

UNIVERSIDAD ANDINA “SIMÓN BOLÍVAR”
SEDE ECUADOR

ÁREA EDUCACIÓN

*PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN GERENCIA EDUCATIVA*

APLICACIÓN DEL REDISEÑO CURRICULAR DE EIB EN EL
SEXTO Y SÉPTIMO NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL
CENTRO EDUCATIVO EXPERIMENTAL INTERCULTURAL
BILINGUE “CEDEIB-Q” DE SAN ROQUE, QUITO, PICHINCHA

JACINTO YUMI YUQUILEMA

2008

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magíster de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la Universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

.....

JACINTO YUMI YUQUILEMA

Quito, julio del 2008

UNIVERSIDAD ANDINA “SIMÓN BOLÍVAR”

SEDE ECUADOR

ÁREA EDUCACIÓN

***PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN GERENCIA EDUCATIVA***

**APLICACIÓN DEL REDISEÑO CURRICULAR DE EIB EN EL SEXTO Y
SÉPTIMO NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO EDUCATIVO
EXPERIMENTAL “CEDEIB-Q” DE SAN ROQUE, QUITO, PICHINCHA
DURANTE EL AÑO ESCOLAR 2007-2008**

JACINTO YUMI YUQUILEMA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. RENÉ CORTIJO

QUITO, JULIO DEL 2008

RESUMEN

El reto de los sistemas educativos debe centrar en ofrecer la calidad que la sociedad exige: primero por la atención a la diversidad, que demanda de una oferta educativa de atención definida, que cada alumno requiere en términos de equidad y segundo por una permanente evaluación que es el medio de disposición de elementos de juicio fiables y válidos, para tomar medidas inmediatas de mejora de los diferentes componentes del sistema educativo, con mayor convencimiento de que la educación intercultural sigue siendo una de las prioridades centrales de la humanidad, sustentada en la equidad, pertinencia, eficacia y eficiencia característica, de la excelencia.

En este contexto el trabajo que se presenta en esta tesis, es un intento por entregar una visión representada como un proceso de investigación, análisis e interrelación de reformas educativas de los sistemas, con la historia de los procesos de lucha de los pueblos indígenas exteriorizado en experiencias educativas previas y las sugerencias de las concepciones técnico-científicas de la educación vinculado con el siglo XXI la sociedad del conocimiento y de la información, un interés por comprender en educación la realidad socio-lingüística, político-económica y socio-cultural de los pueblos indígenas.

Sin embargo en el esfuerzo de realizar esta investigación, sobre la “Aplicación del Rediseño Curricular de EIB., en el sexto y séptimo nivel de Educación Básica del CEDEIB-Q” de San Roque, Quito, Pichincha, a pesar de que las experiencias previas antes de la creación de la DINEIB han sido exitosas, el sistema de EIB., no ha contribuido a fortalecer estas expectativas, puesto que según los resultados, existiendo un instrumento curricular, no ha apoyado a su real aplicación: las “clases” se realizan en español, no existen materiales de consistencia en LM., no se evidencia la presencia de los factores asociados al proceso, se demuestra un descuido total del sistema en los procesos de reconceptualización del currículo, capacitación, acompañamiento y evaluación continua.

AGRADECIMIENTO:

"El don más grande que podemos hacer a nuestros semejantes, no es comunicar nuestras riquezas, sino ayudar al descubrimiento de sus propias riquezas"

El presente trabajo nos dará la pauta de poder insistir en el Mejoramiento de la calidad de nuestra educación. Con la satisfacción del deber cumplido, expreso mis sinceros agradecimientos a todas las personas e instituciones educativas, que han aportado académicamente para mi mejoramiento profesional.

A la Universidad Andina “Simón Bolívar” sede Ecuador, con sus directivos, académicos, maestros y personal administrativo, que nos ofrecieron la oportunidad de caminar, aprender y triunfar.

DEDICATORIA:

Este trabajo, fruto de mi esfuerzo y responsabilidad profesional, con mucho amor dedico a mis padres y mi familia; a la Universidad Andina “Simón Bolívar” y su personal, a mis compañeros de estudio y a todo los que de una u otra manera fueron parte de esta labor, para la culminación exitosa de mi carrera de Magíster en Gerencia Educativa.

“Hay que tener valor para admitir que uno ha estado haciendo mal, aceptar que tiene algo que aprender y que hay una manera de hacerlo mejor”

Edwards Deming

“Si tuviese que reducir toda la psicología a un solo principio enunciaría éste: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia”

David Ausubel

"El enemigo no es sólo, ni especialmente el camino social, sino nuestra propia percepción de las cosas"

Profesor Taylor

“Es muy importante que se establezca esta interrelación de conocimientos porque cada uno tiene experiencias muy diferentes. Aislares uno es empobrecerse”

Anónimo

ÍNDICE GENERAL

CONTENIDOS	PÁGINAS
Preliminares	1 - 5
Índice	6 - 7
Introducción	8
CAPÍTULO I	
1. MARCO TEÓRICO	15
1.1. DEFINICIONES DE CATEGORÍAS TEÓRICAS	15
1.2. LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA	25
1.2.1. Análisis del Contexto	25
1.2.2. Exigencias de una Reforma Educativa en América Latina	27
1.2.3. Desarrollo, demandas y desafíos	30
1.3. LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR	32
1.3.1. Historia de Reformas	32
1.3.2. Educación Intercultural Bilingüe	35
1.3.2.1. Antecedentes	35
1.3.2.2. Bases Curriculares	39
1.3.2.3. Metodología de la EIB	41
1.4. ENFOQUES EDUCATIVOS Y TENDENCIAS	49
1.4.1. Fundamentos filosóficos	49
1.4.2. Los paradigmas científicos del aprendizaje	50
1.4.3. El aprendizaje significativo	50
1.4.3.1. Características del aprendizaje significativo	52
1.4.3.2. Principios del aprendizaje significativo	52
1.4.3.3. Condiciones para que se de el aprendizaje significativo	52
1.4.4. Enfoques pedagógicos	53

1.4.5. Modelo educativo integral	55
1.4.6. Currículo reconceptualista	56
1.4.6.1. Proyecto Curricular institucional PCI	56
1.4.6.2. El plan didáctico anual	57
1.4.6.3. La planificación micro curricular	58
1.4.6.4. La unidad didáctica	58
CAPÍTULO II	
2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	60
2.1. Aspectos generales	60
2.2. Aspectos relacionados con la capacitación	62
2.3. Aspectos relacionados con el material	66
2.4. El rol de la planificación	68
2.5. Aspectos en relación al proceso de clases	73
2.6. Aspectos vinculados con la evaluación	77
2.7. Criterio de los padres de familia	80
2.8. Perfil de los docentes	84
CAPÍTULO III	
3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	88
3.1. Conclusiones	88
3.2. Recomendaciones	92
3.2.1 A la concepción educativa	92
3.2.2 A la propuesta curricular	94
3.2.3 Propuesta estratégica / enseñanza-aprendizaje	97
BIBLIOGRAFÍA	99
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla una Reforma Educativa, se hace referencia a una reforma integral, cambios estructurales de los sistemas preestablecidos, que afectan a modificaciones de instrumentos legales-jurídicos, estructuras administrativas, financieras y curriculares, recursos humanos, nuevos roles de la supervisión educativa y formación docente, modernización de estructuras burocráticas del Ministerio de Educación, desconcentración y descentralización de funciones entre otras, una orientación hacia la revisión profunda del sistema en su interacción; por otro lado es evidente referirse a un aspecto vulnerable que ha incidido de manera contundente en los sistemas educativos, los procesos de persistencia de los pueblos indígenas, sustentados en primera instancia en la lucha por las tierras, han propuesto diferentes experiencias educativas sostenidos por programas y/o proyectos, en contra de un estado homogeneizante, que en muchos casos se han convertido en innovaciones educativas, en franca alusión al cambio de los sistemas educativos.

Desde esta perspectiva, parece adecuado plantear la necesidad de reformas e innovaciones permanentes al currículo para adaptar a los sistemas educativos acorde a las necesidades de los pueblos desde la concepción de la diversidad cultural, en la dinámica del cambio social, por lo que se hace imprescindible una mentalidad innovadora que favorezcan a los aprendizajes significativos de los ciudadanos. En el Ecuador los resultados de la evaluación, como las pruebas aprendo, han demostrado que en las habilidades fundamentales como el dominio del lenguaje y la matemática los alumnos tienen problemas de aprendizajes, puesto que los promedios son muy bajos (no superaran los 12 puntos), lo que denota la mala calidad de enseñanza en las materias instrumentales, base de desarrollo de la inteligencia.

El propósito que anima esta investigación en particular es que, como resultado de un proceso de lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador, se crea la

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, sustentado en el fortalecimiento de la identidad, la interculturalidad y el mejoramiento de la calidad de educación y de vida de los pueblos indígenas, sin embargo aplicado las pruebas de los logros de los aprendizajes deseables, en la región sierra que corresponde al pueblo kichwa entre las principales conclusiones resaltan:

- *“Los niños/as vienen del hogar con algunas habilidades y destrezas básicas, mismos que no son potenciados en los CECIBs.*
- *Se evidencia que los docentes bilingües utilizan relativamente o no la lengua kichwa, ni los docentes monolingües hacen esfuerzo por aprender.*
- *En kichwa, Los resultados demuestran que a pesar de contar con un porcentaje de 77.87% de estudiantes y 52.38% de docentes bilingües; se alcanzan a desarrollar competencias de lecto-escritura y comunicativas de apenas un promedio regional de 47.06%, lo que una vez más se ratifica que el CECIB, no está contribuyendo en el mantenimiento y desarrollo de la lengua.*
- *En español, Los procesos de aprendizaje se desarrollan casi en su totalidad en la lengua español, el promedio regional de 53%, es mayor relativamente a los logros de kichwa; lo que demuestra que los docentes no aplican las metodologías para desarrollar competencias de lecto-escrituras y de comunicación en los estudiantes tanto en kichwa como en español.*
- *En matemáticas, Los promedios, en el I Tramo 52.32%, en II 33.8% y en III 44.20%, demuestran que los docentes de la educación básica, conocen medianamente los conocimientos matemáticos”¹.*

Si los logros de aprendizajes en los tres tramos no son los esperados, es necesario preguntar ¿si se están realizando los esfuerzos para la aplicación del rediseño curricular de

¹ DINEIB. Una mirada al sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde el SISEMOE, Informe-Resumen, 2007, p. 42 y 43.

la EIB, en los aspectos relacionados a la: capacitación, lengua, materiales, planificación, proceso de la clase y los aspectos vinculados con la evaluación; además si se están tomando en cuenta la influencia de los factores asociados que intervienen en la comunidad educativa? Para esta investigación se apoyó en la metodología que corresponde a la investigación descriptiva, en el Centro Educativo Experimental Intercultural Bilingüe, (CEDEIB-Q), de San Roque, Quito, Pichincha; con la participación de un total de 2 directivos, 9 profesores, 24 alumnos del sexto nivel, 28 alumnos del séptimo nivel y 52 padres de familia que correspondieron a los alumnos a los que se aplicaron el cuestionario.

La institución fue creada en el año de 1989 con el Proyecto Educación Bilingüe Intercultural y la Corporación Alemana (PEBI/GTZ), hasta 1993 se llamó Escuela Bilingüe Intercultural “Alejo Sáenz”, luego por política organizativa y por decisión del movimiento indígena independiente Runacunapac Yuyai, a partir de la creación de la DINEIB, se transforma en el en el Centro Experimental de Educación Intercultural Bilingüe Quito, tiene 18 años de funcionamiento hasta el mes de diciembre del 2007. El sostenimiento es fiscal desde 1991, zona urbano marginal, régimen sierra, jornada matutina, tipo bilingüe, clase común, sexo mixto; el edificio que ocupa el plantel es en comodato por 25 años renovables, la construcción es mixta, mantiene su figura colonial, con un patio y una cancha grande, las 11 aulas están distribuidas en los tres pisos, tiene equipos de computación, un servicio de bar pequeño, no existe laboratorios, sala para computación, biblioteca, ni otros elementos básicos.

Desde su creación ha trabajado bajo la coordinación del proyecto EBI-GTZ, hace 13 años empezaron con la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), mientras que el proceso de implementación del Rediseño Curricular es desde hace 4 años. Cuenta con 270 alumnos en educación básica y 70 infantes en la guardería que funciona con su propia estructura, Las autoridades son el

director titular y el subdirector (e), además existen 5 profesores de planta, 3 profesores bonificados 1 voluntario, el personal de servicio es de responsabilidad de los padres de familia. Se está gestionando en la DINEIB y la Dirección Provincial los nombramientos de los docentes, incremento de profesores y asignación de recursos.

La investigación se realizó a través de la observación, entrevistas y encuestas: para la entrevista se utilizó una guía semiestructurada, el objetivo fue obtener los criterios generales que el plantel asumió en la implementación del rediseño, para las encuestas se realizó dos instrumentos; uno para los docentes, que resalta los aspectos: generales, capacitación, material impreso, planificación curricular institucional, el plan de unidad didáctica, el proceso de clases y la vinculación con la evaluación, está determinado en un total de 20 preguntas incluido dos primeras que corresponden a los datos de identificación; en la encuesta a padres de familia se investigó la información recibida sobre el rediseño, participación en el proceso, los cambios demostrados por los hijos tanto en las áreas fundamentales del currículo, como en los aspectos socio afectivos, está determinado en 5 preguntas mas los 2 que corresponden a los datos de identificación; y, el cuestionario para estudiantes, tiene por objeto evaluar la actitud de sus profesores en las áreas básicas del aprendizaje, está establecido en 20 indicadores.

Se procedió a realizar la investigación después de haber notificado al director del plantel, desde el inicio de la información hasta la obtención de resultados se realizó 4 visitas: la primera para poner en consideración los objetivos de la investigación, obtener la autorización y realizar la observación física inicial del establecimiento; en la 2da se realizó una reunión con todos los profesores y con los alumnos para la presentación de los objetivos del trabajo, se concertó la fecha de aplicación de las encuestas, en esta visita se realizó las entrevistas, además se realizó la observación de clases y de los documentos curriculares. En la 3ra visita se aplicó las encuestas a los docentes y el cuestionario a los

alumnos, al no ser posible reunirse con los padres de familia, se envió las fichas con los alumnos, los mismos que fueron entregados en la 4ta visita, se conversó con los padres de familia aprovechando una reunión en el centro por una programación cultural.

La actitud de directivos, docentes y alumnos fue muy cordial, prestaron toda la colaboración en el trabajo, previa conversación con los profesores que estaban a cargo del sexto y séptimo nivel los dejaron solos a los alumnos, con el fin de dar mayor libertad en la aplicación de la encuesta, en el sexto nivel se encontraba una profesora sustituta, por enfermedad de la titular, sin embargo se indicó que el cuestionario a aplicarse se refiere a la profesora titular. Con las fichas aplicadas se realizó la tabulación y todo el proceso hasta la obtención de los resultados, el análisis, la discusión, elaboración de las conclusiones, resultado de la investigación y de las recomendaciones.

La tesis además de los preliminares, consta de tres capítulos y los respectivos anexos: el primero corresponde al marco teórico, consta de cuatro elementos fundamentales: un primer bloque que se refiere a conceptualizaciones elementales de las categorías teóricas que constituye el sustento hipotético y las perspectivas de la educacional en la diversidad; un segundo bloque que consta de tres aspectos: el primero una breve descripción de la educación en América Latina en el contexto de su evolución histórica, como la consolidación del estado oligárquico, populista y desarrollista y el proceso de resurgimiento de los pueblos indígenas; el segundo, hace relación a las exigencias de una reforma educativa integral en América Latina, por presiones económicas, sociales, culturales y políticas; y el tercer aspecto hace hincapié en las demandas y desafíos de la educación bilingüe como respuesta al crecimiento demográfico, desde su cosmovisión, los enfoques socio-cultural, académico y científicos de la ciencia.

El tercer bloque se refiere a la educación en el Ecuador, establecido en dos aspectos: la primera un resumen de las reformas educativas a partir de los finales de la

década del 70, cuando el país retorna a la democracia, la crisis de desinstitucionalización, el protagonismo de las unidades ejecutoras, la presencia de innovaciones educativas y la recuperación de rectoría del Ministerio de Educación a través del Plan Decenal de Educación 2006-2015; la segunda hace referencia a la persistencia de los pueblos indígenas del Ecuador en su historia construida en la lucha de masas, ligados a la tierra, lengua, identidad y diversidad cultural, un resumen de las principales experiencias educativas indígenas a partir de la década de los 40, que reconoce en su lucha a Dolores Cacuango, como precursora de las reivindicaciones, que posteriormente continúan las organizaciones populares e indígenas, antes de la creación de la DINEIB y la suscripción posterior de convenios interinstitucionales con organizaciones indígenas.

Se hace una descripción de las bases curriculares propuestos en el rediseño, resaltando sus componentes fundamentales como: los elementos estructurales, actores sociales, la propuesta metodológica que recoge una serie de criterios vinculados a los pueblos indígenas, el sistema del conocimiento como estrategias metodológicas de la EIB., la descripción de pautas esenciales para la enseñanza de las áreas básicas y la incoherencia de una propuesta teórica del MOSEIB con la práctica de contenidos de aprendizaje; una propuesta de los Círculos de Reflexión Pedagógica como estrategias de mejoramiento pedagógico docente; la necesidad de un sistema de evaluación continua y algunos criterios para contrarrestar la colonialidad lingüística y las propias falencias de la DINEIB.

Un cuarto bloque que se refiere a enfoques y tendencias que han sido explicados por diversos autores sustentados en las bases teóricas, filosóficas, psicológicas y pedagógicas del proceso educativo, un resumen sobre los paradigmas y los enfoques educativos desde la concepción tradicional, conductista y constructivista, el modelo educativo integral y el currículo reconceptualista, con sus elementos, fuentes y los niveles de concreción.

El segundo capítulo corresponde a los resultados de la investigación, basados en el análisis situacional y el diagnóstico descriptivo del CEDEIB-Q., establecidos en seis aspectos: **generales**, que resaltan a los títulos y tiempo de servicio de los docentes; **capacitación** que se refirió a la recepción de los cursos, calidad, tiempo, interés y oportunidades dadas por las autoridades educativas; la factibilidad de adquisición, comprensión y aceptación del **material** para la capacitación; el rol de la **planificación** que se refirió al PCI, PUD., su elaboración, dificultades y la lengua utilizada en la planificación de clases; el **proceso de clases**, que implica la aplicación de la planificación, los enfoques pedagógicos, las técnicas empleadas y la lengua que usan en su proceso; y, los aspectos relacionados con la **evaluación** vinculado a la temporalidad, objetivos y los tipos de evaluación aplicado en el proceso; los criterios de padres de familia en relación a la información del rediseño, la participación e información de los cambios de sus hijos; y, la determinación del perfil de los docentes en función del criterio de los alumnos.

El tercer capítulo concierne a la elaboración de conclusiones, que constituyen argumentos de desenlace final resumidos en relación al marco teórico y los resultados de la investigación; y, las recomendaciones que se consideran propuestas, elementos nucleares que sirven de pautas para la reconceptualización de la educación intercultural bilingüe en aspectos descritos, desde la ejecución de acciones en torno a la concreción operativa del proceso educativo en los tres niveles (macro, meso y micro), referidos a la concepción educativa, a la propuesta curricular y a la propuesta estratégica para los procesos de enseñanza y los aprendizajes a nivel de aula, que se consideran enunciados puntuales en torno a la aplicación del instrumento objetivo de investigación (rediseño curricular) con el fin de optimizar el rendimiento escolar, puesto que para el mejoramiento del sistema de EIB., es necesario realizar una reingeniería administrativa, técnica y curricular, de modo que se posea como una propuesta alternativa al sistema educativo nacional.

CAPÍTULO I

1 MARCO TEÓRICO

1.1 DEFINICIONES DE CATEGORÍAS TEÓRICAS

1.1.1 Educación y Cambio.- Educación en dimensión amplia es el “*Conjunto de influencias que ejerce toda la sociedad sobre el individuo*”; y si se considera sólo la dimensión escolarizada es el: “*Proceso organizado, con ajuste a una programación, para lograr el crecimiento humano en correspondencia con objetivos definidos por toda la sociedad o grupos sociales*”². La noción tradicional de educación y de cambio se oponen casi radicalmente, porque la educación ha venido manejando modelos predeterminados, doctrinas avaladas por la experiencia de generación en generación, en el entendido de que trata de mantener el legado cultural de una sociedad; sin embargo, el cambio al articular la adaptación de la persona a los nuevos comportamientos generales de la sociedad para que ellos prosperen, existe interacción directa entre educación y sociedad, porque tanto la educación como la sociedad son causa y efecto a la vez del proceso social, en este sentido la educación es un instrumento eficaz y necesario para el cambio.

Uno de los rasgos más destacados de nuestra época es la asociación casi mítica entre cambio social y educación, pero no tan sólo en el sentido de que la educación debe adaptarse a los cambios que actualmente tiene lugar en el mundo, sino en el sentido mucho más comprometedor, entendiendo que las relaciones de los grupos sociales son diferentes según los múltiples factores históricos, culturales, educativos, etc., que el hombre a construido a lo largo de su vida y que responden a diferentes necesidades. Las representaciones imperantes del poder y control social, juegan un papel determinante en las formas específicas de relacionarse, en ello la educación es el principal instrumento ideológico entre el conocimiento y poder de la sociedad, convergiendo en las diferentes

²René Cortijo, Modelo Curricular por Competencias. De los Problemas a los Productos del Aprendizaje. Editorial Klendario, Quito-Ecuador, 2007, p. 5.

formas de asociación para la conservación, reproducción y producción de la cultura, sin las cuales difícilmente se puede lograr la supervivencia de géneros y culturas diferentes.

*“La educación es considerada como un proceso que vive el ser pensante en cuanto tal. Por lo mismo no está limitada a una o algunas acciones, a uno o algunos momentos de la vida, sino que se da en todo momento y a través de cualquier acción en cuanto experiencia vivida. Esto es lo que se quiere indicar cuando se habla de educación permanente”*³. Es fundamental recalcar en este proceso de reconstrucción social, la necesidad de apropiación de saberes y conocimientos, como herramientas innatas mediante las cuales la persona ha intentado explicar, buscar comprensión y dar cuenta de su presencia como individuo y como grupo en la sociedad, aquí aparece el respeto al otro, la diversidad de formas de expresión, diferentes maneras de comprensión, que han dado lugar además a prácticas específicas de supervivencia; la educación con todas las características que definen el acto y justifica su transferencia al dominio público, desempeña un rol fundamental, en este escenario, la escuela no está sólo para recibir y transmitir la herencia cultural de una sociedad, sino además debe promocionar los cambios y reformas sociales.

