



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**

# **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Carrera de:**

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Calidad educativa: percepciones y expectativas en escuelas de la nacionalidad  
Tsa'chila

Trabajo de Integración Curricular  
previo a la obtención del título de  
Licenciado/a en Ciencias de la  
Educación Intercultural Bilingüe

**Autores:**

Oscar Paul Chuchuca Carrión

CI: 1724822950

Pablo Javier Garay Largo

CI: 0106232796

**Tutor:**

Carlos María Paucar Pomboza

CI: 1802133916

**Azogues - Ecuador**

**Abril, 2022**

## Resumen

La calidad educativa en Ecuador se rige por estándares de calidad formulados por el Ministerio de Educación para medir la capacidad de los actores educativos para contribuir al funcionamiento eficaz del Sistema Nacional de Educación. No obstante, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe apunta hacia un tipo de educación que atiende las necesidades culturales, lingüísticas y sociales de los pueblos y nacionalidades del país. Tales necesidades son generalizadas y, en comparación con los Estándares de Calidad Educativa, distan de la realidad de cada nacionalidad, de modo que el proceso educativo desestima sus intereses educativos con pertinencia cultural y lingüística. Para que ello no ocurra, es preciso conocer qué elementos conforman el ideal de educación de estos pueblos originarios. De ahí que el objetivo de este estudio fue analizar las percepciones y expectativas que tienen los actores socioeducativos respecto a la calidad de la educación en las instituciones educativas comunitarias interculturales bilingües presentes en las comunidades tsa'chila. Bajo un enfoque cualitativo y la aplicación de técnicas como el grupo focal y la entrevista semiestructurada con líderes educativos, docentes, padres de familia y estudiantes de siete instituciones educativas de la nacionalidad Tsa'chila, del análisis de las percepciones y expectativas de estos actores educativos, se destacó que, más allá de una contraposición de nociones entre el Estado y los miembros de esta nacionalidad sobre la calidad educativa, son las decisiones políticas del primero las que obstaculizan principalmente alcanzar una educación de calidad, principalmente por la débil asignación de recursos al sector educativo.

**Palabras clave:** calidad educativa, percepciones y expectativas, nacionalidad Tsa'chila, Educación Intercultural Bilingüe, estándares.



### **Uchillayachishkayuyay**

Ecuador mamallaktapi yachachiy sumakyakpa estándares tiyan. Kaykunaka tupukuna kankuna. Kaykuna estándares tukuy yachana wasikuna, yachachikkuna, yachakukkunapash uyakuna rurakankuna. Kay taripay kanchis tsa'chila kawsaypura ishkay shimi yachana wasikunapi rurashka. Kay rurakka yachachiy sumakyak yariyaykuna yuyaykunapash riman. Kay rurakpi tsa'chila taytakuna, mamakuna, yachachikkuna, yachakukkuna aynirkankuna. Shinapish, kay rurakka imaykanakak kan. Kayak tukunchayta tsa'chila yachana wasikuna Mamallaktachiymenta achka uyarichay mutsuna kan.

**Kayak shimikuna:** yachachiy sumakyak, yariyaykuna yuyaykunapash, Tsa'chila mamallaktayuk, estándares, kawsaypura ishkay shimi yachay.

## **Abstract**

Educational quality in Ecuador is governed by quality standards formulated by the Ministry of Education to measure the capacity of educational actors to contribute to the effective functioning of the National Education System. However, the Bilingual Intercultural Education System aims to a type of education which attends the cultural, linguistic and social needs of the country's peoples and nationalities. Such needs are generalized and, in comparison with the Educational Quality Standards, they are far from the reality of each nationality, so that the educational process dismisses their educational interests with cultural and linguistic relevance. To avoid this to happen, it is necessary to know what elements make up the ideal of education of these original peoples. Hence, the objective of this study was to analyze the perceptions and expectations that socio-educational actors have regarding the quality of education in the bilingual intercultural community educational institutions present in the Tsa'chila communities. With a qualitative approach and the application of techniques such as the focus group and the semi-structured interview with educational leaders, teachers, parents and students of seven educational institutions of the Tsa'chila nationality and the analysis of the perceptions and expectations of these educational actors, it was highlighted that, beyond a contrast of notions between the State and the members of this nationality on educational quality, it is the political decisions of the former that mainly hinder achieving quality education, mainly due to the weak activation of resources to the education sector.

**Keywords:** educational quality, perceptions and expectations, Tsa'chila nationality, intercultural bilingual education, standards.

## Índice del Trabajo

<b>Introducción</b> .....	7
<b>1. Planteamiento del problema</b> .....	9
<b>1.1. Descripción del problema</b> .....	9
<b>1.2. Pregunta de investigación</b> .....	18
<b>1.3. Objetivos</b> .....	19
<b>1.3.1. Objetivo general</b> .....	19
<b>1.3.2. Objetivos específicos</b> .....	20
<b>1.4. Contextualización</b> .....	20
<b>1.4.1. La nacionalidad Tsa'chila</b> .....	20
<b>2. Marco teórico</b> .....	29
<b>2.1. Calidad y calidad educativa</b> .....	29
<b>2.1.1. Calidad</b> .....	30
<b>2.1.2. Calidad educativa</b> .....	33
<b>2.2. La calidad educativa en Ecuador</b> .....	36
<b>2.2.1. Estándares de Calidad Educativa</b> .....	36
<b>2.2.2. Evaluación de la calidad educativa</b> .....	39
<b>2.3. Marco normativo</b> .....	41
<b>2.3.1. Fundamentos constitucionales del sistema educativo ecuatoriano</b> .....	41
<b>2.3.2. Derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas</b> .....	45
<b>2.4. La construcción de percepciones y expectativas en los actores socioeducativos</b> .....	49
<b>2.4.1. Percepciones</b> .....	49
<b>2.4.2. Expectativas</b> .....	50
<b>3. Marco metodológico</b> .....	51
<b>3.1. Enfoque</b> .....	52
<b>3.2. Método: estudio de caso</b> .....	52
<b>3.3. Participantes</b> .....	53
<b>3.4. Técnicas e instrumentos de investigación</b> .....	54



3.4.1.	Revisión y análisis documental y bibliográfico.....	54
3.4.2.	Grupo focal.....	57
3.4.3.	Entrevista semiestructurada.....	58
3.5.	Análisis de resultados.....	60
3.5.1.	La calidad educativa vista desde las percepciones y expectativas de los actores socioeducativos en las escuelas tsa'chila.....	60
3.5.2.	Factores influyentes en la calidad educativa de las escuelas tsa'chila.....	74
3.5.3.	Acciones/estrategias para el fortalecimiento de la calidad educativa en las escuelas tsa'chila	82
4.	Conclusiones.....	83
5.	Recomendaciones y consideraciones finales.....	84
	Referencias.....	85
	Anexos.....	92
	Anexo 1. Batería de preguntas por informante.....	92

## Introducción

La calidad educativa es un asunto de preocupación global. Hoy en día, todos los países del mundo, o al menos aquellos que conforman la Organización de Naciones Unidas (ONU) apuntan hacia la calidad de la educación como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En tal sentido, el cuarto de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible propuestos en esta agenda establece que “la consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible” (ONU, 2018, p. 27). Desde esta perspectiva, se espera que los Estados gestionen y regulen sus sistemas educativos para lograrlo. En el caso de Ecuador, desde el 2012 se cuenta con Estándares de Calidad Educativa que apuntan al mejoramiento del sistema nacional de educación. Tal sistema propone dos tipos de educación: por un lado, la educación intercultural pensada para la población en general, y por otro, la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos y las nacionalidades del país. A pesar de ello, esta última no recibe la misma atención que la primera, pero debe responder a las mismas exigencias por igual.

Estos pueblos y nacionalidades también buscan la calidad educativa, no solo desde su posición como sujetos de los derechos universales, sino también como sujetos de derechos colectivos, específicos y alineados a su condición de pueblos originarios o ancestrales. Este propósito no está contemplado directamente en los distintos instrumentos o documentos que promueven y garantizan la calidad de la educación desde el Estado, sino que recibe una limitada atención por parte del sistema educativo nacional, sin darle mayor relevancia, a pesar de su importancia para la construcción del Estado plurinacional e intercultural que menciona la Constitución ecuatoriana de Montecristi (2008). Además, tal atención varía mucho dependiendo

de la representación poblacional de cada nacionalidad, de modo que si el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe está desatendido de forma general, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para la nacionalidad Tsa'chila está más desamparada en comparación con aquellas cuya población es mayor.

Como nacionalidad, los Tsa'chila se caracterizan por sus particularidades culturales y lingüísticas, y así mismo, se diferencian de otras nacionalidades por sus necesidades y aspiraciones específicas, pese a que actualmente sus nociones sobre la vida y, por tanto, sobre la educación, están siendo configuradas desde la interacción en sus territorios, pero también desde su relación con el resto de la sociedad ecuatoriana y las necesidades que esta les provoca. De ahí que el propósito de este trabajo resalte la importancia de conocer y analizar sus percepciones y expectativas en torno a la calidad de la educación, desde las experiencias, necesidades e intereses colectivos de los actores socioeducativos de las instituciones interculturales bilingües de esta nacionalidad, puesto que también deberían ser tomadas en cuenta en las decisiones que conlleva construir o reconfigurar los estándares y elementos para mejorar la calidad de su educación.

Para ello, se examinaron distintas definiciones sobre calidad educativa desde los planteamientos oficiales del sistema educativo y se interactuó con actores de establecimientos educativos en siete comunidades tsa'chila. Bajo un enfoque cualitativo se recogieron sus percepciones y expectativas respecto a la calidad educativa y se identificaron dificultades, preocupaciones, aspiraciones, oportunidades y posibilidades que permitieron formular algunas recomendaciones orientadas al mejoramiento de la calidad en estas instituciones, que pueden ser

útiles para la adaptación o reconfiguración de los estándares e instrumentos que promulgan una educación de calidad, intercultural, justa, equitativa y respetuosa de los derechos de todas y todos.

## **1. Planteamiento del problema**

### **1.1. Descripción del problema**

En Ecuador, mediante el acuerdo número 482 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2012) se oficializó una serie de estándares para evaluar la calidad educativa del sistema educativo nacional. Estos, “son descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo” (MINEDUC, 2012, p. 5) y están englobados, desde el análisis de Suasnabas-Pacheco y Juárez (2020) “[...] en dos tipos: los curriculares y los profesionales” (p.142), cuya evaluación sirve para el mejoramiento constante de la calidad de la educación, consolidando una referencia para la toma de decisiones en la formulación de políticas públicas que guíen un sistema educativo de calidad.

El Ministerio de Educación ha diseñado estándares de gestión escolar, de desempeño profesional directivo, de desempeño profesional docente y estándares de aprendizaje (MINEDUC, 2017). Su propósito es alcanzar un sistema educativo ideal, cuya calidad dependerá de la medida en que este “[...] dé las mismas oportunidades a todos, y en la medida que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que generan, contribuyan a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país” (MINEDUC, 2012, p. 5). Este enunciado asocia la calidad educativa con la equidad y la igualdad de oportunidades que el sistema educativo debería ofrecer a los individuos. Sin embargo, pensar en las “metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país” (MINEDUC, 2012, p. 5) deja abierta la opción a

preguntarse: ¿cuál es el tipo de sociedad a la que aspiramos para nuestro país?, ¿desde qué perspectivas se han construido las metas para alcanzarla?, ¿qué otras perspectivas existen?, etc.

En efecto, estas preguntas de reflexión sugieren que la cuestión de la calidad educativa “[...] no se trata de un concepto neutral, sino que esto lleva consigo una carga social, económica, cultural y política” (Suasnabas-Pacheco y Juárez, 2020, p. 140). Por lo tanto, los Estándares de Calidad Educativa en Ecuador miden la capacidad de los actores educativos para alcanzar las metas que permitirán forjar un tipo de sociedad cuyos propósitos sociales, económicos, culturales y políticos han sido ya trazados. De ahí que se evalúe a los distintos actores educativos de la educación intercultural y de la Educación Intercultural Bilingüe [en adelante EIB] con los mismos indicadores, a pesar de que la EIB cuenta con su propio modelo pedagógico, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el cual fundamenta la creación de catorce currículos interculturales bilingües, uno para cada nacionalidad indígena del Ecuador.

Esta situación revela que la “calidad” se comprende “[...] como una decisión intencionada que, a su vez, está determinada por el para qué se quiere la educación y el sistema educativo correspondiente” (Isch, 2015, p. 40). En la actualidad sobresalen dos grandes tendencias respecto a cómo lograr la calidad educativa, “siendo la primera la calidad para satisfacer al mercado y, la segunda, la calidad social y humanizadora de la educación” (Isch, 2015, p. 40). En el caso de Ecuador, los estándares de calidad educativa parecen estar asociados directamente con la primera. De ahí que las pruebas “Ser” (Ser Estudiante y Ser Docente) sean estandarizadas y respondan únicamente al Currículo Nacional y a un perfil docente generalizado, excluyendo las particularidades de la EIB y de sus actores, centrando la educación, según Isch (2015), en los

logros de aprendizaje individuales que pueden ser medidos con este tipo de pruebas y dejando por fuera aquellos que no son medibles, lo cual expone la intención de imponer una cultura, pensamiento y lengua únicos.

En contraposición, es necesario reflexionar sobre cómo la segunda tendencia mencionada por Isch (2015) se relaciona con lo que se contempla en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) sobre la calidad de la educación. En él se garantiza, desde el ámbito educativo, el bienestar de los pueblos y nacionalidades entendido como el disfrute pleno de sus derechos humanos en general, y de sus derechos como pueblos indígenas en particular. Así, el primer objetivo general del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) consiste en “consolidar la calidad del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde la EIFC (Educación Infantil Familiar y Comunitaria) hasta el nivel superior, basado en la sabiduría milenaria y en los aportes a la humanidad realizada por otras culturas del mundo” (Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación [SEIBE], 2013, p. 30). Para lograrlo, una de las estrategias pedagógicas propuestas consiste en “adecuar y aplicar los estándares de calidad tomando en cuenta las características de las nacionalidades” (SEIBE, 2013, p. 33). A pesar de demostrar la intención de acogerse a los estándares de calidad educativa y hacer adaptaciones pertinentes y coherentes con las particularidades de cada nacionalidad, no existe evidencia alguna, hasta el momento, que demuestre tal proceso.

Esta supuesta adaptación implicaría pensar la calidad educativa desde las percepciones y expectativas de los propios pueblos y nacionalidades, considerando la complejidad de su relación y convivencia con la cultura dominante (mestiza), en el marco de la recuperación y conservación

de su ancestralidad, lenguas, territorios, etc. Sin duda alguna, esto pondría de relieve un contraste entre los pueblos indígenas y el Estado ecuatoriano respecto al tipo de sociedad que se quiere forjar para el país. Pero como se ha dicho, tal adaptación no existe y, de existir, probablemente se estancaría en los niveles mesocurricular y microcurricular, es decir, serían procesos internos a nivel institucional y áulico en las escuelas interculturales bilingües, cuyos esfuerzos y resultados serían desestimados por la estandarización de las evaluaciones que dictaminan si una institución, un directivo, un docente y un estudiante son de calidad o no. En efecto, las decisiones que se derivan con base en la información obtenida en esas evaluaciones se ven reflejadas en las políticas públicas que alimentan un sistema educativo que, como resaltan Sánchez-Raza y Rhea-Almeida (2020), “se inclina más hacia la unicidad de la educación en detrimento del desarrollo de las otras culturas que cada vez se ven más influidas por la cultura dominante” (p. 48), como es el caso de la nacionalidad Tsa’chila.

El ritmo y la fuerza con los que se consolida tal unicidad varía dependiendo de la población de cada una de las nacionalidades y pueblos, por lo tanto, no es lo mismo tratar este tema desde los escenarios Kichwa o Shuar (las dos nacionalidades con mayor representación poblacional y territorial a nivel nacional) que hacerlo desde una nacionalidad más reducida territorial y poblacionalmente como los Tsa’chila, un grupo concentrado en siete comunidades establecidas en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas. Al respecto, en su investigación titulada “Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador”, Sánchez-Raza y Rhea-Almeida (2020), destacan que los conocimientos impartidos en las escuelas de esta nacionalidad no son consecuentes con las necesidades de sus comunidades,

señalando así la poca efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje frente a la contención del mestizaje y la dispersión cultural en la que se hallan los saberes ancestrales de esta nacionalidad.

