1 % mujeres. Hoy en día después de cuarenta años, podríamos decir que en el colegio Jatari Unancha el 60 % son mujeres y un 40 % son varones; eso, en este sentido, quiere decir que, se ponen en evidencia implicaciones como el mejoramiento de las condiciones de vida en la mujer, entre ellas que hay mujeres preparadas como líderes de la comunidad andina y también en la parte política donde

promueven que la mujer sea respetada y reconocida como una persona libre y humana. También aportando en la construcción de una sociedad más equitativa y más justa.

- Otro elemento que es importante tener en cuenta es el desarrollo del páramo, como con los poquísimos recursos que se tienen, que cada vez más se agotan, se ha logrado mejorar la vivienda, pasando de una vivienda de choza donde se convivía en un solo cuarto con las cosechas y animales a una vivienda decente. Esto acompañado a mejoras en la salud, especialmente de las mujeres, quienes hace un poco más de cuarenta años tenía entre 8 y 10 partos, de los cuales sólo vivía un hijo, hoy en día en cambio, hay familias de siete u ocho integrantes.
- Otro elemento es el surgimiento de las organizaciones sociopolíticas y productivas que se generaron, a pesar de ello, no se ha logrado por estandarizar el que los miembros de las comunidades indígenas alcancen títulos académicos, sin embargo, los bachilleres logran sus propias empresas es muy digno de destacar.
- Otro de los impactos en Cotopaxi, el pueblo indígena se ha ganado un espacio. Definitivamente el impacto en cuanto a la inclusión social es fuerte, a pesar de que sigue habiendo prejuicios y sigue habiendo racismo, en cierta medida se ha superado la crueldad con la que eran tratados los indígenas en la provincia. Se evidencia avances de dignidad, pero que no representa una igualdad de condiciones, pero el menos la sociedad mestiza comienza a tener mucho respeto en este sentido.
- Otro impacto importante a mencionar fruto de este proceso educativo, aunque mínimo, es la parte religiosa. Existe alrededor de cinco exalumnas del colegio Jatari Unancha que son religiosas y dos sacerdotes indígenas, también exalumnos. Esto como consecuencia del accionar de sacerdotes como Leonidas Proaño y monseñor Ruiz, que realmente a pesar de los conceptos teóricos antropológicos que tenía con respecto al pueblo indígena, primó el pensamiento de la iglesia, el pensamiento de Jesús, el pensamiento del evangelio. Que la iglesia estaba para caminar con el pueblo indígena y para tratar de sacarle a una vida más digna. Estos son los principios de un amplio marco teórico que ayudó a lograr estos desarrollos.

- Un impacto que se puede considerar fracaso, es referente a que el pueblo indígena, ahora está desarrollando una ambición desmedida por el dinero. Muchas familias indígenas creen que el hecho de tener dinero y bienes, les resuelve el problema, en política partidista, “ponen la firma” y “se entregan a los partidos políticos”. Es uno de los problemas que se ha gestado en estos momentos y allí la ética ya no cabe, esto ha representado una marcada diferencia entre la población indígena común y la dirigencia indígena.

Tabla 7
Impacto del modelo educativo SEIC

Dimensión	Indicador	Criterio del Informante
Educación	Experiencias en la EIB. Incidencia de EIB.	D1: “...los pueblos tienen una educación gestionada desde las comunidades [...]” D2: “...fortalecer la parte organizativa, la parte productiva y la parte educativa [...]” D3: “...antes no había mujeres estudiando en ningún lado siempre, estaban reprimidas [...]”

Fuente: Respuestas a guía semiestructurada
Elaboración propia

Los aportes del modelo educativo SEIC han sido significativos, especialmente para el desarrollo de la provincia de Cotopaxi, esto se debe a que los procesos que plantea este modelo no solo se enfocan a cubrir las necesidades de alfabetización de las comunidades indígenas en situación vulnerable, sino a que además de ello, participa activamente en la consecución del desarrollo en las áreas de inclusión, organización social, reivindicación de los pueblos y en cierta medida el desarrollo económico de la población.

Pregunta 4: ¿Cómo se relaciona el perfil de egreso estudiantil que oferta la EIB con el perfil competencial de un docente de la U.E. Jatari Unancha?

Respuesta consensuada de los entrevistados: es importante destacar que la Institución Educativa, permanentemente, incentiva en generar en los docentes una conciencia de reconocer la historia y origen de cómo nació el proyecto educativo para asumir lo que significa un verdadero compromiso con los estudiantes y con la comunidad. La vocación del docente es imperante en función de dar el mejor proceso educativo a las comunidades indígenas, esta vocación permite que el docente se comprometa y se convierta en un ejemplo, conocedor de la realidad, conocedor de la ciencia y también de la técnica de las cuatro figuras profesionales.

Entonces, la relación de correspondencia entre el perfil de egreso del estudiante y el perfil del docente es cuando el estudiante se torna innovador, investigador, comprometido en generar el desarrollo de la familia y luego de su comunidad, que no se

olvide su identidad, que este apto para dar soluciones desde su formación como bachiller técnico, esta relación de perfiles cobra sentido cuando se la visualiza y comprende desde la concepción de varios pedagogos, entre ellos a Piaget, que tratan a las competencias como la conexión de saber y saber-hacer, y que se consolida en el desarrollo cognitivo y en el uso de las operaciones mentales en el desarrollo de sus habilidades.

Parte de este desarrollo es que, tanto docentes y estudiante se auto reconozcan desde el “nosotros” como principio de convivencia de los pueblos indígenas y no desde el “yo” como una práctica de la sociedad posmoderna, es decir, el estudiante asume una responsabilidad con respecto a su pueblo. Esto compagina con lo planteado por Dussel, quien habla de “el Otro” como el reconocimiento del “igual”; de modo que el Otro es la categoría filosófica que permite explicar la relación del cara a cara como experiencia ético dialógica (Onofre 2018). Es importante enfatizar en cuanto, con este contraste, se puede aproximar a la comprensión del pensamiento andino en referencia a sus lógicas de convivencia.

Al final, pero no menos importante, en esta relación, aparece un personaje de relevancia y que amerita un estudio mucho más profundo, es el docente voluntario, quien en su condición y elección de vida al servicio de las comunidades indígenas y desde su voluntad de entrega, ha posibilitado el inicio y evolución del SEIC en los procesos educativos y sociopolíticos.