1.1.2 Cultura.- Comúnmente la cultura ha significado *“todo lo que contribuye al mejoramiento personal”*⁴ posesión de una elevada práctica del arte, deporte, literatura, música, pintura, ciencia, etc. Teniendo presente que el comportamiento del ser humano es resultado en gran parte del aprendizaje y la experiencia, con una característica básica y peculiar que es el lenguaje y una característica complementaria que es la observación de pautas regulares mas o menos estandarizadas de comportamientos recurrentes y generalizables, la vida de todo individuo se desarrolla mediante la interacción con otros individuos, por lo que para analizar y explicar estas pautas de la conducta humana y sus

³Luis Enrique López y Ruth Moya, editores. Pueblos Indios, Estados y Educación, 46o Congreso Internacional de Americanistas. Proyecto EBI. MEC-GTZ, Perú, 1998, p. 235.

⁴VOX. Diccionario Escolar Ilustrado de la Lengua Española con Apéndice Gramatical. Rei Andes Ltda. Ediciones Maya, Bogotá-Colombia, 1997, p. 195.

comportamientos regulares, es necesario conceptualizar la cultura en su acepción sociológica mas amplia.

En este sentido se puede definir a la cultura como la totalidad de lo que las personas aprenden como miembros de una sociedad o sea la cultura puede ser entendida como un sistema de actitudes, comportamientos, modos de vida, de pensamiento, de acción, de ideas y valores que conforman las actitudes de los hombres en determinados patrones de conducta, es decir todo aquello que es o hace el hombre como ser social y que no le viene dado por su herencia biológica, es cultura, un conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo social en un periodo determinado. *“Dependiendo de la primacía de una u otra forma de poder que se ejerza predominarán unas formas de relación y no otras, se privilegiarán unas formas de saberes y conocimientos y no otras, se propiciarán un tipo de organizaciones y no otras, etc. A su vez esos saberes, herramientas y organizaciones apuntan a un fin específico...”*⁵.

Esta idea indica la existencia de una cultura dominante, que añade dentro de ellas las culturas dominadas o dicho de otro modo, las culturas dominadas buscan espacios de sobrevivencia dentro de la o las culturas dominantes, pero la cultura como concepto debe asumir un papel directivo haciendo que el proceso educativo sea dinámico en un sentido real, es decir, debe proponer un objetivo social común, inteligentemente pensado y planteado en un diálogo entre los actores de la sociedad; el término cultura engloba además modos de vida, saberes, formalidades, arte, invenciones, tecnología, sistemas de valores, derechos fundamentales del ser humano, tradiciones y creencias; a través de la cultura se expresa el hombre, toma conciencia de sí mismo, cuestiona sus realizaciones, busca nuevos significados y crea acciones que le trascienden.

⁵MEN. Programa Etnoeducación, Conceptualización y Ensayos. Editorial PRODIC “El Griot” Bogotá, Colombia, 1990, p. 5.

1.1.3 Identidad.- Según el diccionario identidad es el “*Conjunto de circunstancias que distinguen a una persona de las demás*”⁶. La palabra identidad es un término abstracto procedente del latín *iden* (lo mismo) y designa la relación existente entre dos o mas realidades o conceptos, que siendo diferentes bajo ciertos aspectos, se unifican según otros. La identidad nacional estipulada en la Constitución “garantiza el derecho de la existencia de las culturas que conforman la sociedad ecuatoriana”, en la Ley de Educación (1985), se fomenta el respeto a la identidad cultural de los diferentes grupos étnicos como base de la identidad nacional, en este contexto se define a la identidad cultural como identidad propia con un modelo de vida de un ser o grupo humano históricamente organizado, con libre expresión y ejercicio de su pensamiento, caracterizado por elementos comunes: territorio, cultura, lengua y sabiduría ancestral, que distingue de otro individuo o grupo, en forma explícita e implícita, abiertos a una relación intercultural en el marco del respeto y reciprocidad, representaciones adquiridas a través de experiencias en relación con los elementos de la naturaleza.

La nacionalidad constituye un conjunto de pueblos milenarios anteriores a la constitución del Estado, con una identidad histórica, idioma, cosmovisión y cultura común, que viven en un territorio determinado, mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad, que se respaldan en unos casos por grupos que se autodefinen pueblos, con una identidad particular de acuerdo con sus costumbres, dialecto, ubicación geográfica y actividades económicas. Territorio se refiere a todos los recursos naturales (fauna, flora, aire, agua, recursos minerales), base material para la reproducción de la cultura del grupo social; cultura conjunto de valores, acciones y significado en el tiempo y el espacio; lenguas elemento esencial de interrelación y expresión de signos y símbolos de pertinencia cultural,

⁶Ramón García-Pelayo y Gross. Pequeño Larousse Ilustrado. Círculo de Lectores. Ediciones Larousse, México, 1998, p. 558.

que descubre la estructura del pensamiento; y, sabiduría ancestral una visión total y profunda de la realidad no solamente de sus partes, es el resultado de siglos de sostenimiento y producción del conocimiento, es la explicación racional de los fenómenos naturales, sociales, espirituales y el sentido de la visión predictiva, la sabiduría tiene relación con los conocimientos sobre el ciclo vital, el ciclo ecológico, el ciclo astral y ciclo ritual que determinan las formas de vida de los pueblos.

1.1.4 Interculturalidad.- Construir una sociedad distinta para todos es responsabilidad de todos, cada cultura y cada individuo con sus saberes, costumbres, estructura, formas de vida, lengua, entre otros en busca de la interrelación múltiple, provocando la relación entre seres y saberes, en este sentido la interculturalidad se instituye en un punto focal del debate, esto implica un cambio de actitud de los actores, cambio de estructuras, confrontación de instituciones, debe analizarse desde las distintas formas de producir el conocimiento y proyectarse hacia un verdadero reconocimiento de la diversidad, en el sentido de forjar la unidad como construcción de una sociedad distinta para todos. *“¿Nos acercamos a una explosión de la multiculturalidad y pluriétnicidad en el mundo? Los procesos obviamente son lentos debido también a que las mayorías viven en una general ignorancia sobre las particularidades y el acervo cultural de las minorías, sobre todo en países o regiones donde la cultura oficial oprime la cultura diferente”*⁷.

Para visualizar de manera objetiva la interculturalidad, es necesario concebir la multiculturalidad y la pluriculturalidad-pluriétnicidad, entendiendo a la primera como una definición que reconoce la existencia de diferentes culturas, pero esta, como cultura dominante, que reproduce los componentes culturales impuestos como recursos y prácticas hegemónicas; mientras que la segunda, constituyen los espacios que han sido reconocidos de su existencia a través de la historia, como espacios de dependencia (relación colonial,

⁷Matthias Abram, Lengua, Cultura e Identidad, El Proyecto EBI, 1985-1990. Ediciones Abya Ayala, Quito Ecuador, 1992, p, 11.

opresión, dogma, modelos restringidos, etc.), que se ha convertido en receptor de la de arriba y no es posible construir la interculturalidad con un sentido de dependencia de la dominada a la dominante, “*se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas*”⁸. En este contexto, para que exista la legitimidad del conocimiento en una verdadera interrelación, como reconstrucción del paradigma de la interculturalidad, la cultura dominante, debería formar parte de esta reconstrucción, no solo reconociendo la existencia de las culturas dominadas y relacionándolos por añadidura de acuerdo al interés del poder, sino abriendo espacios de reconocimiento y de respeto al otro, esto implica la destrucción de la escala social como estructuras superpuestas.

En cambio las culturas subordinadas, antes de centrarse únicamente en cuestionadores de los grupos dominantes, es necesario también entrar en el reconocimiento y fortalecimiento de lo propio, para que con pleno conocimiento de la fuente, confrontarlos y construir relaciones equitativas entre lo propio y lo diferente, la finalidad es propender a la multidirección y multirelación de las culturas, sin embargo puede existir limitaciones con respecto a las relaciones con la sociedad, puesto que el concepto no representa una simple relación de culturas, sino un significado mas amplio, como un proyecto ideológico que se inscribe en la transformación de las actuales estructuras e instituciones, puesto que no constituyen simples modelos lingüísticos de integración, sino que siguen aportando a la dinamización de procesos de inserción política, con miras a la conformación de poderes alternativos, por lo que el territorio, la cultura y la identidad ya no son ejes desarticulados al conocimiento, que apuesta a la transformación de los diseños coloniales.

1.1.5 Pedagogía.- *“Pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio el proceso formativo...cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su*

⁸Catherine Walsh, La Interculturalidad en la Educación, Ministerio de Educación, DINEBI, FORTE-PE. Edición Decisión Gráfica SAC, Lima Perú, 2001, p. 6.

personalidad”⁹, una ciencia de carácter psico-social que analiza un conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano, el proceso de formación del ser humano se da en todas sus dimensiones, la educación, instrucción y desarrollo, en la disposición para la resolución de los problemas cotidianos y en el dominio de su profesión, esta definición radica su importancia en el proceso de formación de la persona en la concepción humana.

La pedagogía intercultural como formación integral de la persona, orientada al reconocimiento de las distintas culturas, debe fomentar un aprendizaje sostenidos en el derecho al disenso como posibilidades comunicativas en el progreso de la sociedad intercultural, fortalecer y aceptar las particularidades de las diferentes culturas, permitir el desarrollo de cada expresión en mutua aceptación de la diferencia del otro desde la interrelación de saberes, entonces es indispensable en la concepción pedagógica del docente, conocer su papel de facilitador del proceso para que se constituya en el mediador de los aprendizajes, que posibilite al alumno el conocimiento de la diversidad teórica, desde la propia reconceptualización, como derecho a disentir o argumentar en la reconstrucción del proceso socio-cultural.

1.1.6 Currículo y Aprendizaje.- Currículo es *“La concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que forman parte. El currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza”*¹⁰, sin embargo no se puede limitar solo a una

⁹Carlos M. Álvarez de Zayas. La Escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1995, pp. 7 y 9.

¹⁰René Cortijo. Modelo Curricular por Competencias y Proyectos. Editorial Klendarios, Quito-Ecuador, 2007, pp. 42.

concepción del currículo, puesto que están íntimamente vinculados a las transformaciones que ha producido la sociedad en su historia y los distintos cambios conceptuales que la educación ha sufrido, pero es importante entender que el currículo es la concreción específica de una teoría o un modelo pedagógico para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad a la que pertenecen.

La transversalidad del currículo, hace referencia aquellos contenidos que sin ser asignaturas deben insertarse en los programas de las diferentes áreas de estudio, no sólo porque constituyen la clave de educación en valores en la formación integral, sino fundamentalmente porque constituye la estrategia para contribuir la relación de los problemas que aquejan a la humanidad, estos ejes son el desarrollo del pensamiento y la educación en valores pues estos, consustancializan la cultura de la práctica social de los alumnos con el contenido científico que se desarrolla en las aulas, condición para revertir la educación al mejoramiento de la vida el entorno social.

La concepción sinérgica del aprendizaje que sostiene que el ser humano no aprende nociones y conceptos aislados sino estructuras conceptuales de cierto grado de complejidad, por lo que los contenidos curriculares no se reducen solo a temas teóricos de las diferentes disciplinas del conocimiento, ni solo a la formación y desarrollo de destrezas específicas, desarticulada entre ellas y aisladas del contexto socio-histórico y cultural, sino a estructuras de contenidos de aprendizaje que se las puede expresar en términos de capacidades, por lo que los contenidos en el currículo escolar, debe establecer de manera categórica el saber, saber hacer y el saber ser, comprendidos en forma integrada y coherente los contenidos de las diferentes disciplinas del conocimiento, habilidades y destrezas que son inherentes y las actitudes y valores, susceptibles de desarrollarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de dichos conocimientos.

Aprendizaje “*es el proceso de transformación de la conducta del ser humano, como consecuencia de la recepción de estímulos, el desarrollo de las percepciones y la estructuración de nuevas ideas o unidades del pensamiento; este incluye las dimensiones: cognitiva y afectivo-volitiva; es decir, expresiones de conocimientos, habilidades y valores humanos*”¹¹, esto quiere decir que las concepciones y estrategias educativas a desarrollar, deben promover estímulos integrales que no descuiden la formación de conocimientos teóricos de la ciencia, la tecnología y la cultura en general, con el desarrollo de habilidades intelectuales y prácticas; así como de actitudes que demuestren un modo de actuar, consecuente con las necesidades de la sociedad, pero en el entendido de que el aprendizaje no solo tiene lugar en la sala de clases, sino en todas las actividades individuales o grupales dentro o fuera de la institución educativa, es necesario tener presente el interaprendizaje, como mediación en una relación inter e intrapersonal, en la interposición enseñanza-aprendizaje, en su forma específica de asignarle determinados roles a la educación.

1.1.7 Capacidades.- Son aptitudes para hacer, conocer y sentir, particularidades psicológicas de la persona de cuales depende de acuerdo al tipo de aprendizaje que se ejecute y la educación que imparte, de ellas depende la adquisición y desarrollo del conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y valores, características complejas y estatales de la personalidad que combinan de manera múltiple e integradamente a través de las actividades que desempeñan los seres humanos.

1.1.8 Conocimiento.- Se distinguen dos elementos importantes: la cognición que comprende los contenidos disciplinares aprendidos significativamente, más los procesos psicológicos de la cognición que se realizan en el proceso del conocimiento y la metacognición que comprende el conocimiento de los procesos de la cognición, el

¹¹René Cortijo. Modelo Curricular por Competencias y Proyectos. Editorial Klendarios, Quito-Ecuador, 2007, p. 23.

conocimiento del cómo de dichos procesos, la naturaleza y el valor del conocimiento y de la experiencia adquiridos.

1.1.9 Metacognición.- Es un conocimiento de segundo nivel, es el conocimiento del conocimiento adquirido en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues del conocimiento y la experiencia adquiridos es necesario conocer su naturaleza su valor, su funcionalidad y su trascendencia. Cabe puntualizar que el aprendizaje significativo es esencialmente meta cognitivo, comprensivo, reflexivo crítico, productivo y funcional.

1.1.10 Habilidades.- Disposiciones biopsicológicas que tienen los seres humanos para utilizar el conocimiento en la realización de actividades con eficiencia, sin que necesariamente constituyan destrezas. Estas luego de manifestarse en ese proceso de aprendizaje inicial, pueden llegar a cierto grado de dominio, es decir a convertirse en una destreza, en un hábito.

1.1.11 Destrezas.- Son habilidades desarrolladas, automatizadas, mecánicas complementarias de una capacidad, que permiten realizar las actividades con cierto grado de automatismo y perfección, pero cada vez con menos intervención del pensamiento. Una destreza en cierto modo constituye un hábito, pues establece la realización de una actividad sin mayor intervención de la conciencia.

1.1.12 Actitudes.- Hace referencia a la disposición interna de la persona a valorar favorablemente o desfavorablemente una situación, un hecho, etc. Predisposición para actuar, tendencia estable a comportarse de determinada manera.

1.1.13 Valores.- Son contenidos de aprendizaje referidos a creencias sobre aquello que se considera deseable. Principios normativos de conducta que provocan determinadas actitudes.

1.1.14 Competencias.- Constituyen las operaciones de las capacidades, por tanto, implican la presencia de un conjunto de capacidades, los criterio de evaluación referidos a

los aspectos cuantitativos del aprendizaje deben expresarse en términos de competencia y con estos deben formularse también los aprendizajes referidos a actitudes y valores.

1.1.15 Aptitudes.- Son predisposiciones anatomofisiológicas congénitas que traen los seres humanos como disposiciones internas y que constituyen elementos importantes en la formación y desarrollo de las capacidades.

1.1.16 Centro Educativo Comunitario.- “Se considera que la modalidad escolar debe ser reemplazada por centros educativos comunitarios que recuperen el papel de la familia como responsable inmediata de la formación integral de la persona”¹², constituye una definición que cambia el sentido tradicional del concepto de “escuela”, en respuesta a la necesidad de que esta promueva los cambios y reformas sociales, instituyéndose en el instrumento operativo del currículo base del modelo de EIB., en el aula, con la participación de los actores sociales, sin embargo a pesar de que es una definición que responde a esta necesidad específica, es difícil sustentar en la práctica, puesto que la función de la familia está dirigida a la búsqueda del sustento diario para la sobrevivencia.

1.2 LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

1.2.1 Análisis del Contexto

A lo largo de la historia la educación en su evolución ha respondido a los modelos estatales que se han ido configurando en la consolidación del estado, sin entrar en detalle, es necesario dejar establecido, los objetivos básicos que determinaron la evolución de la educación pública latinoamericana durante los siglos XIX y XX, coincidiendo con la autora (Gabriela Ossenbach Sauter), que no son los únicos ni son objetivos plenamente alcanzados en cada período determinado por la historia, porque gran parte estos problemas educativos, continúan siendo parte de la discusión en las reivindicaciones de los pueblos y

¹²DINEIB. Modelo de Educación Intercultural Bilingüe Acuerdo Ministerial No.112, 31 de agosto de 1993, Quito, p. 2.

naciones en la actualidad. *“El objetivo político de contribuir a la formación de la nacionalidad caracterizó a la educación durante el período de predominio del estado oligárquico. El estado populista impulsó prioritariamente el acceso al sistema público de enseñanza de nuevos grupos sociales, sobre todo de la clase media. Mas reciente con la política desarrollista del estado cuando la educación pasó a formar parte de las estrategias de planificación económica, se buscaron soluciones para adecuar la educación pública a los requerimientos de las economías nacionales”*¹³.

Durante el proceso de consolidación del estado en América Latina, que no pudo ser solidificado de manera uniforme por las diferentes características que diferenciaban a cada país, además con la finalidad de contrarrestar la homogeneidad social y cultural que se suministraban en estos intereses, surgen las poblaciones indígenas en donde la diversidad ha sido un elemento subyacente, muy a pesar de que durante toda la Colonia y la República las revueltas de estos pueblos que se dieron de manera sostenida, sobre todo en contra el cobro de los impuestos, tributos, lucha por tierra y la sobrevivencia, sin embargo persistió un Estado de corte liberal.

En estos estados se vislumbra desde su nacimiento características muy bien marcadas, un estado uninacional, monocultural y excluyente, visiblemente dominantes, las posibilidades de gozar de los derechos de ciudadanía eran para las personas que disponen determinados patrimonios, aunque en algunas de ellas se les dejaban la tutoría de los “aborígenes” a los sacerdotes; sin embargo a pesar del sometimiento de los procesos de aculturación y transculturación, han subsistido como pueblos originarios existentes desde mucho antes de la conquista. En este contexto, desde algunas décadas atrás en América Latina adscrita a esta lucha, surgen experiencias de educación indígena, promovidos en muchos casos por líderes indígenas y en otros por antropólogos, misioneros o educadores

¹³Gabriela Ossenbach Sauter. Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996, p. 123.

en consideración a la lengua materna, la diversidad cultural, formas de organización, formas de convivencia, incluso sus propias metodologías.

Un nuevo elemento en estos procesos, son los nuevos paradigmas de la educación del siglo XXI, que se inserta en la revolución tecnológica, genética, robótica, informática, entre otros, que tienden a instrumentarse en la concepción de educación técnica-científica y en los fundamentos teóricos, filosóficos, científicos y psicológicos, generados en las estructuras socio-económicas, políticas e ideológicas de la sociedad del conocimiento, conceptos y criterios que serían válidos para unos y descartados para otros, dependiendo del contexto en el que se desenvuelve la humanidad. En estas circunstancias es condición sinequanon que cada uno de los países de América Latina, contribuyan al proceso de construcción de la interculturalidad, no solo como compromiso de los pueblos culturalmente dominados, sino en el concepto definido anteriormente, como responsabilidad de espacios de interrelación social de la cultura dominante, sin embargo en este diálogo no se puede aislar el argumento de propender a una educación científica técnico-socio-humanista, centrado en la formación integral del ser humano, evitando que sigan siendo propuestas aisladas.

1.2.2 Exigencias de una Reforma Educativa en América Latina

No se puede desconocer que en América Latina, se han dado múltiples esfuerzos de reformas educativas en función de elevar la calidad, sin embargo no se puede respaldar una reforma si no se considera en su integralidad, que permitan alcanzar un consenso social, en la dicotomía Estado Nacional–Pueblos Étnicamente diferenciados, incorporados a ello la discriminación positiva en favor de alumnos de escasos recursos, uso de alternativas a los modelos tradicionales y el fortalecimiento de la investigación empírica; como estrategias de mejoramiento de equidad y reducción de la pobreza, no obstante las zonas de libre comercio y las presiones para la integración económica, impulsan reclutar fuerza laboral

competitiva a nivel internacional, advirtiendo de estas necesidades, como prioridad para los socios menos desarrollados, que se sienten bloqueados por los bajos niveles de productividad, presiones a las que en educación, se subordinaron las reformas.

La influencia que ejerció la educación en los éxitos económicos de los países del Este de Asia; por las recientes investigaciones sobre los múltiples impactos positivos y por las comparaciones internacionales sobre los niveles de aprendizaje, las recientes experiencias demuestran que una mejor educación, contribuyó al crecimiento económico y a su vez, el crecimiento económico contribuyó a la inversión en educación, donde la educación básica asume un papel trascendental en el crecimiento, incremento de la actividad laboral, mejoramiento de la salud, control de la natalidad y al preparar a las personas para su participación en la economía y en la sociedad; el sector político y los ciudadanos en cambio presionaron a los gobiernos de turno a obtener información y los niveles educativos necesarios, para enfrentar algunos de los problemas latentes como el uso de drogas, el SIDA y los problemas del medio ambiente.

“Los acuerdos de Jomtien, las propuestas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNESCO-ORELAC), los encuentros del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC), así como las prioridades de inversión en educación sugeridas por el Banco Mundial y por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), resaltan la necesidad de revisar la prioridades de la agenda educativa regional en torno a los problemas de calidad y equidad identificados como los más urgentes y determinantes”¹⁴.

Por otro lado la evidencia de aspectos que han influenciado forzosamente en afectar a la crisis de rectoría de las reformas educativas únicas, es la constante y perseverante

¹⁴Guillermo Ferrer. Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados? GRADE, Perú, 2004 (Documento de trabajo 45), p. 15.

firmeza de los pueblos indígenas latinoamericanos caracterizados por una heterogénea configuración lingüística y cultural, en su lucha constante alcanzan un poder político importante, que al inicio siendo proyectos semidesconocidos en los ambientes educativos, desarrollados incluso como proyectos asistencialistas, modelos lingüísticos de transición o de mantenimiento, son presupuestos teóricos que en la práctica tiene una profunda escala de reivindicaciones, que se resume en la siguiente idea: “Construyamos una verdadera comunidad de naciones sudamericanas para vivir bien” y luego define: “Vivir bien, es pensar no sólo en términos de ingreso per-cápita sino, de identidad cultural, de comunidad, de armonía entre nosotros y con nuestra madre tierra” (Evo Morales, 2006).

