



Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila

Training needs of teachers of Intercultural Education Tsáchila

Jacqueline Marilú Aguavil Arévalo es docente de la Unidad Educativa Intercultural Madre Laura (Ecuador) (jmaguavila@pucesd.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-3362-9484>)

Ramiro Andrés Andino Jaramillo es docente de la Unidad Educativa Vivian Luzuriaga Vásquez (Ecuador) (raandinoj@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-8547-8780>)

Recibido: 2017-05-05 / **Revisado:** 2018-04-02 / **Aceptado:** 2018-05-07 / **Publicado:** 2019-01-01

Resumen

El presente estudio pretende analizar las necesidades formativas y los procesos de capacitación en los que están inmersos los docentes que laboran en las Unidades Educativas Interculturales Bilingües: Madre Laura, Tsáchila, Tomás Rivadeneira, Conadu, Abraham Calazacón, Enrique Terán, Patricio Romero Barberis. Estas instituciones se encuentran ubicadas en comunidades de la etnia Tsáchila en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador. La propuesta metodológica del estudio se basó en un diseño no experimental apoyado en la investigación cualitativa y cuantitativa para determinar las falencias formativas de los docentes interculturales bilingües y, cómo esto afecta en los procesos educativos y la ejecución de los lineamientos de Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). La muestra estuvo formada por 19 docentes tsáchilas y 10 docentes mestizos. Las técnicas de recolección y análisis de datos fueron la encuesta y el análisis estadístico. Los resultados de la investigación muestran que los docentes de instituciones interculturales bilingües presentan necesidades formativas y de capacitación

que están afectando el proceso educativo y la correcta aplicación del MOSEIB. En la discusión y conclusiones se explica y argumenta la importancia de la formación inicial y continua del docente, además se enfatiza la necesidad de fortalecer las competencias docentes con base a la investigación y propuestas educativas ajustadas a las necesidades de cada contexto educativo y, a partir de ello, fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.

Descriptor: Educación, educación intercultural, cultura, docente, formación, formación profesional.

Abstract

The current study helps to analyze the training needs and training processes in which the teachers who work in the Bilingual Intercultural Education schools are immersed: Madre Laura, Tsáchila, Tomás Rivadeneira, Conadu, Abraham Calazacón, Enrique Terán, Patricio Romero Barberis. These institutions are located in communities of the Tsáchila ethnic group in Santo Domingo de los Tsáchilas Province, Ecuador. The methodological proposal of the study was based on a non-experimental

design based on qualitative and quantitative research to determine the training shortcomings of bilingual intercultural teachers and how this affects the educational processes and the execution of the Education System Model Guidelines Intercultural Bilingual (MOSEIB). The sample consisted of 19 Tsáchilas teachers and 10 mestizo teachers. The data collection and techniques analysis were the survey and the statistical analysis. The results of the research show that teachers of bilingual intercultural institutions present training and training needs that are affect-

ing the educational process and the correct application of MOSEIB. In the discussion and conclusions, the importance of the teacher's initial and continuing education is explained and argued. In addition, emphasis is placed on the need to strengthen teaching competencies based on research and educational proposal adjusted to the needs of each educational context. From this, strengthen Intercultural Bilingual Education in Ecuador:

Keywords: Education, intercultural education, culture, teacher, training, vocational training.

1. Introducción

La interculturalidad de forma general concierne a la relación sinérgica entre culturas, que pueden tener aspectos comunes o distintos entre sí. Los elementos característicos de cada cultura se ve reflejado en los individuos que la conforman, pero no significa que exista diferencia entre una cultura y otra, sino que está intrínsecamente relacionado a los rasgos sociales, cognitivos, culturales, históricos de cada persona. Al ser humano no se lo distingue o caracteriza solamente por rasgos genéticos, esto supone la importancia del bagaje cultural que se transmite de generación en generación, permitiendo la interrelación entre seres humanos y, por supuesto de forma general el diálogo intercultural.

La relación entre culturas y el diálogo que debe suponer la interacción cultural es un elemento transcendental en la educación porque según Rodríguez & Fernández (2017) las escuelas no solo educan a un individuo sino a toda una comunidad. Esto representa rasgos culturales similares, pero no iguales, que permiten la socialización entre agentes de la comunidad escolar, además fomenta la mejora de la convivencia dentro de los centros educativos y prepondera la mejora de la educación sobre la base de la interculturalidad y la inclusión social de los individuos de una comunidad en cada ambiente escolar.