Tabla 8
Perfil de egreso estudiantil

Dimensión	Indicador	Criterio del Informante
Educación	Experiencias en la EIB. Incidencia de EIB.	D1: “...estudiantes netamente comprometidos con la comunidad, con la familia [...]”; “Ser un actor importante de la comunidad, participar para el desarrollo y fortalecimiento de la organización”. D2: “...en la práctica coherente del modo de vida del docente y del estudiante [...]” D3: “...generar un emprendimiento y luego generar empleo [...]”

Fuente: Respuestas a guía semiestructurada

Elaboración propia

El perfil de salida del estudiante que el modelo SEIC propone, se constituye como un elemento que trasciende en la vida y en las dinámicas de las comunidades indígenas, evidentemente esto se encuentra en una relación de correspondencia directa con el perfil profesional del maestro, de esta relación depende que los estudiantes estén en condiciones reales y coherentes de responder a las necesidades de sus familias y comunidades. Testimonios de experiencias concretas de docentes y estudiantes han mostrado los alcances académicos, laborales y económicos obtenidos en las comunidades indígenas de

Cotopaxi, mismos que se encuentran en relación directa con el perfil docente y el perfil de salida del estudiante.

Pregunta 5: Según su experiencia en la EIB ¿Cómo debe ser la interacción y convivencia entre docente y alumno que pertenecen al modelo educativo SEIC?

Respuesta consensuada de los entrevistados: la Aut1 trata de dar una respuesta desde una percepción muy personal del entrevistado, ya que manifiesta que es una pregunta para especular. Existe diferencias sustanciales de concepto de lo que es el poder, como por ejemplo el poder del estado, el poder económico y lo que es la autoridad. Lo que en el colegio Jatari Unancha se reconoce es la autoridad; que las practicas educativas se desarrollen desde el respeto en función de la autoridad, una autoridad que se gana en base a conocimiento y a la práctica, a la experiencia de vida, la conjunción de esas dos cosas es que hace a una persona ejemplar, la falta de correlación entre el discurso y el modo de vida del docente pone en evidencia la falta de autoridad. En la institución educativa lo que hay que privilegiar es la autoridad y no el poder, porque si se privilegia el poder se privilegia la ley, el castigo, la coerción, el castigo, la sanción, y esas son prácticas del poder. Por otro lado, la autoridad incluye, perdona, promueve el desarrollo integral, y esta es una de las prácticas que en el colegio tiene que prevalecer. Evidentemente existe casos en los que es preferible concluir la relación de manera mucho más amigable.

Otro elemento, que según la Aut3 se trabaja como institución, que ya ha sido mencionado, pero hay que reflexionar profundamente es el hecho de detener ciertos principios de familia, ser como una familia y ahí es vital la comunicación para poner en conocimiento la diversidad de situaciones complicadas que atraviesa el docente, antes de tomar decisiones que estén al margen de los principios que como institución se intenta prevalecer. Estos principios de familia se dan porque estamos en una misión en la misma dirección, buscando los mismos objetivos y no puede haber divisiones en ese sentido; Eso no quiere decir que no haya formas de pensar diferente, la comunicación y las decisiones se toman tienen que ser con argumentos en términos dialogales en términos de consensos ya que están en el camino del mejoramiento de la calidad educativa y del desarrollo de los equipos de trabajo.

Tabla 9
Interacción docente-alumno

Dimensión	Indicador	Criterio del Informante
Formación docente pertinente para	Empatía del docente con el estudiante	D1: "...vivir en comunidad, vivir en familia, ser una persona con ética-moral [...]".

Educación Intercultural Bilingüe		<p>D2: "...establecemos relaciones mucho más simétricas, no establecemos relaciones jerárquicas o relaciones de poder [...]"</p> <p>D3: "...tener una convivencia con mucho respeto para todas las partes [...]"</p> <p>D4: "...el hecho mismo de tener modelo diferente, una metodología diferente, el hecho de ser mediador nos da esa gran responsabilidad de tener una comunicación directa con nuestros estudiantes."</p>
----------------------------------	--	--

Fuente: Respuestas a guía semiestructurada
Elaboración propia

Una relación horizontal entre estudiante y maestro es lo que permite gestar una armonía en los procesos de aprendizaje en el modelo SEIC. El buen diálogo y la comunicación en el marco del respeto significa fluidez en los procesos. Pero esto no solo con estudiantes, sino también con toda la comunidad educativa, siendo fundamental la participación de padres de familia y autoridades. Esto en cierta medida garantiza la buena labor del maestro y la correcta marcha de los procesos.

Pregunta 6: ¿Qué rol tiene la lengua Kichwa en el perfil competencial docente de un educador del modelo SEIC?

Respuesta consensuada de los entrevistados: el modelo SEIC al ser intercultural bilingüe maneja la lengua kichwa, que además es uno de los aspectos que exige el ministerio de educación como criterio o requisito para ser docente intercultural bilingüe., convirtiéndolo en un indicador de calidad de educación. El hecho de que el docente intercultural bilingüe domine la lengua no es un sinónimo de garantía en un proceso de calidad educativa. La institución al ofertar un bachillerato técnico pone en manifiesto que el dominio de la lengua no garantiza una calidad en la parte de formación técnica de los estudiantes. Nosotros Proponemos que la lengua no lo es todo, sino más bien un conjunto de elementos que convergen para garantizar un mejor nivel de educación, mejor nivel de formación de los estudiantes.

En el marco de las nuevas teorías lingüísticas, si la lengua permite entender la cosmovisión y el pensamiento kichwa, entonces es importante, porque la lengua es para entender el mundo, pero en el campo de las nuevas tecnologías y las nuevas profesiones no están claros los aportes de la lengua kichwa. La lengua pierde horizonte al tratar de comprender tendencias como es la nanotecnología, robótica, inteligencia artificial. La lengua, manejada tal como lo plantea el Ministerio de Educación, asegurando que para ser docente intercultural bilingüe se debe dominar la lengua kichwa, está generando un sectarismo.

También aparece una contradicción por parte del Estado, la ley dice que se debe estudiar el kichwa solo en instituciones educativas bilingües, pero en el ámbito donde se tiene que desarrollar la lengua es en los medios de comunicación, donde más bien se la cuarta y la única lengua presente es español.

Tabla 10
La lengua kichwa en el perfil docente

Dimensión	Indicador	Criterio del Informante
Formación docente pertinente para Educación Intercultural Bilingüe	Docente Kichwa hablante	D1: "...el conocimiento de la lengua materna ayuda a conocer el contexto y la vida de la gente y poder comunicarse [...]"; "aquí más bien es importante el compromiso, tener esa convicción de trabajar" D2: "...no necesariamente quién sabe hablar fluidamente una lengua es capaz de enseñar, hay que tener otras habilidades y otras competencias [...]"