No obstante de los resultados positivos de los programas de educación bilingüe experimentados en especial en la última década, no se puede predecir si esta alternativa logre insertarse en los sistemas educativos nacionales de confluencia multiétnica, sin embargo algunos de ellos obligaron al reconocimiento por parte de los Ministerios de Educación en unidades administrativas específicas para su atención, con ciertas autonomías, entre otros: en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) México, en 1984 el Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (PRONEBI) Guatemala, en 1987 la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL) Perú, en 1982 la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) Ecuador.

Los gobiernos de América Latina en los últimos años, han centrado su atención en procesos de reforma educativa, en la persistencia de lograr un consenso nacional, referido a reformas curriculares, modificaciones legales y administrativas en torno a la educación gratuita, programas educativos a través de los medios de comunicación, campañas de alfabetización, subvención a proyectos elaborados por docentes, integración de los niños con dificultades de aprendizaje a escuelas regulares, cambios en las formas de evaluación,

etc., y por la incidencia de los programas de educación intercultural bilingüe, que sustentan sus propuestas en experiencias de derecho de reivindicación los pueblos indígenas

1.2.3 Desarrollo, demandas y desafíos

En este contexto histórico el acceso a la educación en los países de América Latina y el Caribe se expande a partir de la década de los 60, que remarca la polarización entre los establecimientos de elite (10%) y los establecimientos de educación pública, en los que el aprendizaje representó la mitad de los niveles esperados, inclusive en los privados, apenas se acercan al rendimiento promedio de los países desarrollados, pese a los esfuerzos realizados por los gobiernos, los países por lo general no han podido cambiar el sistema, a fin de ofrecer una adecuada educación especializada, en esta dinámica el crecimiento de la población estudiantil ha obligado a los gobiernos a controlar cuantitativamente el producto educativo descuidándose de los procesos y de calidad.

El bajo rendimiento como respuesta al modelo de instrucción frontal aplicada a la totalidad de la clase, ha dado lugar a la pasividad del alumno y la adquisición de aprendizajes memorísticos, repetitivos y disfuncionales, el nivel mínimo en los logros cognitivos y el crecimiento lineal, han ocasionado que los estudiantes permanezcan en el establecimiento más de 6 años y solamente avancen a aprobar el cuarto grado escolar, en el nivel medio, las tasas de inscripción y matrícula alcanzaron las dos terceras partes del grupo/edad y en la universidad la matrícula creció del 6 al 25%, las investigaciones han sido muy limitadas, los cambios del mercado laboral dieron lugar al crecimiento de las universidades privadas, centros técnicos de enseñanza de dos años, que aparentaron sostener el punto de equilibrio para la flexibilización de las políticas educativas.

En los países étnicamente diferenciados, se han intensificado las luchas sociales por la vida y que siguen ampliando la concepción educativa, al inicio “indígena”, ideada como una propuesta práctica ligada metódicamente a las barreras lingüísticas,

posteriormente redefinido, ampliado y contrastado con el paradigma de la interculturalidad por los propios actores, que desequilibra a los sistemas educativos únicos como medios de aculturación y de dominio, para que en un proceso de diálogo y de respeto, exista un compromiso de apuntar a un nuevo proyecto social, que aporte a la democratización y consecución de una verdadera “Educación Intercultural Bilingüe”.

Por otro lado la Comisión Internacional sobre educación para siglo XXI, puntualiza como dimensiones de la nueva educación “*ética y cultural, científica y tecnológica y económica y social*”¹⁵, que se han constituido en pautas para que los sistemas educativos puedan restablecer con propiedad y pertinencia, los nuevos contenidos y mas componentes curriculares en los que se han de formar los nuevos ciudadanos. Está nueva educación deberá, dice Delors, “*transmitir, masiva y eficazmente un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnico evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro*”, se considera que “*ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin limites, sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio*”*

La formación del nuevo ciudadano y del nuevo profesional, demanda de un reajuste curricular adecuado, articulado y coordinado entre los diferentes niveles y modalidades de la educación; todo ello, en torno a ejes de formación intelectual, tecnológica y de valores humanísticos, la clave es la integración de la enseñanza con un aprendizaje significativo, lo que demandan de estrategias tales como la planificación curricular académico en tres dimensiones, con inserción de ejes y temas transversales, estos ejes son el desarrollo del pensamiento y la educación en valores; pues estos

¹⁵*UNESCO. La educación encierra un tesoro, Santillana Ediciones, Madrid, 1996, pp. 95 y 96.

consustancializan la cultura de la práctica social de los alumnos, con el contenido científico que se desarrollan en las aulas. Según Toffler, *“el conocimiento es el elemento central de la sociedad super-industrial.”*, su importancia seguirá creciendo en el futuro, *“la forma de alcanzar el desarrollo y el poder económicos en el siglo XXI ya no será mediante la explotación de materias primas y del trabajo manual del hombre, sino mediante la aplicación de los recursos de la mente humana”*¹⁶.

En estas circunstancias la EIB., debe asumir una doble responsabilidad puesto que por un lado, debe instrumentarse en una política de sostenimiento de los fundamentos teóricos y prácticas metodológicas desde la cosmovisión indígena, apoyados en una serie de estrategias que en las colectividades originarias, continúan siendo habilidades que sustentan los procesos propios del “buen vivir”, el sentido de vida comunitaria (mingas, trueques, solidaridad, compromiso, respeto, protección, etc.), la sabiduría de los pueblos indígenas, (mitologías, ritualidad, festividades, ciencia y tecnología indígena, etc.), transformados en contenidos de aprendizaje del micro currículo y por otro lado el conocimiento de la ciencia universal desde la metodología de la segunda lengua, (además otras lenguas) y tecnología en toda su estructura y concepción definidas de esta cultura, para que se pueda sustentar y defender los derechos; tener consciencia clara y profunda de los deberes; sostener la inteligencia a nivel de pensamiento crítico, creativo, práctico y teórico; con capacidades de comunicación, (corporal, estético, oral, escrito), mantener su personalidad autónoma y solidaria.

1.3 LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR

1.3.1 Historia de Reformas

En el Ecuador hasta antes de la implantación de la Reforma Curricular Consensuada, por más de 15 años ha sido sometido a una serie de reformas aisladas, que a

¹⁶ Alvin Toffer. El camino del poder. Plaza Jamés Editores, Barcelona, 1990, p. 470.

pesar de realizar ingentes gastos y muchos esfuerzos por cambiar el sistema, no han podido determinar cuantitativamente sus éxitos y fracasos. A finales de la década del 70, después la dictadura militar nuestro país al retomar la democracia, con el nuevo gobierno democrático de “la fuerza del cambio”, inicia con una reforma educativa considerada como integral, ubica en su agenda una política para la diversidad cultural “Revalorar las culturas nativas y la educación bilingüe intercultural hasta entonces relegada”, posteriormente los gobiernos de turno continúan con reformas educativas centradas en su mayoría a reformas curriculares (Anexo 1).

A finales de los 80 se agudiza el conflicto de la centralización y se visualiza la problemática indígena en la peor crisis política y económica en el país, se evidencia la ingobernabilidad, la corrupción y la desinstitucionalización del estado, que en educación se confluje en la pérdida de la capacidad de rectoría del Ministerio del ramo, frente a las Instituciones Educativas, se subyuga a un modelo de gestión apoyada en propuestas externas (BID, Banco Mundial), con la figura de dos unidades de mando MEC y Unidades Ejecutoras, la desinversión en educación alcanza al 7,9 %, presencia de interlocución reducida a dos actores MEC y gremio, se invisibiliza el tema de acceso y la equidad, presencia de una estructura de gestión inmovilizada, apática, su labor se reduce a la segmentación (burocratización), desarticulación de innovaciones pedagógicas con la estructura, (subordinación de innovación a la norma), debilitamiento de los recursos humanos, desconcentración sometido a la cultura clientelar (de trámite).

Tomando como punto de partida los criterios y aportes de los trabajos realizados en la reforma curricular de la pedagogía conceptual del 94 que no se puso en ejecución, en el año de 1996 inserta en el país una reforma curricular consensuada, esta vez como política de estado, que se considera recoger los aportes de diferentes modelos educativos teóricos, entre ellos el constructivismo; que, conjuntamente con el Plan Estratégico para el

Desarrollo de la Educación Ecuatoriana en 1997 es presentado al país una segunda edición, direccionada por políticas que consideran constituirse en ejes armonizadores, como: “mejorar la calidad de educación, impulso a la educación intercultural bilingüe, integración y democratización del sistema educativo e inserción de componentes culturales y artísticos de la educación”¹⁷, resultado de la Consulta Nacional “Educación Siglo XXI”.

Descentralizado técnica, administrativa y financieramente la educación intercultural bilingüe, la educación nacional en la dicotomía del discurso y la práctica, aparecen dos tendencias: una la construcción de un nuevo modelo de gestión (redes escolares), que se estipula en la figura de división entre lo urbano-rural (CEM), unidades ejecutoras (PROMECEB, EB/PRODEC), como fortalecimiento institucional, la desconcentración y autonomía escolar y la segunda, basada en la promoción de innovaciones educativas para el mejoramiento de la calidad caracterizado en un enfoque desde lo “básico”, un modelo de integración de la calidad centrada en capacitación-materiales-asistencia técnica, con el eje de la lectura y experiencias focalizadas, que permitieron insertar en el proceso a la supervisión educativa, en crisis de subsistencia.

Mientras las unidades ejecutoras dirigían su atención en las capacitaciones masivas, infraestructura y entrega de materiales, se fueron esgrimiendo una serie de innovaciones como el aprestamiento escolar -desarrollo de la motricidad, ambientación del aula y el buen trato-; promoción de la lectura (primero la lectura) -capacitación y elaboración del material con una cobertura masiva-; gestión educativa de aula a través del plan de acción de calidad (PAC) -mayor vinculación escuela comunidad a través de escuelas saludables y autonomía pedagógica-; programa de escuelas unidocentes, -trabajo autónomo, metodologías de trabajo en grupos, organización y secuencia del aprendizaje (significativo), dotación de infraestructura y equipamiento-; gobiernos estudiantiles, -

¹⁷ MEC. Reforma Curricular para la Educación Básica. Quito-Ecuador, 1998, p. 4.

garantía del derecho de la participación de los niños y niñas, organización estudiantil infantil en consejos escolares con la guía del profesor, democracia-.

Los nuevos elementos que entran en este debate en el 2000 son: la emergencia de lo local a través de experiencias de los gobiernos seccionales, participación ciudadana a través del Contrato Social por la Educación (Agenda Social por la Educación) y la búsqueda de reconstitución de la rectoría del Ministerio de Educación a través del Plan Decenal, sobre la base de los debates y acuerdos de la 1ra, 2da., y 3ra Consulta Nacional del Siglo XXI (1992, 1996 y 2004 respectivamente) y de los tratados internacionales: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtiem, marzo 1990, Cumbre Mundial a favor de la Infancia, Nueva York, 1992; Foro Mundial de Dakar, abril del 2000; Conferencia de las Américas, Santo Domingo, febrero del 2000; Declaración de Cochabamba, Cochabamba 2001; Objetivos de desarrollo del Milenio hacia el 2015.

El objetivo general “*Garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana*”¹⁸, con principios de: equidad, calidad, pertinencia, inclusión, eficiencia, participación, rendición de cuentas, unidad, continuidad, flexibilidad y alternabilidad y valores: honestidad, justicia, respeto, paz, solidaridad, responsabilidad y pluralismo.

1.3.2 Educación Intercultural Bilingüe

1.3.2.1 Antecedentes

El Ecuador al ser un país pluricultural y multiétnico conformado por la diversidad cultural, las nacionalidades y pueblos indígenas, se encuentran ubicadas en las tres regiones del país: en la Costa los Awa, Chachi, Tsachila y Èpera; en la Sierra los Kichwas; y, en la Región Amazónica los A´is (Cofanes), Siona, Secoya, Sáparo, Wao, Kichwas del

¹⁸MEC. Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. Primera versión resumida, Quito p. 4.

Oriente, los Shuar y Achuar, mantienen su territorio, su lengua y sus culturas, históricamente relegadas a las diferentes formas de explotación, que últimamente se reivindicaron en la sociedad como reconocimiento a la constante y prolongada lucha en reconocimiento a los derechos que asiste como nacionalidades y pueblos.

La apertura de políticas educativas hacia las poblaciones indígenas, se profundiza en el período de mayor agitación social y política del Ecuador entre la década de los 60 y 80, en donde se intensifican las luchas campesinas, las reformas agrarias, la expansión y generación de la lengua especialmente el kichwa; como representación del pensamiento indigenista de tendencia humanitaria por la contribución literaria; presencia de algunos proyectos aislados y puntuales de la sociedad civil, Iglesia y el movimiento campesino sindicalizado; cohesión de experiencias educativas indígenas sostenidas en sus líderes apoyados por el descontento popular, que dieron lugar a levantamientos indígenas.

En la historia de resurgimiento de las masas indígenas, en la década de los 40, aparece Dolores Cacuango, quien en su lucha contra de la explotación y maltratos de los “patrones”, surge como precursora en la defensa de su pueblo y la dignidad del indio, que irrumpe fronteras de la sierra y costa ecuatoriana, con la fundación en primera instancia de sindicatos agrícolas. En 1944 con otros líderes indígenas funda la Federación Ecuatoriana de Indios, crea en Cayambe algunas escuelas con maestros nativos que enseñan en “quichua”, su importancia ha tomado vigencia profunda en la lucha organizativa y en el logro del derecho a recibir una educación de “calidad” en lengua materna, desde un enfoque de la propia cultura. En estas circunstancias en 1945 la Constitución Política de Ecuador reconoce en educación la importancia del uso de las lenguas indígenas:

“El Estado y las Municipalidades se encargarán de eliminar el analfabetismo y estimularán la iniciativa privada en ese sentido. En las zonas de predominante población india, se enseñará además del castellano, el quichua o la lengua aborígen respectiva”,

además “Se reconoce el Quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional”¹⁹, pero es eliminado en la Constitución de 1946, reconociendo como idioma oficial solo el castellano, además de los tres símbolos considerados patrios por el Estado nacional. “En su tiempo, pocos niños indígenas alcanzaban instrucción escolar. Los indígenas no poseían tierra. Trabajaban como peones conciertos en las haciendas. Los dueños de la tierra, les presentaban un pedazo de terreno llamado huasipungo para cultivar y levantar la chocita. Otros, ni siquiera tenían huasipungo, vivían junto algún pariente. Unos u otros, trabajaban para el patrón por el favor que él los hacía de permitirles vivir en sus tierras”²⁰.

Fue apoyado por Luisa Gómez una maestra formada con vocación excepcional, en su misión de crear las escuelas indígenas en Cayambe, desde la fundación de la “primera escuela en octubre de 1945 en Yana Huaico” sin la autorización oficial se crearon otras, en los que trabajaron maestros indígenas de las mismas comunidades, con sus emblemas: utilización de su lengua materna, revalorización de la cultura y defensa de la tierra. Cuando las escuelas empezaron a dar los primeros frutos, especialmente en las formas de organizarse para reclamar sus derechos, a pesar que estos maestros no fueron pagados ni reconocidos como profesionales, crecían los temores de los hacendados por la pérdida de la mano de obra gratuita, sufrían persecuciones de diferente índole, solo en el objetivo de servir a los suyos, fueron obligados a ceder a la Asistencia Social y continuar con la educación indígena de sus hijos, hasta que en 1963 con la Junta Militar dejó de funcionar la última escuela de Muyu Urcu.

Un ejemplo de ser reconocido en la actualidad es continuar con esa vocación y de servicio y no soslayar esa lucha al tomar ligeramente esas abnegaciones en un estatus

¹⁹ Francesco Chiodi, La Educación Indígena en América Latina, México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia, PEBI (MEC-GTZ). Ediciones ABYA-YALA, Quito Ecuador, 1990, p. 342.

²⁰Raquel Rodas, Crónica de un Sueño, Las Escuelas Indígenas de Dolores Cacuango. PEBI-GTZ, Segunda Edición, Ecuador, 1998, pp. 23 y 24.

burocrático, de oportunismos y mediocridad en la confluencia del poder político en función de chantaje y recubrimiento de una labor superficial. Posteriormente se dan otras experiencias de educación indígena, previo a la oficialización de la “Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe”, posteriormente reconocida mediante Ley, como “Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe”, en respuesta a un proceso sostenido de lucha y exigencias de respeto a la diversidad cultural, identidad, saberes, cosmovisión y a todos los derechos de los pueblos y nacionalidades, que se transformaron en conquistas Constitucionales y de Acuerdos Internacionales, algunas de ellas continúan en su proceso de ejecución. (Anexo 2)

Entre las funciones principales del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, responsable de la gerencia del proceso de educación de los pueblos y nacionalidades indígenas son: sistematización de las innovaciones de las diferentes experiencias, construcción de un currículo adecuado de la EIB; elaboración y producción de materiales en lengua materna; capacitación y formación de maestros bilingües en estrategias pedagógicas, metodológicas y procesos de enseñanza aprendizaje en lengua materna, enseñanza del español como segunda lengua y la sustentación técnico-científico de las investigaciones tanto lingüísticas como culturales frente a la globalización social.

Como producto de la participación y aporte de las organizaciones indígenas a la educación intercultural bilingüe se suscriben convenios interinstitucionales de cooperación, entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), en 1989, con el propósito de realizar investigaciones lingüística, investigaciones pedagógicas, elaboración del material didáctico de alfabetización y post-alfabetización y formación progresiva de personal en lenguas kichwa, awa, chachi tsachila; el Convenio interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos (FEINE), que también

resaltan ser pioneros en educación bilingüe a nivel local no reconocidos en extractos oficiales “*los evangélicos fuimos los que empezamos con la educación bilingüe en nuestras escuelas, los profesores eran hermanos indígenas y las clases se daban en kichwa, claro, de esto la historia escrita en algunos libros sobre educación bilingüe no registra ni siquiera en la publicación del MOSEIB se habla al respecto*”²¹, suscrito en el año 1990 con el fin de realizar investigaciones destinadas a producir material didáctico para la enseñanza de ciencias sociales y español como segunda lengua.

1.3.2.2 Bases Curriculares

Contempla la ejecución de acciones específicas encaminadas a atender las necesidades de la persona, fortalecer la relación familiar, robustecer la acción comunitaria, inscritos tanto en los -Fundamentos Conceptuales: cultura, identidad, interculturalidad, sabiduría, ciencia, conocimiento, tecnología, arte indígena, ciclos naturales, desarrollo científico de las lenguas y modelos educativos indígenas como en los Fundamentos Pedagógicos: innovaciones educativas, metodología del sistema del conocimiento, organización de ambientes pedagógicos, calendarios, horarios, planificación curricular, proyectos de aula, guías de aprendizaje autónomo, grupos de nivel, evaluación de los aprendizajes y ponderación, basados en el dominio del conocimiento, promoción flexible, estrategias de recuperación pedagógica y respeto al ritmo de aprendizaje.²² y a un conjunto de elementos estructurales.

Los Actores sociales comprenden: los estudiantes, en la recuperación de la condición formativa de la persona, así como la reflexión y toma de decisiones con respecto a los problemas derivados de la situación socio-cultural de los sectores que intervienen en el proceso; los maestros que son los orientadores y mediadores del proceso de enseñanza

²¹Silverio Chisaguano, La Educación Intercultural Bilingüe: Una propuesta de los Pueblos Indígenas del Ecuador; Avances, Limitaciones y Desafíos. Ediciones MADAGRAF, Ecuador, 2005, p. 73.

²²DINEIB. Rediseño Curricular. Acuerdo Ministerial No. 154, Mayo de 2004, Quito, pp. 16-73.

aprendizaje; la familia con el fin de lograr la participación en el proceso educativo y en el cumplimiento de trabajos relacionados con los temas de aprendizaje; la comunidad con sus organizaciones, involucrando aspectos como saberes de la cultura, agropecuaria, manifestaciones artísticas, tradición oral, mingas, entre otros; y, los administradores educativos que gerencian estos procesos.

Los Elementos estructurales como los recursos pedagógicos fundamentados en aspectos psicológicos, lingüísticos, sociales y didácticos según la edad y las condiciones socio-económicas y culturales; las formas o métodos de organización del trabajo educativo incluyendo el sistema modular, ello determina la asistencia regular o temporal al centro educativo comunitario; los contenidos científicos de aprendizaje y su organización; los niveles educativos. Incluye la integración, recuperación e impulso de valores personales y sociales; defensa, protección y mantenimiento del medio ambiente; como responsabilidad del acceso al conocimiento propio y al conocimiento universal como medios de relación intercultural con las sociedades del mundo.

En relación a los contenidos establecidos en el Rediseño Curricular, siendo una guía del macrocurrículo, constituida por niveles educativos, se destaca la presencia de contenidos de unidad en lengua kichwa en todas las áreas, sin embargo es una propuesta pragmática mas que científica, no contempla una guía de trabajo docente para la planificación y el proceso de trabajo en el aula, puesto que esto implica una doble responsabilidad tanto para docentes como para los alumnos, en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en las dos lenguas, esto implica una rigurosa selección de temas en la reconceptualización del meso y microcurrículo, la estructura y organización de los contenidos no concuerdan con los años de educación básica de la educación nacional, que está sustentado su razón en el ritmo del aprendizaje, además es necesario un refuerzo académico al segundo y especialmente al tercer tramo, que determina el perfil de salida del

estudiante de educación básica, puesto que no existe relación tanto en las áreas de su formación como en la extensión del certificado de culminación de educación básica y el título de práctico de la especialización que el estudiante ha escogido, pues no se visualiza coherencia con la propuesta teórica, si no se tiene los elementos específicos necesarios para que los docentes respalden como apoyo técnico en el aula resulta ser conflictivo.

1.3.2.3 Metodología de la EIB

La metodología de educación intercultural bilingüe converge una serie de estrategias vinculadas a la recuperación de la historia del pueblo indígena, orientada a la dinámica de la transformación social; inserción de las comunidades en el proceso educativo a través de la participación de conocimientos y saberes indígenas; incorporación de las prácticas culturales en los procesos de aprendizaje; inclusión en la teoría integrada de las ciencias como un enfoque integral de los pueblos kichwas; confrontar la relación de los conocimientos con la realidad y la práctica vivencial de la sociedad.