La educación fundamentada con base en la interculturalidad desarrolla estructuras sociales y posibilita la adquisición de herramientas culturales que permiten la interacción entre indi-

viduos de una cultura con otras. Daniels (2016) considera que las estructuras sociales y culturales son fundamentales dentro del contexto escolar y con más énfasis en la educación de cada estudiante en las aulas de clase. Esta afirmación permite aclarar que la interculturalidad dentro de la educación es una mediadora entre el estudiante, los docentes, la familia y la comunidad; los cuales no pueden mantenerse aislados, sino que deben interrelacionarse para continuar la transmisión social y cultural, por medio de la educación y la convivencia dentro de las aulas de clase.

Sobre la base de las perspectivas acerca de la interculturalidad y su importancia en la educación, se puede enfatizar que la interculturalidad potencia la relación entre culturas dentro de la sociedad, además favorece la continuidad y la perpetuidad del diálogo sin que ninguna cultura renuncie a su identidad original (López & Pérez, 2013). La diversidad cultural es una fuente principal de desarrollo integral del ser humano y la sociedad, en todo ámbito y dimensión posible; por esta razón la educación intercultural es un reto para las escuelas, colegios y universidades.

El intercambio cultural entre estudiantes docentes, administrativos, padres de familia y la comunidad educativa es parte de la formación y educación en las instituciones educativas, porque según López & Pérez (2013) la tarea pedagógica de los centros educativos es elaborar una propuesta educativa que se oriente a la transmisión de elementos culturales y valores que permitan la cohesión social y el diálogo intercultural. Es necesario, que la educación intercultural proponga el



diálogo bidireccional entre los agentes de la comunidad educativa para alcanzar un nivel óptimo de formación y educación para los estudiantes.

Los centros educativos deben valorar la educación intercultural como una manera eficaz para el desarrollo de competencias y la superación personal de cada estudiante (Tomé & Manzano, 2016), por lo tanto, la formación de los docentes interculturales debe resaltar y construir una praxis comprometida con el diálogo, la diversidad cultural, la inclusión, la búsqueda de valores y la transmisión de elementos culturales de generación en generación (López & Pérez, 2013). Por medio de la educación intercultural se puede enaltecer y profundizar la identidad cultural de cada individuo y comunidad, sin perder u olvidar rasgos fundamentales al momento de cohesionar cada cultura.

El docente intercultural asume un papel principal como mediador, gestor y promotor del diálogo intercultural y la enseñanza de derechos colectivos que permitan la comprensión y valoración de cada cultura a la que pertenecen los estudiantes en el aula de clases (Walsh & García, 2002). La educación intercultural considera el desarrollo del conocimiento, valores y actitudes que los docentes fomentan en las aulas de clases, es parte del desarrollo de competencias sociales y culturales que cada estudiante debería adquirir como parte de su formación y educación a lo largo de la vida, tanto dentro como fuera de la institución educativa.

Los fundamentos descritos sobre la importancia del docente como gestor de la educación intercultural, forman parte del proceso social que experimentan las comunidades al reunir los elementos propios y ajenos provenientes de cada cultura. De acuerdo a Walsh & García (2002), el docente intercultural debe promover formas de interacción social y cultural sobre la base de valores y el respeto entre seres humanos, considerando que cada cultura aporta un bagaje extenso de rasgos que se unifican al conglomerado social y generan una mega cultura que acoge la historia, los cambios sociales, el desarrollo y la

cohesión cultural del ser humano, sin separación o discriminación alguna, ya que cada individuo es una representación extensa de la transmisión cultural que se repite una y otra vez de generación en generación.