Fuente: Respuestas a guía semiestructurada
Elaboración propia

El uso de la lengua kichwa es importante para el docente del modelo educativo SEIC, ya que es la herramienta que le permite acercarse al contexto de los estudiantes y de las comunidades indígenas, el tener consciencia de estas realidades posibilita al maestro comprender las verdaderas necesidades y requerimientos en lo referente a la educación y cómo es que debe convertirse en un actor comprometido con conocimiento de causa. En toda esta propuesta educativa y a pesar de la importancia de la presencia de la lengua kichwa, esta es solo una parte en el perfil del docente comunitario, no basta dominar la lengua materna, sino más importante aún es el compromiso, el acompañamiento extracurricular, la formación académica técnica y evidentemente la formación humana del docente.

Pregunta 7: Para apegarse al perfil competencial docente de un educador del modelo SEIC ¿Es importante participar periódicamente en procesos de capacitación sobre metodología, didáctica y sobre los principios de la Educación Popular liberadora?

Respuesta consensuada de los entrevistados: los procesos de comprender el modelo SEIC son continuos y permanentes, no solo desde la capacitación teórica sobre el perfil de un docente intercultural bilingüe, sino también desde las distintas actividades que se realiza con los estudiantes, un ejemplo claro de esto se manifiesta en las jornadas de semanas de practica técnica, los estudiantes la conocen como "semana de talleres", cuya modalidad es internada y los distintos equipos de trabajo docente están distribuidos de tal manera que se procura atender las necesidades de los estudiantes en cuanto a alojamiento, alimentación, clases, aseo personal, entre otras. Es la mejor oportunidad para

que en la asistencia, presencia y permanencia de docente se evidencie, en este caso en particular, la apropiación del sistema preventivo diseñado por Don Bosco.

Una clara demostración de la apropiación del sistema preventivo, es que los docentes están en la capacidad de lograr identificar los espacios más sensibles en cuanto a los talleres en modalidad internad, siendo estos los servicios de higiénicos, dormitorios y el comedor. El éxito en el funcionamiento de un internado está en mantener en control y orden de estos tres espacios y momentos.

Las capacitaciones no solo deben darse desde el interior de la institución, el acompañamiento y seguimiento en procesos de capacitación también se vinculan con equipos externos altamente calificados de instituciones de educación superior como los son la Universidad Católica, La Universidad Andina Simón Bolívar, entre otras, con quienes se puede compartir experiencias educativas y reflexiones pedagógicas desde la academia.

Tabla 11
La capacitación en el modelo SEIC

Dimensión	Indicador	Criterio del Informante
Formación docente pertinente para Educación Intercultural Bilingüe	Numero de capacitaciones Educación Popular Liberadora	D1: "...el docente está siempre en permanente capacitación y actualización a través de lecturas de los textos de autores de la pedagogía liberadora a nivel de latinoamericana [...]"; "D2: "...el modelo SEIC se ha propuesto unos objetivos, el alcanzar esos objetivos requieren necesariamente la formación constante de los profesores [...]"; "si somos coherentes con nuestra vocación no podemos dejar de formarnos y de capacitarnos constantemente".

Fuente: Respuestas a guía semiestructurada
Elaboración propia

Parte de la coherencia del docente del modelo SEIC, es el estar en constante capacitación, en elementos pedagógicos de liberación, ideológicos, filosóficos, organizativos, entre otros. Solo de esta manera se puede tomar consciencia en la importancia de lo que representa hacer educación en comunidades indígenas. Es importante destacar el acompañamiento que hacen las instituciones externas a los procesos de capacitación, ya que estos se convierten en los referentes y validan las diferentes experiencias de los maestros. Otro aspecto meritorio a ser mencionado es que los docentes que hacer el ingreso por primera vez a la institución asumen con responsabilidad las capacitaciones tanto en las teorías como en los elementos prácticos que implica este modelo.

Las capacitaciones, por lo general, se las aprecia desde tres puntos de vista, mismas que se detallan a continuación:

- Capacitación a voluntarios: el docente voluntario se caracteriza por su convicción de servicio incondicional a las comunidades indígenas, específicamente en la parte de formación académica. En este sentido, las capacitaciones a docentes voluntarios son responsabilidad directa de la U.E Jatari Unancha, las cuales son direccionadas al acercamiento de las teorías de educación popular que sostienen al modelo educativo, modelos pedagógicos, metodología de aprendizaje y al manejo de los textos módulos estudio.
- Capacitaciones a docentes de ingreso reciente: en correspondencia a lo manifestado por algunas autoridades y docentes de la U.E. Jatari Unancha, cuando se refieren que, en la actualidad los docentes encuentran en esta profesión el ingreso económico que requieren para subsistir; implica que, para la mayoría, su ejercicio profesional se remitirá estrictamente al cumplimiento de la norma, la ley; creyendo que con cumplir con la legalidad se logra el desarrollo de los pueblos. En función de esta realidad, las capacitaciones, al igual que los docentes voluntarios, las capacitaciones son generadas desde la U.E. Jatari Unancha, con tinte de ser inductivas al modelo educativo, al sustento teórico, modalidad de trabajo, concienciación de la jornada laboral, entre otras temáticas similares.
- Estudios formales de docentes: la Fundación SEIC y la U.E. Jatari Unancha, incentivan a todos los docentes, especialmente aquellos con relación de dependencia, a que den continuidad a sus estudios formales específicamente de cuarto nivel. Esta motivación es concreta cuando se otorga el respectivo permiso para estudio y reorganizando los horarios laborales de los docentes involucrados.
- Gestión para capacitaciones, seminarios y cursos: los convenios interinstitucionales que ha logrado la Fundación SEIC y la U.E. Jatari Unancha con instituciones educativas de tercer y cuarto nivel, como la Universidad de las Fuerzas Armadas, la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, entre otras, ha abierto las puertas para que los maestros se encuentren en constante actualización de conocimientos, procedimientos educativos,

técnicos y productivos, que obviamente al ser incorporados aportan significativamente a su práctica docente.