El MOSEIB propone una metodología de trabajo el sistema de conocimiento, que dispone de una serie de recursos intelectivos e intelectuales traducibles en recursos metodológicos, que desde inicios del proceso de aprendizaje en el centro educativo, se puede recurrir a la utilización de estos procesos de reconocimiento y conocimiento, producción y reproducción, creación y recreación y socialización. Solo que los procesos de reproducción entendido como la posibilidad de apropiación de conocimientos para transformarlos y la recreación como capacidad de partir de los conocimientos adquiridos, que en el aprendizaje significativo se lo denominan conocimientos previos y desarrollarlos para llegar a la invención, que pueden ser pasos utilizados en las etapas más avanzadas del proceso. Estos procesos son:

- *“El reconocimiento utiliza mecanismos de percepción (observación, audición, degustación, uso del tacto y del olfato), descripción y comparación.*

- *El conocimiento implica la utilización del pensamiento la reflexión, el análisis y procesos de diferenciación.*
- *La producción implica la utilización del conocimiento previo, la definición de opciones y la realización de acciones.*
- *La reproducción implica el análisis del conocimiento previo, la definición de opciones, la utilización de la imaginación, y la ejecución de acciones.*
- *La creación implica la utilización del conocimiento previo y el uso de la imaginación, el ingenio, la fantasía, los sentimientos.*
- *La recreación implica la utilización de los conocimientos previos para inventar, a través del descubrimiento de nuevos elementos, del ensayo, la modificación y del empleo de la imaginación, la intuición y la meditación.*
- *La interpretación implica, además de contar con el conocimiento previo, el uso del análisis y de la reflexión sobre hechos y procesos.*
- *La planificación implica, junto con el análisis de los conocimientos previos y de la reflexión sobre ellos, la inclusión de procesos de creación en relación con la ubicación del hombre y manejo del mundo en el futuro”²³.*

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas del conocimiento, tendrá en cuenta los métodos y técnicas adecuados para los objetivos propuestos en cada una de las áreas, eso involucra una capacitación sostenida a los educadores (profesores) sobre estrategias metodológicas tanto de enseñanza (métodos, procedimientos, técnicas, estrategias y recursos), como de aprendizaje (técnicas de estudio, metacognición, conocimientos <propios-por transferencia>, guía del profesor y habilidades básicas), para que con conocimiento aplique estas técnicas en la transferencia de los nuevos

²³DINEIB, Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Ac. Ministerial No.112, 31 agosto 1993, Quito, p. 19.

conocimientos a los alumnos, sin recurrir a prácticas mecánicas, repetitivas y teóricas como técnicas del magistrocentrismo, (dictado, copia, memorización mecánica o reproducción), pues lo que se quiere es desarrollar las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Según el MOSEIB, la enseñanza de la lengua materna “*se basa en el desarrollo de la expresión oral y escrita... para lo cual se hace innecesario el aprendizaje de teorías gramaticales que no hacen sino confundir a los estudiantes. El desarrollo de la comunicación en la propia lengua implica, además de la práctica oral y escrita, el reconocimiento de los elementos y mecanismos que permiten desarrollar la lengua tanto en relación con el vocabulario como con los conceptos. Implica, además, el reconocimiento y manejo consciente de los elementos paralingüísticos como son el lenguaje corporal, gestual y situacional, así como la producción y creación literarias*”²⁴ pues si solo nos limitamos a un aprendizaje oral y práctico de la lengua materna, no nos garantiza un conocimiento técnico-científico, puesto que toda lengua tiene su estructura lógica de pensamiento, entonces aunque no se considere como teorías gramaticales (que es del español), se debe fundamentar en una teoría estructurada de ese pensamiento lingüístico que necesariamente tiene que ser conocido por los estudiantes.

Es necesario puntualizar que el tratamiento de las áreas del conocimiento en la metodología indígena, se trata a través de la teoría integrada de las ciencias, sin embargo con el fin de evitar los procesos diglósicos, entendidos en este caso como un "trastorno de lectoescritura", un déficit al reconocer las palabras escritas con una consecuencia en la comprensión, sin que por ello exista una discapacidad intelectual, especialmente por las interferencias dadas en el aprendizaje del kichwa y español. El aprendizaje del español se basa en la metodología de la enseñanza de una segunda lengua, al inicio como

²⁴DINEIB, Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Ac. Ministerial No.112, 31 agosto 1993, Quito, p. 20.

comunicación oral que debe incluir el aprendizaje de la pronunciación con fijación de la entonación, hasta que pueda diferenciar con la expresión de la lengua kichwa, para evitar las interferencias que posteriormente se convierten en conflictos lingüísticos de discriminación; una buena cimentación en los primeros niveles es el logro de los estudiantes en la discriminación positiva en el manejo de la lengua materna y de relación, esto implica evitar la traducción sino recurrir a la interpretación, que explique con claridad los significados de los conceptos en los contenidos de los aprendizajes, puesto que los esquemas mentales como ya se ha dicho, están establecidos según su lengua y cultura.

El aprendizaje de las matemáticas tiene un tratamiento inicial práctico de manera que puedan entender los conceptos matemáticos de manera sistemática, el modo de organizar cantidades, inducir el sistema de numeración y medición, esto implica entender los procesos para luego entrar en el razonamiento, puesto que todos los pueblos en su forma de vida en comunidad han desarrollado sus conocimientos, incluso cálculos solo con el uso de la memoria, en algunos casos se habían construido instrumentos que servían de apoyo para el cálculo como las taptanas, estas técnicas son expuestas como instrumentos de apoyo en la comprensión, para entender el sistema de numeración decimal y las operaciones matemáticas, que evita la memorización anterior a la comprensión de conceptos, para luego llegar a la generalización y a la abstracción.

El área denominada ciencias de la vida que se trata de la naturaleza misma, en el entendido de la teoría de las ciencias integradas, *“los conocimientos y vivencias de la comunidad indígena siempre están integrados; forman un todo. La naturaleza y la realidad no están parcelada, ni hay fronteras que fragmenten en partes la existencia: todo está interrelacionado”*²⁵ se circunscriben los espacios de socialización, como ambiente familiar, comunal, local, regional y nacional, la realización de actividades artísticas y

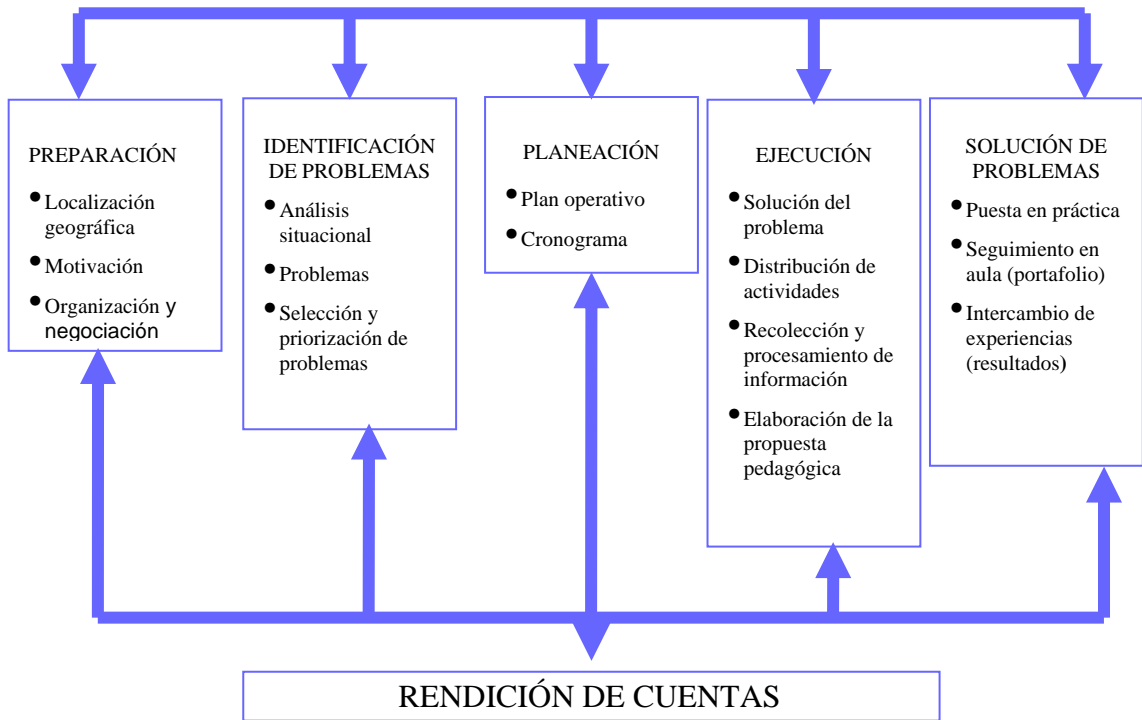
²⁵Teresa Valiente. Didáctica de la Ciencia de la vida en la educación primaria intercultural bilingüe, PEBI (MEC-GTZ). Editorial Abya-Ayala, Quito, 1993, p. 53.

productivas, complementando el conocimiento teórico con la práctica y estética, una metodología activa centrada en la persona, sus recursos, sus relaciones y sus posibilidades que serán aplicados en el uso, conservación y aprovechamiento racional de estos recursos, para el mejoramiento de vida familiar, comunitaria y social, en el equilibrio de la relación hombre-naturaleza, esto implica contrastar el uso de la tecnología propia con la tecnología de la modernidad.

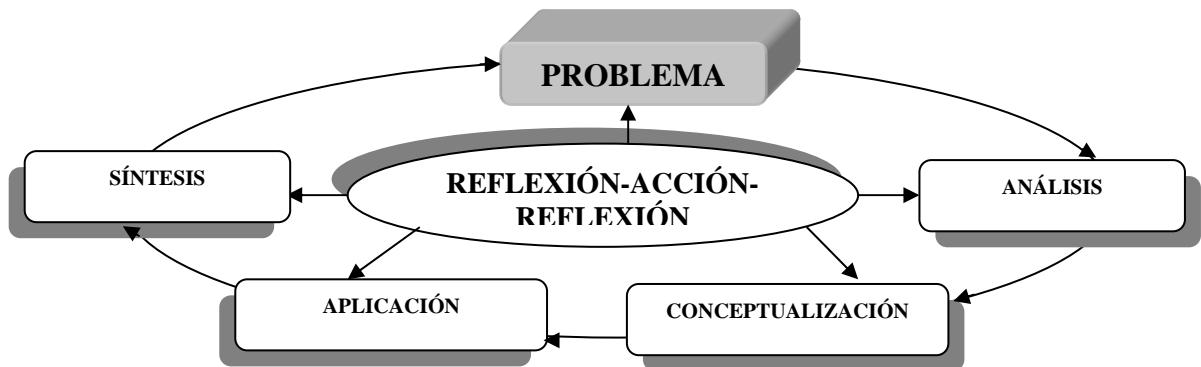
Para el aprendizaje de historia y geografía, es necesario diferenciar la cosmovisión indígena de la universal, es decir, en la cosmovisión indígena la persona forma parte de la naturaleza, del cosmos o la “madre tierra”, esto implica entender que la naturaleza no está considerada como un objeto frente al sujeto (ob-delante, jeto-colocado), sino como parte de un todo, una relación intrínsecamente directa, esta diferenciación nos permite ubicar en la visión cíclica para el tratamiento de los contenidos del entorno natural y social, además se integran los conceptos de temporalidad, espacio y de sucesión de procesos antes que de realidades estáticas, que son contenidos obtenidos de datos, hechos, principios y teorías dadas por la historia, la metodología en cuanto se trate la historia universal, manifiesta una concepción activa al estar ubicados en sus respectivos espacios geopolíticos.

Una de las acciones para alcanzar estos objetivos académicos con la docencia de la educación bilingüe, es lograr en la supervisión educativa una verdadera asistencia técnica y acompañamiento en el aula, tomando como refuerzo la estrategia metodológica del los Círculos de Reflexión Pedagógica (CRPs), estrategias descentralizadas de capacitación, cuyo funcionamiento está fundamentado en la investigación–acción–participación, los maestros que integran son los actores principales, sin descartar la participación de actores externos que propongan su apoyo. El trabajo grupal produce resultados tangibles, participan todos activamente en la construcción de estrategias adecuadas para alcanzar las metas propuestas del aprendizaje, bajo una visión compartida, entendiendo a la reflexión

como un proceso que distanciamiento del sujeto de sus actividades cotidianos que permite tener una visión objetiva de lo que ejecuta en su actividad profesional, así como otros actores educativos, en función de la metodología siguiente:



Los CRPs, son unidades operativas de fortalecimiento cultural y de participación, puesto que hace también visible involucramiento de la comunidad, desde la perspectiva de la revalorización de las lenguas, saberes y tecnologías propias de las nacionalidades y pueblos indígenas, el funcionamiento requiere de un conjunto de acciones integradas, para



conseguir la participación de la comunidad educativa en lograr un proceso sostenido en la toma de decisiones compartidas, compromisos pedagógicos de cambio e implementación de innovaciones y nuevas opciones en la labor educativa.

Además una propuesta de evaluación definido ¿qué evaluar? (las funciones, ámbitos, características y estándares) ¿cómo evaluar? (Indicadores y Técnicas) ¿con que evaluar? (instrumentos) y la calidad de evaluación (dimensiones y criterios), es parte de todo sistema educativo que no se debe descuidar en estos procesos para mejorar la calidad, en este caso de la Educación Intercultural Bilingüe, en el que se consideran las fases de evaluación inicial (diagnóstico), de proceso (avance) y final, (expost), en la aplicación de las estrategias de coevaluación y auto evaluación como medios de aplicación de los correctivos necesarios en el proceso, aportando al crecimiento personal y profesional en el hecho de que ofrece al docente la oportunidad de reflexionar sobre su papel de mediador de aprendizajes y de asumir el cambio a través de la reorientación permanente de la práctica pedagógica en el aula.

Es necesario puntualizar un problema muy serio en el proceso educativo, la colonialidad lingüística que se subyuga a la colonialidad del poder constitutivo de la modernidad, remarcado en la constitución del capitalismo global, incidiendo en la producción del conocimiento de las ciencias humanas como modelo universal, que aparecen como causas de seducción únicos y válido en la globalización, de ahí la presunción que se busca imitarlo, pero siempre referidos a un patrón de dominación y explotación. La colonialidad del poder reprime los modos de producir conocimiento, los saberes, los imaginarios, el mundo simbólico, la diversidad, una valoración basada en el etnocentrismo, que logra desconocer la identidad propia de una sociedad.

Es necesario que la docencia esté consiente de la pretensión epistémica del occidente que floreció en la primera modernidad que aún persiste, por eso muchos consideran válida solo la filosofía producida en Europa, la ciencia producida en los laboratorios del Primer Mundo y no los conocimientos llamados conocimientos tradicionales, la colonialidad del poder creó un fetichismo epistémico, vinculado a la

colonialidad del saber, que también involucra la colonialidad del ser en la creencia de la vivencia diaria de la humanidad sometida a la explotación y a la dominación como un estilo normal de vida, manifestado históricamente por la colonización, que ha influido drásticamente en las sociedades indígenas en la exigencia del uso de la segunda lengua, el español como intermediación en los procesos educativos. Es ineludible neutralizar esta historia, en la concienciación y valoración de las culturas propias, perspectiva de la lengua materna, sensatez del autoestima personal y social, conocimiento y práctica de lo nuestro, esperanza del buen vivir, utopía de la excelencia, suspenso de lo desconocido.

Las autoridades de la DINEIB no han tomado firmeza en la concienciación de esta realidad, ni han respondido a las expectativas de calidad y mejoramiento de la educación de los pueblos indígenas, en la capacidad de gerenciar una educación alternativa, reduciéndose únicamente a factores político-administrativas, es responsabilidad de todos encarar a la educación bilingüe desde una nueva perspectiva, evitando todo tipo de rastro de violencia, práctica de ejercicios mecánicos y memorísticos, indiferencia, pasividad, complicidad de los errores, condescendientes, individualistas, autócratas, paternalistas o protectores que imponen y limitan el avance, es necesario construir un perfil adecuado tanto de la supervisión como de los docentes, que tome en cuenta la capacidad y el interés de los alumnos como actividades no generalizables sino individualmente aplicables.

Una dinámica participativa y eficiente, estímulo a la crítica constructiva, reflexión y el trabajo en grupo, interrelación de respeto, compañerismo, ampliación del tiempo de comunicación entre profesores y estudiantes, práctica metodológica de participación, basado en el dialogo entre actores educativos, libertad y coherencia a las opiniones en sus puntos de vista, impulso a la creatividad, recreación e invención, impulso al intercambio cultural: visitas, pasantías, programas culturales, en la práctica de una educación emancipatoria que posibilite nuevas perspectivas es imprescindible.

1.4 ENFOQUES EDUCATIVOS Y TENDENCIAS

1.4.1 Fundamentos Filosóficos

Las nuevas corrientes de la propuesta pedagógica y Curricular, se enfoca desde una concepción humanista, sistemática y holística de la persona y de los procesos educativos desde la promoción de la libertad, la responsabilidad, la autonomía y el respeto de la diversidad, que son conceptos aplicables a todo modelo educativo, que también deben ser recogidas desde la reconceptualización de la Educación Intercultural Bilingüe.



Desde una concepción humanista de la educación considera que a cada ser humano es único e irrepetible, portador de valores y posibilidades de autorrealización, centro de todas las acciones de desarrollo, merecedor de respeto e igualdad de oportunidades y sujeto de derechos y deberes, basados en su dignidad. Sistémica porque considera a la persona como unidad bio-sico-social y espiritual en desarrollo durante su ciclo vital y en interrelación permanente con su medio; y holística porque cada elemento de la realidad sólo puede ser definido sobre la base de las características de la totalidad, sin que se agote en ella la explicación de cada una de las partes, en este sentido, el todo está presente en la naturaleza de cada una de las partes y en cada individuo hay una parte de la totalidad.

1.4.2 Los Paradigmas Científicos del Aprendizaje

Los paradigmas son pautas, supuestos, teorías de interpretación de la realidad, que en un momento determinado de la evolución de la ciencia, de la cultura y de la sociedad, son aceptados por una comunidad de científicos que desisten de ponerle un rival o de crearle alternativas, sino más bien de desarrollarlo, explorarlo e implementarlo. Los paradigmas marcan los problemas legítimos de investigación y las técnicas para solucionarlos, no solo definen las pautas, los supuestos científicos para la interpretación de los fenómenos de la realidad, sino también las metodologías, las técnicas y los instrumentos para operativizarlos.



Fuente: Introducción a la Epistemologías. Universidad del Azuay, Cuenca, 1991

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Una asignatura de estudio, se estructura en función de un paradigma determinado que se encuentre en la etapa de ciencia normal, las acciones humanas en consecuencia, deben estar fundamentadas en paradigmas que respondan a los intereses del crecimiento y desarrollo social, atendiendo a las necesidades e intereses de las personas como individuos.

1.4.3 El Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo *“requiere el esfuerzo por parte de los estudiantes, de relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya poseen. Para conocer este proceso, tanto el profesor como el estudiante deben conocer el punto de*

partida conceptual si quieren avanzar en un modo más eficiente en el aprendizaje”²⁶. Es el aprendizaje comprensivo, productivo, compartido y funcional que le sirve al alumno para resolver de problemas tanto académicos como de la vida cotidiana, tiene sentido únicamente en la medida que busca y procura que el aprendizaje se produzca. “Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene el individuo - tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos - no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano”²⁷.

El aprendizaje significativo comprende la cognición y la meta cognición; es decir, al conocimiento y al metaconocimiento, esto significa que en este tipo de aprendizaje la persona no solo adquiere el conocimiento, sino además conoce al conocimiento adquirido en su naturaleza, en su valor, en su funcionalidad, en su aplicabilidad, por lo que está en capacidad de aplicar en la resolución de conflictos cotidianos y de vida social en que se desenvuelve, es un aprendizaje funcional, útil, aplicable a la resolución de problemas. En consecuencia implica lo siguiente:

- El alumno construye su propio conocimiento y experiencia.
- El aprendizaje depende del grado de desarrollo y éste a su vez favorece la construcción de nuevos aprendizajes.
- El alumno relaciona lo que aprende con los conocimientos que ya posee y con las experiencias que tiene.
- Da significado al material que es objeto de aprendizaje, construye-reconstruye

²⁶ René Cortijo. Modelo Curricular por Competencias. Editorial Klendarios, Quito-Ecuador, 2007, p. 31

²⁷ Mario Carretero, Constructivismo y Educación. Editorial Edelvives, Madrid, 1995, p. 21.

1.4.3.1 Características del Aprendizaje Significativo

- Relación sustantiva de los contenidos de aprendizaje con la estructura cognitiva, implica una memorización comprensiva de lo que se aprende.
- Reflexión crítica de los contenidos de aprendizaje con la realidad natural, social, cultural, artística supone una reflexión crítica por parte del alumno, relacionando la información nueva con la que ya posee.
- Funcionalidad se refiere a todo aquello que ha aprendido el alumno para elaborar nuevos aprendizajes y a la vez enfrentar nuevas situaciones, a la resolución de problemas de la vida: académica, vivencial y cotidiano.
- Meta cognición significa que el alumno de la importancia a lo que aprende y saber cómo se aprende.

1.4.3.2 Principios del Aprendizaje Significativo

- Asimilación activa de significados de los contenidos de aprendizaje. Implicaciones metodológicas, clasificación de los objetivos que deben lograrse, predisposición activa del alumno, construcción y modificación de conceptos, promoción y afianzamiento de conceptos a inclusores.
- Diferenciación progresiva de contenidos de aprendizaje. Organización del material de aprendizaje, secuenciación de los contenidos de aprendizaje, el aprendizaje parte de los conceptos universales, generales, particulares-específicos, singular.
- Reconciliación integradora de conceptos. Implica la observación de objetos particulares por sus características específicas comunes, se construye los generales relacionando con otros existentes.

1.4.3.3 Condiciones para que se de el Aprendizaje Significativo

- Significatividad Sicológica de los contenidos, el profesor debe partir de los conocimientos previos del alumno, en función del desarrollo mental, operativos y

psicológicos del alumno. Susceptibles de relacionar los conocimientos nuevos con los previos.

- Significatividad lógica de contenidos, el objeto de aprendizaje debe ser coherente y lógico, organizado a través de los organizadores conceptuales (redes, mapas, epítomes, mentefactos, etc.) que permitan relacionar con otros conceptos, el alumno debe contribuir con el significado e integrarlo en su estructura cognitiva.
- Guía de profesor, el docente debe ser un orientador, a través de instructivos, guías en el proceso de aprendizaje del alumno.
- La Motivación intrínseca del alumno, el alumno debe sentirse motivado, tener interés de manera espontánea, esto cuando comprenden lo que van aprender y saben para qué van aprender en condiciones de negociación alumno-maestro.