Entonces se puede afirmar que la calidad humanizadora (Isch, 2015), entendida como una educación digna que debe “cumplir con las condiciones para garantizar plenamente el derecho humano a la educación, derecho que además no se reduce al acceso a una institución educativa, sino al aprendizaje a lo largo de toda la vida [...]” (p. 43), no está presente en los procesos de la EIB que se desarrolla en estas escuelas, o bien, se enfrenta a múltiples obstáculos. Esto debido a una serie de aspectos relacionados con tres elementos: a) la existencia de necesidades formativas de los docentes en cuanto a temas de interculturalidad y educación intercultural a nivel general y la implementación del MOSEIB y su contextualización con la cosmovisión y cultura Tsa’chila (Aguavil y Andino, 2019); b) la dificultad de articular y desarrollar conocimientos contextualizados a la ancestralidad de la nacionalidad y a su propio entorno, debido a la carencia de docentes tsa’fiki hablantes (Aguavil y Andino, 2017; Sánchez-Raza y Rhea-Almeida, 2020) y; c) en el contexto actual de la pandemia por la COVID-19, “el poco desarrollo de competencias digitales que estudiantes y docentes han demostrado” (López et al., 2021, p. 3), además de la brecha de desigualdad existente respecto al acceso a recursos tecnológicos. Todos estos aspectos están relacionados con la calidad educativa en las escuelas de la nacionalidad Tsa’chila y, en menor o mayor grado, influyen directamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de vida que éstos les permitan obtener a corto, mediano y largo plazo, dentro o fuera de sus comunidades.

De este modo, es posible percibir dos nociones en torno a la calidad de la educación, presentes tanto en la forma en que ésta es evaluada a nivel general con los estándares de calidad educativa y los procesos internos que se ejecutan en las instituciones educativas comunitarias interculturales bilingües para alcanzarlos, así como en las intenciones y propósitos del MOSEIB para con la educación de las comunidades Tsa'chila en particular y cuanto señalan las diferentes investigaciones sobre las dificultades presentes en su implementación. Sean cuales fueren las características de tales nociones, su existencia implica dificultad para la creación e implementación de estrategias que faciliten su equilibrio dentro del sistema nacional de educación en general y dentro del SEIB en particular, para garantizar tanto el derecho universal a la educación, como el ejercicio pleno de los derechos de los Tsa'chila como pueblo originario.

Actualmente, en las comunas de la nacionalidad existen 8 instituciones educativas de jurisdicción bilingüe, destinadas a la formación de los niños, niñas y jóvenes tsa'chila. De acuerdo a la cantidad de docentes que laboran en estos centros escolares, estos pueden ser clasificados como: unidocente, bidocente, pluridocente y completa. En las escuelas unidocentes, un único docente está a cargo de todos los estudiantes que acuden a la escuela, independientemente del subnivel educativo en el que se encuentren los alumnos. En las escuelas bidocentes, hay dos docentes que se distribuyen para varios grupos, con el fin de cubrir los subniveles a los que corresponda. En cambio, en las escuelas pluridocentes, laboran más de tres docentes, pero cada uno tiene a su cargo dos o más grupos de estudiantes pertenecientes a un mismo o diferentes subniveles educativos. Por su parte, una institución educativa completa se caracteriza por contar con una cantidad suficiente de docentes que atienden a grupos específicos que pertenecen a un



solo grado escolar, más no a un subnivel entero (3 grados), o que, a su vez, se responsabilizan de la enseñanza de una sola disciplina en los subniveles superiores del sistema educativo (Educación Básica Superior y Bachillerato).

Otra de las diferencias entre este tipo de escuelas es la oferta educativa con la que cuentan. En el caso específico de la nacionalidad Tsa'chila y en el periodo en el que se realizó este estudio (2021-2022), las escuelas unidocentes solamente contaban con los subniveles: preparatoria, básica elemental y básica media (7° grado); las bidocentes ofrecían desde educación inicial hasta educación básica media. Las opciones educativas en las escuelas multigrado iban desde el subnivel de inicial hasta básica media o hasta básica superior (10° grado). En cambio, la única institución educativa completa se caracterizaba por ofrecer desde educación inicial hasta bachillerato. A continuación, la Tabla 1 muestra estas características y otros datos que ilustran la situación de estas instituciones.

**Tabla 1**

*Instituciones educativas interculturales bilingües para la nacionalidad Tsa'chila, periodo 2021-2022*

<b>Ubicación (comuna)</b>	<b>Institución Educativa</b>	<b>Oferta Educativa</b>	<b>Total docentes</b>	<b>Docentes tsa'chila</b>	<b>Total estudiantes</b>	<b>Estudiantes tsa'chila.</b>
Otongo	CECIB Patricio Romero Barberis.	Preparatoria - básica media.	1	0	12	9



Cóngoma (Congomita).	CECIBEB Conadu.		1	0	8	5
Peripa.	UE Raúl Andrade.		2	2	39	20
Cóngoma (Cóngoma Grande).	CECIBEB Tsa'chila.	Inicial -	3	2	72	65
Chigüilpe.	CECIB Alejandro Calazacón.	básica media.	3	2	68	23
El Poste.	UEIB Tomás Rivadeneira.		3	2	48	47
Los Naranjos.	CECIB Madre Laura	Inicial - básica superior.	6	4	80	40
Colorados del Búa.	UECIBGL Abraham Calazacón.	Inicial - bachillerato.	21	12	498	160
Total			40	24	825	369

*Nota.* Las abreviaturas “CECIB, CECIBEB, UEIB y UECIBGL” significan, respectivamente: Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe; Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Educación Básica; Unidad Educativa Intercultural Bilingüe y; Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Guardianas de la Lengua. Fuente: Elaboración propia (Chuchuca y Garay, 2022).

A partir de estos datos se puede decir que, la mayoría de docentes que trabajan en estas instituciones educativas proceden de la misma nacionalidad (24), sin embargo, el número de docentes no tsa'chila también es significativo (16). Que los docentes procedan de la nacionalidad no significa que todos ellos sean bilingües en español y tsa'fiki, o que presenten algún nivel alto de uso de la lengua indígena en el contexto educativo o fuera de él, mucho menos que conozcan o no los saberes ancestrales de las comunidades de las que provienen, ni de aquellas en las que laboran. Sencillamente, se auto-identifican como Tsa'chila y son reconocidos como tal dentro de sus comunidades.

Bajo estas mismas condiciones y según el criterio de la auto-identificación, se considera que, aproximadamente, solo el 44,7% (369) de los alumnos que asisten a estas instituciones educativas pertenecen a la nacionalidad Tsa'chila. No obstante, es interesante observar que, en seis de estas instituciones, más del 50% de los estudiantes se auto-identifica como tsa'chila, y en cada institución bidocente, pluridocente y completa, la mayoría de docentes también se auto-identifican con la nacionalidad.

Por otro lado, estas instituciones, cuya modalidad de trabajo es presencial, tuvieron que funcionar de forma remota, como todas las otras instituciones a nivel nacional, a causa de la pandemia por la COVID-19. Sin embargo, la conectividad, tanto del cuerpo docente como del estudiantado ha sido limitada y, en el caso particular de las familias tsa'chila, el muy poco acceso a dispositivos tecnológicos complicó más aún la continuidad de los estudios de sus hijos e hijas. Debido a esto, durante los últimos dos años (2020-2021), varios estudiantes abandonaron sus estudios, la gran mayoría restante bajó su rendimiento escolar y con unos otros pocos se perdió el

contacto. Además, se ha generalizado, tanto en el personal docente como en el estudiantado, la percepción de que, en el regreso a clases presenciales, se debe “recuperar”, porque sienten que durante los últimos dos años se ha aprendido menos de lo habitual, o que no se ha aprendido nada de lo que se debía.

Retomando la relación entre la calidad educativa y el tipo de sociedad que se aspira para el país, y la importancia de la EIB para la nacionalidad Tsa’chila, cabe preguntarse: ¿cuál es el tipo de sociedad a la que aspiran formar parte las comunidades Tsa’chila y sus actores socioeducativos?, ¿cómo el sistema educativo brinda o no las oportunidades y condiciones para promoverla o consolidarla?, ¿qué esperan las comunidades Tsa’chila de la educación en general y de la EIB en particular? Reflexionar sobre estas cuestiones implica reconocer los pensamientos, experiencias, necesidades, planteamientos y aspiraciones de los actores socioeducativos de esta nacionalidad: un paso clave para empezar a formular e implementar procesos y estrategias que posibiliten alcanzar una educación tal que permita a los miembros de esta nacionalidad ejercer plenamente sus derechos, sin riesgo de ser vulnerados o quebrantados.

## **1.2. Pregunta de investigación**

Las preguntas emergentes en el planteamiento del problema confluyen en la siguiente: ¿Cuáles son las percepciones y expectativas de los líderes educativos, docentes, madres o padres de familia y estudiantes respecto a la calidad de la educación en siete instituciones educativas comunitarias interculturales bilingües tsa’chila?

De esta pregunta se desprenden otras interrogantes que permitirán comprender este caso de estudio en profundidad:

1. Desde la perspectiva de los actores socioeducativos, ¿qué dificultades existen en el proceso educativo en las siete instituciones educativas comunitarias interculturales bilingües de las comunidades tsa'chila?, ¿cómo influyen en su calidad?
2. ¿Qué factores generan o representan oportunidades que apuntan a una educación de calidad, tanto desde los planteamientos oficiales del sistema educativo en general, como desde la perspectiva de los líderes educativos, docentes, madres o padres de familia y estudiantes pertenecientes a la la nacionalidad Tsa'chila en particular?
3. ¿Qué acciones facilitarían el diálogo y el consenso entre los planteamientos oficiales del sistema educativo y las percepciones y expectativas de los líderes educativos, docentes, madres o padres de familia y estudiantes pertenecientes a la la nacionalidad Tsa'chila para la consecución de una educación de calidad en beneficio de un desarrollo educativo integral de la nacionalidad y su contribución en la construcción de una sociedad intercultural?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

1. Caracterizar las percepciones y expectativas de 6 líderes educativos, 8 docentes, 5 madres o padres de familia y 10 estudiantes respecto a la calidad de la educación en siete instituciones educativas comunitarias interculturales bilingües tsa'chila para proponer acciones/estrategias para su mejoramiento en beneficio del desarrollo educativo de la nacionalidad.

### 1.3.2. Objetivos específicos

- 1 Determinar las dificultades lingüísticas, culturales, de gestión curricular y de enseñanza-aprendizaje que influyen en la calidad del proceso educativo en siete escuelas de las comunidades tsa'chila, desde la perspectiva de sus líderes educativos, docentes, padres o madres de familia y estudiantes.
- 2 Establecer factores que fomenten una educación de calidad, tanto desde los planteamientos oficiales del sistema educativo nacional, como desde las percepciones y expectativas de los líderes educativos, docentes, madres o padres de familia y estudiantes de la nacionalidad Tsa'chila.
- 3 Proponer acciones/estrategias para el fortalecimiento de la calidad de la educación en las instituciones educativas comunitarias interculturales bilingües de la nacionalidad Tsa'chila.

## 1.4. Contextualización

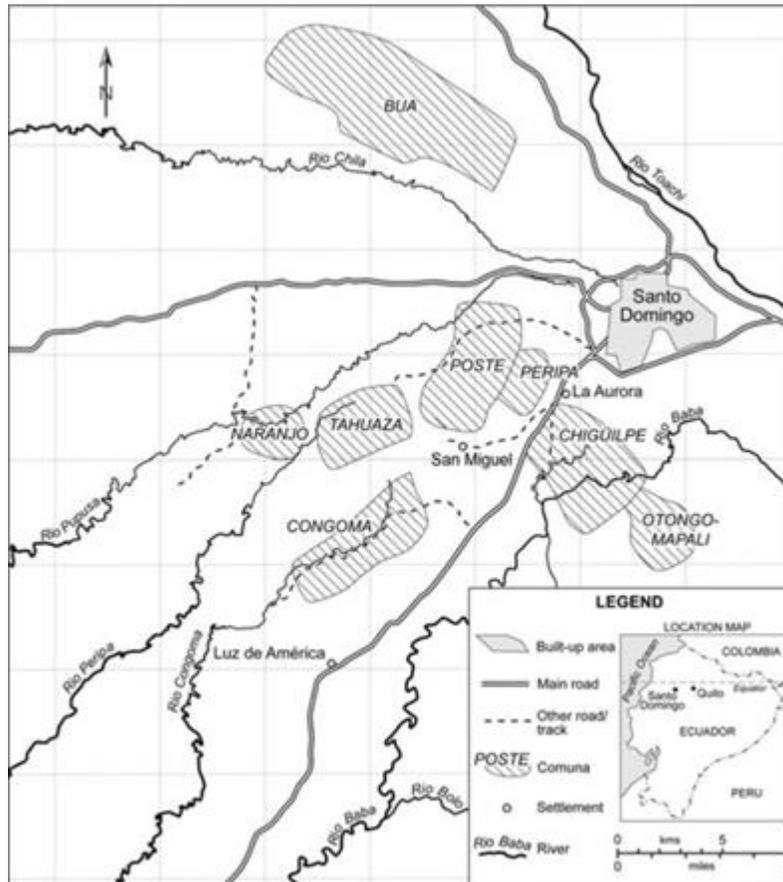
### 1.4.1. La nacionalidad Tsa'chila

#### 1.4.1.1. Contexto geográfico-demográfico

Los tsa'chila habitan en el cantón Santo Domingo, de la provincia Santo Domingo de los Tsáchilas y, actualmente, están distribuidos en siete comunas cuyos nombres se derivan de los ríos que las atraviesan o bordean: El Poste, Peripa, Los Naranjos, Cóngoma, Chigüilpe, Otongo Mapalí y Colorados del Búa (Calazacón et al., 2017). Estas comunas, según el Ministerio del Ambiente y Agua (2020), están ubicadas en distintas parroquias del cantón: Santo Domingo, Puerto Limón, Luz de América, Valle Hermoso y San Jacinto del Búa. La figura 1 ilustra tal ubicación:

**Figura 1**

*Mapa de comunas tsa'chila*



*Nota.* Tomado de *Ethnicity, development and gender: Tsáchila indigenous women in Ecuador*. Por Radcliffe y Pequeño (2010).

La Figura 1 muestra las zonas en las que están asentadas las siete comunas de la nacionalidad Tsa'chila, dentro de las cuales se encuentran las siete instituciones educativas interculturales bilingües que participaron en el estudio. Aunque en la figura 1 se visualizan ocho comunas, una de ellas, la comuna Tahuaza o Filomena, ya no existe debido a que sus terrenos

fueron vendidos por parcelas a pobladores que no pertenecen a la nacionalidad Tsa'chila, de modo que no forma parte del territorio indígena (Calazacón et al., 2017). En estas siete comunas, al año 2010, el total de habitantes tsa'chila era de 2 319 (Gobernación de la Nacionalidad Tsa'chila, 2012; Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2010, en Ministerio del Ambiente y Agua, 2020) y al día de hoy, “los terrenos son comunitarios y no tienen escrituras, cada familia tiene posesión inequitativamente, cultiva lo necesario para el sustento de su familia y cada Comuna mantiene su reserva de Bosque Secundario, unos pocos de Bosque Ripario” (Calazacón et al., 2017, p. 37).

#### ***1.4.1.2. Contexto histórico***

Si bien el origen de esta nacionalidad no se conoce con exactitud, existen investigaciones como, por ejemplo, la de Salomón (1997), que afirma que los Tsa'chila provienen de las selvas noroccidentales del Ecuador, territorio que era compartido con los Yumbo y los Nigua. Además, menciona que tanto los Yumbo como los Tsa'chila, fueron pueblos pre-incaicos muy cercanos cultural y lingüísticamente a los pueblos andinos de este país y que su acercamiento y asentamiento entre la Costa y la Sierra, se produjo a causa de políticas incas que establecieron fronteras políticamente defensables, pero económicamente pobres. Calazacón et al. (2017) sostiene que, como resultado de este proceso, los Tsa'chila dominaron y absorbieron completamente a los Yumbo durante el siglo XVII, desapareciendo por completo de la cercanía de la región andina a finales del siglo XIX.

Se conoce también que, una vez constituidos como un solo pueblo y establecidos en la espesura de la selva, su aislamiento se perturbó con el desarrollo del proyecto de apertura de caminos que, entre otros fines, buscaba unir Quito con los pueblos de la Costa, siendo Santo

Domingo de los Colorados (hoy Santo Domingo de los Tsáchilas) un punto clave para dicha conexión, hecho que inició una transformación cultural irreversible en los indígenas, debido al contacto entre estos y los pobladores no indígenas que empezaron a llegar de varias provincias de las otras regiones (Calazacón et al., 2017).

Por otro lado, en el Plan de Vida de la Nacionalidad Tsa'chila (Gobernación de la Nacionalidad Tsa'chila, 2012), se dice que hace varias décadas, este grupo humano estaba conformado aproximadamente por 30 000 habitantes, cantidad que disminuyó como consecuencia de una epidemia de difteria en el s. XVII. Así mismo, la tradición oral de esta nacionalidad cuenta que inicialmente se asentaron en Cocaniguas, lugar donde la población disminuyó aceleradamente a causa de una epidemia por viruela y fiebre amarilla, cuyos sobrevivientes se trasladaron a las zonas que actualmente ocupan las siete comunas.