Situándose en la importancia de la educación intercultural, en el Ecuador se propuso el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) desde el 2014, iniciando su implementación en la región Sierra y posteriormente pasó a ser aplicado desde el 2015 en todas las instituciones educativas interculturales bilingües del sistema educativo ecuatoriano. Este modelo propone que la educación es un proceso integral y se debe convertir en un modo de vida armónico del ser humano consigo mismo y con los demás para recuperar la educación ancestral, la familia y la comunidad como elementos fundamentales en la formación de cada persona, además debe ser una contribución al reconocimiento y valoración del conocimiento de cada cultura para el progreso de la humanidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Desde los pilares del MOSEIB la formación del docente debe reunir ciertas características, expuestas por Moreno (2015), como son: habilidades sociales y comunicativas, praxis orientada a procesos, trabajo comunitario, conocimiento en estrategias y recursos didácticos y formación en educación intercultural e inclusiva. Las características antes señaladas por el autor son troncales en la formación de un docente intercultural bilingüe, porque reúnen competencias esenciales para encaminar adecuadamente procesos formativos, y sobre todo, para fomentar la convivencia pacífica en la comunidad escolar, para poner en práctica valores humanos y para valorar cada uno de los rasgos culturales que tiene cada estudiante, orientándose a la práctica del diálogo como un eje rector en el aprendizaje y el desarrollo integral de cada uno.

De acuerdo a las características que un docente intercultural debe desarrollar, en la realidad educativa de las instituciones interculturales bilingües cercanas a comunidades de la



nacionalidad Tsáchila es necesario que haya una constante actualización de estrategias y modelos de gestión pedagógica para acoplarse a las nuevas formas de enseñar y aprender, además de priorizar el desarrollo integral y formación intercultural de los estudiantes tsáchilas y mestizos que conviven en una misma aula. De acuerdo a Lalangui, Ramón & Espinoza (2017), el docente que recibe una formación inicial para dirigir y gestionar un proceso educativo, constituye en el inicio de su continuo proceso de formación docente, ya que la praxis educativa y el trabajo continuo dentro del aula de clases permite que los docentes desarrollen competencias en el ejercicio del quehacer educativo.

La formación continua del docente intercultural bilingüe puede ser un índice positivo en el desempeño profesional en pedagogía, didáctica, metodología, currículo, inclusión educativa y educación intercultural. El proceso de formación inicial y continua en la carrera docente puede revertir algunos problemas en la educación de forma general, pero también incide positivamente en la inclusión, la interculturalidad, el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y el fomento de una cultura de paz. En este sentido, el desempeño exitoso de los docentes interculturales podría ser el resultado de modelos y estrategias adecuadas a las necesidades del contexto educativo de la institución y correspondería a procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores y orientados hacia la calidad educativa (Álvarez, 2014).

Desde las perspectivas antes escritas, Ungerfeld & Morón (2016), explican que los docentes deben poseer un mínimo de conocimientos específicos, habilidades intelectuales y técnicas, además de un desarrollo de actitudes y comportamientos sociales que permitan comprender las necesidades de los estudiantes y determinar las etapas de desarrollo que progresivamente deben alcanzar los estudiantes que tengan una necesidad educativa especial o, por el contrario, establecer un proceso continuo e inclusivo que responda las necesidades de cada estudiante, considerando expresamente la

diversidad como un eje troncal en la formación humana y educativa de cada uno.

La formación docente en la actualidad se encuentra orientada a nuevas prácticas educativas, que son enfocadas al desarrollo del docente como un medio para responder a las urgentes necesidades de los estudiantes y la comunidad educativa. De este modo, López & Pérez (2013), expresan que la educación intercultural se vincula a la actualidad y realidad del contexto escolar; esto requiere un tratamiento formativo en los docentes que laboran en instituciones interculturales bilingües, porque la interculturalidad es una competencia que primero se desarrolla en el docente para que luego sea trasladada a cada aula de clase, ya que la cosmovisión de la etnia Tsáchila es un valor agregado durante la ejecución de experiencias de aprendizaje en las que intervienen el docente y los estudiantes. La estrecha relación entre formación docente e interculturalidad se construye sobre la práctica educativa, por lo tanto, requiere un análisis de los diversos contextos socioculturales a los que pertenecen los estudiantes y que, los docentes interculturales bilingües deben acoplarse y proponer las mejores estrategias para formar y responder a las necesidades de los estudiantes y en general de la comunidad educativa cohesionada con los rasgos culturales de la etnia Tsáchila.