1.4.4 Enfoques Pedagógicos

A lo largo de la historia la educación ha sido dirigida por modelos teóricos según los objetivos para los cuales han sido requeridos, no obstante que los filósofos, epistemólogos, psicólogos y pedagogos han sido los que han definido estos enfoques, conforme a la evolución de la sociedad, fundamentado en corrientes empirista, asociacionistas, neopositivistas, constructivista entre otros. Sin embargo en la actualidad no es posible hablar de modelos educativos puros, pero si es necesario identificar la función que realizaban, así según el modelo tradicional la sociedad había asignado a la educación, la de transmitir la cultura para reproducir y perpetuar la sociedad, formando el tipo de ciudadanos necesarios para consolidar la nación y el Estado. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, como alternativa a la escuela tradicional, acusada de ser extremadamente teórica, intelectualista y disfuncional, surge la pedagogía conductista por las necesidades educativas requeridas por la industria en su época de apogeo y desarrollo que se fundamentó en la fórmula psicológica del aprendizaje Estímulo-Respuesta-Refuerzo

debido a que el propósito era manipular los estímulos para obtener como respuestas los aprendizajes esperados y controlados mediante la planificación curricular por objetivos.

	TRADICIONAL ↓	CONDUCTISTA ↓	CONSTRUCTIVISTA ↓
APRENDIZAJE →	CENTRADO EN LA INFORMACIÓN CIENTÍFICA DE LAS DISCIPLINAS	CENTRADO EN LA FORMACIÓN DE DESTREZAS ESPECÍFICAS (CONDUCTAS)	CENTRADO EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL SER HUMANO
ENSEÑANZA →	TRANSMISIÓN – RECEPCIÓN DE CONOCIMIENTOS	ESTÍMULO – RESPUESTA, REFUERZO	EL ALUMNO CONSTRUYE EL CONOCIMIENTO
CURRÍCULO →	LISTADO DE CONTENIDOS TEÓRICOS	OBJETIVOS OPERATIVOS, MEDIBLES Y OBSERVABLES (CONDUCT., DESTREZ.)	CURRÍCULO RECONCEPTUALISTA TRIDIMENSIONAL
RECURSOS →	LIBRO DE TEXTO	AUDIOVISUALES LIBRO DEL TEXTO	MULTIMEDIA VARIADOS

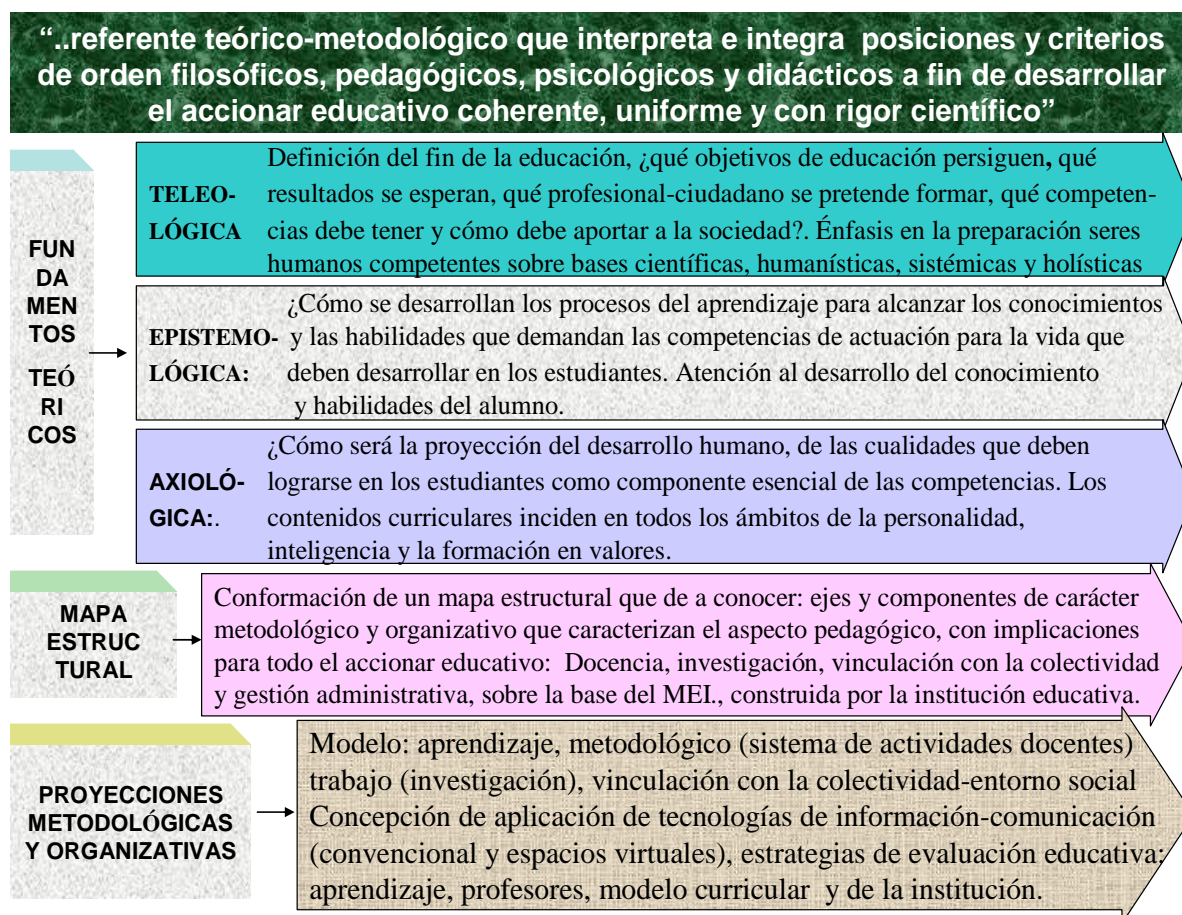
Fuente: Modelos Pedagógicos: Dr. Jorge Carranza y Dra. Rosario Naranjo 2001

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

El modelo pedagógico constructivista, de base sociocrítica, presidida por la Comisión Internacional sobre educación para siglo XXI, concibe a la educación como un proceso dialéctico de formación del ser humano mediante procesos simultáneos de socialización y de individualización, con los cuales el sujeto construye su propia persona, por un lado a través de la apropiación e interiorización de los valores culturales del contexto que permiten la integración del sujeto al grupo social al que pertenece y por otro, a través de la interacción intrapersonal de significados que permiten el desarrollo de sus disposiciones internas que lo individualizan, son planteamientos que constituyen las pautas que confirman la necesidad de que los alumnos sean entes constructores de sus propios aprendizajes y de sus propias personas, un modelo educativo cualitativo, técnico humanista, centrado en la formación integral del ser humano, que ha tomado mayor vigencia en la actualidad.

1.4.5 Modelo Educativo Integral MEI

En la actualidad, los adelantos de las ciencias cognitivas y de las ciencias de la educación han dado lugar a la consolidación de nuevos paradigmas del aprendizaje, según los cuales se concibe a éste como un proceso permanente de reestructuración de esquemas conceptuales en la conciencia del ser humano, cuyos aprendizajes sirven para resolver problemas académicos y prácticos de la vida cotidiana, esta concepción del aprendizaje demanda de cambios sustanciales en el papel del docente; en este caso él se constituye en un mediador de los aprendizajes en cuanto planifica y organiza las estrategias metodológicas para que el educando se constituya en el planificador y constructor de sus propios aprendizajes, de su experiencia y de su personalidad. Es fundamental considerar los criterios consensuados por la comunidad pedagógica, en cuanto al volumen del conocimiento vs las herramientas para la búsqueda y proceso de la información.



Fuente: Modelo Curricular por Competencias y Proyectos, René Cortijo

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

En este contexto en el texto Modelo Curricular por Competencias y Proyectos, considera que tanto las instituciones como los programas de estudios, demandan de un Modelo Educativo Integral, que oriente y fundamente los procesos, cuyo propósito esencial está en que los alumnos adquieran las competencias que exigen los diferentes niveles de estudios, incluido las carreras profesionales universitarias. En este caso concuerda con el enfoque constructivista en dos aspectos fundamentales: primero en que los modelos deben considerar las nuevas condiciones, escenarios o paradigmas laborales, científicos, tecnológicos, culturales y sociales; y, segundo en que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje para alcanzar las competencias.

1.4.6 Currículo Reconceptualista



1.4.6.1 Proyecto Curricular Institucional PCI

El PCI concreta las intenciones educativas, los medios y recursos de aprendizaje en función de un contexto social determinado, explicita las bases teóricas que orientan, regulan y controlan las acciones docente-educativas y obligan a los miembros de la comunidad escolar a asumir las responsabilidades científicas, teóricas, pedagógicas y educativas necesarias, es un instrumento estratégico que permite la reflexión colectiva de

los equipos de docentes, pues su construcción “*implica una permanente reflexión sobre la teoría curricular y las teorías del aprendizaje por una parte, y por otra, exige una continua investigación-acción sobre la práctica*”²⁸, constituye entonces la estabilización de las intenciones educativas y de las concepciones pedagógicas que están explícitas en el modelo educativo de la institución, el Proyecto Educativo Institucional, sin embargo es un instrumento de planificación sujeto a un proceso permanente de reestructuración conforme se desarrolla y evoluciona el conocimiento, las tecnologías, la cultura y la sociedad

*“El Proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”*²⁹. Su carácter abierto y flexible, permite la autonomía, esto es la desconcentración del currículo nacional en función de las necesidades educativas locales; en él se expresan los objetivos, los contenidos de aprendizaje (en sus tres dimensiones), las orientaciones metodológicas, los recursos didácticos y los criterios de evaluación por áreas y asignaturas, es el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una etapa educativa determinada establece, a partir del análisis de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

1.4.6.2 Plan Didáctico Anual

El plan Didáctico Anual constituye el inventario de contenidos tridimensionales de aprendizaje debidamente organizados y estructurados, inventario del cual irá tomando los contenidos para la planificación de la unidad didáctica, cada equipo de profesores de las respectivas áreas de estudio elaboran el Plan Didáctico Anual de la asignatura o del área de estudio, este plan anual constituye la fuente de la cual se tomará los contenidos de

²⁸Joan Mestres. Como Construir el Proyecto Curricular del Centro. Editorial. Vicens Vives, Barcelona, 1993, p. 3.

²⁹Martiniano Román y Eloiza Díez López. Currículum y Aprendizaje. Editorial ITAKA, Madrid, 1992, p. 31.

aprendizaje para planificación micro curricular o de aula, es una planificación de segundo nivel de concreción del currículo, que constituye la determinación de los contenidos de aprendizaje expresados en sus tres dimensiones y en bloques o unidades de estudio permeables a la inserción de los temas transversales. El Plan Didáctico Anual constituye la estrategia de Planificación para lograr la transversalidad de ejes curriculares, desarrollo de la inteligencia y de la educación en valores; así como también la inserción de temas transversales en el currículo general. Existen dos principios que han adquirido la categoría de axioma: sin tridimensionalidad en los contenidos de aprendizaje no se produce la transversalidad y sin transversalidad de ejes y temas en el currículo no se logra la formación integral de los educandos.

1.4.6.3 Planificación Microcurricular

La fuente de planificación micro curricular, de manera obligada e ineludible, constituye el Plan Anual Didáctico del área de estudio o de la asignatura; pues, se considera que cada profesor debe conocer a fondo el conjunto de contenidos de aprendizaje del área de estudio a su cargo, para proceder a planificar los procesos de intervención didáctica en las aulas. Además, no se trata de que obligadamente debe conocer sólo los contenidos disciplinares, sino fundamentalmente los contenidos de aprendizaje tridimensionales; esto es los contenidos disciplinares, las habilidades, las destreza y las actividades que aprenderán los educandos mediados por dichos contenidos teóricos.

1.4.6.4 Unidad Didáctica

La unidad didáctica es la concepción reconceptualista del currículo y constructivista del aprendizaje, una planificación del nivel operativo que prevé todos los elementos curriculares inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, no es una planificación aislada, sino una unidad de trabajo pedagógico articulada a las demás unidades didácticas de la asignatura o del área de estudio, *“los procesos educativos no son sino practicas y*

actividades sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada” por lo que “la educación escolar pretende, por parte del alumno la construcción de significados culturales. Cumple por tanto con un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado”³⁰, por lo que la unidad didáctica da respuesta concreta a todas las cuestiones curriculares ¿para que enseñar? (objetivos de aprendizaje), ¿qué enseñar? (contenidos de aprendizaje), ¿cuándo enseñar? (secuenciación de elementos curriculares), ¿cómo enseñar? (orientaciones metodológicas), ¿con qué enseñar? (recursos didácticos) y ¿qué, cómo, y cuando evaluar? (criterios e instrumentos de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza) todo ello en el tiempo claramente delimitado.

Su valor radica también en cuanto constituye una hipótesis de trabajo en el proceso de investigación pedagógica, de ahí que las unidades didácticas, constituyen verdaderos microproyectos de experimentación de innovaciones educativas, en el ámbito de la aplicación del currículo base, constituye el mayor nivel de concreción de la planificación curricular; con ellas las intenciones educativas y pedagógicas planeadas se convierten en acciones concretas en el aula, en su desarrollo se investiga y se evalúa tanto el aprendizaje como la enseñanza y de manera correlacional. La unidad didáctica programada tiene una estructura que efectiviza la concepción holística de aprendizaje en una visión sistemática de sus elementos curriculares. El propósito básico es la formación y desarrollo de capacidades del educando, sin embargo, pueden presentarse temas que no son susceptibles de insertarse en la estructura de la unidad didáctica, en ese caso debe ser tratado mediante proyectos pedagógicos articulada a la unidad, es decir con objetivos similares, en consecuencia, el proyecto pedagógico de aula tendrá como objetivos los mismos que se planificaron para la unidad didáctica; desde luego con la debida flexibilidad que requiere.

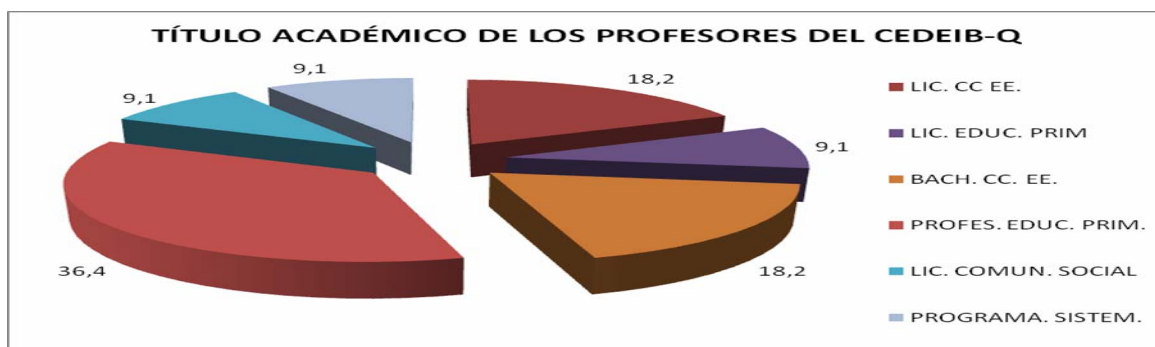
³⁰ MEC. Diseño Curricular Base de Educación Primaria. Guía General. Madrid, 1989, pp. 31 y 32.

CAPÍTULO II

2 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Aspectos generales.

De los profesores encuestados, los profesionales con título mínimo que tienen este centro son dos bachilleres en ciencias de la educación que corresponden a un 18,2% y los de mayor jerarquía cuatro licenciaturas: dos en ciencias de la educación, uno en educación primaria y un licenciado en comunicación social, que corresponde al 36,4%. Como profesionales intermedios cuatro profesores de educación primaria que representa el 36,4%, además existe un programador en sistemas, por lo que se deduce que la formación en este plantel, está representado por un nivel mediano, no existe docentes con formación en educación bilingüe, esto repercute en la formación de sus alumnos.



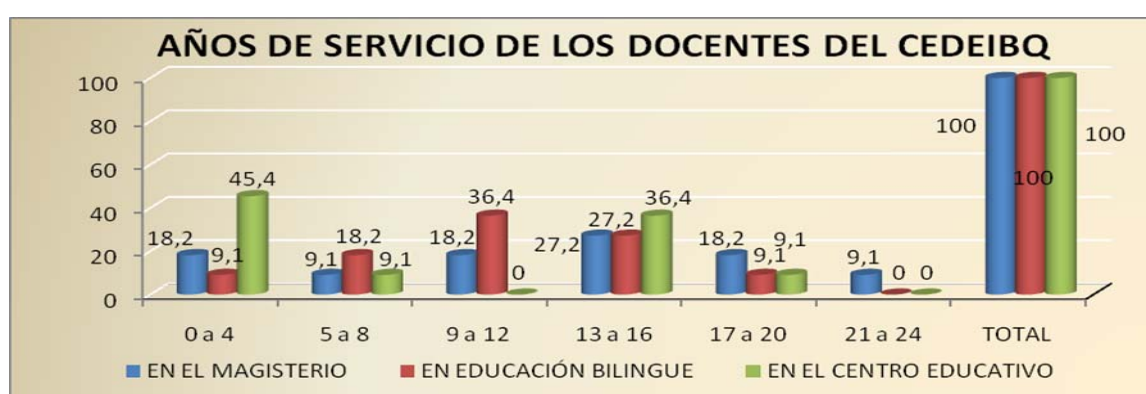
Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Según estos resultados se puede determinar, a pesar de que el centro está ubicado en la zona urbana de la ciudad, los docentes no optan por continuar sus estudios superiores, esto se debe al conformismo, falta de instituciones educativas que formen en educación bilingüe, ausencia de una exigencia académica, falta de recursos económicos y/o falta de estímulos de las autoridades de EIB. Además existe un porcentaje muy alto (36%) entre bonificados y voluntario; solo el compromiso a pesar de ser un buen indicador, no permite en la actualidad elevar la calidad de la educación.

De las expresiones del Director que "están realizando esfuerzos para que en coordinación con alguna ONG, capacitar a los docentes, así como realizar convenios con

alguna universidad para su formación”, se observó una apatía por el resto de docentes, que se determina los conflictos de autoridad, además según expresiones de los propios docentes, muchas propuestas quedan como buenas intenciones, no existe una verdadera vocación de trabajar con la niñez en este caso indígena, ni tampoco el mejoramiento de los títulos o certificados representa un avance representativo en la remuneración económica para el docente.



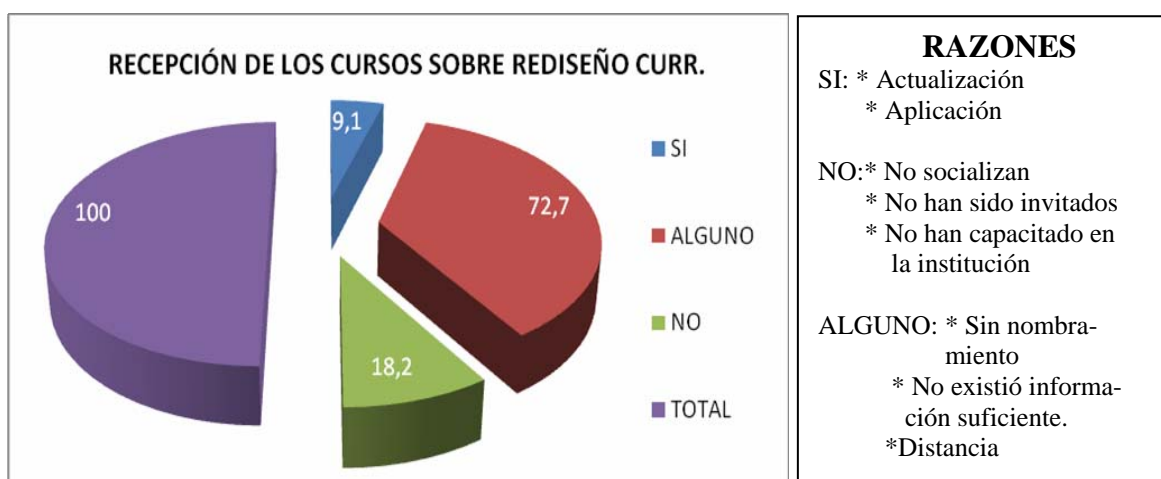
Fuente: Encuesta a profesores del “CEDIB-Q”

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

En relación a los años de servicio del personal docente del CEDEIB-Q, en el magisterio fluctúa entre los 3 y 21 años, observando un buen equilibrio, esto se deduce porque entre los 13 y 16 años hay una representación del 27,2%, mientras que de 9 a 12 y 17 a 20 años está representado por el 36,4%. Los docentes nuevos representan el 18,2%, un porcentaje tolerante, aunque dentro de este porcentaje están los profesores que no tiene ninguna estabilidad como los bonificados y un voluntario. En educación bilingüe no existe variación, van desde 1 hasta los 17 años, ubicándose la mayoría entre los 9 y 20 (72,7%), que tampoco existe seguridad de que ellos conozcan y trabajen con el modelo de educación bilingüe. En el Centro Educativo el 45,4% están entre 0 y 4 años, un indicador de que se dan cambios permanentes y que no es garantía para la permanencia del docente un establecimiento ubicado en la ciudad, y el 36,4% entre los 13 a y 16 años; esto indica que no se ha reducido el clientelismo, ni tampoco se garantiza una efectiva labor de conciencia sostenida en el modelo educativo de la EIB.

2.2 Aspectos relacionados a la capacitación sobre el Rediseño Curricular.

En relación a la capacitación sobre el instrumento curricular, las autoridades indican que tenían muchas expectativas, un compromiso serio de entender, aprender y aplicar, sin embargo tanto la DINEIB como la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, no han ofrecido una capacitación específica y sostenida en el rediseño curricular en la institución, los convocaron a cursos aislados en otros lugares con mayor frecuencia a Cayambe, a los que se ha enviado a algunos de los profesores.