Cabe sumar a este hecho histórico, la forma en que los Tsa'chila sobrevivieron a esta epidemia. Así, la historia que reposa en la mente de los Tsa'chila de la actualidad, dice que, en medio de la agonía colectiva, el *poné* (chamán o guía espiritual) del pueblo, a través del ritual de la Ayahuasca (*nepi* en tsa'fiki), descubrió, entre sueños, que la cura para salvar a su gente estaba en el achiote. Después de reunirse con otros chamanes, juntos escogieron un lugar especial y adecuado para la realización de *Mu Queká* (salpique de achiote). Se recogió una abundante cantidad de fruta de achiote, de la cual extrajeron las semillas y, colocándolas en hojas, untaron en las manos y frotaron en todo su cuerpo, dejándolo completamente rojo. De repente, en unos días, la fiebre empezó a desaparecer de los tsa'chila, de modo que se curaron. Desde entonces, fueron reconocidos como los indios colorados, por su costumbre de cubrir su cuerpo con el color rojo de

estas semillas (Calazacón et al., 2017), pero hoy en día, en veneración al *mu* (palabra que significa achiote y, a la vez, vida en tsa'fiki), los hombres llevan su cabello en forma de un fruto de achiote partido a la mitad y teñido por el pigmento rojo de sus semillas.

#### **1.4.1.3. Contexto socio-organizativo y político**

Hace casi dos siglos, la manera tradicional de organizarse políticamente consistía en reconocer como *miyá* o *chidé tan* (máxima autoridad) al *poné* (chamán) más prestigioso de entre todos los tsa'chila. Entre sus responsabilidades constaba organizar las actividades comunitarias, preservar la memoria colectiva y los saberes de su gente, lo cual lo convertía, no solamente en su líder sociopolítico y religioso, sino que le atribuía una permanencia vitalicia en el poder. En ese sentido, en 1830, Ramón Calazacón se convirtió en el primer *miyá* de los tsa'chila, cargo que fue ocupado bajo el carácter vitalicio por sus descendientes de las tres generaciones subsiguientes: Gabriel Calazacón, Alejandro Calazacón y Abraham Calazacón (Calazacón et al., 2017).

Sin embargo, solamente la autoridad de este último fue reconocida oficialmente por el Gobierno Nacional, en 1971, llegando a considerarse históricamente como el primer gobernador tsa'chila. Posteriormente, durante su mismo mandato, se dio paso a la creación y reconocimiento formal de la Gobernación Tsa'chila como una estructura política, mediante el aval del Acuerdo Ministerial 2207 de 1975 (La Hora, 2007; Calazacón et al., 2017).

El gobernador, que hasta entonces llevaba veinte y cuatro años de ejercicio como máxima autoridad, además de estar respaldado legalmente en el plano nacional, todavía ejercía el poder de forma vitalicia, de modo que, en total, Abraham llegó a gobernar por 30 años hasta su muerte, en 1981, año en el que fue sucedido por su hijo Nicanor Calazacón, uno de los tres participantes

propuestos. Este se mantuvo en el poder sostenidamente, durante 15 años hasta renunciar a causa del Acuerdo a la Reforma de Estatutos, en 1996, dando paso al nombramiento de Gobernador de forma democrática y participativa, pero sin considerar la eliminación del carácter vitalicio para el mandato. En este contexto y en el mismo año, de entre los cinco candidatos participantes, se proclamó como ganador de las elecciones a Manuel Calazacón Oranzona, de la comuna Peripa, quien, al cumplir un período de cuatro años, se autoproclamó Gobernador vitalicio, al no haber una reforma del “Estatuto de la Tribu de los Indios Colorados” (Calazacón et al., 2017).

Este evento provocó el fraccionamiento de la etnia Tsa’chila, y como acción inmediata, los presidentes de los cabildos comunitarios posesionaron un Gobernador interino (Primitivo Aguavil, de la comuna El Cóngoma), no sin antes sustituir el estatuto por el “Estatuto de la Nacionalidad Tsáchila” y los artículos 16, 17, 22 y 32, dejando sin efecto la posibilidad de la proclamación vitalicia de ningún futuro Gobernador y permitiéndole solamente, el derecho a re-elección después de cuatro años de gobierno. Posteriormente, Primitivo Aguavil convocó a elecciones en 2002, proceso democrático en el que Nicanor Calazacón fue electo nuevamente como Gobernador, junto con un Consejo de Gobierno conformado por varios líderes tsa’chila provenientes de cada una de las siete comunas. En los próximos procesos electorales, en 2006, 2010 y 2014, fueron posesionados como máximas autoridades: Héctor Aguavil, de la comuna Otongo Mapalí, Gumercindo Aguavil, de la comuna El Cóngoma y Javier Aguavil, de la comuna Otongo Mapalí, respectivamente (Calazacón et al., 2017). En agosto de 2018, Diana Aguavil, de la comuna Otongo Mapalí, e-hija del exgobernador Héctor Aguavil (asesinado por sicarios en febrero del mismo año (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador [CONAIE], 2018), fue posesionada

como la primera mujer gobernadora de la nacionalidad Tsa'chila (La Hora, 2018), cargo que ejerce actualmente y culminará con una nueva convocatoria a elecciones entre el primer y segundo trimestre de 2022.

#### **1.4.1.4. Contexto económico**

Respecto a las actividades que constituyen su economía se tiene la siguiente, información, emanada del Ministerio del Ambiente y Agua (2020):

Se basa en varias actividades: siembra y comercialización de productos agrícolas como variedades de plátano, yuca, banano y frutas, aunque en el caso del banano no todas las comunidades tienen vínculos para vender productos de exportación; además, la crianza de animales de granja, como gallinas para su comercialización, y algunos miembros de la comunidad que venden chontakuros (gusano de palma). Todos estos ingresos son familiares y dependen del tamaño de la *chakra* que tenga cada familia. Las actividades de caza y pesca han reducido considerablemente, por una parte, por cuestiones de protección de animales y, por otra, por la contaminación de los ríos que mermó la presencia de peces. Adicionalmente, se realizan sanaciones con medicina tradicional, propia de nuestro pueblo, y se han desarrollado emprendimientos con la creación de Centros Culturales y Turísticos de tipo familiar en algunas de las comunidades, y con esto se genera ingresos adicionales por la venta de artesanías, remedios naturales, entre otros. Los ingresos producto de estas actividades se compensan con los trabajos de jornal de algunas personas que laboran fuera de la comunidad quienes, por la falta de educación y la posesión de pocas tierras para el sustento familiar, se han visto obligadas a migrar a las ciudades. (p.15)

#### 1.4.1.5. *Contexto cultural*

Con la expansión urbana de Santo Domingo y el pasar del tiempo, la nacionalidad Tsa'chila ha experimentado una serie de modificaciones en sus prácticas culturales tradicionales, ya sea dejando de practicarlas casi en absoluto, o adaptándolas y fusionándolas con aquellas propias de la población mestiza y de la religión católica. Así, su vestimenta tradicional actual en las mujeres, está compuesta por el *tunán* (falda de colores hecha de algodón), cinta multicolor en la cabeza, *malí* (rayas negras) dibujadas con el pigmento del *wito* (*witu* para los pueblos amazónicos, un fruto silvestre), *huin* (collar de semillas, mullos y espejos), *onu panú* (capa corta de tela para cubrir su espalda), *kachi donan* (tela para cubrir su dorso) y *win'tede* (pulsera de semillas o mullos). En cambio, la vestimenta tradicional del hombre tsa'chila está constituida por *mu* (achiote en el cabello), *mishillí* (corona de algodón), *malí* (rayas negras hechas con *wito*), *kalátashili* (pulsera de plata), *manpe tsampá* (faldín de rayas negras, azul marino y rayas blancas), *sendori* (faja roja de tela), *panú honún* (manto de tela) y *huinun* (collar de semillas, tela y cinta de colores) (Calazacón et al., 2017).

Es usual ver a los tsa'chila vestidos con estos atuendos en la celebración más importante de la nacionalidad, el *Kasama* (Nuevo Amanecer) y cuando en el interior de sus comunidades reciben la visita de turistas atraídos por los diferentes espacios turísticos ofertados por los mismos tsa'chila. Fuera de esos escenarios, es más común observar a estos mismos tsa'chila (no a todos, pero sí a la mayoría) usando prendas de estilo occidental (pantalones, zapatillas, camisas, camisetas, zapatos, botas, etc.) e implementos específicos para el cultivo y cosecha de productos locales. En estos otros escenarios, los elementos más característicos son: el *mali* (en hombres y

mujeres, generalmente adultos), el *mu* (particularmente en hombres adultos) y el *tunán* (en mujeres dentro de sus hogares). En cuanto a los niños, niñas y adolescentes tsa'chila, es menos frecuente que preserven estas particularidades dentro de sus casas; sin embargo, en los grandes eventos y, generalmente, en los espacios turísticos de su comunidad, acostumbran a usar la vestimenta tradicional.

Como se mencionó anteriormente, una de sus celebraciones más importantes es el *Kasama*, evento que simboliza el inicio de un Nuevo Año y coincide con uno de las tradiciones religiosas más importantes de la población mestiza y católica: la Semana Santa (Calazacón et al., 2017; Gobernación de la Nacionalidad Tsa'chila, 2012). Esta fiesta es muy conocida en la provincia, por lo que, durante su desarrollo, visitantes no indígenas de la provincia y de otros sectores acuden con la intención de participar de las actividades y demostraciones culturales, medicinales y artísticas. Calazacón et al. (2017) explican que, antiguamente, no se realizaba ningún evento de este tipo, sino que se realizaban ceremonias rituales de acuerdo a las necesidades que se presentaban. En efecto, otras costumbres y tradiciones han sido incorporadas por influencia del contacto con la población predominantemente mestiza y la religión católica. Así, actualmente las familias y las comunas festejan cumpleaños, aniversario de las comunas, bautizos, quinceañeras y matrimonios “a modo occidental”.

#### **1.4.1.6. Contexto lingüístico**

Como se pudo haber notado hasta ahora, la lengua de esta nacionalidad es el *tsa fiki* cuya traducción (*tsa*: verdad; *fiki*: palabra) comprende el significado de “palabra verdadera”, por lo que la denominación *tsa'chila* (*tsa*: verdad; *chila*: personas) significa “gente verdadera”. El *tsa fiki*, al

igual que la lengua de los Chachi, pertenece a las familias lingüísticas chibcha y barbacoa (Mayorga y Haboud, 2014; Calazacón et al., 2017). Actualmente, esta lengua se encuentra en un proceso de pérdida acelerada debido a, entre otros factores, el sentimiento de vergüenza con el que se enfrentan padres y madres de familia al tener que usarla y porque, generalmente, consideran que “es más “útil” que niños y niñas aprendan el español para que se desenvuelvan mejor en el mundo hispano” (Calazacón et al., 2017, p. 68).

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Calidad y calidad educativa**

Múltiples investigadores señalan que el concepto de “calidad” actualmente está presente en todos los ámbitos de la vida moderna, incluyendo la educación. De ahí que en el mundo entero se haya implementado distintos sistemas, mecanismos e instrumentos que la evalúen y permitan tomar decisiones para el diseño de políticas públicas, encaminadas a mejorar la calidad de la educación, con el propósito de lograr un ideal de vida y de sociedad determinada. Es así que, si bien no existe una definición exacta de calidad educativa, este concepto ha venido moldeándose conforme la evolución de los sistemas educativos y, estos, de acuerdo con los modelos económicos, sociales y políticos de los países del mundo. Sin embargo, está claro que el concepto de calidad ha sido introducido en el campo educativo y, hoy en día, el tema de la calidad de la educación constituye uno de los lemas principales de las instituciones educativas públicas y privadas, tanto en la educación obligatoria como en la educación superior. Es así que, para comprender los elementos de la calidad educativa, su funcionamiento y sus fundamentos en el sistema educativo nacional de Ecuador, en general, y en el Subsistema de Educación Intercultural

Bilingüe, en particular, se necesita reconocer las bases conceptuales del término calidad y cómo se han trasladado al campo educativo.

### **2.1.1. Calidad**

En el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2014, s. p.), la palabra calidad, entre otras acepciones, se define como: 1) “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor; 2) buena calidad, superioridad o excelencia y; 3) adecuación de un producto o servicio a las características especificadas”. Desde estos significados, se puede afirmar que la calidad alude, en primer lugar, a la valoración de un objeto o algo, que espera a ser perfeccionado o ser reconocido por su perfección o excelencia por cumplir con ciertos requerimientos previamente establecidos. La calidad es, por tanto, “[...] un concepto evaluativo de las propiedades de una cosa o relación” (Vásquez, 2013, p. 51), es decir, la calidad de algo es medible. En este sentido, Millán et al. (2001, p. 17), sostienen que la calidad “es el grado en el que un producto cumple con los requisitos establecidos por una especificación o por un estándar”. En efecto, Vásquez (2013) afirma que, la calidad de algo implica considerar lo siguiente:

insumos (elementos que ingresan y que alimentan ese algo); procesos (secuencias de actividades bajo normas y reglas de ejecución que hacen que ese algo se desarrolle íntegra y plenamente de tal forma que cumpla su función); productos (bienes o servicios obtenidos); el sistema, la empresa o la institución educativa (organización de diversos elementos jerarquizados, relacionados e interactuando); y el contexto (relación con personas, natural y jurídica y otros elementos del entorno que asumen la forma de redes

interactuantes y que procuran un hombre de calidad o un grupo humano de calidad o una existencia eco humana de calidad). (p. 53)

Todos estos elementos pueden ser medidos y, al ser claramente diferenciados, pueden establecer varias categorías en los que se puede clasificar la calidad y juzgar algo como de buena o mala calidad. Sin embargo, que sean medibles no significa que tal medición sea integral y adopte enfoques diversos, sino que, para poder juzgar el valor de cada uno, se puede delimitar su evaluación a aspectos muy específicos y extrapolables, a través de la verificación del cumplimiento de determinados indicadores que, de no cumplirse, ese algo no puede ser considerado de calidad. Este proceso desestima todas las características particulares de cada objeto, relación o sistema y obliga su focalización en el cumplimiento de únicamente aquello que se va a evaluar. En definitiva, hablar de calidad es hablar de mejoramiento. Todo es perfectible; no importa cuán excelente sea algo, siempre puede ser mejor.

Para llegar a esa concepción de la calidad, Vázquez (2013) describe brevemente el recorrido que ha implicado la conceptualización del término calidad en contextos y épocas determinadas:

A partir de la revolución industrial europea, específicamente el siglo XVIII, la empresa económica interviene activa e intensamente en la investigación científica y tecnológica elevando la producción científica teórica y aplicada, lo que condujo a elevar los niveles de producción, pero también a mejorar los productos y las ganancias, esa interacción entre ambos elementos constituye la dialéctica del desarrollo científico y tecnológico y el desarrollo socio económico; de allí se comenzó a exigir mejoramiento a través de la

calidad. La preocupación se extendió como un movimiento en los primeros años de 1900 en Estados Unidos de América, luego por los años 1940 y 1950 se puso las bases teóricas, desarrolló y difundió en Japón, para después volver a EE.UU. por 1970. A partir de 1980 se expandió a todo el mundo. (p. 52)

Aparentemente, la calidad es un concepto originado en el sector industrial europeo y profundizado en el ámbito empresarial moderno. Responde a la necesidad de fortalecer la industria en términos de eficacia y efectividad, como base del desarrollo científico y tecnológico, dos factores clave en el desarrollo socioeconómico de las sociedades y países autodenominados “desarrollados”, “avanzados” o “del primer mundo”. En efecto, este concepto ha atravesado algunas etapas en función de diversas finalidades, pero alineadas con la producción, el consumo y el crecimiento económico, como se muestra en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Evolución del concepto de calidad y sus finalidades*

<b>Etapa</b>	<b>Concepto</b>	<b>Finalidad</b>
Artisanal	Hacer las cosas bien independientemente del coste o esfuerzo necesario para ello.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfacer al cliente.</li> <li>- Satisfacer al artesano, por el trabajo bien hecho.</li> <li>- Crear un producto único.</li> </ul>
Revolución Industrial	Hacer muchas cosas no importando que sean de calidad (se identifica la producción con calidad).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfacer una gran demanda de bienes.</li> <li>- Obtener beneficios.</li> </ul>
Segunda Guerra Mundial	Asegurar la eficacia del armamento sin importar el costo, con la mayor y más rápida producción (eficacia + plazo = calidad)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantizar la disponibilidad de un armamento eficaz en la cantidad y el momento preciso.</li> </ul>
Posguerra (Japón)	Hacer las cosas bien a la primera.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minimizar costes mediante la calidad.</li> <li>- Satisfacer al cliente.</li> </ul>

---

		- Ser competitivo.
Postguerra (resto del mundo)	Producir cuanto más mejor.	- Satisfacer la gran demanda de bienes causada por la guerra.

---

*Nota.* Por Maldonado (2018, p. 40)

Es interesante observar cómo esta evolución del concepto de la calidad parece ser parte del proceso de globalización y homogeneización de la producción y del mercado, que ha tomado lugar en la modernidad y cada vez toma mayor fuerza con el desarrollo tecnológico y el creciente aumento de las redes de comunicación que propicia. A pesar de las etapas descritas en la Tabla 2, Maldonado (2018) sostiene que, concretamente, el concepto y la aplicación de la calidad, para llegar a su estado actual (en el plano empresarial) ha evolucionado en tres grandes momentos o etapas: “a) control de la calidad enfocada hacia los productos terminados; b) control estadístico de procesos y; c) control total de la calidad o calidad total” (p. 43). Esta última etapa es la que ha trascendido al campo educativo, pues resulta que el concepto y la aplicación de la calidad educativa (o calidad de la educación) emerge de la “visión de la calidad total implementada en las empresas japonesas, cuyo propósito era ofrecer productos de óptima calidad para conseguir la satisfacción del cliente y mejorar en la competencia del mercado” (Giraldo, 2007, como se citó en Díaz, 2013).