- Capacitación externas con instituciones enfocadas en la producción: de igual manera, existen convenios interinstitucionales con organizaciones no gubernamentales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura (FAO-Ecuador), gracias a ellos, los docentes de las figuras profesionales técnicas en: producción agropecuaria, mecanizado y construcciones metálicas, instalaciones equipos y maquinas eléctricas e industria de la confección comparten e intercambian conocimientos de la parte productiva.

2.2. Análisis e interpretación de resultados de la ficha de observación

Observación realizada a docentes de Educación Intercultural Bilingüe durante un periodo de clases en donde aplican el modelo educativo SEIC

Dimensión: Formación del docente para la Educación Intercultural Bilingüe.

Ítem 1: El docente mantiene una postura de empatía con el estudiante y su contexto.

Tabla 12
Empatía del docente con el estudiante de EIB

ALTERNATIVAS	fi	%
Siempre	4	100%
A veces	0	0%
Nunca	0	0%
Total	4	100%

Fuente: Observación de competencia docentes en EIB. realizada a maestras y maestros de la U. E. Jatari Unancha
Elaboración propia

Análisis e interpretación: De los 4 docentes observados, los mismos que representan el 100 %, manifiestan una actitud de empatía con sus estudiantes.

De estos datos se puede deducir que en el modelo educativo SEIC aplicado a la Educación Intercultural Bilingüe se destaca el hecho de que los docentes deben mantener una actitud de afinidad con los estudiantes kichwa hablantes de la U. E. Jatari Unancha. No solo durante los procesos de aprendizaje en el aula, sino también en los demás espacios de aprendizaje.

La importancia de mantener una postura de empatía con el estudiante, se da, en primer lugar, porque son conscientes de la realidad que comparten, y en segundo lugar porque es la única manera en que se logra una relación horizontal entre los participantes de la educación, reconociendo sus potencialidades, pero también sus debilidades.

Dimensión: Formación del docente para la Educación Intercultural Bilingüe.

Ítem 2: El docente tiene que ser necesariamente kichwa hablante (o en lengua materna).

Tabla 13
Del docente kichwa hablante de EIB

ALTERNATIVAS	fi	%
Siempre	0	0%
A veces	4	100%
Nunca	0	0%
Total	4	100%

Fuente: Observación de competencia docentes en EIB. realizada a maestras y maestros de la U. E. Jatari Unancha

Elaboración propia

Análisis e interpretación: De los 4 docentes observados, los mismos que representan el 100 %, dan muestra de que a veces el docente debe dominar la lengua kichwa para ser parte de la EIB.

Al observar el periodo clase en las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas, desarrolladas por los docentes informantes y, gracias a la aplicación de la ficha de observación, se pone de manifiesto el valor del uso de la lengua kichwa en los procesos de aprendizaje de la EIB, en el comportamiento del estudiante esto significa, en primer lugar, reconocerse en un ambiente familiar, de confianza, en donde puede interactuar en su lengua materna, mejorando las relaciones interpersonales. Esta evidencia se encuentra explicada desde lo enunciado por Hyme, quien sustenta el concepto de competencia comunicativa como la consideración de que un ser humano es competente en el lenguaje cuando lo emplea para relacionarse con los otros, entendiendo y dándose a entender (Tobon 2005). Esta explicación se completa con los estudios sobre la competencia comunicativa y competencia interactiva planteada por Habermas, quien considera que el desarrollo de estas es de carácter universal porque incluye al lenguaje y al conocimiento en los condicionamientos sociales donde se encuentra el ser humano. En el caso particular de la lengua kichwa, según la Aut 1, se caracteriza por ser una lengua netamente oral, su sola presencia no garantiza, por sí misma, el que el docente lleve con éxito un proceso de aprendizaje, su condicionalidad de oralidad ha implicado que genere limitantes al momento de producir ciencia y conocimiento, relegándose a ser instrumento de comunicación, de aproximación a la cultura, al tratamiento de saberes ancestrales. El modelo educativo SEIC, que se aplica de manera institucional en la U. E. Jatari Unancha, contiene varias aristas de trabajo, una de ellas, es el estudio del uso de la gramática de la lengua kichwa, y otras como la investigación, las prácticas del bachillerato técnico, proyectos productivos y demás, en los que se reconoce la importancia comunicativa de la

lengua materna pero también las limitaciones referentes al planteamiento y tratamientos de teorías y de terminología técnica.

Dimensión: Formación del docente para la Educación Intercultural Bilingüe.

Ítem 3: El docente mantiene practicas inclusivas en el ambiente de aula.

Tabla 14

Prácticas inclusivas en el aula de EIB

ALTERNATIVAS	fi	%
Siempre	4	100%
A veces	0	0%
Nunca	0	0%
Total	4	100%

Fuente: Observación de competencia docentes en EIB. realizada a maestras y maestros de la U. E. Jatari Unancha

Elaboración propia

Análisis e interpretación: De los 4 docentes observados, que representan el 100 %, evidencian prácticas inclusivas cuando llevan a cabo las actividades en los procesos de aprendizaje con sus estudiantes.

Según esta representación estadística, se puede deducir que los docentes de la U. E. Jatari Unancha, al mantener una actitud de empatía con los estudiantes, consecuentemente las actividades que constan en su planificación micro curricular tienen un enfoque inclusivo, dando un mayor énfasis a la participación de las señoritas estudiantes, tanto en actividades curriculares propias del programa de estudio, como en las extracurriculares, comprendiendo, investigaciones, prácticas técnicas de producción, capacitaciones con enfoque de género, entre otras. El participar en estas actividades, ha significado un indicador representativo en el desarrollo concreto de la provincia de Cotopaxi, el trabajar sin distinciones de género en los estudiantes, les ha provocado confianza y, tener iniciativas personales y colectivas en función de su crecimiento académico.

Dimensión: Formación del docente para la Educación Intercultural Bilingüe.

Ítem 4: En sus prácticas de enseñanza-aprendizaje el docente practica los principios de una Educación Popular Liberadora.

Tabla 15

Presencia de los principios de la educación liberadora en la EIB

ALTERNATIVAS	fi	%
Siempre	3	75%
A veces	0	0%
Nunca	1	25%
Total	4	100%

Fuente: Observación de competencia docentes en EIB. realizada a maestras y maestros de la U. E. Jatari Unancha

Elaboración propia

Análisis e interpretación: De los 4 docentes observados, 3 los mismos que representan el 75 %, practican los principios de la educación liberadora en su tarea como educadores de la EIB.