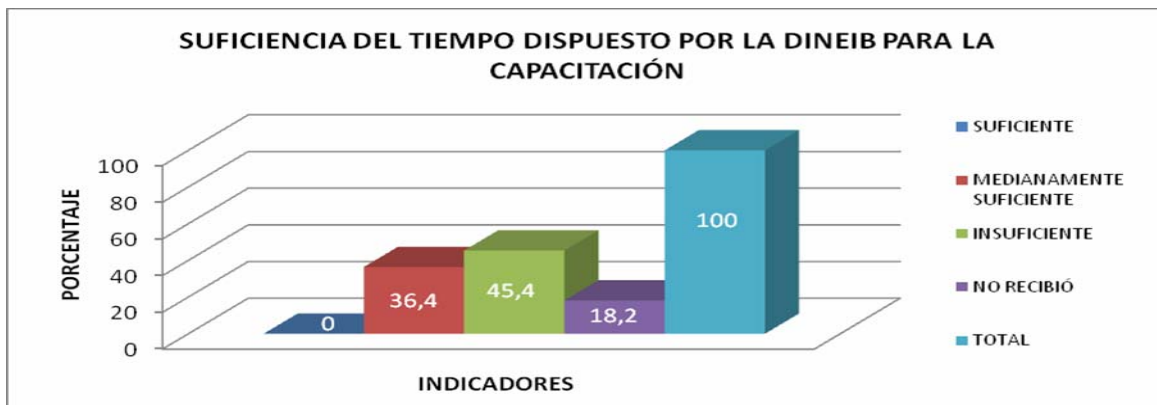


Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

A la pregunta si recibió los cursos sobre el rediseño curricular por las autoridades nacionales y provinciales de la EIB., la mayoría de docentes (72,7%) dicen que solo en algo, sumado a esto el 18% que no han recibido ninguna capacitación; se ratifica la opinión del director de centro. Las razones es porque no han realizado estos cursos en la institución, no se ha socializado oportunamente, no han sido invitados a las capacitaciones, no ha existido información suficiente, no tienen nombramiento, entre otros, lo que indica que las autoridades de la DINEIB no están dando ni la seguridad ni la importancia de sustentación académica de la EIB, puesto que un rediseño curricular macro es la base para la reconceptualización del currículo institucional, como concreción específica del modelo pedagógico en el aula, afirmación de los aprendizajes de un grupo característico de

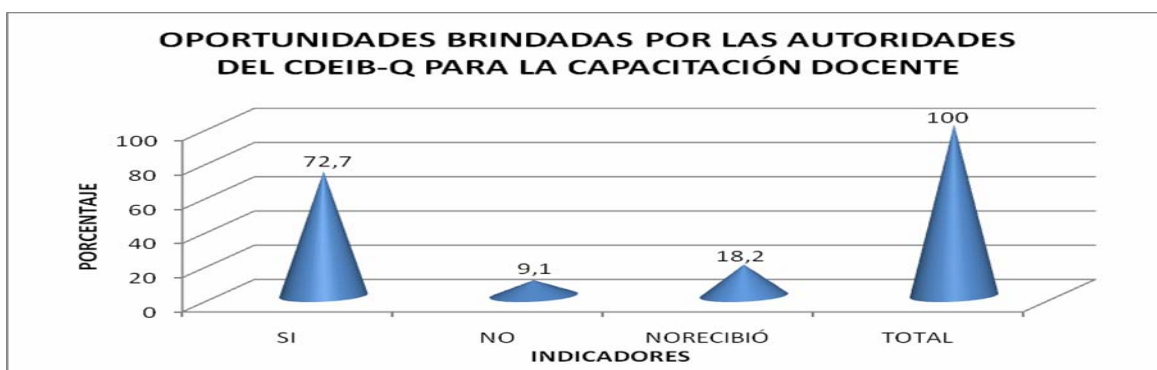
alumnos de una cultura, época y comunidad a la que pertenecen, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con los actores educativos.



Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

El tiempo dispuesto por la institución rectora de la EIB., para la capacitación confirma esta afirmación, puesto que del 81,8% que en algo fueron capacitados (incluye al 9,1% de capacitados) el 45,4% dicen que el tiempo fue insuficiente y el 36,4% restante afirman que fue medianamente suficiente. El desconocimiento de los fundamentos del rediseño curricular, que determina la concepción teórico-metodológica del modelo educativo a ser diseñado en una institución educativa, como aspecto fundamental para la planificación y ejecución del proceso educativo, ha sido real en esta institución por la ausencia de una capacitación sostenida y sistemática de este instrumento curricular.

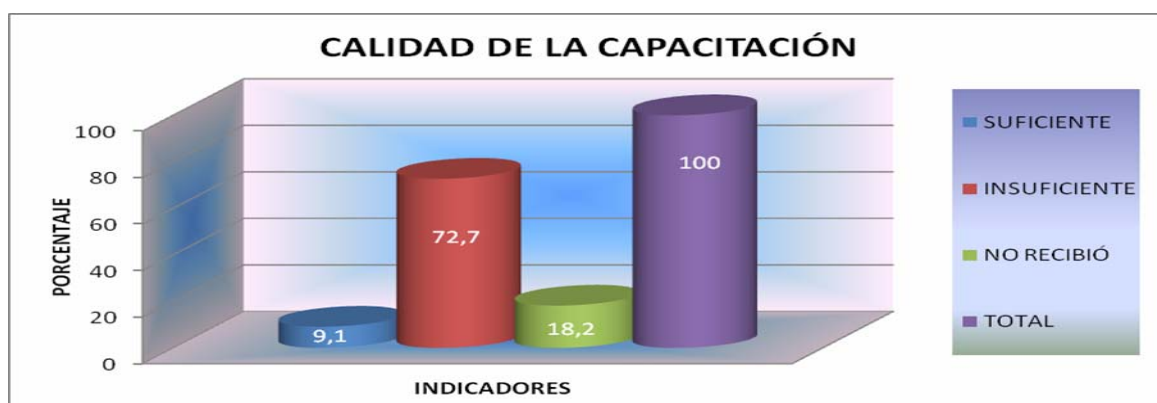


Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Se pidió a los encuestados, la opinión sobre las facilidades y oportunidades dadas por las autoridades del centro educativo para que asistan a las capacitaciones, la gran mayoría, el 72,7 % afirman que sus autoridades dieron la oportunidad de capacitarse,

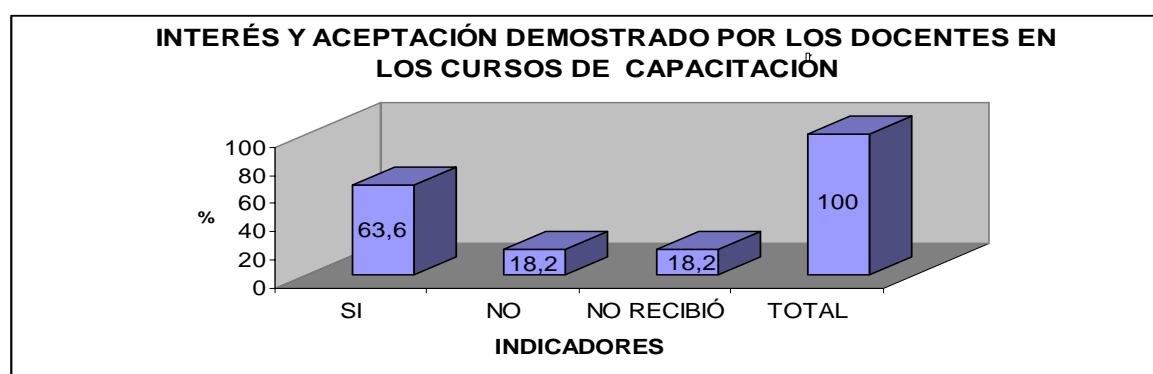
aunque no haya sido específicamente sobre el rediseño (que fue dicho por ellos), indican el interés demostrado por las autoridades en mejorar la educación, aunque no sea en EIB., por la afirmación del director según entrevista, no exista la contundencia necesaria de defender una educación desde la identidad cultural, esto es concebido especialmente por los conflictos de poder más políticos que académicos culturales, que redundan en la despreocupación de atención técnica por las autoridades de EIB.



Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

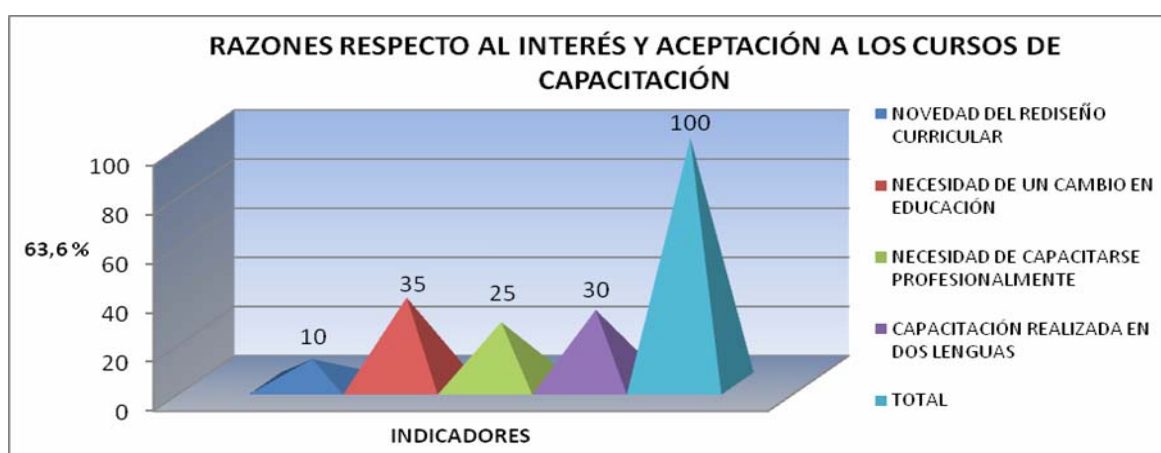
Del 81,8% de docentes que fueron capacitados en el rediseño, (72,7% en algún aspecto) el 72,7% indican que fue insuficiente, esto no garantiza la planificación y ejecución de un currículo local apropiado, por lo que no existen los argumentos necesarios en cuanto a la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias en la nueva propuesta curricular por los docentes, características esenciales que combinan de manera múltiple e integrada, en la selección de contenidos del grupo cultural al que se dirigen los aprendizajes.



Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

El interés y aceptación manifestado por el 63% en la capacitación, aunque resulta contradictorio porque no hay el conocimiento práctico del rediseño por los aspectos indicados, aunque exista una necesidad de los docentes, demuestra la poca contundencia de sostener una propuesta, porque si el conocimiento de las metodologías indígenas no logran manifestarse en un proceso de dominio de un aprendizaje inicial en los docentes, no pueden llegar a cierto grado de posición, es decir a convertirse en una destreza, en un hábito de aplicación práctica del modelo curricular teorizado como innovación.



Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

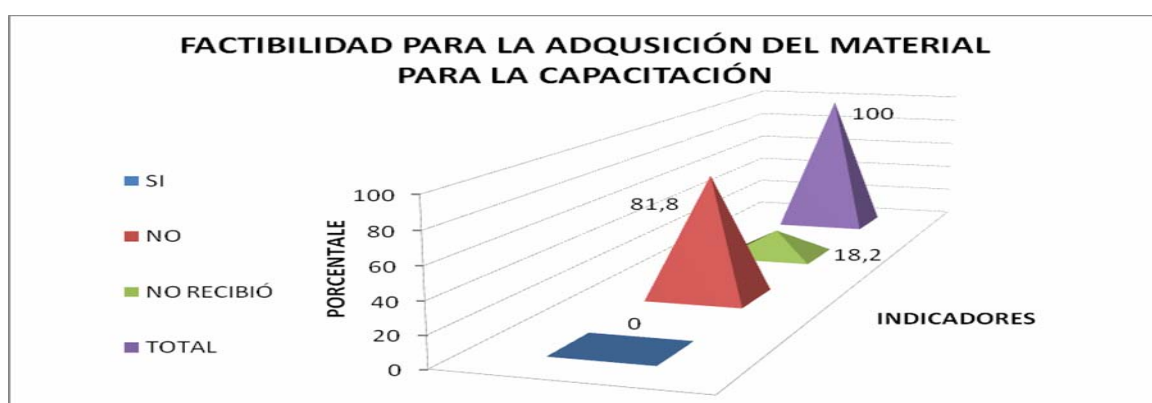
Elaboración: Jacinto Yumi Y.

De los 7 profesores de un total de 11 que demuestran el interés y aceptación a los cursos de capacitación del rediseño, con las limitaciones antes indicadas un 35% sienten la necesidad de que exista un cambio en educación, el 25% tienen la necesidad de capacitarse por crecimiento profesional, indicadores sobre el criterio de responsabilidad, vocación, formación y preparación docente, sin embargo solo el 30% dicen entre las razones fue porque la capacitación se ha realizado en las dos lenguas (español y kichwa), refleja un problema de identidad cultural relacionado a la lengua materna, expresión y ejercicio del pensamiento, que impulsan los procesos de intercambio en el marco de la relación intercultural.

Para lograr el crecimiento en una nueva propuesta con ajuste a una programación en correspondencia a objetivos definidos por los grupos sociales, dependiendo de la

primacía de una u otra forma de predominio, impreso en el diseño curricular como mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza de saberes y conocimiento que apuntan a un fin específico, que se considera un soporte para la reconceptualización del currículo institucional como guía de las planificaciones de trabajo en el aula, no puede estar ausente como lo demuestra esta investigación, una capacitación sostenida, sistemática y evaluada del rediseño, por lo que sigue siendo una propuesta aislada que no admite ser mejorada por falta de criterios para la retroalimentación.

2.3 Aspectos relacionados con el material

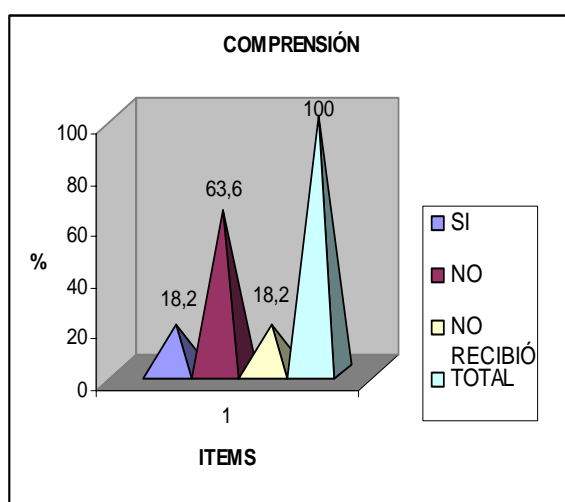


Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

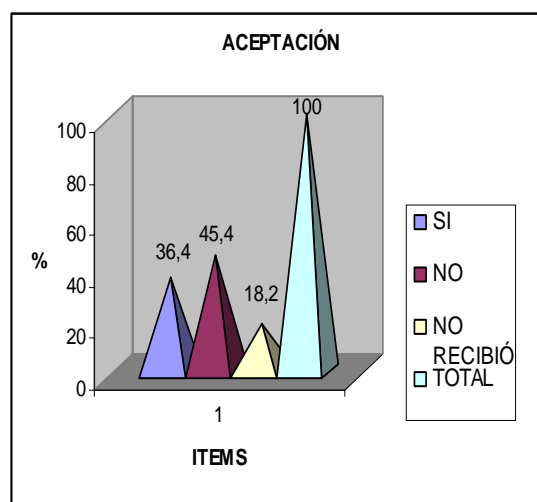
Elaboración: Jacinto Yumi Y.

El criterio de las autoridades del establecimiento respecto al material impreso parece ser bueno, sin embargo indican que no ha sido entregado ni difundido en este establecimiento, “es más yo conocí este documento en otro establecimiento”, esta afirmación es radical sobre su desconocimiento, hace referencia a la disposición interna de la persona a apreciar desfavorablemente no solo sobre la existencia, sino sobre la pertinencia del material en el proceso educativo. Entre el establecimiento no se encontró el rediseño, pero como materiales de refuerzo indicaron la existencia de los “kukayos pedagógicos”, a lo que el director afirma que “siendo un buen material para el sector rural, no nos ayuda para un buen trabajo en nuestra área urbano marginal”, además indica “al inicio con el proyecto EBI, existía materiales kichwa, en 17 años que estoy de docente en este centro no he visto el interés por las autoridades de la DINEIB en este aspecto”.

Estas afirmaciones es ratificado por el ciento por ciento de los docentes que han sido parte en alguna capacitación, aseveran que no ha sido factible adquirir el material, por lo que una vez mas estamos hablando de una capacitación en teoría, demostrando falencias de su existencia; hay desinterés tanto de las autoridades por falta gerencial en este proceso como por los docentes en su aplicación, puesto que de algo que existe son subutilizados, esta práctica de implementación no ha aportado a los objetivos para los que fue creado la DINEIB en la persistencia de los pueblos y nacionalidades indígenas en su lucha por tener una educación bilingüe de calidad, que sustente el mejoramiento de la calidad de vida.



Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

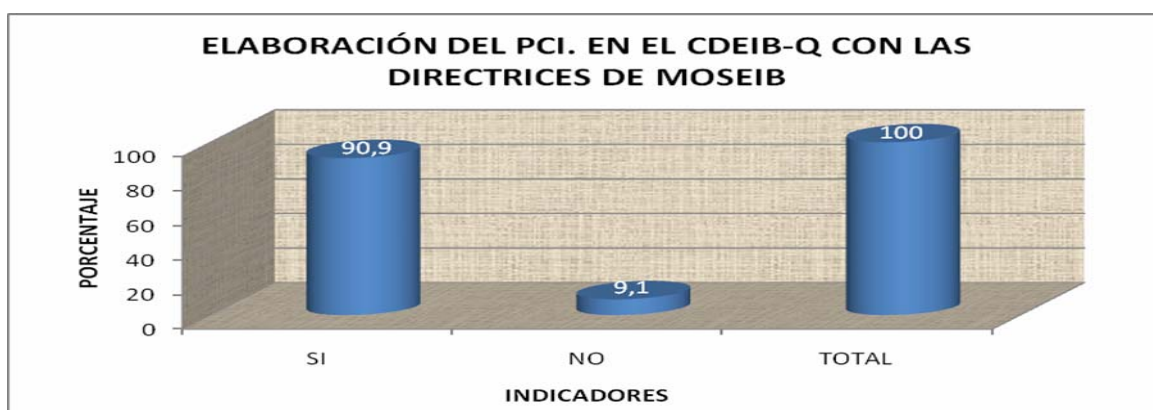


Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Si tanto en la institución carece de estos materiales, como los docentes no los tienen es evidente que no exista comprensión (63,6%), sin embargo hay contradicción puesto que el 18,2% dicen que si hubo comprensión, esto debe aducirse a los kukayos pedagógico, además el 45,4% de ellos dicen que no hubo aceptación; visto de manera diferente, de un porcentaje bajo que existió comprensión (18,2%), sube al 36,4% de aceptación, por lo que hay incoherencia en los resultados, sin embargo la incertidumbre de obtener a tiempo los materiales como insumo a la capacitación de la propuesta curricular, de ninguna manera apoya a la implementación y mejoramiento que requieren los alumnos de los pueblos indígenas a una educación nueva e innovadora.

2.4 El rol de la planificación

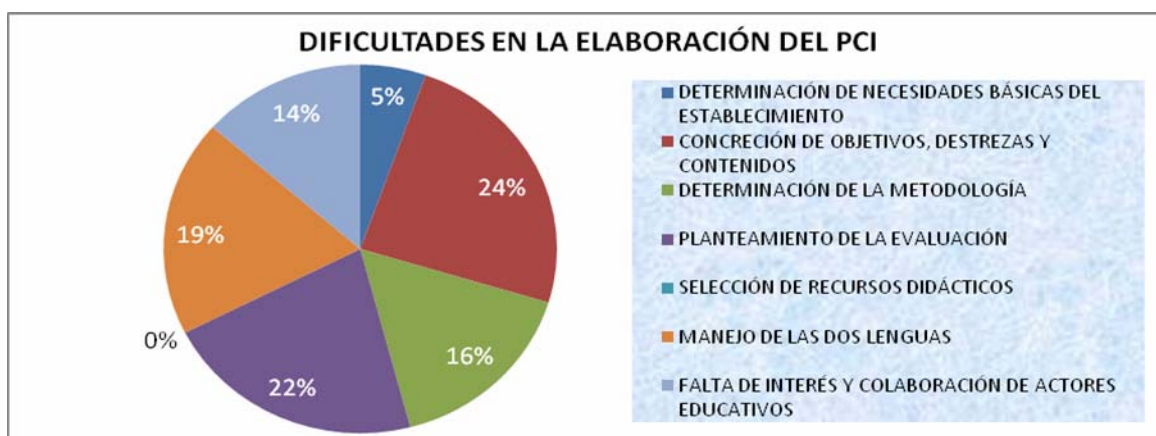
El 90,9 % de los encuestados indican que en la institución donde ellos trabajan elaboran el Proyecto Curricular Institucional considerando las directrices del modelo educativo de educación bilingüe, sin embargo no se visualiza las estrategias indicadas en el modelo, en la toma de decisiones de los profesores, como fruto de un proceso de estudio y debate entre la comunidad educativa, que debe establecer a partir del análisis del contexto del centro educativo, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que se va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia en la práctica docente, dicho de otro modo, los docentes no están capacitados en las herramientas necesarias para redefinir el macro currículo en el segundo nivel de concreción, entonces esta realidad se reduce a la manera tradicional de elaboración del PCI.



Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

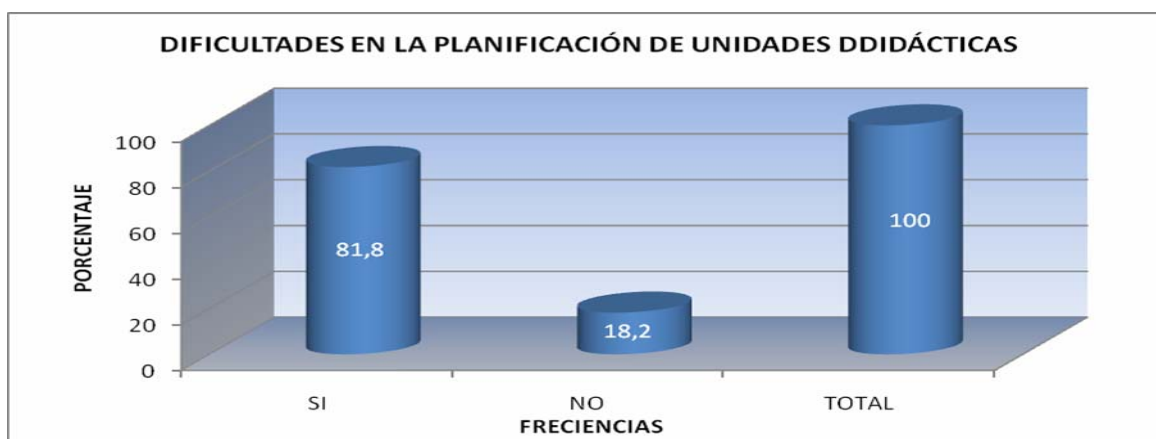
Los nuevos estilos de gestión curricular, requieren de cambios en los procesos y formas de planificación para la concreción de las intenciones educativas, los medios y los recursos de aprendizaje en el aula que orienta, regula y controla las acciones docente-educativas, asegurando a los actores sociales asumir las responsabilidades tanto pedagógicas como educativas necesarias, sin embargo se observa que existe confusión en la docencia en la elaboración del PCI., con el plan estratégico institucional, puesto que incluso indican esta limitación como observación; el Plan Estratégico Institucional responde a otra categoría de la planificación.



Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

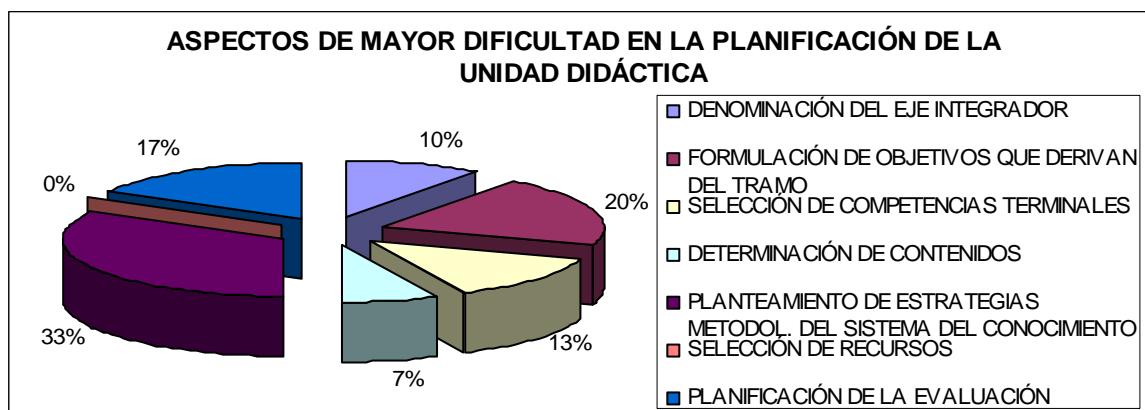
Para confirmar esta afirmación se visualizan las dificultades que tienen en porcentajes, el 24% en la concreción de objetivos, destrezas y contenidos, el 22% en el planteamiento de la evaluación, el 16% en la determinación de la metodología y el 19% en el manejo de las dos lenguas (español y el kichwa), al ser estos los aspectos medulares en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, resulta que la gran mayoría (81%) demuestran tener inconvenientes en su elaboración, para el cumplimiento de los objetivos en EIB., además de que el PCI., del CEDEIB-Q está elaborado solo en español. La determinación de las necesidades básicas que representa un bajo porcentaje (5%) y el 14% que indican la falta de interés y colaboración por parte de los actores educativos, también repercute en este proceso, es decir son indicadores que demuestran que el PCI., se elabora en forma aislada, no refleja en la práctica la aplicación de la teoría curricular y del aprendizaje del nuevo modelo del SEIB.



Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

En la Planificación de Unidad Didáctica de la misma manera, el 81,8% de docentes afirman que tienen dificultades en su elaboración, que al ser una de las acciones prácticas en la ejecución de funciones específicas para la enseñanza aprendizaje en el aula, encaminados a atender a las necesidades del alumno, fortalecer la relación familiar y consolidar la acción comunitaria, como bases curriculares de la EIB., inscritos en los fundamentos conceptuales del rediseño curricular (cultura, identidad, interculturalidad, sabiduría, ciencia, conocimiento, tecnología, arte indígena, ciclos naturales, desarrollo científico de las lenguas y modelos educativos indígenas), en relación directa con el PCI., hay dificultad gerencial para la implementación tanto de las políticas de educación bilingüe, como en los aspectos académicos en la práctica diaria del docente en el aula.



Fuente: Encuesta a profesores del “CEDIB-Q”

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Los aspectos de mayor dificultad encontrado por los docentes en la Planificación de Unidades Didácticas, a excepción de la selección de recursos refleja en todos los indicadores, pero es necesario puntualizar que, el 33% tiene dificultad en el planteamiento de estrategias metodológicas del sistema del conocimiento, el 20% en la formulación de objetivos que derivan del tramo, el 17% en la planificación de la evaluación y el 13% en la selección de competencias terminales, estos al ser indicadores de los aspectos elementales del modelo de educación intercultural bilingüe, el 83 % demuestran tener estas dificultades. En cambio tienen menor dificultad en los principales indicadores de la

planificación tradicional; el 10% en la selección del título de la unidad didáctica, el 7% en la determinación de contenidos y ninguno en la selección de recursos, esto ratifica que los docentes continúan ejerciendo sus planificaciones de manera tradicional y conductista, porque estos indicadores se consideran pertenecer a estos modelos de gestión curricular.



Fuente: Encuesta a profesores del “CEDIB-Q”

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Las planificaciones de unidades didácticas en el establecimiento están elaboradas en español, confirma esta verificación los resultados de los indicadores sobre la lengua utilizada en la planificación de unidades didácticas, ninguno realiza en kichwa, pero el 72,7% lo realizan en español. Del 27,3% que dicen que planifican en español y kichwa se contradicen, sin embargo al anteponerse el español, responde a la relegación de la lengua materna a un segundo plano, que puede significar el mantenimiento de la colonialidad lingüística y la falta de oportunidades de convivencia social en función de la lengua materna como medio de subsistencia en el entorno. Además al ser emigrantes de las comunidades rurales que viven en una zona urbana, en donde casi todo tipo de transacciones lo realizan en español, el kichwa lo usan como medio de comunicación en el círculo social al que pertenecen en las reuniones o en conversaciones informales.

La identidad lingüística es otro factor que no está fortalecida en la docencia, un problema que persiste desde la colonialidad que fue subyugada por el poder llamado modernidad, que incidió en el conocimiento de las ciencias humanas como modelo único y

universal, reprimiendo los modos de producir conocimiento, saberes, imaginarios, el mundo simbólico en la diversidad cultural; la persistencia epistémica y filosófica del occidente sigue mediando en los aprendizajes adhiriéndose a la colonialidad del ser, que ha influido drásticamente en las comunidades indígenas en la exigencia del uso del español como intermediación, esto no ha permitido que la lengua de las culturas indígenas se desarrollen, a pesar de que múltiples experiencias de EIB., han sido ligadas metódicamente a las barreras lingüísticas, no ha permitido romper esta desigualdad.

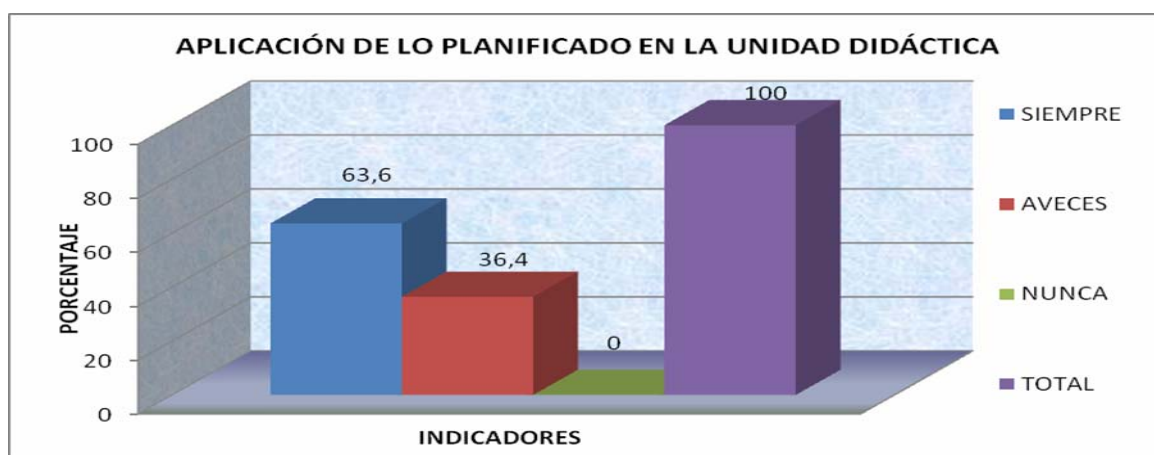
Esto de ninguna manera quiere decir que la educación bilingüe se convierta en un facilismo académico, centrado únicamente en el poder político-administrativo burocrático, en los que los contenidos de aprendizaje sean tratados de manera superficial, dirigido solo hacia la cultura de lo nuestro, pragmático o descriptivo, sino debe ser un compromiso de fortalecimiento de la cultura del diálogo, la profundización del contenido científico, rigor epistemológico, conceptos que son adherentes a todo tipo de saberes y conocimientos, puesto que los procesos desarrollados sin la tecnificación social limitan, dificultan e impiden cumplir con los objetivos educativos propuestos, lograr las metas esperadas y contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la educación de nuestros pueblos.

Sin embargo la planificación al ser la previsión inteligente y bien calculada de todas las etapas del trabajo escolar y la programación racional de todas las actividades de modo que la enseñanza resulte segura, económica, eficiente y se concrete en un programa definido de acción como una guía segura para orientar progresivamente a los alumnos a los resultados deseados, es evidente que el mero esquema o programa de la materia en el que los docentes del centro siguen afianzados, no constituye un plan de enseñanza satisfactorio.

2.5 Aspectos relacionados al proceso de clases

Para sustentar un buen resultado en el desarrollo del proceso de clases, sin ser lo único debe contar una planificación eficiente y adecuada, como unidad de trabajo

pedagógico articulado a las demás unidades didácticas de la asignatura o del área de estudio, asegurando en los docentes las estrategias del proceso de orientación de los aprendizajes como hipótesis de trabajo y se constituyan en verdaderos micro proyectos de experimentación de innovaciones educativas, considerando la tridimensionalidad de los contenidos, la transversalidad de ejes y temas, en la reconceptualización del micro currículo para lograr la formación integral del ser humano.



Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

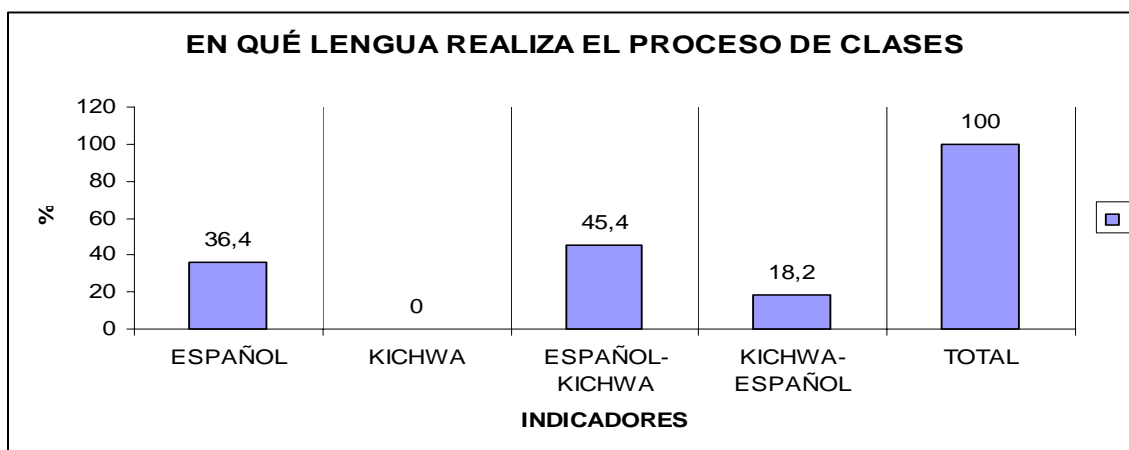
Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Según los resultados de esta encuesta, el 63,6% de los docentes ejecutan siempre en sus clases conforme al plan de unidad didáctica, si la planificación de unidad didáctica en los docentes del centro educativo es considerado como esquema o programa de la materia, esto no contribuye a un proceso de enseñanza como mediación satisfactoria de la EIB., a pesar que el 36,4% solo realizan a veces, en el entendido de que este porcentaje asuma con esta respuesta la salida de los esquemas tradicionales, no se puede admitir un proceso de clases sin una planificación que responda al modelo educativo correspondiente.

Con todas las implicaciones anteriormente indicados en relación al uso de la lengua materna, que es un instrumento de sostenimiento y desarrollo de la cultura de los pueblos indígenas, se puede afirmar que los docentes indígenas asignados a estas comunidades no contribuyen al fortalecimiento de este proceso, como una alternativa educativa que responda a esta realidad, puesto que el proceso de clases en el centro realizan en español, la

encuesta refleja esta realidad ninguno dice que sus clases lo realizan en kichwa, mientras que el 36,4% dicen que realizan en español, sumado a esto el 45,4% que realizan en español-kichwa (prevalece el español) confirma esta realidad, con alguna forma relegada de hablar la lengua materna en espacios determinados.

Mientras que a la variable adicional que se puso, solo el 18.2% dicen que el proceso de clases lo realizan en kichwa-español, (prevalece el kichwa), lo que significaría que hay algo de relación de la lengua materna en los primeros niveles, a esto se suma la inexistencia de materiales en lengua kichwa como afirma el director; por lo que la elaboración y construcción de un currículo apropiado para cada pueblo o nacionalidad, la capacitación y formación de maestros bilingües, la elaboración y producción de materiales en lengua materna están reduciéndose a enunciados de una teoría por falta de una orientación y concienciación académica de los actores educativos, además no existe una propuesta clara de creación de oportunidad laboral relacionado con la lengua materna.

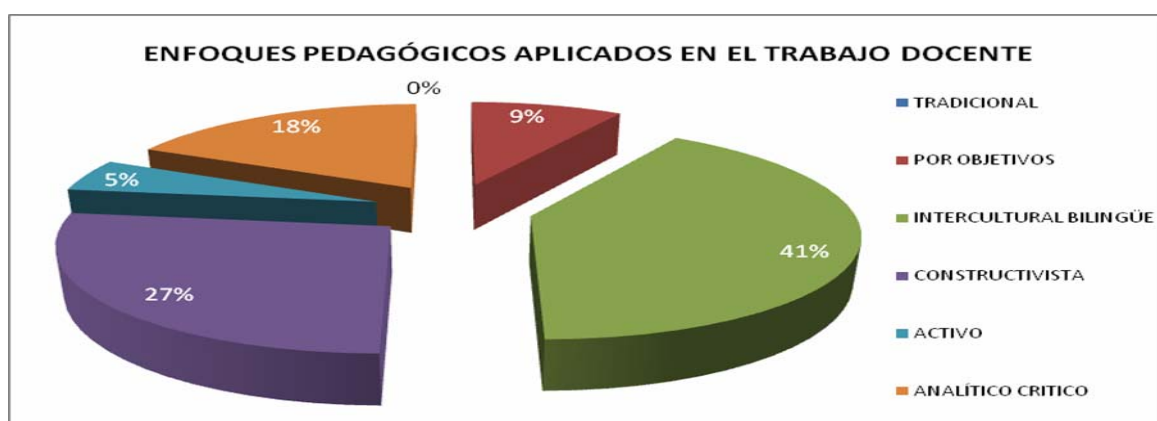


Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

En relación a los enfoques pedagógico aplicados en el centro, según la encuesta no existen docentes que estén aplicando el enfoque tradicional, a pesar que un 9% dicen que aplican la pedagogía por objetivos, significa que están trabajando en los nuevos enfoques, puesto que el 41% dicen que su trabajo docente lo realizan en el modelo educativo de la EIB, sin embargo no realizan en lengua materna ni se observa la desagregación de las

metodologías del sistema del conocimiento ni de la etno-ciencia, esto refleja un impulso de la educación bilingüe desde la cotidianidad siendo una respuesta relativa. El 27% indican que su enfoque es el modelo constructivista, esto quiere decir que está fundamentado en el modelo educativo cualitativo, técnico-humanista, centrado en la formación integral del ser humano, sin embargo el centro no cuenta con este modelo curricular; el 18% ubica la labor docente en el enfoque analítico crítico y el 5% en la pedagogía activa, lo que determina que no existe una relación de la aplicación de un modelo en particular en la práctica, existen ideas sueltas de los enfoques que dan mayor posibilidad a que realicen su labor docente conforme a sus propios esfuerzos.



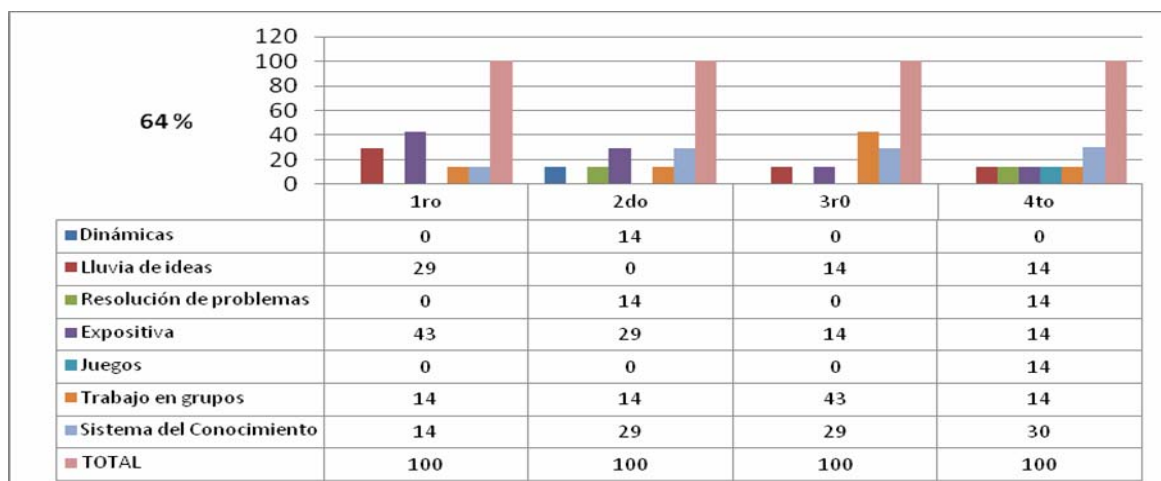
Fuente: Encuesta a profesores del “CEDIB-Q”

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

El resultado anterior contradice con las técnicas de aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia por los docentes del CEDEIB-Q, puesto que según los resultados la expositiva es la primera técnica utilizada en el proceso de clases, hay confusión de las diferentes técnicas de enseñanza y del aprendizaje con la metodología del sistema del conocimiento, porque ubican como técnicas al dominio del conocimiento, creación, administración y socialización, además de que el 36% no contestan al respecto. Se pidió que categoricen las técnicas utilizadas con mayor frecuencia en orden de prioridad del 1 al 4, con el mayor porcentaje se ubica como primera prioridad la técnica expositiva (43%) y es la que prevalece en todo orden, excepto el trabajo en grupos (43%) pero en el tercer orden, es decir el centro educativo aún se practica la transmisión de contenidos de

aprendizaje basado en el magistrocentrismo, con maestros verbalistas que enseñan y alumnos pasivos que aprenden, por lo general de manera memorística y no significativa.

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS EN CLASE



Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

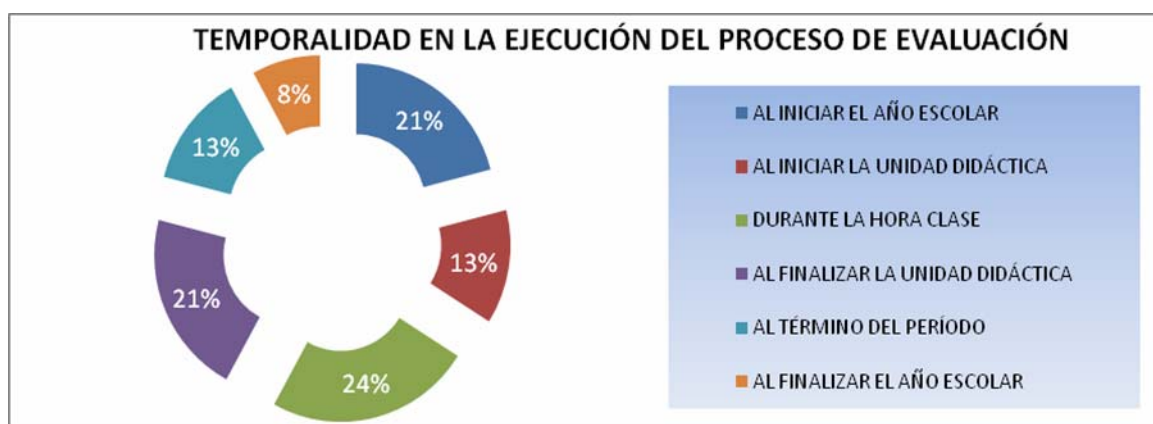
Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Es necesario recalcar que del 14% (1ra prioridad) al 29% (2, 3, y 4ta prioridad) ubican como técnicas a las fases del sistema del conocimiento, que en si es la metodología del sistema del conocimiento no una técnica, esto indica que existe confusión de algunos profesores en el manejo de los conceptos y de estrategias didácticas metodológicas de la enseñanza. Por lo demás resumiendo en promedios las técnicas utilizadas en el proceso de clases, que refuerza los nuevos modelos de gestión del aprendizaje, se observa que el trabajo en grupos solo alcanza el 21%, lluvia de ideas un 14%, resolución de problemas un 7% y las dinámicas y juegos un 4% cada uno, por lo que de estos resultados se desprende el mantenimiento de actitudes y comportamientos pasivos que se suman a los problemas ya indicados y que no aportan significativamente al trabajo dinámico en el aula, existe la necesidad de tecnificación de la capacitación en las nuevas perspectivas de la educación.

2.6 Aspectos vinculados con la evaluación

La evaluación es parte esencial de todo sistema educativo para el mejoramiento de la calidad en este caso de la Educación Intercultural Bilingüe, como medios que aporten a la aplicación los correctivos necesarios en el proceso, contribuyendo al crecimiento

personal y profesional, que brinda al docente la oportunidad de reflexionar sobre su papel de mediador de aprendizajes y asumir el cambio a través de la reorientación permanente de la práctica pedagógica en el aula, en esta circunstancia las autoridades encuestadas indican que los cambios en los actores sociales se van dando en forma relativa, hay mejor comunicación entre profesores y estudiantes, los estudiantes del CEDEIB-Q al ingresar a colegios de la ciudad no han tenido problemas; a pesar de que las autoridades de educación bilingüe no se han preocupado por aspectos ni técnicos ni administrativos, los materiales no responden a nuestra realidad, existen profesores que son bonificados y voluntarios, se esta realizando los esfuerzos en mejorar nuestra educación.