### **2.1.2. Calidad educativa**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) define a la educación como “[...] un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales” (p. 7). Por ende, para establecer un concepto de calidad educativa, necesariamente, se requiere pensar en las necesidades y particularidades sociales, culturales y económicas que orienten a la construcción de un sistema

educativo competente. Así mismo, la UNESCO (2008), define a la calidad educativa, como un medio para lograr el desarrollo de la humanidad, ya que, gracias a ella, ésta crece, se fortalece y contribuye al desarrollo social a través de la transmisión de valores y cultura. Además, propone cinco dimensiones elementales para alcanzar la calidad educativa que son: equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia, que responden al pilar fundamental para la educación de todos los países. Por su parte, el MINEDUC (2012), sostiene que:

[...] para que el sistema educativo sea de calidad se debe tomar en cuenta no solo aspectos tradicionalmente académicos (rendimientos estudiantiles en áreas académicas como matemáticas y lengua, usualmente medidos mediante pruebas de opción múltiple), sino también otros como el desarrollo de la autonomía intelectual en los estudiantes y la formación ética para una ciudadanía democrática. (p. 5)

Este concepto desarrollado por el MINEDUC, se basa también, en las dimensiones propuestas por la UNESCO, además, es la base para la creación de múltiples políticas y acciones educativas que deberían aportar y evidenciar la calidad de educación en todos los planteles educativos del país. Dichas acciones y políticas educativas, están plasmadas en distintos documentos que orientan y evalúan la práctica educativa de toda la nación.

En el MOSEIB (SEIBE, 2013), también se contempla dichas consideraciones. En el primer objetivo general, que consiste en “consolidar la calidad del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde la EIFC hasta el nivel superior, basado en la sabiduría milenaria y en los aportes a la humanidad realizada por otras culturas del mundo” (p. 30). Asimismo, en una de las responsabilidades del Estado: “garantizar la calidad de la educación intercultural bilingüe, con talento humano, infraestructura, equipamiento, recursos educativos, alimentación, vestimenta con

pertinencia cultural, huertos educativos, incluyendo bibliotecas, Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), y laboratorios” (SEIBE, p. 27) y; en una de las estrategias pedagógicas, descrita como: “adecuar y aplicar los estándares de calidad tomando en cuenta las características de las nacionalidades” (p. 33). El MOSEIB, es el principal referente que las instituciones educativas interculturales bilingües deben considerar para establecer procesos educativos dentro y fuera de la institución y para la construcción de los instrumentos curriculares a nivel meso y micro. Por lo tanto, la concepción de la calidad educativa en este modelo, también debería verse reflejada en los procesos de implementación de los estándares de calidad educativa dentro de este tipo de instituciones educativas. Al respecto, Boderó (2014), establece cinco principios de calidad educativa:

- a) La estructura del sistema educativo y la configuración y adaptación del currículo a las diversas aptitudes, intereses y expectativas de los alumnos.
- b) La función docente, garantizando las condiciones que permitan a los profesores el desarrollo de su labor, su formación inicial y permanente y su reconocimiento profesional.
- c) La evaluación del sistema educativo, de los centros de rendimiento de los alumnos, de acuerdo, con los estándares establecidos.
- d) El fortalecimiento institucional de los centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía, la profesionalización y un sistema de verificación de los procesos y los resultados.
- e) La determinación de las competencias y responsabilidades de los distintos sectores de la comunidad educativa, el clima de estudio y la convivencia en los centros escolares. (pp. 113-114)

Estos principios se relacionan con la perspectiva de calidad en el sector empresarial, pero también modelan la educación de varios sistemas educativos, en función al tipo de sociedad preestablecido por la tendencia globalizada y mercantilista que caracteriza a muchos de los modelos económicos y sociales de los países modernos. De ahí que se establezcan estándares que todos los actores de los sistemas educativos deben cumplir, independientemente de sus características e intereses sociales, económicos, políticos, educativos y culturales.

## **2.2. La calidad educativa en Ecuador**

### **2.2.1. Estándares de Calidad Educativa**

Mediante el Acuerdo Ministerial 091-2017 (MINEDUC, 2017) se emitió los estándares de calidad educativa vigentes en el país, ajustando algunos y suprimiendo los estándares de infraestructura, emitidos en el 2012. Actualmente, la calidad de la educación está direccionada por estándares referidos a: la gestión escolar, el aprendizaje y el desempeño profesional. Estos son considerados “parámetros de logros esperados y tienen como objetivo orientar, apoyar y monitorear la acción de los grupos de actores que conforman el Sistema Nacional de Educación para su mejora continua” (MINEDUC, 2017, p. 13). Cada uno de ellos cuentan con una definición específica que se detalla a continuación:

**Estándares de Gestión Escolar:** se refieren a los procesos de gestión y prácticas a nivel institucional que apuntan al buen funcionamiento de los establecimientos educativos. También les permiten aproximarse a su funcionamiento ideal a través del favorecimiento del desarrollo profesional de todos los sujetos que conforman las instituciones educativas (MINEDUC, 2017).

**Estándares de Desempeño Profesional:** “son descripciones de lo que debe hacer un profesional educativo competente; es decir, de las prácticas educativas que tienen una mayor correlación positiva con la formación que se desea que los estudiantes alcancen” (MINEDUC, 2012, p. 7). Están dirigidos a dos actores fundamentales: directivos y docentes (MINEDUC, 2017):

Estándares de Desempeño Profesional Directivo: Describen las acciones necesarias para optimizar la labor directiva y hacen referencia a la gestión administrativa, gestión pedagógica, convivencia y seguridad escolar; para asegurar su influencia efectiva en aprendizajes de calidad de todo el estudiantado de las instituciones educativas a su cargo.

Estándares de Desempeño Profesional Docente: permiten establecer las características y las prácticas de una o un docente de calidad. Estas prácticas abarcan aspectos disciplinares, pedagógicos y de ética profesional, que debe mostrar el personal docente para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. (p. 13)

**Estándares de Aprendizaje:** “son descripciones de los logros de aprendizaje esperados de los estudiantes y constituyen referentes comunes que deben alcanzar a lo largo de su trayectoria escolar [...]” (MINEDUC, 2017, p. 5). Además, poseen las siguientes características:

Están en correspondencia con el currículo oficial; garantizan la equidad en los aprendizajes de los estudiantes; se centran en lo académico, por áreas del conocimiento; incluyen indicadores de calidad educativa; con construcción es el resultado de un proceso de consulta y consenso con los actores de la educación; sin insumos para la evaluación externa y no cumplen una función didáctica; están estructurados por una destreza o habilidad, contenidos, exigencia que debe cumplir la actuación o actuaciones asociadas a la destreza o habilidad para ser considerada aceptable y, por el contexto, condición o práctica que hacen

referencia a las situaciones en que ha de manifestarse la actuación o actuaciones y que puede estar de forma implícita o explícita en el estándar. (MINEDUC, 2017, p. 5)

Esta última descripción de los estándares de aprendizaje dejan por sentado cómo están estructurados y reflejan su íntimo vínculo con el currículo nacional. De ahí que sean muy diferentes a los estándares de gestión escolar y de desarrollo profesional. Por su lado, estos poseen una estructura externa en común que integrada por:

- a) Dimensiones: ámbitos o áreas de la calidad educativa cuyo tratamiento se abordará mediante el desarrollo de aspectos específicos. Estas son: 1) gestión administrativa; 2) gestión pedagógica; 3) convivencia, participación escolar y cooperación y; 4) seguridad escolar.
- b) Componentes: se refieren a cada uno de los aspectos que conforman cada una de las dimensiones. En total suman nueve y se distribuyen de la siguiente manera: los cuatro primeros (organización institucional; desarrollo profesional; información y comunicación; infraestructura, equipamiento y servicios complementarios) corresponden a la primera dimensión; los dos siguientes (enseñanza y aprendizaje; consejería estudiantil y refuerzo académico) pertenecen a la segunda dimensión; los próximos dos (convivencia escolar y participación escolar; alianzas estratégicas de cooperación para el desarrollo) componen la tercera dimensión y; finalmente, el último (gestión de riesgos y protección) ocupa la dimensión cuarta.
- c) Estándares: descripciones de los logros esperados de las partes actoras del sistema educativo.
- d) Indicadores: grados de cumplimiento o calidad del estándar.

- e) Medios de verificación: muestras o pruebas certeras obtenidas como referencia del resultado de la evaluación o verificación del cumplimiento de un estándar. (MINEDUC, 2017, pp. 14-15)

La articulación de estos elementos permite a las instituciones educativas, directivos y docentes, tener una orientación más amplia y detallada sobre qué se espera de su accionar, no solo con respecto a la enseñanza de disciplinas en el aula de clases, sino también como gestores de la excelencia académica, escolar y profesional a nivel institucional y social. Cabe recalcar que estos estándares deben ser cumplidos por todo el Sistema Nacional de Educación, incluyendo el Subsistema de Educación Intercultural Bilingüe, cuyo modelo (MOSEIB) manifiesta intenciones políticas, estrategias pedagógicas y especificidades curriculares diferentes a la educación intercultural (de jurisdicción hispana). De tal manera que, a pesar de que la educación intercultural bilingüe está pensada, desde su construcción política, para el desarrollo e inclusión de los pueblos y nacionalidades indígenas del país, la calidad educativa propuesta por el Estado no considera los intereses ni procesos específicos con respecto a la naturaleza y características propias de cada nacionalidad y pueblo.

### **2.2.2. Evaluación de la calidad educativa**

En 2009, el MINEDUC, estableció el Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas que, “[...] valoraba cuatro componentes: la gestión del Ministerio y sus dependencias, el desempeño de los docentes, el desempeño de los estudiantes y el currículo nacional” (MINEDUC, 2009, s. p). Uno de sus principales objetivos era monitorear y evaluar la calidad de educación para definir políticas que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje, para

posteriormente, rendir cuentas y brindar información transparente a la ciudadanía (MINEDUC, 2009). Posteriormente, en el 2012 se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) cuyo objetivo es realizar labores con base a los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación y, además, “[...] promueve la cultura de la evaluación a través de procesos continuos que se enfocan en el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño de docentes y directivos, y la gestión de establecimientos educativos” (INEVAL, 2012, s. p.). En este sentido, a partir del año 2013, se implementó en todo el sistema educativo las Evaluaciones “Ser”: Ser Estudiante, para estudiantes desde el 2013 y Ser Maestro, para docentes desde el 2016. Estas evaluaciones cumplen la función de mediadores, que evidencian el estado de la calidad educativa. Además, están diseñadas para evaluar cuatro estándares de calidad: gestión escolar, desempeño profesional directivo, desempeño profesional docente (evaluadas en por el ser maestro) y aprendizajes (evaluada por el ser estudiante). Por ende, la responsabilidad de la evaluación recae sobre estos dos modelos de evaluación, por lo cual, es importante conocer cuáles son los fundamentos utilizados por el INEVAL para su implementación. Estos son:

Ser Estudiante: está dirigida a los estudiantes de cuarto, séptimo, décimo de Educación General Básica y tercero de Bachillerato General Unificado. Su objetivo es evaluar la calidad de aprendizajes en los campos: matemático, lingüístico, ciencias naturales y estudios sociales (INEVAL, 2019).

Ser Maestro: este Modelo de Evaluación Docente (MED) está compuesto por 4 dimensiones centradas en el ser:

- a) saber estar: evalúa habilidades sociales y emocionales.
- b) saber ser: evalúa el liderazgo profesional.

- c) saber hacer: evalúa la gestión del aprendizaje.
- d) saber: evalúa los saberes disciplinares.

Además, los docentes tenían que rendir una autoevaluación, una coevaluación (valoración conjunta de la práctica docente), una heteroevaluación (evaluación del cumplimiento, la responsabilidad y el compromiso docente por parte del directivo) y, por último, la Valoración de Práctica de Aula (VPA) que se evalúa la intervención posible del docente, a partir de un caso real presentado en un vídeo (Sánchez at al., 2017).

### **2.3. Marco normativo**

#### **2.3.1. Fundamentos constitucionales del sistema educativo ecuatoriano**

El sistema educativo ecuatoriano y las políticas que lo regentan se fundamentan en el derecho humano universal a la educación. Por lo tanto, la calidad de sus procesos, de las acciones de sus actores y de los beneficios de sus servicios para los individuos y el desarrollo del país, debería corresponderse con la satisfacción plena de este derecho, sin distinción alguna entre quienes conforman la nación. En este sentido, para el desarrollo de este Trabajo de Integración Curricular, fue importante extraer y tener presente algunos artículos de la Carta Magna (Constitución de la República del Ecuador, 2008) que constituyen la ley fundamental en la que se ampara la educación en este país:

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado [...] y las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- [...] es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende, para lo cual el Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada.

Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas a aprender en su propia lengua y ámbito cultural y, además, las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera

flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Art. 344.- El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior. El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.

Art. 346.- Existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado: (1) fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas; (8) incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales; (9) Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades; (10) asegurar

que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral; (11) garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.

Art. 349.- El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente.

Desde el ámbito constitucional, la educación en Ecuador apunta hacia la consolidación de una sociedad democrática, intercultural, inclusiva, equitativa, justa, solidaria, participativa y pacífica, de modo que se construya un país soberano. Esto identifica la educación como un proceso continuo y permanente que permite a los sujetos ejercer sus demás derechos de forma integral. También facilita los procesos de generación, utilización, transmisión, intercambio y transformación del conocimiento y se caracteriza por la estimulación de competencias, capacidades y valores, tanto en el plano individual, como en el colectivo, para facultar la creación y el trabajo, lo que la convierte en un componente medular en el desarrollo nacional.

Por otro lado, el Estado se atribuye el deber de promover el diálogo intercultural, razón por la cual, la perspectiva que posee el Sistema Nacional de Educación sobre la interculturalidad debería estar en consonancia con las virtudes y enfoques de la diversidad presente en el país y, además, mantener y fomentar el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y

nacionalidades. Por ello, el Estado ecuatoriano tiene la obligación de generar las condiciones necesarias para mejorar la calidad educativa permanentemente, no solo para la población en general, sino también para las comunidades, pueblos y nacionalidades asentados en el territorio nacional, respetando y garantizando sus intereses y derechos.

En este contexto, la educación es formal y/o no formal, de modo que el aprendizaje se desarrolla en escenarios de escolaridad y de no escolaridad. Al respecto, los distintos actores educativos tienen libertad para la enseñanza, para el ejercicio del derecho a aprender en su “propia lengua y ámbito cultural” y para elegir una educación coherente con sus propios valores, intereses, objetivos, preceptos, y en función de las opciones pedagógicas de las que dispongan.

El Sistema Educativo Nacional se articula con el Sistema de Educación Superior y se rige por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011). El ente responsable de su rectoría también es el Estado, a través del Ministerio de Educación y sus dependencias, incluyendo la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE) En cambio, su evaluación es responsabilidad del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), institución que, apegada a los estándares de calidad educativa emitidos por el MINEDUC, genera los instrumentos necesarios para medir la calidad de la educación y generar la información necesaria para la toma de decisiones en la formulación de políticas que contribuyan a su mejoramiento.

### **2.3.2. Derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas**

Considerado como un país plurinacional en busca de la consolidación de una sociedad intercultural, el Estado ecuatoriano deberá garantizar que el sistema educativo beneficie a todos

los ecuatorianos, indistintamente de su procedencia étnica o racial, pero reconociendo, valorando y respetando las diferencias culturales que caracterizan a cada pueblo y nacionalidad que constituyen la diversidad cultural en este país. Esto implica reconocer que, como bien se establece en el artículo 56 de la Constitución, “las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible” (Constitución de la República del Ecuador, 2008). Por lo tanto, poseen los mismos derechos colectivos y universales de todo ser humano.

Sin embargo, la Asamblea General de la ONU, en la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en 2007 y publicada en 2015, reconoce y reafirma que estos grupos humanos “poseen derechos colectivos indiscutibles para su existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos” (ONU, 2015, p. 8). De modo que los Estados también deberían reconocerlos específicamente. Según este documento internacional, ~~en~~ respecto a la educación, los pueblos indígenas tienen los siguientes derechos:

Art. 14.- (1) establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje; (2) las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación; (3) los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Art. 15.- Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos [...].

Art. 21.- Los pueblos indígenas tienen derecho, sin discriminación alguna, al mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales, entre otras esferas, en la educación, el empleo, la capacitación y el readiestramiento profesionales, la vivienda, el saneamiento, la salud y la seguridad social [...].

Art. 31.- Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.