Con base a las problemáticas descritas sobre las necesidades formativas de los docentes interculturales, además de las discrepancias entre la realidad y el hecho educativo de la aplicación de modelos de educación intercultural bilingüe, el proceso de investigación se situó en el contexto de unidades educativas tsáchilas ubicadas en las comunidades: El Búa, Peripa, Otongo Mapalí, Chigüilpe, Cóngoma, Los Naranjos, El Poste. Los tsáchilas se encuentran asentados en la provincia Santo Domingo de los Tsáchilas, son una etnia endémica de la provincia y representan un legado cultural y ancestral reconocido en todo el Ecuador. En este sentido, el estudio se enfoca en analizar las necesidades formativas y los procesos de capacitación en



los que están inmersos los docentes que laboran en las Unidades Educativas: Madre Laura, Tsáchila, Tomás Rivadeneira, Conadu, Abraham Calazacón, Enrique Terán, Patricio Romero Barberis. Los resultados y conclusiones expuestos en este estudio, serán útiles para replantar los procesos de Educación Intercultural Bilingüe, que hasta cierto punto parecen tener incongruencias entre la teoría y la práctica.

En definitiva, los antecedentes teóricos descritos abren una brecha de análisis sobre las situaciones procedimentales y formativas de los docentes interculturales bilingües. Este trabajo investigativo no constituye una crítica para estos docentes, sino un análisis del proceso de formación en los que estuvieron inmersos y la capacitación que han recibido sobre educación intercultural bilingüe contextualizada con la cosmovisión tsáchila. A pesar de los esfuerzos que puedan realizar estos docentes en el quehacer educativo, posiblemente también sean mitigados por aspectos sociales o económicos ajenos al estudio realizado, que ahondan la realidad de la educación intercultural bilingüe ofertada en instituciones educativas asentadas en comunidades tsáchilas.

2. Material y métodos

La metodología de trabajo aplicada en la investigación considera un diseño no experimental para analizar la situación formativa de los docentes interculturales que conforman el estudio; sin manipulación de variables ni asignaciones al azar de sujetos. En este sentido, se propone un proceso descriptivo y diagnóstico de las características formativas de los docentes y, cómo estas influyen en el contexto de la educación intercultural bilingüe de las instituciones educativas en las que laboran. La propuesta de trabajo se sistematiza mediante la investigación cuantitativa y cualitativa para analizar las necesidades en la formación de los docentes de educación intercultural

bilingüe que imparten clases en instituciones educativas ubicadas en las comunas de la nacionalidad tsáchila en la ciudad de Santo Domingo. Con base a la metodología propuesta, el estudio se realizó mediante la descripción y fundamentación de las necesidades identificadas en los docentes considerados para el estudio.

La muestra de docentes que formaron parte del estudio fue de tipo intencional, porque se la determinó sin aplicar métodos aleatorios debido a que los sujetos fueron claramente identificados como docentes interculturales bilingües por la denominación de las instituciones educativas y no representaban un número extenso para el proceso de recogida de datos. Del total de 29 docentes que imparten clases desde inicial hasta décimo año de Educación General Básica, 19 docentes son de nacionalidad tsáchila y 10 docentes son de etnia mestiza.

Para la recopilación de datos se aplicó una encuesta con preguntas relacionadas a la formación inicial docente y a la capacitación sobre educación intercultural recibida recientemente. Los datos permitieron determinar las necesidades que tienen estos docentes dentro del contexto de instituciones educativas interculturales bilingües en la ciudad de Santo Domingo. Con base a los datos obtenidos, fue necesario la aplicación del análisis estadístico para sistematizar e interpretar la información condensada de las encuestas, además se aplicó un análisis bibliográfico para situar y contextualizar mediante fundamentos teóricos las necesidades de los docentes con respecto a la ejecución y conocimiento del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), vigente en el sistema nacional de educación en el Ecuador hasta la actualidad. De acuerdo a las perspectivas propuestas en el estudio, se pudo realizar un análisis de las posibles complicaciones y dificultades que se producen en los docentes al momento de aplicar los lineamientos de la educación intercultural en el aula de clases.



3. Análisis y resultados

Tabla 1. Nivel académico de docentes interculturales bilingües

Bachillerato	34,48%
Título de tercer nivel	58,62%
Título de cuarto nivel	6,90%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia, datos obtenidos de la encuesta a docentes de Unidades Interculturales Bilingües Tsáchilas.