En correspondencia con los datos estadísticos obtenidos, la formación académica y los procesos de capacitación de que han sido partícipes los docentes de la U. E. Jatari Unancha, que aplican el modelo educativo SEIC, ha generado una comprensión del contexto de las comunidades indígenas, el reconocimiento de las dificultades y necesidades de las mismas y a partir de ello lograr asumir el compromiso de practicar los principios de una educación popular liberadora.

Considerando que, el enfoque educativo emancipador que propone Paulo Freire es un proceso de liberación de la opresión y promoción de la conciencia crítica. Los docentes de la Unidad Educativa Jatari Unancha, con alrededor de un 80 por ciento de frecuencia, demuestran en el uso de la metodología institucional, la aplicación de ciertos principios de la educación liberadora en el aula, mismos que se expresan a continuación en la siguiente lista:

1. Diálogo y Participación, cuando el docente:

- Fomenta el diálogo abierto y la participación activa en el aula.
- Crea un ambiente donde los estudiantes se sientan libres para expresar sus opiniones y compartir sus experiencias.

2. Contextualización, cuando el docente:

- Relaciona el contenido de la enseñanza con la realidad y las experiencias de los estudiantes.
- Integra ejemplos y situaciones relevantes para la vida de los estudiantes en el programa de estudios.

3. Alfabetización crítica, cuando el docente:

- Desarrolla habilidades de lectura crítica y análisis de la información.
- Fomenta la capacidad de cuestionar y evaluar la información de manera reflexiva.

4. Concientización, cuando el docente:

- Ayuda a los estudiantes a desarrollar conciencia crítica sobre las estructuras sociales y las formas de opresión.
- Facilita discusiones que promuevan la reflexión sobre la justicia social y la equidad.

5. Construcción de Conocimiento Colaborativo, cuando el docente:

- Fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes.
- Promueve la construcción colectiva del conocimiento a través de la interacción y la cooperación.

6. Adaptación al Contexto del Estudiante, cuando el, docente:

- Reconoce y respeta la diversidad cultural y de experiencia de los estudiantes.
- Adapta el contenido a la metodología institucional (oportuna y pertinentemente) para que sean relevantes y significativos para los estudiantes.

7. Evaluación Formativa, cuando el docente:

- Utiliza estrategias de evaluación que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje.
- Proporciona retroalimentación constructiva y orientación para el crecimiento de los estudiantes.

8. Acción Transformadora, cuando el docente:

- Incentiva a los estudiantes a utilizar el conocimiento adquirido para direccionar el cambio positivo en sus comunidades.
- Fomenta la participación ciudadana.

Los docentes de la Unidad Educativa Jatari Unancha, al aplicar estos principios en el aula, gestionan un entorno educativo que empodera a los estudiantes, fomenta la reflexión crítica y promueve una participación activa en la sociedad de los mismos. Es importante ratificar la importancia de que estas aplicaciones se deben corresponder a los contextos y necesidades específicas de las comunidades indígenas

Dimensión: Formación del docente para la Educación Intercultural Bilingüe.

Ítem 5: Desarrollo de un proceso de aprendizaje en aula con estudiantes de la Educación Intercultural Bilingüe utilizando el modelo SEIC.

Análisis e interpretación: Al realizar una observación participante de un periodo de clases en aula con los docentes informantes y estudiantes de la EIB, concretamente de la U. E. Jatari Unancha, se encuentran varias situaciones meritorias de ser mencionadas y analizadas. Las mismas que están en correspondencia con la formación y capacitación que el docente debe poner en manifiesto para ejecutar la metodología de aprendizaje del modelo educativo SEIC. Estas se detallan a continuación:

- En el desarrollo del proceso de aprendizaje en aula, los docentes aplican, con un éxito del 80 %, las fases metodológicas (Diagnóstico; Experiencia; Reflexión; Ampliación del Conocimiento; Cambio de la realidad). El hecho de que el docente emplee constantemente la metodología institucional genera en los estudiantes seguridad y confianza, mismas que facilitan el acto educativo.

Se evidencia que existe un porcentaje mínimo de docentes que utilizan la metodología institucional en forma errada o incompleta. Estos docentes son aquellos que recientemente han sido incorporados a la institución desde el Ministerio de Educación y aun no se han acoplado exitosamente a la institución educativa.

- En el proceso de aprendizaje, los docentes usan el texto institucional (módulo de estudio), con una presencia del 100 %, estos textos están diseñados con criterios pedagógicos, sociopolíticos y culturales, en correspondencia con la realidad de las comunidades indígenas y que además pueden ser trabajados con la guía del docente y también de manera autónoma. Al igual que con las fases metodológicas, el uso del módulo de estudio fortalece el acompañamiento que hace el docente y logra que el aprendizaje se torne significativo para el estudiante.

El módulo de estudio es un complemento de las fases metodológicas que se torna efectivo solamente cuando el docente conoce y domina el método de estudio, caso contrario el texto de apoyo no se vuelve significativo para el estudiante.

- Para cada encuentro docente – estudiante, tanto en aula como fuera de ella, los docentes organizan el aprendizaje en una planificación por unidad de estudio, misma que está en correspondencia con el texto módulo de estudio y evidentemente con las fases metodológicas del modelo educativo.

Se destaca que las actividades del docente no son improvisadas ni empíricas, sino que responden a una organización sistematizada en el acercamiento que tiene el estudiante con las teorías y el conocimiento, donde se conecta la realidad y sus necesidades con un aprendizaje significativo.

- Los materiales y recursos didácticos que utiliza el docente ayudan y aportan significativamente al aprendizaje, no solo por facilitar una explicación, sino

porque están relacionados con la realidad circundante del estudiante o son parte de las experiencias propias y de la comunidad.

El valor que da el docente a la manipulación de los materiales propios de los estudiantes ayuda a que estos sientan que sus experiencias también se pueden constituir en aprendizaje y ahí es donde nace la validez del aprendizaje.

- La atención y acompañamiento permanente del docente, le faculta para valorar objetivamente los avances en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dependiendo de las fases metodológicas se pueden tornar en diagnósticas, formativas o sumativas, es importante mencionar que estas prácticas se direccionan principalmente en mejorar la calidad de los procesos.

El docente está preparado para evaluar constantemente los procesos de formación de los estudiantes, esta acción, en ciertas ocasiones es imperceptible, pero gracias a la aguda observación del maestro se puede detectar situaciones conflictivas no solo en el aspecto académico sino también en el comportamental, actitudinal y hasta psicológico del estudiante, y es ahí donde el maestro interviene con su acompañamiento y orientación.