Adicionalmente, la Carta Magna reconoce como derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades los siguientes, en cuanto se refiere al ámbito educativo:

Art. 57.- (14) desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior,

conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas; (19) impulsar el uso de las vestimentas, los símbolos y los emblemas que los identifiquen; (21) que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública y en los medios de comunicación; la creación de sus propios medios de comunicación social en sus idiomas y el acceso a los demás sin discriminación alguna. (Constitución de la República del Ecuador, 2008)

Reconocer estos derechos en el sistema educativo, significa gestionar y crear los mecanismos suficientes para incluir a los pueblos y nacionalidades indígenas en la toma de decisiones respecto a los instrumentos y políticas que busca alcanzar el sistema educativo ideal recogiendo las aspiraciones y concepciones de ambas partes. Así mismo, estos derechos requieren de una negociación permanente y constante entre el Estado y los pueblos y nacionalidades, no solamente en el sector educativo, sino también en los demás ámbitos, a fin de construir realmente en la práctica, el Estado plurinacional e intercultural que propone la Constitución del 2008. A su vez, esto implica la decisión política de destinar mayores recursos humanos, económicos y tecnológicos, no solamente para la EIB por nacionalidad, sino también para el Sistema Nacional de Educación.

## **2.4. La construcción de percepciones y expectativas en los actores socioeducativos**

### **2.4.1. Percepciones**

El concepto de “percepción”, al igual que muchos otros, ha venido variando de acuerdo a los diferentes propósitos para los cuales se ha definido, por lo que, para este estudio, se ha tomado aquellas definiciones que permiten construir una noción clara sobre dónde se originan las percepciones de los actores socioeducativos con respecto al tema de interés planteado. En este sentido, Vargas (1994) afirma que “la percepción depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones” (p. 48). Más recientemente, Sánchez-Marqués (2019) plantea que la percepción está ligada de forma directa con las sensaciones, estímulos y los sentidos; las sensaciones son los estímulos captados y registrados por los sentidos, mientras que, la percepción es la organización, integración, reconocimiento e interpretación de esa información.

Estos estímulos físicos y sensaciones, son captadas mediante un proceso de interacción y experiencia en un contexto particular, los estímulos, emergen de dichos contextos y los sujetos que allí interactúan, por lo tanto, “la percepción surge de factores sociales y culturales y tiene que ver tanto con el ambiente físico como social” (Vargas, 1994, p. 48). Sin embargo, este proceso es bilateral, es decir, así como el contexto social y físico influye en la percepción, ésta también determina el territorio, ya que la percepción posee un nivel de existencia, es decir, aquello percibido y registrado por un individuo, adquiere un sentido y existencia en territorio. (Vargas, 1994). Por lo que, al recoger y analizar percepciones de los sujetos, es importante reconocer el contexto en el cual estos interactúan y conviven, pues este provoca y al mismo tiempo recibe el impacto de su existencia en su modificación.

#### 2.4.2. Expectativas

Las implicaciones y significados que giran en torno al concepto de expectativa son muy amplios. Su definición misma puede ser abordada desde diversas posiciones y líneas de pensamiento, sin embargo, y para efecto de esta investigación, se ha considerado un concepto que describe a profundidad y de forma precisa, a qué refiere una expectativa. En este sentido, Rioseco (2015, p. 10) afirma que: “una expectativa implica esperanza en torno a posibilidades, curiosidad, interés, valor o tensión, es decir, disposiciones emotivas e intelectuales propias del sujeto que espera y que posee la expectativa”. Las expectativas surgen de los sujetos a partir de varios procesos individuales y colectivos, no obstante, no se considera como un proceso natural de un individuo, por lo cual, para identificarlas es necesario una evaluación personal de las experiencias y el contexto: “las expectativas propias se conocen mediante un proceso de reflexión en el que la atención se dirige a la experiencia personal” (Rioseco, 2015, p. 11).

En esta investigación se quiso recolectar y analizar expectativas de actores educativos respecto a la calidad educativa, por ello fue necesario, al no tratarse de un proceso natural, se requirió de instrumentos de recolección específicos, concretamente relacionados a su estructura y forma, puesto que:

[...] una expectativa requiere que la conciencia se haga reflexiva; que se dirija hacia su propia experiencia de esperar algo y que exprese esta experiencia en algún lenguaje. A partir de este proceso de reflexión es posible constatar, en primer lugar, que la expectativa siempre es expectativa de algo. (Rioseco, 2015, p. 13)

En otras palabras, un instrumento pensado para la recolección de expectativas debe poseer una estructura y forma tal, que permitan expresar de manera adecuada las expectativas de un sujeto,

ya que, siguiendo a Rioseco (2015): “un observador externo puede identificar y describir las expectativas gracias a un proceso de comunicación interpersonal basado en el lenguaje” (p. 17), de tal manera que estas no pierdan el sentido ni se vean manipuladas o influenciadas por elementos externos a la investigación.

### **3. Marco metodológico**

Este trabajo se desarrolló con actores socioeducativos pertenecientes a siete de los ocho establecimientos educativos que se encuentran en las siete comunidades de la nacionalidad Tsa’chila. Aunque la intención inicial del estudio incluía la participación del CECIBEB Conadu, ubicado en el sector Congomita de la comuna Cóngoma, este centro educativo fue descartado debido a, en primera instancia, las dificultades de contacto con la líder educativa, los estudiantes y las familias, también por la indisposición de sus actores y, finalmente, por las dificultades de acceso a la comunidad. Sin embargo, el resto de establecimientos participaron abiertamente y demostraron predisposición para las visitas a territorio y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos creados para cada tipo de actor socioeducativo. Estas instituciones son: CECIB Patricio Romero Barberis de la comuna Otongo Mapalí; UE Raúl Andrade de la comuna Peripa; CECIBEB Tsa’chila del sector Cóngoma Grande perteneciente a la comuna Cóngoma; CECIB Alejandro Calazacón de la comuna Chigüilpe; UEIB Tomás Rivadeneira de la comuna El Poste; CECIB Madre Laura de la comuna Los Naranjos y; UECIBGL Abraham Calazacón de la comuna Colorados del Búa.

### **3.1. Enfoque**

Esta investigación se realizó bajo un enfoque de carácter cualitativo, pues los procesos realizados en la recolección, organización, interpretación y análisis de datos se centraron en comprender cada caso escolar, desde las voces y vivencias de los actores educativos existentes en él, “[...] explorándolo desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 358). De este modo, para analizar las percepciones y expectativas de la comunidad educativa en torno a la calidad de la educación, ha sido necesario identificar, en un primer momento, escuchar y examinar las interpretaciones y significados que los individuos han construido y están construyendo en los distintos escenarios de las comunidades educativas de la nacionalidad Tsa’chila, en un contexto geográfico, social, educativo, cultural y lingüístico particular; que no solamente se diferencia del resto de nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, sino que también refleja la complejidad que implica el desarrollo de la EIB en un país con múltiples culturas y lenguas.

### **3.2. Método: estudio de caso**

El método empleado consistió en un estudio de caso, puesto que todo el proceso se centró en “la investigación de un fenómeno del cual se deseó aprender dentro de su contexto real cotidiano” (López, 2013. P. 140). En este sentido, aunque los actores socioeducativos pertenecen a siete instituciones educativas diferentes, se trató de un caso único, puesto que los objetivos de investigación giraron en torno a la percepción y las expectativas de todos los actores educativos que conforman en sí, esta comunidad educativa que tienen en común un modelo pedagógico que se corresponde con un mismo subsistema educativo. De ahí que la recolección, análisis y discusión

de los resultados obtenidos apunten a entender en profundidad las percepciones y las expectativas que los actores socioeducativos principales de esta comunidad educativa poseen sobre qué es una educación de calidad y cómo esta se conecta con sus experiencias, aspiraciones y necesidades surgidas al interior del territorio de la nacionalidad (Midgley, 2006, citado en Stoppiello, 2009).

### **3.3. Participantes**

La comunidad de participantes en este estudio estuvo conformada por un total de 30 actores socioeducativos: siete líderes educativos, ocho docentes, cinco padres o madres de familia y diez estudiantes. En el caso de los líderes educativos, su rol administrativo fue suficiente para seleccionarlos, pues ellos son los responsables principales de la dirección que tome la gestión de las instituciones educativas en el territorio, mientras que, en el caso de los docentes, estudiantes y padres o madres de familia, el principal criterio de selección estuvo relacionado con su pertenencia a la nacionalidad Tsa'chila, el segundo criterio fue su disposición para colaborar como informante clave dentro del proceso investigativo. El primer criterio responde a la necesidad de escuchar las voces y las ideas de los principales actores para los cuales se ha pensado la EIB, pues, a pesar de que en estas instituciones educativas confluyan docentes y estudiantes que no pertenecen a la nacionalidad, el sentido de la EIB recae en la presencia de la población indígena y la responsabilidad de responder a sus necesidades educativas. En cambio, el segundo criterio fue una consideración ética basada en el respeto a la libertad de cada individuo.

### 3.4. Técnicas e instrumentos de investigación

#### 3.4.1. Revisión y análisis documental y bibliográfico

Para profundizar inicialmente en el problema de investigación antes de diseñar y aplicar los otros instrumentos de investigación, se realizó una revisión y análisis documental y bibliográfico. Se revisó, por ejemplo, el Plan de Vida de la Nacionalidad Tsa'chila (Gobernación Tsa'chila, 2012) y algunos otros trabajos de investigación disponibles sobre la situación más actual de la EIB para la nacionalidad Tsa'chila, de modo que solamente se seleccionaron aquellos escritos con mayor relevancia y pertinencia para el tema de investigación (Gómez-Luna et al., 2014). Para organizar la información extraída de la lectura y el análisis de cada fuente seleccionada se elaboró una matriz estructurada por las dimensiones que se conectaron directamente con las percepciones y expectativas respecto a la calidad educativa. De esto da cuenta la tabla 3:

**Tabla 3**

*Matriz de revisión y análisis documental y bibliográfico*

		<b>Revisión bibliográfica</b>	
		<b>Análisis</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Documen to revisado Informac ión relevante</b>	<b>Información</b>	<b>Dimensión relacionada a percepciones y expectativas sobre la calidad educativa</b>	<b>Objetivo específico al que responde</b>



	Dificultades lingüísticas, culturales, de gestión curricular y de enseñanza-aprendizaje	Factores que fomentan una educación de calidad	Acciones o estrategias para el fortalecimiento de la calidad educativa	O.E.1.	O.E.2.	O.E.3.
Plan de vida de la nacionalidad Tsa'chila (Gobernación Tsa'chila, 2012).	Diagnóstico de los principales problemas en la educación de la nacionalidad.					
Una mirada a la EIB de la nacionalidad Tsáchila (Aguavil y Andino, 2017).	Necesidades formativas del cuerpo docente y su incidencia en la creación de					



---

materiale  
s  
didáctico  
s en  
tsa'fiki.

---

Necesida Necesida  
des des  
formativ formativ  
as de as y de  
docentes capacitac  
de ión del  
Educació cuerpo  
n docente  
Intercult que están  
ural afectand  
Tsáchila o el  
(Aguavil proceso  
y educativ  
Andino, o y la  
2019). aplicació  
n del  
MOSEIB  
en las  
escuelas  
tsa'chila.

---

Análisis Experien  
de la cias de  
educació aplicació

---



---

n n del  
intercult MOSEIB  
ural en las  
bilingüe institucio  
en las nes  
institucio educativ  
nes de la as de las  
nacionali comunid  
dad ades de la  
Tsa'chila nacionali  
, Ecuador dad  
(Sánchez Tsa'chila  
-Raza y en el año  
Rhea- lectivo  
Almeida, 2018-  
2020). 2019.

---

*Nota.* Elaboración propia (Chuchuca y Garay, 2022).

### **3.4.2. Grupo focal**

Los líderes educativos participaron en un grupo focal estimulado por seis preguntas, enmarcadas en las dimensiones de análisis previstas en los objetivos específicos. Como medida de prevención de bioseguridad por las condiciones de la pandemia del COVID-19, este encuentro se realizó en modalidad virtual, con el acuerdo unánime de todos los participantes. Fue moderado por uno de los investigadores y asistido logísticamente por el otro. Se obtuvo un espacio de opinión y discusión en torno a la temática planteada, respecto a la cual surgieron y se captaron sentimientos, actitudes, experiencias, creencias y reacciones que componen el sentir, pensar y vivir de estos

actores socioeducativos (Hamuni-Sutton y Varela-Ruiz, 2013; Escobar y Bonilla-Jimenez, 2017). Esta discusión se grabó en audio y vídeo en la plataforma Zoom. Además, la información obtenida fue transcrita manualmente y organizada en una matriz para su posterior análisis, el cual no solamente contempló la interpretación de la información oral, sino también de la dinámica e interacción durante el grupo focal. A continuación, la tabla 4 muestra la estructura de tal matriz:

**Tabla 4**

*Matriz de análisis de grupo focal - líderes educativos*

		<b>Grupo focal – Líderes educativos</b>			<b>Objetivo específico al que responde</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Análisis</b>			O.E.1.	O.E.2.	O.E.3.
		Percepciones y expectativas	Dificultades lingüísticas, culturales, de gestión curricular y de enseñanza-aprendizaje	Factores que fomentan una educación de calidad			
1							
2							
3							
4							
5							
6							

Fuente: Elaboración propia (Chuchuca y Garay, 2022).

### **3.4.3. Entrevista semiestructurada**

El resto de informantes clave participó en entrevistas semiestructuras en las que, a pesar de tener una lista de preguntas orientadoras, fueron modificándose en el transcurso de su desarrollo de acuerdo a los intereses de los investigadores y como parte de la interacción entre investigadores

y participantes, adaptándose incluso a sus respuestas, pero sin perder de vista los objetivos para los cuales fueron diseñadas (Buendía et al., 1998; Hurtado, 2010; Lopezosa, 2020). La información fue grabada en audio para el análisis posterior y bajo el consentimiento verbal de cada uno de los entrevistados (Granados, 2020). Cabe resaltar que, seis de los ocho docentes y uno de los cinco padres de familia, accedieron a las entrevistas a través de la modalidad virtual, mientras que, con el resto de docentes, padres de familia y los estudiantes, las entrevistas se realizaron presencialmente en las instituciones educativas, acogiéndose debidamente a los protocolos de bioseguridad. Al igual que en el grupo focal, la información obtenida fue transcrita manualmente y organizada en una matriz para su interpretación y análisis. La estructura de tales matrices se muestran a continuación en la tabla 5:

**Tabla 5**

*Matriz de análisis de entrevistas semiestructuradas*

<b>Grupo focal – Líderes educativos</b>							
<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Análisis</b>			<b>Objetivo específico al que responde</b>		
		Percepciones y expectativas	Dificultades lingüísticas, culturales, de gestión curricular y de enseñanza-aprendizaje	Factores que fomentan una educación de calidad	Acciones o estrategias para el fortalecimiento de la calidad educativa	O.E.1.	O.E.2.



*Nota.* Esta misma matriz fue empleada para el análisis de las entrevistas con docentes, padres de familia y estudiantes. Los docentes respondieron 7 preguntas, los padres de familia 15 y los estudiantes 18. Elaboración propia (Chuchuca y Garay, 2022).

### **3.5. Análisis de resultados**

#### **3.5.1. La calidad educativa vista desde las percepciones y expectativas de los actores socioeducativos en las escuelas tsa'chila**

Hablar de calidad en las instituciones educativas interculturales bilingües de la nacionalidad Tsa'chila requiere una profunda reflexión que, si bien parte del reconocimiento de las experiencias de los líderes educativos, los docentes, los padres de familia y los estudiantes dentro del sistema educativo de EIB, también interpela pensar qué problemas o fallas estructurales del propio sistema entorpecen los procesos que conducen a alcanzar la calidad que se ha propuesto. Así mismo, la concepción sobre la calidad de la educación y sus componentes se modela de acuerdo al tipo de sociedad que se quiere para el país, y del mismo modo, de acuerdo a las experiencias, necesidades, aspiraciones y esperanzas de los estudiantes, las familias, los docentes y los líderes educativos, pues son ellos quienes se encargan de hacer realidad lo establecido en las distintas políticas públicas que orientan el sistema educativo del país.

Tanto los líderes educativos y los docentes, como los padres de familia y los estudiantes, expresaron percepciones y expectativas parecidas sobre la calidad educativa. Sin embargo, se percibió una confrontación de ideas entre quienes son responsables de la enseñanza y la gestión escolar en estas instituciones educativas tsa'chila y sus beneficiarios directos (estudiantes y sus

familias o comunidad). A pesar de esto, existe una valoración consciente de todos los participantes sobre muchos de los problemas que impiden o dificultan lograr una educación de calidad en las escuelas de las comunidades de la nacionalidad Tsa'chila.