Sobre la base de los resultados obtenidos, se observa que el 34,48% de los docentes que laboran en unidades educativas interculturales bilingües tiene formación de bachiller, a diferencia del 58,62% de docentes con título de tercer nivel. En contraste con los porcentajes antes descritos, solo el 6,90% de los docentes interculturales bilingües poseen un título de cuarto nivel (ver tabla 1). Los resultados observados en la tabla, muestran que más de la mitad de los docentes encuestados poseen un título de tercer nivel, pero también se observa que hay un porcentaje relevante de docentes con formación bachiller, que en cierto modo puede afectar la implementación de procesos educativos y formativos en las instituciones interculturales bilingües. En efecto, el desequilibrio en cuanto a la formación académica de los docentes encuestados, explica el bajo porcentaje de docentes con estudios de cuarto nivel, evidenciando la necesidad de implementar un proceso

integral de formación docente, dirigido especialmente a los docentes con titulación de bachiller para incrementar y mejorar la calidad educativa dentro de instituciones interculturales bilingüe ubicadas en comunidades de la etnia tsáchila.

Posiblemente, la representatividad de docentes bachilleres tenga relación con el contexto rural en el que se ubican las instituciones interculturales bilingües, pero también tiene una posible relación con el dominio del tsa'fiki que es la lengua autóctona de los tsáchilas y que los docentes mestizos probablemente no dominen para poder impartir clases en la lengua materna tsáchila. Este factor comunicativo puede que incremente la presencia de docentes bachilleres pero que hablen tsa'fiki y español, sumado al poco incentivo de las autoridades educativas por formación de tercer nivel o capacitación con base al MOSEIB implique un estancamiento o conformismo de estos docentes por como imparten sus clases.

Tabla 2. Formación docente y capacitación en Educación Intercultural Bilingüe

Formación en Educación Intercultural Bilingüe	86,21%
Capacitación docente en Educación Intercultural Bilingüe	93,10%
Capacitación recibida en los últimos 6 meses	37,93%
Capacitación recibida en los últimos 2 años	17,24%
Conocimiento del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)	37,93%

Fuente: Elaboración propia, datos obtenidos de la encuesta a docentes de Unidades Interculturales Bilingües Tsáchilas.



De acuerdo a los resultados, el 86,21% de los docentes tienen formación en educación intercultural bilingüe, además el 93,10% de los docentes se han capacitado en este tipo de educación. En cuanto a la frecuencia en la que los docentes encuestados reciben capacitaciones, el 37,93% señala que se ha capacitado en los últimos 6 meses, del mismo modo, el 17,24% de los docentes se ha capacitado en los últimos 2 años (Ver tabla 2). A diferencia de los resultados favorables, con respecto a la formación en educación intercultural bilingüe y procesos de capacitación recibidos, resulta contradictorio que solo el 37,93% de los docentes conozcan sobre el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (ver tabla 2).

Con base a los resultados de la tabla 1, se determina una relación sustancial con los resultados de la tabla 2, ya que existe una necesidad de formación académica de docentes interculturales bilingües, porque al parecer está afectando la aplicación del MOSEIB, que es el eje troncal de la educación intercultural en unidades educativas ubicadas en comunidades de la etnia Tsáchila. Esta duda sobre el quehacer educativo de los docentes interculturales bilingües no puede generalizarse para todo el Ecuador porque en cada contexto educativo se observan variantes. Por los datos obtenidos, parece ser que los docentes tienen una percepción errónea sobre educación intercultural bilingüe o no es lo suficientemente sólida, ya que la aplicación del MOSEIB parte del conocimiento de sus lineamientos y sobre todo implica un proceso de capacitación continua para establecer procesos educativos acoplados a la cosmovisión tsáchila. Enseñar con la lengua materna no implica una educación intercultural, es una parte importante, pero se requiere de un cambio de percepción en estos docentes sobre cómo educar interculturalmente a estudiantes tsáchilas y de otras étnicas.