Luego de haber procesado y analizado toda la información, es importante identificar las principales competencias de un perfil docente comunitario, entonces se puede manifestar que el docente de la Unidad educativa Jatari Unancha es capaz de:

Tabla 16
Análisis de las principales competencias docentes en EIB

Competencias que debe asumir el docente comunitario		
Actor	Áreas determinantes	Principales competencias
Docente comunitario de la U.E. Jatari Unancha	Competencias pedagógicas	-Dominios en el área de conocimiento. -Dominio en la metodología institucional.
	Competencias didácticas	-Dominio en el uso de los textos institucionales (módulo). -Uso de recursos y materiales didácticos según el contexto del estudiante. -Fortalecer la parte organizativa, productiva y educativa.
	Competencias en comunicación	-Ser un buen comunicador. -Mantener practicas inclusivas. -Siempre en permanente capacitación y actualización
	Competencias en formación humana	-Vivir en comunidad, vivir en familia, ser una persona con ética-moral. -Compromiso total con la comunidad. -Enfoque a servir a la gente. -Coherencia del modo de vida del docente y del estudiante. -Establece relaciones simétricas sin jerárquicas o relaciones de poder.

Fuente: Observación de competencia docentes en EIB. realizada a maestras y maestros de la U. E. Jatari Unancha
Elaboración propia

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

El diseño y proceso de la investigación ha permitido que las autoridades y docentes informantes de la Unidad Educativa Jatari Unancha realicen observaciones, reflexiones y precisiones sobre las características formativas que debe tener un docente del modelo educativo SEIC, al referirnos sobre el análisis del perfil de competencias docentes que requiere este modelo, en primer lugar se debe tener claro que, desde las generalidades básicas del término competencia y el cómo estas se relacionan con la educación, mediante la investigación se determina que las competencias en los docentes se traducen en poseer una actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos, también desarrollar principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores y con consistente formación pedagógica y académica (Barrios 2014). En este sentido, se consideran que una propuesta educativa que rompe el esquema tradicional del sistema educativo regular, necesariamente requiere un perfil docente congruente con los postulados teóricos, tanto de los que sostienen a la institución educativa, como los que define a las competencias.

Luego de esa primera consideración, el tratamiento de la información bibliográfica, sobre el sustento teórico de las competencias, de la educación liberadora, los antecedentes históricos del modelo educativo SEIC, su estructura y funcionamiento ayuda al proceso de análisis cualitativo de comprender y describir, objetivamente, el comportamiento de las personas implicadas en el proceso educativo del modelo mencionado. Este análisis al ser de carácter flexible y holístico permite que la investigación entre en un diálogo de doble vía entre los participantes y, se enfoque a la comprensión global de la temática manteniendo la correspondencia con la realidad de los sujetos observados (Gonzales 2017). La validación de la información obtenida procura que la investigación examine los aspectos concretos y pertinentes que permiten la determinación del perfil de competencias docentes que requiere el modelo SEIC y la Unidad Educativa Jatari Unancha.

Entonces, solo así, se presenta una descripción clara y objetiva sobre de los requisitos que un maestro debe poner en manifiesto, que van desde una formación humana integral, formación académica acorde a las necesidades del modelo, hasta los procesos de capacitación e inducción con el modelo educativo, estas etapas procesuales de conocer,

entender y apropiarse de los fundamentos teóricos, filosóficos y pedagógicos se manifiestan cuando el maestro asume el compromiso integro de aportar al desarrollo digno de las comunidades indígenas. Algo en lo que las autoridades y docentes informantes hacen énfasis es en la formación humana del docente, la congruencia que debe tener el discurso y las prácticas que ejerce como persona, tanto dentro como fuera del proceso de aprendizaje. La convergencia de estos elementos direcciona el perfil general de un docente comunitario.

Otra consideración a realizar sobre las competencias del docente comunitarios es que se lo describe como una persona preparada académica y humanamente, que sepa lo que hace y por qué lo hace; Ausubel, desde sus teorías pedagógicas lo anuncia como la relación de saber y saber-hacer; también el docente debe ser animador, que este junto al “caminar” de los estudiantes y de la comunidad, esto se corrobora con los estudios de Habermas, quien sustenta la teoría de competencia comunicativa y competencia interactiva, con la cual se explica que el maestro debe ser una persona que se acepta a sí mismo como un miembro activo del pueblo indígena, tener consciencia de su identidad, reconociendo y amando a su pueblo y su cultura,

Finalmente, una propuesta educativa diferente y novedosa a las convencionales y que además está tan bien estructurada y sustentada como lo es el Modelo SEIC y la Unidad Educativa Jatari Unancha, permite ampliamente desde sus fundamentos y objetivos institucionales, proponer y validar un perfil de docente con competencias que se encuentren en relación directa al modelo en función del contexto de los estudiantes kichwa hablantes de la provincia de Cotopaxi. Así mismo, esta validación y la investigación en general, se la puede utilizar como punto de referencia para compararlo con el diseño de otros modelos, como el mismo MOSEIB, por otro lado, la contrastación con las propuestas de instituciones estatales como la DINEIIB, la SEIB y el PEIB.

Recomendaciones

El diseño educativo formal de Ecuador debe reconocer modelos educativos alternativos que fomenten efectivamente el desarrollo de los sectores más vulnerables del país, entre ellos las comunidades indígenas. En este sentido, la formación integral del docente es significativa en cuanto a su participación en los procesos de aprendizaje; la capacitación permanente y pertinente logra que el docente adquiera el perfil idóneo con el que pueda enfrentarse a los retos de una educación intercultural bilingüe con estudiantes kichwa hablantes.

El estudio la sustentación teórica de un modelo educativo se la recomienda porque es la única manera de conocer a profundidad la propuesta, un barrido teórico sugiere el análisis y la comprensión del mismo, así como también la capacidad de criticar y evaluar las prácticas del modelo educativo. El tener consciencia de esta información facilita la concepción de las características que debe presentar el perfil de competencias docentes que requiere la Unidad Educativa Jatari Unancha.

El docente que vive la Educación Intercultural Bilingüe, debe ser consciente de que no puede limitarse a prácticas tradicionales enmarcadas en un sistema educativo lineal, si no que esto representa un reto profesional y hasta una opción de vida distinta, la constante preparación y actualización tanto en la parte académica como en formación humana son las únicas herramientas que le permitirán brindar a los estudiantes de comunidades indígenas una educación de calidad con aprendizajes significativos.