### **3.5.1.1. Percepciones**

Los líderes educativos consideraron que, para que la Educación Intercultural Bilingüe sea de calidad, las instituciones educativas deberían funcionar a cabalidad bajo los principios, objetivos y procesos propuestos por el MOSEIB: una utopía donde lo ideal sería que cada estudiante que pertenezca a un pueblo o nacionalidad indígena tenga por lengua materna una lengua indígena y, donde los docentes también pertenezcan a tal nacionalidad (o que, por lo menos, sean bilingües en castellano y en la lengua indígena de sus estudiantes) y usen la lengua respectiva de forma gradual en los procesos de enseñanza-aprendizaje durante todos los años de escolaridad de los estudiantes y, además, que el proceso educativo se desarrolle en base a la participación comunitaria y al diálogo de los múltiples saberes provenientes del interior de las propias comunidades y del mundo externo a ellas.

No obstante, la realidad de cada pueblo y nacionalidad del Ecuador es diversa y requiere de diferentes niveles de atención. En el caso de los Tsa'chila y su educación, las percepciones respecto a qué es una educación de calidad se derivan de su valoración de la EIB en las instituciones educativas de sus comunidades. Por un lado, hay líderes educativos y docentes que consideran que la EIB, sí es de calidad debido a:

- a) Algunos de los docentes pertenecen a la nacionalidad Tsa'chila y que, además, hablan tsa'fiki, lo que constituye la posibilidad de fortalecer el uso de esta lengua en los subniveles educativos con los que trabajan.
- b) Los docentes aplican en los documentos de su planificación microcurricular la metodología propuesta por el MOSEIB y, además, procuran implementar el currículo intercultural bilingüe de la nacionalidad. Esto debería permitir a los estudiantes tsa'chila aprender más la lengua de su nacionalidad en la parte escrita y oral. Así mismo, se refuerza valores de la nacionalidad y se revaloriza sus saberes y conocimientos.
- c) La presencia de las instituciones educativas en las comunidades constituye, para los estudiantes, la posibilidad de educarse en el interior de sus propias comunidades, reconociendo los saberes y conocimientos de su nacionalidad y relacionándolos con conocimientos disciplinares de otras áreas que le permitan comprender y desenvolverse en otros contextos o situaciones diferentes a los de sus comunidades.

Los detalles positivos de estas percepciones de un directivo y dos docentes fueron contradichos, fuertemente, por la mayoría de líderes educativos y docentes, pues estos coincidieron en que la educación EIB en sus comunidades no es de calidad por las siguientes razones:

- a) La mayoría de docentes, independientemente de si son tsa'chila o no, no hablan tsa'fiki, no emplean esta lengua en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de sus aulas de clase ni en ningún otro contexto escolar. Se cree que esto se debe a que no existe suficiente investigación sobre esta lengua ni programas formativos bien estructurados

- para su enseñanza, por lo que es difícil que los docentes la aprendan y la utilicen en diferentes contextos, ya sea de forma oral o escrita. Al respecto, Garcés (2020) afirma que esto se debe a que, al ser una lengua de la Costa, el tsa'fiki es una lengua minoritaria y que la sociedad en su conjunto la hace valer menos, es decir, es minorizada también.
- b) No existen recursos y materiales educativos escritos en la lengua de la nacionalidad, ni para enseñar los saberes y conocimientos de las comunidades, ni para enseñar formalmente los procesos de habla y escritura de la lengua.
  - c) La infraestructura de las instituciones educativas tsa'chila es limitada y requiere de atención inmediata, ya sea mediante una readecuación o haciendo mantenimiento de los servicios básicos en sus instalaciones y la dotación de espacios físicos (aulas) para ubicar a los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de la institución educativa más grande (UECIBGL “Abraham Calazación”), se prevé que para este retorno a clases presenciales del año lectivo 2022-2023, cuatro grupos no contarían con aula propia, a pesar de estar considerada una Unidad Educativa del Milenio y además Guardianas de la Lengua.
  - d) Déficit de docentes: varios docentes han sido removidos de las escuelas y designados a otras instituciones educativas que no son interculturales bilingües.
  - e) Los docentes sienten que necesitan mayor preparación y formación pedagógica respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el campo curricular.
  - f) Los docentes mestizos, o que no pertenecen a la nacionalidad, no comprenden a profundidad la realidad de esta, ni las particularidades culturales de las comunidades donde laboran.



- g) El currículo no cumple con las particularidades actuales de la nacionalidad y se trabaja de forma general con un modelo pedagógico y curricular creado inicialmente para la nacionalidad Kichwa.

Hasta aquí, todas estas percepciones denotan limitaciones de recursos que, de hecho, como sostienen Sánchez-Raza y Rhea-Almeida, pueden “afectar el interés y motivación de los docentes que expresan frustración y desencanto por implementar su plena vocación y calidad en el desempeño laboral, soslayando su proyecto de mejora [...]” (2020, p. 54). Por ende, de no resolverse, continuarían las barreras para lograr una EIB de calidad para los tsa’chila.

Retomando las razones por las cuales los actores educativos docentes y directivos participantes consideraron que la EIB en las escuelas de su nacionalidad no es de calidad, expresaron que:

- h) No existen políticas educativas específicas por cada nacionalidad, ya sea en el aspecto lingüístico o cultural.
- i) La Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE) ha retirado personal docente con potencial conocimiento lingüístico en la nacionalidad Tsa’chila y los ha reubicado en otras áreas o instituciones educativas de otras nacionalidades.
- j) La SEIBE ha retirado a profesionales de la nacionalidad Tsa’chila que ejercen como técnicos pedagógicos y curriculares, dejando desatendidas las necesidades de las instituciones educativas y sus docentes en estos aspectos.

- k) Las decisiones políticas y el accionar político de los gobiernos de turno han venido afectando cada vez más al sector público, por lo que, al final de cuentas, es el Estado mismo el que impide que se alcance la calidad educativa que él mismo propone.
- l) La SEIBE no tiene autonomía real para poder crear políticas educativas útiles para el Subsistema de EIB, ni de forma general, ni de forma particular por cada pueblo o nacionalidad. De ahí que no exista el apoyo suficiente por parte de la zonal 4 de EIB, o de los distritos educativos a los que responden administrativamente las instituciones educativas.
- m) Al día de hoy, las condiciones derivadas por la pandemia han dejado demasiadas repercusiones negativas en el aprendizaje de los estudiantes y en la labor del docente, evidenciando aún más las brechas de desigualdad y acrecentando los problemas de aprendizaje de los alumnos y problematizando las capacidades profesionales de los docentes. (ONU, 2020) dice que la interrupción que provocó esta pandemia por coronavirus a la educación también afectó y está afectando el desarrollo social y conductual de los niños, niñas y jóvenes. Así mismo, sostiene que “los niños y los jóvenes de las comunidades vulnerables y desfavorecidas están en mayor riesgo de la exclusión educativa” (p. 32).

En cuanto a las percepciones de los padres de familia (y en concordancia con los pensamientos y sentires de los estudiantes) sobre la calidad educativa, estos manifestaron que la EIB en sus comunidades se encuentra en desventaja respecto a la educación intercultural (en el sector urbano principalmente) debido a las siguientes condiciones:

- a) Las instituciones educativas de sus comunidades tsa'chila, no cuentan con una infraestructura ni con los recursos tecnológicos educativos que poseen las instituciones educativas de jurisdicción hispana, incluso, sabiendo que las condiciones de estas otras escuelas tampoco son las mejores. En otras palabras, los padres de familia sintieron que las escuelas en sus comunidades están menos atendidas que las escuelas de otras comunidades.
- b) Los padres de familia (y los estudiantes) percibieron que los docentes de las escuelas hispanas (en el sector urbano) están mejor capacitados y tienen acceso a más posibilidades de formación continua que les permite desempeñarse mejor, mientras que los docentes que son enviados a sus comunidades tsa'chila, tienen ~~poseen~~ un nivel formativo insuficiente respecto a las aspiraciones educativas de las comunidades. De ahí que los docentes que forman parte de la nacionalidad Tsa'chila sean percibidos como menos capaces o menos preparados que los docentes que no son tsa'chila. Muchos de los docentes tsa'chila han empezado a ejercer la docencia como bachilleres y eso ha hecho que la EIB no avance a buen ritmo, ni con calidad. No obstante, al día de hoy, varios de estos docentes han completado su proceso de profesionalización, pero aún les cuesta trabajo continuar formándose y capacitándose. En cambio, los docentes mestizos están más preparados debido a que, en su mayoría, su formación mínima es de tercer nivel.

Las dos primeras percepciones manifiestan los efectos de la falta de atención a los sectores rurales o todos aquellos catalogados como tal, ya que, según Hernández y Esparza, (2022), los

habitantes de comunidades en estos sectores “han sido vulnerados con la falta de acceso a información y derechos básicos” (p. 176). De ahí que, en el sector rural o en territorios con características parecidas, tanto las instituciones educativas interculturales bilingües como las de jurisdicción hispana, reciben muy poca atención en temas de infraestructura, recursos educativos, capacitación profesional a los docentes, etc., afectando fuertemente la calidad de su funcionamiento y desempeño.

Por su parte, los estudiantes percibieron la calidad de la educación que reciben, desde la importancia que tiene la escuela para sus comunidades y para ellos; independientemente de la valoración que hagan de su desempeño, eficiencia o respuestas a sus necesidades o expectativas. De este modo, se puede decir que, particularmente para los niños, niñas y jóvenes tsa’chila, una educación de calidad es aquella que:

- a) Permite erradicar el analfabetismo de las familias.
- b) Permite acceder a la formación académica de los niños, niñas y jóvenes sin la necesidad de abandonar las comunidades.
- c) Contribuye al fortalecimiento de su identidad como persona indígena, pero que no solamente se centra en conocer los elementos de la nacionalidad (idioma, costumbres, creencias, cosmovisión), sino que también tiene apertura a otros conocimientos del mundo y que los prepara para otros entornos sociales, culturales y económicos.
- d) Transforme el pensamiento y las condiciones de las familias para salir de la pobreza y superar los factores que las someten a ella; una educación que cree nuevas

expectativas y objetivos en la comunidad frente a su importancia, sus derechos, la justicia, etc.

e) Permite superarse a sí mismos mediante la adquisición de cualquier conocimiento.

Estas percepciones coinciden con lo que plantean Hernández y Esparza (2022) al decir que la calidad de la educación “está en función del grado de dignificación que impulsa a través de los programas socio-educativos que se impulsan” (p. 191). No obstante, estas y todas las demás percepciones descritas anteriormente, vengan de donde vengan, señalan debilidades del sistema educativo en estas comunidades tsa’chila y su incapacidad para articular los ideales de la calidad educativa, propuesta desde las políticas públicas vigentes, con la práctica dentro de los establecimientos educativos y los procesos de gestión y regulación total del mismo sistema en toda su estructura. De ahí que haya muchos vacíos estructurales que no permiten consolidar eficientemente los procesos educativos en las distintas instituciones. Además, estas percepciones impulsan fuertes exigencias de los actores socioeducativos al Estado, al sistema y a sí mismos.

### **3.5.1.2. Expectativas**

Uno de los principales argumentos del Estado ecuatoriano para crear los estándares de calidad educativa, sostiene que:

Los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas son sistemas complejos que en la práctica confieren un alto nivel de autonomía a los agentes en los centros escolares, y por eso cualquier cambio profundo debe ser gestado desde su interior. Tradicionalmente, los intentos de mejorar la calidad educativa en nuestro país han sido procesos predominantemente verticales, dirigidos desde el Estado central. Queremos modificar esta

dinámica, y procurar que el cambio sea impulsado desde los propios centros educativos, y con la participación de la comunidad. (MINEDUC, 2012, p. 5)

Desde este planteamiento, la práctica y el funcionamiento de las instituciones educativas y el desempeño de todos sus agentes o actores deberían contribuir hacia una sociedad democrática, justa, equitativa, consciente, participativa, etc.: en otras palabras, una sociedad respetuosa y coherente con el goce de todos los derechos humanos de quienes la conforman. Esto implica que el sistema educativo reconozca las expectativas que, como sujetos de derecho, poseen los actores educativos que lo componen y que permiten su funcionamiento. Con este fundamento se ratifica la importancia que tienen las expectativas de los líderes educativos, docentes, padres o madres de familia y estudiantes que forman parte de la EIB en las comunidades de la nacionalidad Tsa'chila sobre la calidad de la educación.

Retomando la idea de Rioseco (2015, p. 10), “una expectativa implica esperanza en torno a posibilidades, curiosidad, interés, valor o tensión, es decir, disposiciones emotivas e intelectuales propias del sujeto que espera y que posee la expectativa”. Así, las expectativas en torno a la calidad educativa que expresaron los actores socioeducativos participantes en este estudio, se traducen a en exigencias que, alineadas con sus derechos (y percepciones descritas en el apartado anterior), reflejan experiencias, necesidades, aspiraciones e intereses que les permitan tener una vida digna. No obstante, estas expectativas llaman a la articulación de compromisos y responsabilidades de todos los actores socioeducativos y del Estado.

Así, las expectativas de todos los actores educativos participantes se centraron en cuatro ejes interconectados: a) el cumplimiento íntegro y pleno de los deberes del Estado para con la EIB

y la educación en general; b) la importancia y las características de un docente de calidad; c) la responsabilidad y los compromisos de las familias y de la comunidad con la educación de los niños, niñas y jóvenes tsa'chila y; d) el compromiso y la importancia de los estudiantes en la construcción de un sistema educativo de calidad. A continuación, se detallan las expectativas correspondientes a cada eje.

- 1) Cumplimiento íntegro y pleno de los deberes del Estado para con la EIB y la educación en general:
  - a. Se espera que el sistema educativo cuente con las condiciones óptimas (acceso a recursos tecnológicos, conectividad, infraestructura y mobiliario en buen estado, docentes altamente capacitados, etc.) para formar personas capaces de hallar o crear las herramientas necesarias para satisfacer sus necesidades económicas y educativas como cualquier ciudadano, pero al mismo tiempo permitiéndole respetar y gozar de sus derechos colectivos como pueblos y nacionalidades indígenas. Esto implica que la educación sea transformadora desde la gestión estatal hasta su aterrizaje en los distintos territorios y con énfasis en el estado actual de la nacionalidad Tsa'chila.
  - b. Se espera que los niños, niñas y jóvenes accedan a una educación que, estén donde estén sus instituciones educativas, esta les permita desarrollarse íntegra y plenamente, con igualdad de oportunidades y con las herramientas suficientes para transformar y mejorar las condiciones de vida de sus familias, comunidades y país, sin ser objeto de ningún tipo de discriminación, violencia o exclusión. Un ejemplo específico de esta expectativa es que, la educación, a través de todos sus procesos, debería generar las

- condiciones necesarias para poder intervenir activamente en la erradicación de la pobreza desde los propios sujetos que la padecen.
- c. Se espera y desea que los saberes y conocimientos ancestrales de la nacionalidad sean profundizados a través de la investigación y reconocidos en la evaluación de la calidad, de modo que su enseñanza y aprendizaje se constituyan como procesos legítimos y significativos para los principales actores socioeducativos (líderes educativos, docentes, estudiantes, familia y comunidad) de las instituciones comunitarias interculturales bilingües de la nacionalidad.
  - d. La EIB en las comunidades tsa'chila debería proporcionar una oferta educativa completa y con un tipo de bachillerato pertinente y coherente con las actividades agro-productivas que sostienen económicamente a la mayoría de familias, de modo que sus conocimientos y prácticas sean tecnificadas y fortalecidas.
- 2) Importancia y las características de un docente de calidad: estas descripciones se derivan de un sentido del “deber ser”, es decir, aluden a qué y cómo “debería ser” un docente de calidad. Por lo tanto, desde la visión de los actores socioeducativos, un docente de calidad debe cumplir con las siguientes expectativas:
- a. Ser un profesional que cumpla con el perfil académico y profesional para el ingreso al SEIB, establecido por el MINEDUC. Esto incluye el dominio de la lengua de la nacionalidad correspondiente y el dominio del español como lengua de relación intercultural. Además, debería conocer ampliamente los saberes y conocimientos de la nacionalidad y aquellas disciplinas que pretende enseñar.



- b. Ser un profesional con vocación, amor, convicción y entrega por la profesión docente, de modo que motive la superación propia de cada uno de sus estudiantes. Así mismo, para desempeñarse positiva y activamente en el ejercicio de su práctica, es primordial que sea capaz de convivir con la comunidad donde funciona la institución educativa en la que labora. Esto conlleva ser capaz de motivar las prácticas culturales de la nacionalidad indígena y volverse un gestor activo que promueva su conservación y transmisión, además de ser un promotor permanente de la participación de las familias y la comunidad en los procesos educativos de sus niños, niñas y jóvenes.
- c. Estar en continua preparación y capacitación, de tal forma que pueda afrontar las nuevas realidades del entorno educativo, social, emocional, cultural y lingüístico de los estudiantes.
- d. Conocer a profundidad el MOSEIB y ser capaz de implementarlo críticamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en su desarrollo profesional. Esto implica conocer y saber implementar la metodología del modelo pedagógico y el currículo de la nacionalidad en todos sus componentes y alcanzar el óptimo desarrollo de los distintos procesos en cada uno de los subniveles educativos de la EIB. Como parte de esta expectativa se espera que el docente sea capaz de reconocer y respetar los distintos ritmos de aprendizaje y procesos de desarrollo de sus estudiantes, de manera tal que estas particularidades no representen una dificultad para los aprendices.