4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados, se evidencia que existe una cantidad significativa de docentes con titu-

lación de bachiller, a diferencia de los docentes que tienen formación pedagógica y titulación de tercer y cuarto nivel. La premisa anterior muestra una primera aproximación a las necesidades formativas de los docentes que laboran en instituciones educativas interculturales ubicadas en comunidades de la etnia Tsáchila; en este sentido, lo que está ocurriendo con estos docentes es posiblemente el estancamiento en cuanto al avance en materia de formación y actualización de conocimientos y calidad en el desempeño profesional de docentes que laboran en instituciones interculturales bilingües asentadas en comunas de la nacionalidad Tsáchila. De acuerdo a De los Saltos & Abreu (2013), la formación continua en la carrera docente permite en primer lugar, titular a los docentes y en segundo lugar, garantizar el desarrollo profesional y reunir las competencias que permitan el ejercicio del hecho docente en el contexto educativo; sin embargo, esto no se está evidenciando en el contexto escolar y profesional de los docentes que laboran en instituciones interculturales bilingües, por lo tanto, se está afectando el desarrollo profesional y a su vez, esto posiblemente sea un punto de quiebre en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se establece en cada aula de las instituciones interculturales de la etnia tsáchila.

Las necesidades formativas de los docentes que laboran en instituciones interculturales pueden influenciar contrariamente en las valoraciones y orientación de la formación y carrera docente, ya que los docentes que poseen título de bachiller parecen no querer continuar con un proceso de profesionalización docente, o por el contrario, estos docentes no han sido considerados o llamados en los procesos de formación continua y profesionalización docente ofertados por universidades con el aval y auspicio del Ministerio de Educación del Ecuador. Inciarte, Camacho & Casillas (2017) mencionan que las prácticas que se orientan al desarrollo de la carrera docente parten de la intervención reflexiva de los actores del hecho educativo, por lo tanto, las necesidades formativas de los docentes



que laboran en instituciones interculturales de la etnia tsáchila, son resultado compartido de la poca iniciativa de formación en los docentes y el inadecuado proceso de inserción a procesos de capacitación y formación docente que ofertan los organismo de control y gestión de la educación en el Ecuador.

La formación docente es y seguirá siendo un punto de reflexión, incertidumbres y conflictos en todo sistema educativo; es más, en algunos casos se desestima la importancia de la formación y carrera docente para el logro de los propósitos educativos y sociales de las reformas educativas. De acuerdo a la investigación realizada por Lozano (2016), la mayoría de docentes que fueron encuestados en su estudio no tenía un proyecto de mejora profesional, ya que no se sentían preparados para un reto intelectual o porque el medio social y/o económico no lo permitía. Dado el caso del estudio antes mencionado, al parecer, los docentes interculturales bilingües también carecen de un proyecto de profesionalización docente, además posiblemente tengan las mismas necesidades formativas y dificultades en el acceso a capacitaciones que les permitan mejorar el quehacer educativo y alcanzar nuevos logros profesionales en sus respectivos contextos escolares.

Los docentes que laboran en instituciones interculturales de la etnia Tsáchila requieren de procesos de formación continua en educación intercultural de forma general y específicamente la que se contextualiza con la cosmovisión y cultura de la etnia Tsáchila; por lo tanto, parece ser que la necesidad de profesionalización de docentes con título de bachiller está acompañada de la necesidad de formación continua en educación intercultural en todos los docentes partícipes del estudio; de esta manera, es necesario enaltecer la formación docente como un aspecto troncal en la educación pero sin desestimar el cúmulo de experiencia y praxis que tiene cada docente, ya que Pegalajar (2014) considera que el desarrollo profesional es más que formación; es el producto del desarrollo pedagógico, la experiencia, el conocimiento, la comprensión, las emociones y

los sentimientos individuales de cada docente como aspectos influyentes sobre los procesos educativos.

Posiblemente esta problemática esté afectando el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las clases, ya que si los docentes interculturales bilingües no poseen un perfil mínimo de formación podrían estar improvisando, proponiendo actividades inadecuadas o malinterpretando el proceso formativo y educativo en los que está inmersos los estudiantes. Iglesias (2014) menciona que es necesario educar para la formación humana con una visión comunitaria y promover el cambio social mediante la participación y propuesta de proyectos educativos inclusivos para el desarrollo de competencias interculturales, sin embargo los docentes participantes del estudio no poseen un perfil de capacitación en educación intercultural y la mayoría aún no ha iniciado un proceso de formación docente que le permita mejorar el desequilibrio de la educación regular con respecto a la educación intercultural.