La validación de un perfil docente competencial relacionado al modelo SEIC se encuentra estrechamente relacionado con los sustentos teóricos del modelo. En una primera instancia, esta validación del perfil docente se los concibe desde la misma institución educativa, aun así, es importante que este reconocimiento sea también desde las entidades gubernamentales, que en un primer momento deben comprender el diseño del modelo y luego validarlo en su conjunto.

Obras citadas

- Amadio, Massimo, y López, Luis Enrique. 1993. *Educación bilingüe intercultural en América Latina-Guía bibliográfica*. La Paz: CIPCA / UNICEF.
- Arias Larias, José Luis Incháustegui. 2019. La base teórica de las competencias en educación Educere. Universidad Autónoma de Chiapas, México, vol. 23, núm. 74, pp. 57-67.
- Arroyo González, María José. 2013. “La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”. *Revista de Educación Inclusiva* 6 (2): 152-157.
- Barón Birchenall, Leonardo, y Müller, Oliver. 2014. *La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad*, Revista de la Universidad del Valle. Bogotá, Colombia.
- Barrios Gómez, Edna Marcela. 2014. “Nuevo perfil docente basado en competencias” Apoyo Técnico Pedagógico Zona 18 Sector III SEIEM.
- Coll, César. 1997. *¿Qué es el constructivismo?* Argentina: Colección Magisterio.
- Comboni, Sonia, y Juárez, José. 2013. “Las interculturalidades, identidades y el diálogo de saberes”. *Reencuentro* 66: 10-23.
- Conejo Arellano, Alberto. 2008. *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Quito: Editorial Alteridad.
- Covarrubias, Francisco. 1995. *Las herramientas de la razón*, México: UPN.
- Devalle, Susana. 1992. “La etnicidad y sus representaciones: ¿juego de espejos?”. *Estudios sociológicos*, X (28): 31-52.
- Dussel, Enrique. 1974. *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca. EC MEC. 1988 *Resolución n.º 183*.
- . 1991 *Acuerdo Ministerial n.º 1755*.
- . 1999 *Acuerdo Ministerial n.º 072*.
- Escobedo, Hernán., Jaramillo, Rosario., & Bermudez, Ángela. 2014. Enseñanza para la comprensión. *Educere* 8, no. 27 (2004):529-534. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602712>.
- Frade Rubio, Laura. 2009. *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*, México: Inteligencia educativa.
- Freire, Paulo. 1971. *Pedagogía de Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- . 1972. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

- . 1990. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores, 41.^a ed.
- . 1996. “Saberes necesarios para la práctica educativa”. En *Pedagogía da autonomia*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 1997. “Educación y participación comunitaria”. En *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo. 1998. *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1998. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 2002. “Como començar segunda-feirade manha? Tenemos o dereito de mudar a conciencia dos alunos?”. En *O sonho da transformação social*. São Paulo: IPF.
- Gonzales, Jorge. 2007. “La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel”. *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana*. Revista A Parte Rei 49.
- Guevara de la Rosa, Fermín. Octubre 2011. Hacia una metodología para la enseñanza de las competencias directivas área de investigación: Administración de recursos humanos y comportamiento organizacional. México.
- Krainer, Anita. *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador Debate*. Quito: 1996.
- Levinas, E. 1987. *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- López García, Camino. 2013. Inteligencias Múltiples y aprendizaje por Competencias: un nuevo reto en Educación. Boletín SCOPEO No. 93. Lion Creative. Salamanca.
- Manangón, José. 2010. “Constatar de qué modo los valores cristianos se incorporaron al Corpus de los valores del pueblo Kichwa del Quilotoa”. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Martín, L, y L. Mijares. 2007. *Voces desde el aula: Etnografía de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez, Rodrigo y Burbano, José. 1994. *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya Yala.
- Muñoz, H. 2009. “Concepciones y cambios socioculturales”. En *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas*. Ciudad de México: UAM-Iztapalapa.
- Martínez, Carmen. 2004. *Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi*. Quito: CAAP.
- Oficina Internacional de Educación (OIE), UNESCO. 2002-2007. Visión y estrategia. Ginebra, Suiza.

- Ospina, Pablo. 2006. *En las fisuras del poder: Movimiento indígena, Cambio social y gobiernos locales*. Quito: IEE / CLACSO.
- Perrenoud, Philippe. 2001. *La formación del docente del siglo XXI*. Universidad de Ginebra
- . 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, SEP [biblioteca para la actualización del maestro], capítulos 8, 9 y 10.
- Roegiers, Xavier. 2016. Reflexiones en curso N°4 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje: Marco conceptual para la evaluación de las competencias. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. IBE/2016/WP/CD/04
- Samaranch Kirner, Francisco. 1995. Protágoras y el enunciado del “hombre medida”. *Revista Éndoxa: Series filosóficas*. Madrid. 145-169.
- Scannone, Juan Carlos. 1983. *La teología de la liberación. Caracterización, corrientes, etapas*. Medellín: Teología y pastoral para América Latina.
- SEIC. 1988. *Evaluación participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Quito: Abya Yala.
- Tobón, Sergio. 2005. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá
- Valle Leon, Isel. 21/04/06. *Competencias laborales. Orígenes del término*. Número: 937.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel. 2003. *Competencias docentes del profesorado*, Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.

Anexos

Anexo 1: Diario de campo aplicado a docente informante 1 de la U. E. Jatari Unancha