Estas cuatro expectativas guardan relación con las características que Moreno-Zaragoza (2015) señala que debería contemplar la formación del docente del siglo XXI: actitud positiva y

humanista, habilidades sociales y comunicativas, trabajo comunitario, formación en educación intercultural e inclusiva, conocimiento actualizado permanentemente, práctica dirigida a procesos, amplio conocimiento en estrategias y recursos didácticos. debería diferenciar la formación de un docente en el sistema de educación intercultural bilingüe.

- 3) Responsabilidad y compromisos de las familias y la comunidad con la educación de los niños, niñas y jóvenes tsa'chila:
  - a. Es compromiso de las familias y de la comunidad en general, motivar la continuidad de la formación académica de los estudiantes, de modo que la comunidad sea capaz de superar los efectos adversos del analfabetismo y la escasa educación formal de sus miembros.
  - b. Es responsabilidad de las familias apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas, de todas las maneras posibles y sin importar las condiciones económicas o sociales en las que se encuentren, con la esperanza de que la educación le permita superar la pobreza económica y demás dificultades relacionadas.
  - c. Educar en valores comunitarios y éticos es responsabilidad de las familias y de la comunidad en su conjunto, pues ello facilitaría la consolidación de procesos formativos que les permitan a los estudiantes ser sujetos con visiones diversas y en beneficio de sus comunidades.
  - d. Se requiere que sean las familias los principales soportes y apoyo de la revalorización y transmisión de la lengua indígena y los saberes y conocimientos ancestrales de la

nacionalidad, sin perder de vista la importancia del castellano como lengua de relación intercultural y la importancia de los conocimientos disciplinares.

- 4) Compromiso e importancia de los estudiantes en la construcción de un sistema educativo de calidad:
- a. Se espera que los estudiantes muestren una actitud positiva frente a la revalorización y conservación de la lengua indígena y los saberes y conocimientos ancestrales de la nacionalidad dentro del proceso educativo, de tal manera que se apropien de sus procesos formativos y sean sujetos activos de su propio aprendizaje y fortalecimiento de sus comunidades.
  - b. Se espera que los alumnos reflejen, de la mejor manera posible, el esfuerzo conjunto del resto de actores socioeducativos por alcanzar la excelencia asociada a la calidad.
  - c. Se espera que sean capaces de aplicar, en sus comunidades y en procesos formativos futuros, los conocimientos adquiridos en las instituciones educativas.
  - d. Aunque los estudiantes hallan relevantes los conocimientos culturales y lingüísticos relacionados específicamente a la nacionalidad, sienten que deberían aprender mínimamente los conocimientos básicos para poder adaptarse a instituciones educativas de jurisdicción hispana donde generalmente continúan sus estudios de Educación General Básica Superior y/o Bachillerato.

### **3.5.2. Factores influyentes en la calidad educativa de las escuelas tsa'chila**

Las percepciones y las expectativas de los actores socioeducativos sobre la calidad educativa no distan de los planteamientos oficiales, sino que señalan problemas estructurales de

sus escuelas comunitarias, cuya resolución depende, principalmente, de entes más grandes que ellos. Es así que, al analizar los estándares de gestión escolar y de desempeño profesional (directivo y docente), estos se alinean con muchas de las percepciones y expectativas descritas anteriormente.

Por un lado, se tiene que las dimensiones y los componentes en los que se enmarcan estos estándares responden al tipo de acciones que harían del funcionamiento de las instituciones educativas un ente regulador de la educación que anhelan las comunidades y sus miembros. En este sentido, este tipo de estándares requiere de una articulación entre las acciones de los actores educativos para los que están dirigidos, de modo que, para que el cuerpo docente logre los estándares que le corresponde, el personal directivo deberá cumplir con los suyos, en función de alcanzar los que le corresponden a la institución en su conjunto, la misma que, para encajar con los estándares de gestión escolar, exige la participación de directivos, docentes, estudiantes, familia y comunidad.

Por otra parte, cuando se trata de los estándares de aprendizaje, estos corresponden a los criterios de evaluación e indicadores de evaluación por subnivel y por área establecidos en el currículo nacional. Por lo tanto, descartan completamente las especificidades del currículo nacional intercultural bilingüe para la nacionalidad Tsa'chila. En efecto, esto representa una desconsideración de las expectativas de la nacionalidad respecto a la importancia de su educación y los elementos culturales y lingüísticos que la caracteriza.

Estas dos situaciones presentan dificultades y paralelamente oportunidades para el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsa'chila. No obstante, de por sí representan el hecho de que la EIB es apenas un subsistema cuyos objetivos

como proyecto político son coartados por procesos estructurales que promueven la consolidación de una sociedad con mayor énfasis en la cultura dominante.

### ***3.5.2.1. Dificultades lingüísticas, culturales, de gestión curricular y de enseñanza-aprendizaje***

Las metodologías propuestas por el currículo de la nacionalidad son insuficientes y necesitan ser revisadas y modificadas para abordarlas en la EIB, puesto que no responden a la realidad educativa y social de los estudiantes. Consecuentemente, la mayoría de docentes optan por implementar el currículo nacional, y no el currículo de la nacionalidad, en el cual deben contemplarse elementos indispensables como la lengua y los saberes ancestrales de la nacionalidad y que, además, según el (MINEDUC, 2017, p. 3) este debe “responder con pertinencia cultural y lingüística a los pueblos y nacionalidades indígenas del país, y se emplearán de manera obligatoria en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)”.

Respecto a la latente preocupación de los actores socioeducativos por la lengua de la nacionalidad Tsa’chila en el proceso educativo, es importante señalar que el MOSEIB establece gradualmente unos porcentajes de uso de las lenguas por subnivel educativo: la Educación Infantil Familiar y Comunitaria exige el uso del 100 % de la lengua de la nacionalidad; Inserción a los Procesos Semióticos el 75 % lengua de la nacionalidad, el 20% lengua de relación intercultural (español) y el 5% lengua extranjera (inglés); Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz el 50% lengua de la nacionalidad, el 40% lengua de relación intercultural y el 10% lengua extranjera; Procesos de Aprendizaje Investigativo el 40 % lengua de la nacionalidad, el 40 % lengua de

relación intercultural y el 20% lengua extranjera y; Bachillerato el 40% lengua de la nacionalidad, 40% lengua de relación intercultural y 20% lengua extranjera (MINEDUC, 2013).

El modelo asume dos situaciones: a) que los estudiantes que asisten a las escuelas interculturales bilingües son todos indígenas o al menos la mayoría y; b) que la lengua materna de todos o la mayoría de los estudiantes indígenas tienen por lengua materna la lengua de su nacionalidad. Debido a múltiples factores, hoy por hoy es imposible encontrarse con ese tipo de escenarios cuyos actores cumplan con tales características. Además de ello, se debe retomar el hecho de que no se cuenta con estudios lingüísticos suficientes sobre el tsa'fiki, para en primera instancia enseñar y aprenderla en los escenarios formales de educación y que su uso trascienda el seno familiar y comunitario de la nacionalidad. Esta constituye una dificultad mayor en la consecución de la calidad educativa formulada tanto por los actores socioeducativos como por el Estado, pero cuya solución debería empezar por la gestión de este último.

Existe resistencia a la educación intercultural bilingüe por parte de múltiples docentes debido a que los fundamentos y principios de este modelo han venido siendo construidos desde la política nacional o bien desde luchas históricas de otros pueblos y nacionalidades indígenas, con mayor fuerza e influencia política como, por ejemplo, los Kichwa y los Shuar. De ahí que el interés y el compromiso por aterrizar el modelo en las escuelas tsa'chila represente cierta complejidad. Al respecto, la Gobernación de la Nacionalidad Tsa'chila manifiesta que “desde sus inicios, la Educación Intercultural Bilingüe Tsa'chila fue administrada por la Dirección de Educación Bilingüe de Pichincha -provincia a la que pertenecía el cantón Santo Domingo- cuyo personal estaba formado por kichwas, lo que de alguna manera impedía el normal desarrollo de la EIB

Tsa'chila" (2012, p. 55). De ahí que los currículos de las otras trece nacionalidades no sean otra cosa más que una traducción del currículo Kichwa a las otras lenguas.

A esto se suma la sensación de la pérdida de compromiso y de los valores comunitarios en la actuación de las autoridades que representan a la nacionalidad en materia educativa a nivel macro (dirección zonal, distritos y circuitos educativos), pues varios docentes coinciden en que su accionar ha tenido como único fin la popularidad y reconocimiento políticos, abandonando sus verdaderos deberes y compromisos que, como autoridades y miembros representantes de la nacionalidad, deberían tener.

Por otro lado, la sectorización escolar fundamentada en el registro oficial 290 del año 2012, donde se acuerda conformar las zonas, los distritos y los circuitos administrativos (Núñez y Lascano, 2017) dando paso a la eliminación de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe Tsa'chila (DEIBTSA), representa al día de hoy, una dinámica que satura administrativamente a los docentes de las instituciones educativas bilingües ya que deben responder a las exigencias administrativas de los distritos educativos de la dirección zonal 4 de jurisdicción hispana y, paralelamente, a la dirección zonal 4 de jurisdicción bilingüe. Consecuentemente, a partir del 2012, con el objetivo de garantizar el acceso a la educación, monitorear y evaluar su calidad en las instituciones educativas del país, estas administraciones deciden sectorizar la educación, lo cual implica que los estudiantes sean matriculados automáticamente de acuerdo al sector de vivienda, es decir, los estudiantes son asignados a la institución más cercana su vivienda y con disponibilidad de cupo en el subnivel y grado que le corresponde, indistintamente de la jurisdicción de los establecimientos educativos.

Esto representó, y al día de hoy aún representa, grandes dificultades para las instituciones educativas bilingües, para los estudiantes tsa'chila y para aquellos que no son indígenas, puesto que muchos estudiantes que no viven en las comunidades tsa'chila y que se auto-identifican como tal, fueron y son aún asignados y matriculados automáticamente en instituciones educativas de jurisdicción hispana, donde generalmente los estudiantes indígenas no tienen garantía alguna de acceder a una educación formal con pertinencia cultural y lingüística. Paralelamente, los niños, niñas y jóvenes no indígenas que viven en las comunidades tsa'chila o cerca de ellas también son asignados a instituciones educativas bilingües. Aunque es posible realizar traslados entre instituciones fiscales, bajo el mismo criterio del sector de residencia, las familias, generalmente, prefieren que sus hijos continúen sus estudios en los establecimientos más cercanos, ya sea porque no tienen las posibilidades económicas para enviar a sus hijos a las instituciones que desean, o porque se sienten cómodos con la opción educativa que tienen sus hijos e hijas. Sin embargo, la diferencia entre ambas situaciones es que, en general, impera la percepción de que la educación intercultural es mejor que la intercultural bilingüe (aunque no precisamente las consideren de excelencia).

### ***3.5.2.2. Oportunidades para mejorar la calidad educativa en las escuelas tsa'chila***

#### **3.5.2.2.1. Desde el sistema educativo nacional**

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe “busca que se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente” (MINEDUC, 2012). Por su parte, en el

artículo 57, inciso 14, la Constitución de 2008, contempla que el SEIB de los pueblos y nacionalidades indígenas del país, “comprende desde la estimulación temprana hasta el nivel superior. Está destinado a la implementación del Estado plurinacional e intercultural, en el marco de un desarrollo sostenible con visión de largo plazo”. Desde el Estado, esta es la garantía de la calidad educativa para los pueblos y nacionalidades, al menos de forma escrita.

Las instituciones de educación intercultural bilingüe, independientemente de la nacionalidad a la que pertenezcan, poseen su propio modelo educativo (MOSEIB), y, según el MINEDUC (2014) dichas instituciones, tienen la obligación de: “Fortalecer e implementar el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe, en el marco del nuevo modelo de estado constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional”. (p. 5) en tal sentido, el SEIB dispuso del MOSEIB, el cual, según el propio sistema:

(...) permite fortalecer la calidad de la educación con pertinencia cultural y lingüística a fin de desarrollar las habilidades y destrezas cognitivas, psicomotrices y afectivas de los estudiantes de nacionalidades y pueblos en las instituciones educativas interculturales bilingües. En este mismo sentido, algunas de las bases sobre las que se sustenta el MOSEIB son: el respeto y el cuidado de la madre naturaleza; la persona, la familia y la comunidad como actores principales del proceso educativo y la formación a temprana edad (por medio de la Educación Infantil Familiar Comunitaria) que continúa y perdura a lo largo de toda la vida. (MINEDUC, 2014)

Y, con el objetivo de velar por el cumplimiento de lo estipulado anteriormente, el Estado nacional, en el año 2011 dispuso la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y, en el año

2015, el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI), en las cuales, se garantiza, a través de artículos legales, el cumplimiento, valoración, monitoreo, y, en caso de no cumplir con las disposiciones contempladas anteriormente, procesos sancionatorios. Siendo así, el Estado el principal garante y gestor de la calidad educativa en el SEIB y en todo el sistema educativo en general.

Todas estas instancias legales, permiten al docente innovar y crear estrategias de acuerdo a sus consideraciones y en función a las necesidades educativas de los estudiantes y la comunidad, pudiendo nutrirse también, de los muchos recursos y disposiciones establecidos en los documentos legales y el modelo de educación, MOSEIB. No obstante, mientras no se cree políticas públicas que otorguen financiamiento y recursos económicos que permitan fortalecer el sistema educativo (Capella, 2004), difícilmente se logrará una educación de calidad que realmente atienda sus necesidades.

#### **3.5.2.2.2. Desde las percepciones y expectativas de los actores socioeducativos de las escuelas tsa'chila**

Una de las ventajas de la EIB de la nacionalidad es la enseñanza de la lengua tsa'fiki, pero, es importante reconocer que por lo general su aprendizaje y uso, se lo realiza de forma cotidiana, no formal, puesto que, al no existir un diccionario de la nacionalidad ni un método de aprendizaje y evaluación, su enseñanza depende únicamente de los limitados recursos que los docentes puedan generar, aun así, esto les permite contrarrestar levemente el grave problema de pérdida de la lengua. Además, a pesar de las dificultades de la aplicación del currículo y el modelo de la nacionalidad, existen elementos que representan un gran cambio en la educación, sobre todo en la

metodología, puesto que, la consideran como una oportunidad que permite a los estudiantes interactuar con las prácticas comunitarias de forma directa, e incluso, impartida por personas propias de sus comunidades, esto, también, gracias a la gran riqueza de conocimientos propios de la nacionalidad y espacios propicios en los que los alumnos aprenden a través de la exploración de su entorno natural y social, no solo aspectos sobre los conocimientos disciplinares, sino también sobre su propia nacionalidad y todos los elementos culturales que la caracterizan.

Una oportunidad que ofrece la EIB, que contribuye con el logro de una educación de calidad, es la posibilidad de que los estudiantes adquieran conocimientos relacionados con la nacionalidad, desde sus propias experiencias en sus mismas comunidades, en conjunto con sus actores y familias. Además, la EIB permite sensibilizar a los alumnos con respecto a la construcción de un país pluricultural. Así, durante el proceso de aprendizaje de los niños, tanto mestizos como indígenas, se ven motivados a aprender el tsa'fiki debido a la forma en las que los docentes facilitan el aprendizaje.

### **3.5.3. Acciones/estrategias para el fortalecimiento de la calidad educativa en las escuelas tsa'chila**

Es necesario una mayor inversión en investigación a nivel lingüístico y en procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la lengua, que permitan establecer una estructura gramatical concreta y formal, que pueda ser utilizada en la formación académica de los educandos. También, se requiere objetivizar la educación hacia la formación de profesionales de la nacionalidad, y, a educar en la lengua a profesionales ajenos a las comunidades tsa'chila, con el fin de garantizar una educación con pertinencia lingüística, en su propia comunidad, no excluyente

ni segregadora, pero, también con relevancia en la enseñanza y aprendizaje de contenido científico y técnico, necesario para satisfacer las necesidades de los estudiantes, familia y comunidad.

Para garantizar una educación de calidad es imperante establecer una relación continua y eficaz entre las instituciones educativas bilingües, sus actores y el Estado nacional, con el fin de monitorear, afianzar y evaluar de manera óptima la calidad de la educación en la nacionalidad. A su vez, esto permitirá solventar problemáticas emergentes y existentes a nivel de infraestructura, curricular, recursos humanos y pedagógicos, etc., aludiendo, además, a los principios del MOSEIB, en el cual, se posiciona al Estado como principal gestor de calidad educativa, pero, que también requiere de la cooperación y colaboración de todos los actores de la comunidad educativa.

Replantear el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, los Estándares de Calidad Educativa y el currículo tsa'chila en función de las condiciones reales de la nacionalidad, y que a su vez, estos replanteamientos surjan en virtud de las percepciones y expectativas de los actores educativos de las comunidades, pero que además, estas puedan complementarse y potencializarse con teorías y fundamentos pedagógicos, curriculares y lingüísticos que se construyan en pro de la educación intercultural bilingüe de los tsa'chila.