El posible estancamiento de la educación intercultural contextualizada con la etnia Tsáchila no se produce de forma aislada, porque esto tiene relación con el sistema educativo, la formación docente, el acceso a la educación, la innovación y las propuestas curriculares; y en el caso de la formación docente parece ser que no está siendo tomada en cuenta como un aspecto transformador de la educación. En este sentido, Vizcarra, Tirado & Triviño (2016) mencionan que las transformaciones educativas deben estar acompañadas de capacitación y profesionalización de los docentes para alcanzar las metas y compromisos que se establezcan en la propuesta educativa y, de este modo, pensar en transformar y mejorar la educación intercultural sin la debida capacitación y formación docente sería una total incongruencia entre la legislación educativa y la realidad del contexto escolar.

A partir de las explicaciones anteriores sobre las inconsistencias con respecto a la formación como aspecto transformador de la educación,



Villagómez (2017) alerta que se debe tener una mirada crítica a la experiencia educativa que tienen los docentes, ya que su formación debe ser paralela a su experiencia dentro de procesos educativos para comprender los requerimientos educativos, didácticos, pedagógicos, sociales y procedimentales de los agentes que conforman la comunidad educativa, además de fomentar prácticas sociales de tolerancia, diálogo, atención a la diversidad y la generación de espacios que facilitan la interculturalidad y el pensamiento complejo.

La importancia de formar al profesorado que labora en instituciones interculturales bilingües tsáchilas es y seguirá siendo un aspecto fundamental en la mejora de la educación y la diversificación del sistema educativo, por esta razón, Andino (2018) menciona que la capacitación y formación docente desde cualquier perspectiva o punto de análisis es un aspecto positivo en la mejora de los procesos educativos, ya que la carrera docente es un proceso inacabado que se debe adecuar a los cambios del sistema educativo o de las actualizaciones del quehacer educativo. Es trascendental la mejora de la educación intercultural, pero con capacitación y formación de docentes interculturales bilingües, porque de no ser así, se seguiría alimentando las lagunas y vacíos procedimentales en instituciones educativas ubicadas en comunidades tsáchilas.

El abordaje superficial de la formación docente y la consideración de la capacitación con un elemento secundario en los procesos de perfeccionamiento docente provoca de cierto modo una limitada concepción de la complejidad de la carrera docente. Situándose en el análisis de la formación docente en educación intercultural Tipa (2017) menciona que esta debe tener una vinculación con la investigación, pero además plantea las siguientes cuestiones para una adecuada formación docente intercultural: (a) Acceso de jóvenes de etnias a la educación superior, (b) mayor acceso geográfico de universidades, (c) integración de los conocimientos ancestrales con los conocimientos profesionales, (d) valorización del idioma y cosmovisión de las

etnias, (e) desarrollo y fortalecimiento docente en Educación Intercultural y (f) promoción e integración de docentes a etnias y comunidades.

Las explicaciones expuestas sobre las inconsistencias de la formación docente en educación intercultural se complementan con lo que parece ser una inadecuada o baja frecuencia de capacitación en interculturalidad, diversidad, cosmovisión étnica como parte de la formación de los estudiantes. La razón del estudio de la interculturalidad y diversidad se sustenta en la importancia de que las personas sepan convivir con sus diferencias culturales y étnicas, pero también la cosmovisión forma parte la transversalidad de la clase, ya que la transmisión cultural desde los ancestros, representa la cotidianidad de las personas de generación en generación.

La solución ante las falencias en la capacitación de docentes interculturales bilingües no es aislada porque la capacitación no es el único medio para proponer un sistema educativo intercultural. La respuesta a esta necesidad la explica Fabara (2016), el cual propone a la investigación docente como parte de la mejora de la calidad de la educación. De este modo, el emprendimiento de proyectos de investigación es un aliciente para la mejora de los procesos educativos, además los docentes que investigan pueden ser los que fortalecen las competencias de sus equipos de trabajo (Castro & Castillo, 2016). Con base a lo explicado, hacer referencia a la formación docente es hablar sobre la preparación de los docentes para la producción de conocimiento, además de la competencia para proponer propuestas investigativas que permitan la resolución de problemas en el aula de clases (Faria, Reis & Peralta, 2016).