DIARIO DE CAMPO				
I. Datos informativos				
Actividad	Observación de un período de clase de EE-SS			
Investigador/observador				
Objetivo				
Contexto de observación	U.E. - Jatari Unancha Centro Guayana, estudiantes Kichwa Hablantes (12)			
Lugar/espacio	Comunidad Guayana			
Técnica	Observación directa participativa			
Recursos				
Personajes que interviene	Docente Gervino Pitaquina ; Estudiantes B'ALWA Centro Guayana			
2. Observaciones				
2.1 Observación de la presencia de Competencias Docentes en EIB.				
Dimensión	Criterio	Siempre	A veces	Nunca
Formación del docente para la EIB	El Docente mantiene una postura de empatía con el estudiante y su contexto.	X		
	El docente tiene que ser Kichwa Hablante (o en lengua materna)		X	
	El docente mantiene practicas inclusivas en el ambiente de aula.	X		
	En sus prácticas de aprendizaje, el docente practica los principios de una Educación Popular Liberadora.	X		
2.2 Observación del desarrollo de un proceso de aprendizaje en aula.				
Descripción de las actividades, relaciones y situaciones generadas en el acto educativo de la EIB.			Consideraciones interpretativas/analíticas con respecto al ente observado	
<p>Tema: Ética de tiempo de la sociedad humana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida del docente • Se realizan preguntas intencionales para enriquecer la relación de la ética de tiempo con la Historia. Proporcióna explicaciones claras (fase Experiencia) • Presenta un audilio contextual, que involucra el tema de clase con la realidad familiar del estudiante. • En base a preguntas se mantiene un ambiente reflexivo • La comunicación entre el docente y los estudiantes se desarrolla con una combinación del español y el kichwa, esto mejora el entendimiento de los estudiantes al conocimiento. • En el acto comunicativo el docente presenta sistemáticamente información, datos técnicos-terminología que propician el análisis. • El docente en su interacción con el estudiante, resalta las experiencias de los estudiantes para generar un dialogo horizontal, valorando cada aporte de ellos. 				
3. Consideraciones generales:				
<ul style="list-style-type: none"> • El docente usa las "fases metodológicas" del modelo educativo 9810. • El docente usa el texto de estudio (modelo) institucional. • El docente prepara la clase (planifica) en función del método del modelo educativo 9810. • Los materiales y recursos que utiliza el docente ayudan y aportan a la aprendizaje. • Durante el período de clase se evidencia la presencia de una evaluación formativa. • Planifica actividades con instrucciones claras. 				

Anexo 2: Diario de campo aplicado a docente informante 2 de la U. E. Jatari Unancha

DIARIO DE CAMPO				
1. Datos informativos				
Actividad	Observación de clase Educación para la ciudadanía			
Investigador/observador				
Objetivo				
Contexto de observación	U.E. Jatari Unancha Centro Nuevos Horizontes (11)			
Lugar/espacio	Aula			
Técnica	Observación directa participativa			
Recursos				
Personajes que interviene	Docente Yolanda Deida ; Estudiantes de 2ºBach. centro Nuevos Horizontes.			
2. Observaciones				
2.1 Observación de la presencia de Competencias Docentes en EIB.				
Dimensión	Criterio	Siempre	A veces	Nunca
Formación del docente para la EIB	El Docente mantiene una postura de empatía con el estudiante y su contexto.	✓		
	El docente tiene que ser Kichwa Hablante (o en lengua materna)		✗	
	El docente mantiene practicas inclusivas en el ambiente de aula.	✓		
	En sus prácticas de aprendizaje, el docente practica los principios de una Educación Popular Liberadora.	✗		
2.2 Observación del desarrollo de un proceso de aprendizaje en aula.				
Descripción de las actividades, relaciones y situaciones generadas en el acto educativo de la EIB.			Consideraciones interpretativas/analíticas con respecto al ente observado	
<p>Tema : la convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente inicia la clase con una dinámica para la fase Amp. con. • La docente entrega material visual y utiliza la técnica lluvia de ideas para obtener criterios de los estudiantes, paralelamente basándose en el módulo de estudio aborda el concepto de lo que es convivencia. los estudiantes participan con la lectura del texto. • Las estudiantes, en base al texto, realizan procesos de análisis sobre el tema, y logran generar su propio concepto al respecto. • A partir de las experiencias y reflexiones se generan algunas normas de convivencia. • La docente explica con claridad las instrucciones para realizar las actividades que plantea el texto de estudio. • La docente monitorea y acompaña a los estudiantes mientras desarrollan las actividades en el texto. 				
3. Consideraciones generales:				
<ul style="list-style-type: none"> • En el desarrollo de la clase se manifestó el uso de la metodología investigativa, respaldándose con la fase Ampliar el conocimiento. • El uso del texto de estudio (módulo) es permanente, como fuente de información, lo que después será usado para análisis y reflexión. • Es importante mencionar que el grupo de estudiantes, son jóvenes migrantes que vienen desde distintas comunidades de la provincia de Cotacachi. • Como elemento externo, alrededor del centro de estudio se puede observar personas viviendo en la vía pública, siendo esto un factor influyente en el comportamiento de los estudiantes. 				

Anexo 3: Guía semiestructurada aplicada a directivos de la Fundación SEIC y a autoridades de la U.E. Jatari Unancha

GUIA SEMIESTRUCTURADA PARA GRUPO FOCAL

DIRIGIDA A AUTORIDADES DEL SEIC Y DE LA U.E. JATARI UNANCHA

La presente guía tiene como finalidad recolectar información acerca del perfil de competencias docentes a partir del modelo SEIC en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari Unancha. Tales datos serán de vital importancia para identificar el impacto que esto tiene en los procesos de aprendizajes. En virtud de lo anterior se le agradecerá de forma especial por responder a las preguntas que encontrará a continuación. No está por demás enfatizar que los datos que ud. exponga serán tratados con profesionalismo, discreción y responsabilidad. Muchas gracias por su colaboración.

INTERROGANTES

Instrucción: conteste las siguientes interrogantes con responsabilidad y honestidad, de acuerdo a su formación académica, a las experiencias educativas obtenidas al ser parte del modelo SEIC y de la Institución Educativa.

1. En su labor dentro del campo educativo, ¿cómo describe las afinidades de un perfil profesional docente en relación con las responsabilidades curriculares y extracurriculares que implica el modelo SEIC dentro de la EIB?
2. A su criterio, cual es la diferencia sustancial entre el perfil competencial de un docente de la U.E Jatari Unancha y un docente de educación regular?
3. ¿Qué impacto tiene el modelo educativo SEIC y los docentes de EIB, en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi?
4. ¿Cómo se relaciona de perfil de egreso estudiantil que oferta la EIB con el perfil competencial de un docente de la U.E. Jatari Unancha?
5. Según su experiencia en la EIB ¿Como debe ser la interacción y convivencia entre docente y alumno que pertenecen al modelo educativo SEIC?
6. ¿Qué rol tiene la lengua Kichwa en el perfil competencial docente de un educador del modelo SEIC?
7. Para apegarse al perfil competencial docente de un educador del modelo SEIC ¿Es importante participar periódicamente en procesos de capacitación sobre metodología, didáctica y sobre los principios de la Educación Popular liberadora?

Anexo 4: Imágenes de observación participativa

Al docente informante David Moromenacho



Al docente informante Yolanda Doicela



Al docente informante Gavino Pilaguano



A la docente informante Martha Cando



Observación participativa al grupo de estudiantes de Octavo AEGB del Centro Guayama-Jatari Unancha