#### **4. Conclusiones**

Para concluir, cabe enfatizar que las percepciones y las expectativas de los actores socioeducativos de la nacionalidad Tsa'chila sobre la calidad de la educación, sugieren y, a la vez, exigen al Estado ecuatoriano y a sus entes reguladores, una mayor atención en materia de políticas educativas y lingüísticas que consideren las particularidades del estado actual de las instituciones educativas de esta nacionalidad y las aspiraciones y esperanzas que, como pueblo originario, ven

posibles a través de la educación, de manera que se garantice su derecho a una vida digna, con óptimas condiciones para su desarrollo, contribuyendo a la transformación de una sociedad justa, equitativa, igualitaria, feliz, democrática, participativa e intercultural.

Finalmente, también es imperante reconfigurar los Estándares de Calidad Educativa en función de una revisión crítica del MOSEIB, el currículo nacional intercultural bilingüe tsa'chila, el diagnóstico en profundidad de cada institución educativa y de los propios fundamentos que sostienen los estándares de calidad a nivel nacional. Con ello, no solamente se eliminarían algunas de las dificultades que entorpecen una educación de calidad, sino que se estaría formulando un verdadero diálogo intercultural donde, tanto Estado como pueblos y nacionalidades, puedan discutir y decidir sobre cómo apuntar hacia el mismo objetivo, pero con metas coherentes con las realidades de los distintos territorios donde se desarrollan los procesos educativos.

## **5. Recomendaciones y consideraciones finales**

Los elementos abordados en este estudio constituyen nuevos puntos de partida para nuevas investigaciones que apunten a comprender las distintas problemáticas que aquejan la calidad de la Educación Intercultural Bilingüe, en los territorios de la nacionalidad Tsa'chila. Por ello, se recomienda tomar este trabajo como una referencia para la reflexión sobre cómo se está construyendo la EIB en los distintos territorios de los pueblos y nacionalidades del país.

En síntesis, se espera que esta investigación sirva de comunicador de las voces de los actores socioeducativos de la nacionalidad Tsa'chila, cuyo derecho a vivir una vida digna y con igualdad de oportunidades es posible, gracias a la educación y su fin como motor de cambio y transformación social.



## Referencias

- Aguavil, J., y Andino, R. (2017). Una mirada a la educación intercultural bilingüe de la nacionalidad Tsáchila. *Revista Inclusiones*, 4(4), 97-111.  
<https://www.researchgate.net/publication/341354365>
- Aguavil, J., y Andino, R. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Revista de Educación Alteridad*, 14(1), 78-88.  
<https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.06>
- Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes Ciencias Sociales*, 4(1), 112-117.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Calazacón, A., Unda, M., Sánchez, D., y Machuca, S. (2017). *Tsa'chi lachi mí ma'tú amana. Gente verdadera, conocimiento ancestral y presente*. Editorial Jurídica del Ecuador.
- Capella, J. (2004). Políticas educativas. *Educación*, 13(25), 7-41.  
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10565>
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. (16 de Febrero de 2018). CONAIE frente a asesinato del líder de la nacionalidad Tsáchila. <https://bit.ly/37FFDI7>
- Constitución de la República del Ecuador, 2008. (s.f.). Registro Oficial del Ecuador, 449, de 13 de julio de 2011. 1-136.



- Díaz, J. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12394/60191\\_13.pdf?seq](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12394/60191_13.pdf?seq)
- Escobar, J., y Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.  
<http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Garcés, F. (2020). *La revitalización de las lenguas indígenas del Ecuador: una tarea de todos*. Abya-Yala.
- Gobernación de la Nacionalidad Tsa'chila. (2012). *Plan de vida de la nacionalidad Tsa'chila (2012-2025)*.
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., y Betancourt-Buitrago, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49630405022>.
- Granados, R. (2020). Revisión teórica de herramientas metodológicas aplicadas en la investigación criminológica. *Derecho y Cambio Social*, 59, 501-511.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7219653>
- Hamuni-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica. La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.



[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009)

Hernández, M., y Esparza, G. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, 171-193.

<https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05>.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Ediciones Quirón.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Historia*. <https://www.evaluacion.gob.ec>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Proceso de evaluación Ser Estudiante*. <https://www.evaluacion.gob.ec/>

Isch, E. (2015). Calidad de la educación, condiciones de trabajo docente y formulación de políticas públicas. En M. Ortiz, C. Crespo, E. Isch, y E. Fabara, *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina (1 a ed.)* (págs. 39-49. ).

Abya-Yala - Universidad Politécnica Salesiana.

<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10650>.

La Hora. (21 de Junio de 2007). Tsachilas, entre el poder y la extinción. *Diario La Hora*.

<https://lahora.com.ec/>.

La Hora. (25 de Agosto de 2018). Diana Aguavil es posesionada como la primera gobernadora de la nacionalidad Tsáchila. *Diario La Hora*. <https://lahora.com.ec>.

Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, Registro Oficial del Estado, 417 Segundo Suplemento, de 31 de marzo de 2011, 1-12. (s.f.).

López, M., Herrera, M., y Apolo, D. (2021). Educación de calidad y pandemia: retos, experiencias y propuestas desde estudiantes en formación docente de Ecuador. *Texto livre. Linguagem e Tecnologia*, 14(2), 1-12. DOI: 10.35699/19833652.2021.33991.

López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, L. Codina, y J. (. Díaz-Noci, *Methodos. Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (págs. 88-97). DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.

Maldonado, J. (2018). *Fundamentos de la calidad total*.

Mayorga, O., y Haboud, M. (2014). Geolingüística Ecuador: un estudio interdisciplinario sobre la vitalidad de las lenguas ancestrales del Ecuador. En M. Haboud, y N. Ostler, *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (págs. 137-146). Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana.



Millán, J., Ramírez, S., y Rivera, R. (2001). *Calidad y efectividad en instituciones educativas*.

Trillas.

Ministerio de Educación. (2009). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Sistema Nacional de Evaluación: <https://educacion.gob.ec>

Ministerio de Educación. (2009). *Sistema Nacional de Evaluación*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/>

Ministerio de Educación. (2012). Acuerdo ministerial N° 482-12.

Ministerio de Educación. (2012). *Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec>

Ministerio de Educación. (2012). *Estándares de calidad educativa*. Editogran.

Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación [SEIBE]. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*.

Ministerio de Educación. (2017). *ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00091-A*.

Ministerio de Educación. (2017). *Estándares de aprendizaje*.

Ministerio de Educación. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa. Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente*. Medios Públicos EP.

Ministerio de Educación. (2017). *Tsa'chilachi bilinwe pila mi inun shilika mikuwamin te'pa*.

Ministerio del Ambiente y Agua. (2020). *Protocolo comunitario "Yo Pinda" para el acceso, uso y aprovechamiento de los conocimientos tradicionales asociados o no a la biodiversidad (recursos biológicos y genéticos)*.

Moreno-Zaragoza, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518.

URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596037>.

Núñez, J., y Lascano, J. (2017). *El proceso de la sectorización escolar y su incidencia en la calidad educativa de los estudiantes de la Unidad Educativa La Gran Muralla [tesis de maestría]*. Universidad Técnica de Ambato.

<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/25412>.

Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Las 10 dimensiones de la calidad en educación. Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular*.

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Resource\\_Packs/TTCD/sitemap/resources/1\\_1\\_2\\_P\\_SPA.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_2_P_SPA.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008).

*Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648>

Organización de Naciones Unidas. (2015). *Declaración de derechos de los pueblos indígenas*.

Graphus.

Organización de Naciones Unidas. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

[https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf)

Radcliffe, S., y Pequeño, A. (2010). Ethnicity, development and gender: Tsáchila indigenous women in Ecuador. *Development and change*, 41(6), 983-1016.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2010.01671.x>.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, RLOEI, 05 de enero de 2015.

(s.f.).

Rioseco, M. (2015). Un marco conceptual para la definición de expectativas de resultado y eficacia en el ámbito de la integración de las TIC en educación. *Convergencia Educativa*, (5), 67-84. <http://revistace.ucm.cl/article/view/292>.

Salomon, F. (1997). *Los yumbos, niguas y tsatchila o "colorados"*. Abya-Yala.

Sánchez, H., Espinosa, D., y López, A. (2017). *Modelo de Evaluación Docente*.

[https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/08/MED\\_librodigital\\_20170814.pdf](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/08/MED_librodigital_20170814.pdf)



Sánchez-Marqués, N. (2019). Sensación y percepción: una revisión conceptual. *Generación de contenidos impresos*, 12(1). <https://doi.org/10.16925/genc.11>.

Sánchez-Raza, V., y Rhea-Almeida, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 46-58. <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988>

Stoppiello, L. (2009). Estudio de caso único: vicisitudes en la selección de la muestra de una investigación doctoral. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(2), 224-246. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630254007>

Suasnabas-Pacheco, L. S., y Juárez, J. F. (2020). Calidad de la educación en Ecuador. ¿Mito o realidad? *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 133-157, 6(2). <https://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i2.1160>

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Vásquez, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa*, 12(2), 49-71. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2945>

## Anexos

### Anexo 1. Batería de preguntas por informante

Tipo de informante	Técnica aplicada	Preguntas
--------------------	------------------	-----------



---

Líderes educativos	Grupo focal	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Por qué cree que la EIB en la nacionalidad Tsa'chila es o no de calidad?</li><li>2. ¿Qué importancia tienen los estudiantes, los docentes, las familias y las comunidades en la construcción de una educación de calidad?</li><li>3. El MINEDUC (2012) oficialmente sostiene que los países que cuentan con estándares tienden a mejorar la calidad de sus sistemas educativos. En Ecuador existen los estándares de calidad educativa clasificados en: gestión escolar, desarrollo profesional docente, desarrollo profesional directivo y de Aprendizaje. En este sentido, ¿qué coherencia existe entre lo que exigen los estándares de calidad educativa y lo que se enseña y se hace en las escuelas bilingües tsa'chila? ¿El proceso educativo en las escuelas bilingües responde a lo propuesto en los estándares de calidad educativa? ¿Por qué?</li><li>4. ¿Qué y cómo se debería evaluar la EIB en la nacionalidad para mejorar su calidad?</li><li>5. ¿Qué ventajas y desventajas presenta la educación intercultural bilingüe de la nacionalidad a nivel lingüístico, curricular, cultural y de aprendizaje en comparación con la educación hispana?</li><li>6. ¿Las instituciones educativas interculturales bilingües, que oportunidades brindan a los estudiantes y sus familias para que alcancen una mejor calidad de vida, es decir, que logren cumplir con sus metas personales, académicas, profesionales, les limitan, les fortalece porque?</li></ol>
Docentes	Entrevista semiestructurada	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Por qué cree que la EIB en la nacionalidad Tsa'chila es o no de calidad?</li><li>2. ¿Qué importancia tienen los estudiantes, los docentes, las familias y las comunidades en la construcción de una educación de calidad?</li><li>3. ¿Cuál cree usted que debe ser el perfil de un docente de calidad?</li><li>4. El MINEDUC (2012) oficialmente sostiene que los países que cuentan con estándares tienden a mejorar la calidad de sus sistemas educativos. En Ecuador existen los estándares de calidad educativa clasificados en: gestión escolar,</li></ol>

---



---

desarrollo profesional docente, desarrollo profesional directivo y estándares de aprendizaje. En este sentido, ¿el proceso educativo en las escuelas bilingües responde a lo propuesto en los estándares de calidad educativa? ¿Por qué?

5. ¿Qué y cómo se debería evaluar la EIB en la nacionalidad Tsa'chila para mejorar su calidad?
6. ¿Qué ventajas y desventajas presenta la EIB de la nacionalidad Tsa'chila a nivel lingüístico, cultural, curricular y de enseñanza-aprendizaje en comparación con la educación intercultural no bilingüe (hispana)?
7. ¿Qué dificultades ha enfrentado en la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y el Currículo para la nacionalidad Tsa'chila?

---

Padres o madres  
de familia

- 
1. ¿Cuál es el compromiso de la familia con la educación del estudiante?
  2. ¿Cómo debería ser una educación de calidad?
  3. ¿Cómo la enseñanza en la escuela aporta al desarrollo de la comunidad tsa'chila?
  4. ¿Qué diferencias cree usted que existen entre la escuela bilingüe y la no bilingüe? ¿Hay ventajas, desventajas?
  5. ¿Qué cosas limitan una educación de calidad en las escuelas?
  6. ¿Qué prácticas y saberes ancestrales de la comunidad/nacionalidad ha observado que se enseñen/practiquen en la escuela? ¿Qué saberes ancestrales cree usted que se debería enseñar en las escuelas de la nacionalidad Tsa'chila? ¿Por qué?
  7. ¿Cuán importante es que en la escuela se hable tsa'fiki?
  8. ¿Qué oportunidades cree que su hijo podría tener al hablar tsa'fiki?
  9. ¿Cómo ve que es la relación entre los estudiantes que se consideran tsa'chila y aquellos que no lo son?
  10. ¿Qué diferencias encuentra entre los docentes mestizos y los docentes tsa'chila?
-



- 
11. ¿Qué dificultades ha observado que tienen los niños durante el proceso de aprendizaje?
  12. ¿Por qué cree que el docente es importante para la escuela?
  13. ¿Cómo cree que debería ser un docente de calidad?
  14. ¿Qué piensa que deberían mejorar los docentes en la escuela? ¿Por qué?
  15. ¿Qué le hace falta a la escuela para ser mejor? ¿Qué problemas cree que tiene la escuela y que se podrían corregir?
- 

Estudiantes

1. ¿Por qué crees que los estudiantes son muy importantes en la escuela?
  2. ¿Qué meta o metas profesionales y laborales tienes a futuro?
  3. ¿Qué te motiva a ir a la escuela?
  4. ¿En qué escuela te gustaría estudiar tu próximo grado o curso? ¿Por qué?
  5. ¿Cuán importante consideras tú que es la escuela para tu comunidad? ¿Por qué?
  6. ¿Qué prácticas o saberes ancestrales de tu comunidad has observado que se enseñen / practiquen en la escuela?
  7. ¿Hablas tsa'fiki? ¿Por qué? ¿Te gustaría aprender/seguir aprendiéndolo/reforzarlo?
  8. ¿Crees que saber y hablar la lengua tsa'fiki te podría ayudar a lograr tus metas? ¿Por qué?
  9. ¿Qué lengua parece ser la más importante en la escuela? ¿Por qué piensas que es así?
  10. ¿Cómo ves que es la relación entre los estudiantes que se consideran tsa'chila y aquellos que no lo son?
  11. ¿Qué diferencias encuentras entre los docentes mestizos y los tsa'chila?
  12. ¿Qué has aprendido en la escuela?
  13. ¿Qué te hubiese gustado aprender en esta escuela? ¿Por qué?
  14. ¿Qué problemas has tenido en tu aprendizaje durante todo este tiempo en la escuela? ¿Cómo los has superado?
  15. ¿Por qué crees que el docente es importante para la escuela?
  16. ¿Cómo crees que debería ser un buen docente?
-



- 
17. ¿Qué piensas que deberían mejorar los docentes en tu escuela? ¿Por qué?
  18. ¿Qué crees que le hace falta a tu escuela para ser mejor?
-



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

## CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

---

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Yo, Oscar Paul Chuchuca Carrión, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Calidad educativa: percepciones y expectativas en escuelas de la nacionalidad Tsa'chila", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Azogues, 21 de abril de 2022

---

Oscar Paul Chuchuca Carrión

C.I: 1724822950



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**

**CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN  
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL**

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

---

|Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa |

Yo, |Pablo Javier Garay Largo|, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Calidad educativa: percepciones y expectativas en escuelas de la nacionalidad Tsa'chila", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

|Azogues, 21 de abril de 2022

---

Pablo Javier Garay Largo

C.I: 0106232796



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

## CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

---

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Yo, Oscar Paul Chuchuca Carrión, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Calidad educativa: percepciones y expectativas en escuelas de la nacionalidad Tsa'chila", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 21 de abril de 2022

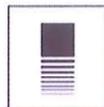
---

Oscar Paul Chuchuca Carrión

C.I: 1724822950



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

## CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

---

[Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa ]

Yo, [Pablo Javier Garay Largo], autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "[Calidad educativa: percepciones y expectativas en escuelas de la nacionalidad Tsa'chila]", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su [autor].

[Azogues, 21 de abril de 2022

---

Pablo Javier Garay Largo

C.I: 0106232796 ]



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

## CERTIFICADO DEL TUTOR

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

---

[Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa ]

Yo, [Carlos María Paucar Pomboza], [tutor] del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado [“Calidad educativa: percepciones y expectativas en escuelas de la nacionalidad Tsa’chila”] perteneciente a los estudiantes: [Oscar Paul Chuchuca Carrión con C.I. 1724822950, Pablo Javier Garay Largo con C.I. 0106232796]. Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el [6 %] de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

[Azogues, 21 de abril de 2022



Firmado electrónicamente por:  
**CARLOS MARIA  
PAUCAR POMBOZA**

---

Carlos María Paucar Pomboza

C.I: 1802133916]