En definitiva, la formación de docentes interculturales bilingües, tiene estrecha relación entre la capacitación que estos reciben y la competencia investigativa que cada uno adquiere durante su formación inicial y que es llevada a la práctica en el quehacer educativo; por lo tanto, Paz (2017) resalta que es vital para la educación el fortalecimiento de competencias que motiven tanto a docentes como estudiantes el desarrollo



intelectual, ya que la transformación del propio sistema educativo depende de las propuestas coherentes que radican en el cuestionamiento y solución de prácticas que por un lado pueden no ser efectivas y por otro no están siendo ejecutadas correctamente (Díez Gutiérrez, 2013) y, a partir de ello se puede proponer cambios sustanciales en los procesos educativos que como es el caso de la educación intercultural para etnia Tsáchila, sigue siendo una quimera dentro de las propuestas educativas del país.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2014). Formación docente para el desempeño exitoso. *Revista ARJÉ*, 6(15), 121-129. Recuperado de <https://goo.gl/iJn8Co>
- Andino, R. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Castro, P., & Castillo, S. (2016). La evaluación de la formación en comportamiento innovador. *Alteridad*, 11(1), 66-77. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.05>
- Daniels, H. (2016). El aprendizaje en culturas de interacción social. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 315-328. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.252801>
- De los Saltos, S., & Abreu, C. (2013). La certificación docente: otro eslabón para una carrera docente renovada. *Ciencia y Sociedad*, 38(3), 443-461. Recuperado de <https://goo.gl/jeCs-rK>
- Díez Gutiérrez, E. (2013). El decrecimiento en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 207-219. Recuperado de <https://goo.gl/Romsbd>
- Fabara, E. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos. *Alteridad*, 11(2), 171-181. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.03>
- Faria, A., Reis, P., & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-297. Recuperado de <https://goo.gl/D3Y439>
- Iglesias, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 167-182. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197511>
- Inciarte, A., Camacho, H., & Casillas, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *Opción*, 33(82), 322-343. Recuperado de <https://goo.gl/c7LpSz>
- Lalangui, J., Ramón, M., & Espinoza, E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. Recuperado de <https://goo.gl/aWdVNj>
- López, E., & Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42. Recuperado de <https://goo.gl/MTzBwH>
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades investigativas en Educación*, 16(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014). El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de <https://goo.gl/Frzhgn>
- Moreno, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *RA XIMHAI*, 11(4), 511-518. Recuperado de <https://goo.gl/tp1cid>
- Paz, A. (2017). Análisis de la formación en comunicación intercultural. *Revista Científica de estudios sobre interculturalidad*, 3(1), 53-85. <https://goo.gl/o4ykjP>
- Pegalajar, M. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 177-192. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>
- Rodríguez, A., & Fernández, A. (2017). Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista*



- de Investigación Educativa*, 35(2), 465-482. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.256371>
- Tipa, J. (2017). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad*, 13(1), 56-71. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>
- Tomé, M., & Manzano, B. (2016). La Educación inclusiva intercultural en Latinoamérica. Análisis legislativo. *Educación Inclusiva*, 9(2), 1-17. Recuperado de <https://goo.gl/6b1YYP>
- Ungerfeld, R., & Morón, S. (2016). La investigación en la formación docente. Ideas para el debate. *Intercambio*, 3(2), 54-66. Recuperado de <https://goo.gl/AqG6op>
- Villagómez, M. (2017). “Otras Pedagogías”: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *Alteridad*, 13(1), 30-41. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.02>
- Vizcarra, J., Tirado, M., & Triviño, B. (2016). La especialización docente por campos formativos en la educación básica mexicana. Una necesidad para concretar el modelo curricular. *RA XIMHAI*, 12(6), 177-185. Recuperado de <https://goo.gl/xjUfvr>
- Walsh, C., & García, J. (2002). *El pensar del emergente movimiento afro ecuatoriano: Reflexiones (des) de un proceso*. Recuperado de <https://goo.gl/MVbMwc>