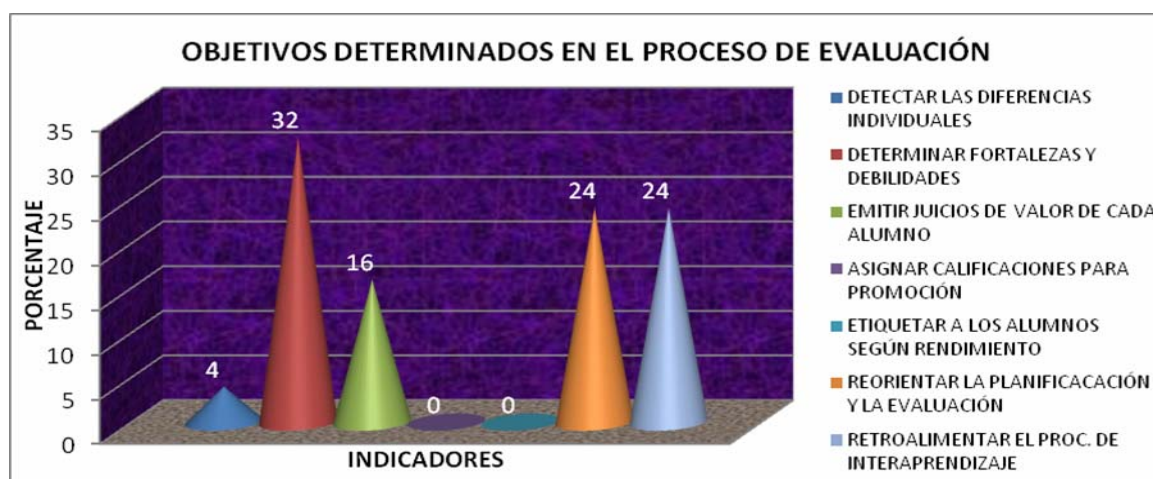


Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Refiriendo a la encuesta en el proceso de evaluación que realizan los profesores, resalta la existencia de mayor equilibrio, el 21% dicen que evalúan al iniciar el año escolar (evaluación diagnóstica), que concierne a la evaluación en el contexto que se desarrollarán los aprendizajes, el 13% lo hace al iniciar la unidad didáctica que corresponde al diagnóstico de la unidad, el 24% evalúan durante el proceso de clases que contribuye al mejoramiento continuo de los aprendizajes y el 21% evalúa al finalizar la unidad didáctica que apoya a la confirmación del avance y verificación de resultados. Si se considera dentro del mismo proceso a la evaluación que aplican al final del período (13%) y al término del año escolar (8%), como resultados de continuidad del proceso de evaluación (aislada

corresponde a la evaluación tradicional), hay un acercamiento a las nuevas técnicas de evaluación, sin embargo esta afirmación tampoco es clara porque revisado los registros, sigue existiendo el valor punitivo como medio de acreditación, que contradice a la propuesta de avance según los ritmos de aprendizaje.



Fuente: Encuesta a profesores del “CEDIB-Q”

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Según los objetivos que el docente realiza la evaluación, como indican los datos el 32% expresan que sus objetivos ayudan a determinar fortalezas y debilidades del proceso educativo, el 24% a retroalimentar el proceso de interaprendizaje, el 24% a reorientar el proceso de planificación y el 4% aunque es bajo a determinar las diferencias individuales de los estudiantes, objetivos que apuntan a establecer los compromisos necesarios para el mejoramiento del proceso de los aprendizajes en función a los ajustes como resultado de la evaluación, a las necesidades educativas tanto del grupo como individuales de los estudiantes, que les posibilita desarrollar sus propias potencialidades y preferencias a su ritmo según el enfoque de la educación bilingüe, sin embargo como medio de acreditación se sigue manteniendo el centro aspectos que se refieren a la evaluación tradicional.

El tipo de evaluación que predomina en la labor docente según los resultados de la encuesta es la coevaluación con un 47,4% y la autoevaluación con el 36,8%, existe un criterio de la mayoría de los docentes del centro en querer cambiar la forma de evaluar no solo a los alumnos, sino a los actores educativos y al proceso según los enfoques actuales

(cualitativa, criterial, continua, formativa, participativa y reflexiva), como un instrumento de formación de la persona, sin embargo estas intenciones evidentes al no ser practicadas en el centro educativo, debe sostenerse en una propuesta de un sistema de evaluación definido (funciones, ámbitos, características, estándares, indicadores, técnicas e instrumentos), que un sistema educativo requiere no ser descuidado en todas sus fases.



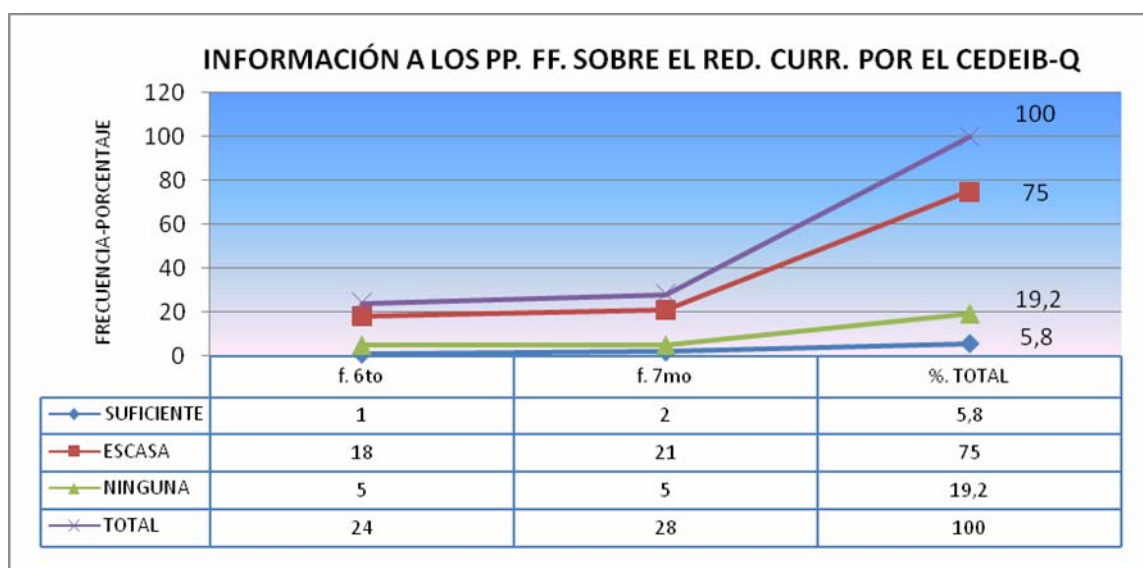
Fuente: Encuesta a profesores del "CEDIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Un bajo porcentaje, el 16% sostiene que la evaluación permite emitir juicios de valor de cada alumno y el 15,8% indican que la héteroevaluación predomina en la práctica docente, que ratifica la insistencia de un enfoque tradicional de la evaluación, este criterio prevalece en la práctica docente, puesto que siguen existiendo las libretas de calificación tradicional, el puntaje direccionado solo al estudiante y solo como medio de acreditación, no existen instrumentos para evaluar el ritmo de aprendizaje y la lengua kichwa. Es evidente sostener el criterio de los sectores que concuerdan, que para mejorar la calidad de la educación, debe cambiar el modo de preparación profesional del profesor por las instituciones formadoras, establecer un sistema definido de capacitación en la nueva propuesta curricular, orientación en la reconceptualización y gestión del micro currículo, un sistema de acompañamiento y asistencia técnica en el aula, entre otros, en donde los métodos no pueden ceñirse al aprendizaje solo de ciertas astucias, sino abarcar una educación integral, con enfoque múltiple y de contacto con el alumno.

2.7 Criterio de los Padres de Familia

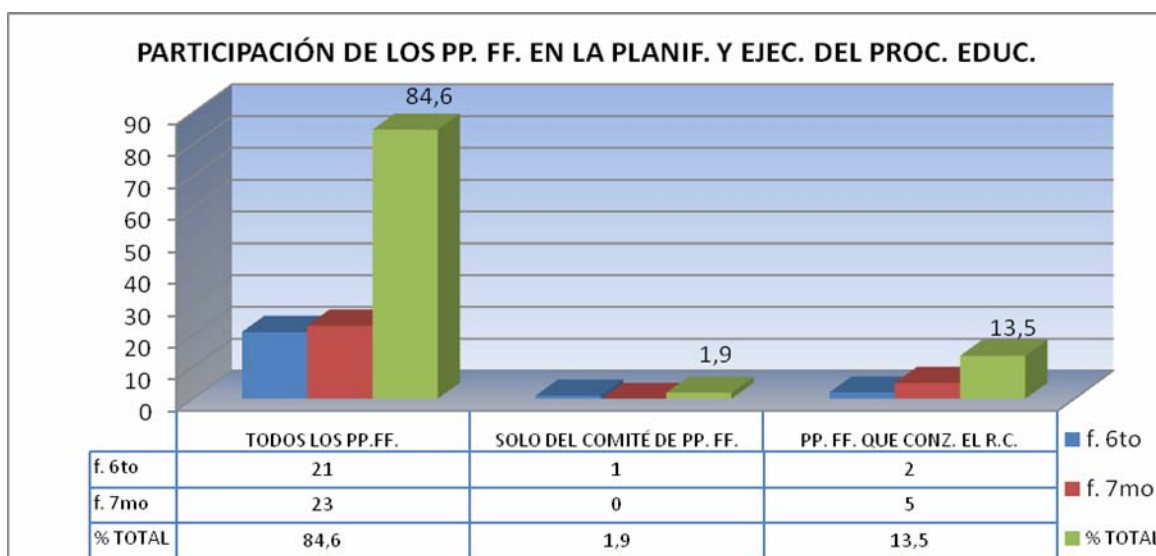
Las autoridades del plantel dicen que las relaciones interpersonales se han mejorado en forma paulatina, hay mayor integración, ha mejorado la relación entre directivos, profesores y alumnos, se ha informado del modelo de la EIB a los padres de familia en las oportunidades que se tiene, cuando hablamos en kichwa valoran y se sienten felices, sin embargo no hay mucha colaboración, porque ellos se dedican a trabajar todos los días, incluso para las reuniones se tiene que buscar fechas y horas específicas sino no acuden.



Fuente: Encuesta a padres de familia del "CEDEIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

El criterio de los padres de familia si han recibido información sobre el rediseño curricular por las autoridades y docentes del centro a donde asisten sus hijos, el 75% del total de encuestados han tenido una escasa información, de los cuales el 46% corresponde a los padres de familia de los alumnos del 6to nivel y el 54% a los padres de familia del 7mo nivel, mientras que el 19%, que en este caso son 10 (5 de c/nivel), indican que no han recibido información al respecto. Solo el 6% que corresponde a 3 padres de familia (1 de 6to y 2 de 7mo) dicen que han recibido información en forma suficiente, que pueden representar a los de la directiva o los más allegados a las autoridades del establecimiento, esto confirma el desconocimiento de la propuesta curricular de la EIB., por los padres de familia y que la lengua kichwa se reduce a la comunicación oral circunstancial.

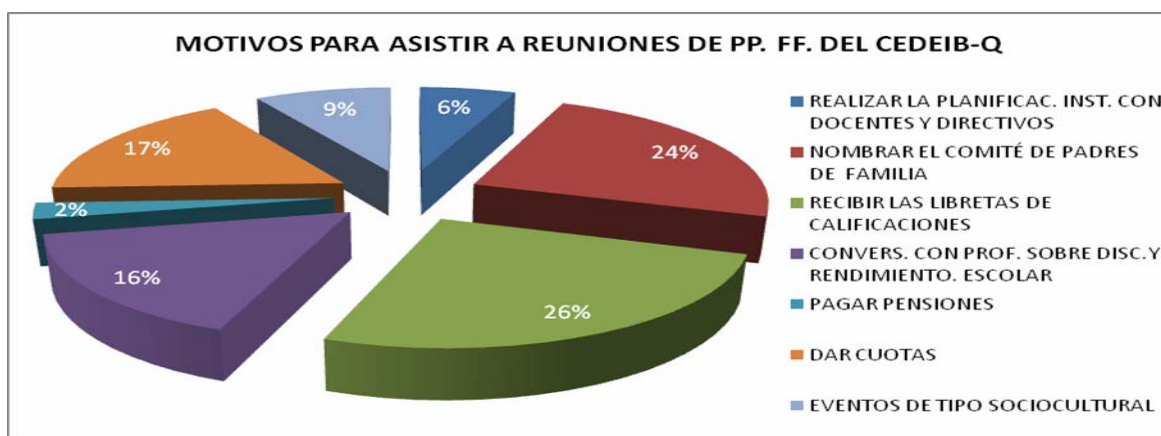


Fuente: Encuesta a padres de familia del "CEDEIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Para realizar los cambios en el proceso educativo según las bases curriculares del rediseño, se requieren de la participación de todos los actores sociales, consultado a los padres de familia como parte de ello, refuerzan este criterio porque el 85% indican que la participación en la planificación y ejecución del proceso educativo debe ser por todos los padres de familia, el 13% dice que solamente deben participar los padres de familia que tienen conocimiento del rediseño curricular, mientras que el 2% afirma que debe participar solo los miembros del comité de padres de familia.

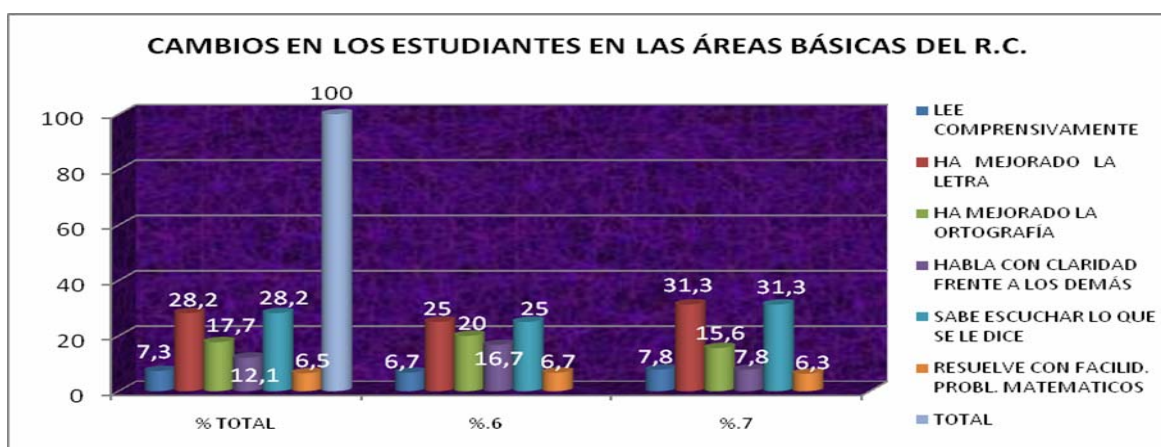
Los motivos por el cual el padre de familia asiste al centro educativo, contradice a la pregunta anterior, pero ratifica lo indicado por sus autoridades, puesto que el 26% asisten al centro para recibir las libretas de calificaciones, el 24% para nombrar el comité de padres de familia, el 19% (sumado a el 2% que van a pagar pensiones) dicen que asisten al centro para dar cuotas y el 9% asiste a eventos de tipo sociocultural, relacionando con el 94% que tienen escasa o ninguna información sobre el rediseño curricular, se percibe que en el centro educativo no ha existido difusión sobre este instrumento, al no haber sido capacitados los docentes en la nueva propuesta, no han dado las directrices y estrategias necesarias repercutiendo en una efectiva participación que involucre a todos los actores, este referente corresponde a la educación tradicional.



Fuente: Encuesta a padres de familia del "CEDEIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Solo el 6% que pueden ser los 10 de la directiva y el 6% de los que dicen que han recibido información suficiente acerca del rediseño curricular, indican que asisten al centro para realizar la planificación institucional con profesores y directivos, mientras que el 16% dicen que van a la institución para conversar con los profesores sobre la disciplina o rendimiento escolar de sus hijos, en esta situación si no se buscan estrategias adecuadas para involucrar a ellos en estos procesos, seguirán siendo simplemente buenos deseos al no formar parte en la toma de decisiones y acuerdos acerca de las acciones fundamentales para el trabajo didáctico-pedagógico de los profesores, a partir del análisis del contexto de su centro, además se debe tomar en cuenta que debido a la situación socio-económica, los padres de familia se dedican al trabajo para el sustento diario de la familia.

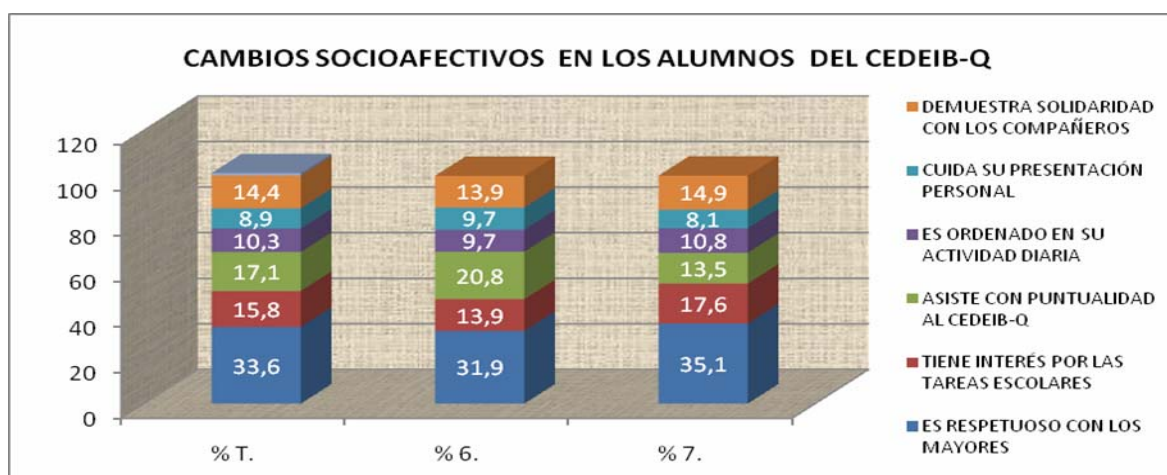


Fuente: Encuesta a padres de familia del "CEDEIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Pero al consultar sobre los cambios que han percibido en sus hijos en las áreas fundamentales del conocimiento el 28% indican que ha mejorado la letra, igual porcentaje

dicen que saben escuchar lo que se les dice, el 18% indica que ha mejorado la ortografía, el 12% que hablan con claridad frente a los demás, el 7% que lee en forma comprensiva y el 6% indican que resuelven con facilidad problemas matemáticos, son percepciones en los cuales resalta la relación afectiva de padre a hijo, esto concuerda con el criterio de directivos que dijeron que si se notan cambios en el rendimiento de sus alumnos, sin embargo no existe coherencia con los datos generales de la investigación.



Fuente: Encuesta a padres de familia del "CEDEIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

De igual manera al averiguar sobre los cambios en el aspecto socio-afectivo, que en cierta forma es también parte la responsabilidad de la familia, se nota la flexibilización del padre, puesto que el 34% indican que es respetuoso con los mayores, el 17% asiste con puntualidad al centro educativo, el 16% tiene interés por sus tareas escolares, el 14% demuestra solidaridad con sus compañeros, el 10% es ordenado en sus actividades diarias y el 9% cuida su presentación personal, lo que señala que la educación en valores consustancializa la cultura de la práctica social de los alumnos con los contenido de aprendizaje que se desarrolla en las aulas, además estaría implícito el eje articulador que establece el desarrollo de la persona y de la comunidad, como elementos de las bases curriculares de la EIB, encaminadas a atender las necesidades de la persona y el fortalecimiento de la relación familiar, sin embargo se debe reorientar a que estos cambios deben ser mucho más comprometedores para todos los actores sociales.

2.8 Perfil de los docentes

ACTITUD DEL PROFESOR DE SEXTO NIVEL EN EL AULA

INDICADORES	KICHWA		ESPAÑ		MATE.		HISTOR		C.A.ART.		%	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Explica con claridad las clases diarias	17	7	23	1	21	3	21	3	19	5	84,2	15,8
Utiliza ejemplos para que el aprendizaje sea agradable	18	6	21	3	20	4	20	4	20	4	65,8	34,2
Indica con precisión como realizar las tareas escolares	22	2	22	2	22	2	22	2	21	3	90,8	9,2
Conoce la materia y se hace entender	22	2	22	2	22	2	23	1	23	1	93,3	6,7
Exige que los trabajos se hagan rápido y bien	13	11	16	8	15	9	15	9	15	9	61,7	38,3
Utiliza diversas técnicas para el aprendizaje	15	9	15	9	17	7	17	7	16	8	66,7	33,3
Le gusta leer libros	23	1	21	3	21	3	21	3	22	2	90	10
Promueve en sus alumnos la investigación bibliográfica	17	7	15	9	17	7	16	8	16	8	67,5	32,5
Es ordenado en la forma de dar clases	22	2	22	2	22	2	22	2	22	2	91,7	8,3
Es alegre y tiene sentido de humor	21	3	20	4	19	5	19	5	19	5	81,7	18,3
Se interesa por todos los alumnos	18	6	17	7	17	7	18	6	18	6	73,3	26,7
Es comunicativo y sabe escuchar	21	3	19	5	21	3	18	6	20	4	82,5	17,5
Es estricto, mantiene control sobre la clase	20	4	20	4	21	3	21	3	21	3	85,8	14,2
Es justo en las evaluaciones	18	6	18	6	18	6	19	5	18	6	75,8	24,2
Trata por igual a todos los alumnos en el grado	17	7	15	9	16	8	16	8	16	8	66,7	33,3
Ayuda a los alumnos a solucionar sus problemas	19	5	17	7	19	5	18	6	17	7	75	25
Respeto la opinión de los alumnos	16	8	16	8	15	9	16	8	16	8	65,8	34,2
Estimula la discusión en clase	19	5	19	5	19	5	19	5	19	5	79,2	20,8
Tiene buen gusto para vestirse	20	4	21	3	20	4	19	5	19	5	82,5	17,5
Llega con puntualidad a la hora de clases	21	3	22	2	21	3	21	3	21	3	88,3	11,7
PROMEDIO											78,4	21,6

Fuente: Encuesta a alumnos del 6to y 7mo año (nivel) del "CEDEIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Durante toda la trayectoria educativa el docente ha sido el centro de todo proceso pedagógico, la autoridad y el protagonista en cada reforma, se ha hecho énfasis en el cambio de actitud del docente; el encargo asignado al maestro como un ser participativo, solidario, democrático, reflexivo, crítico, autocrítico, innovador, práctico, objetivo, creativo, dinamizador, especializado, paciente, comprensivo, tolerante responsable, motivador, respetuoso, investigador, evaluador; personas con vocación, formación y preparación científica; que tenga personalidad y rigor epistemológico; goce de buena salud; posea estatus ético y valorativo; capacidad pedagógica y estabilidad psíquica; buen sentido de humor, justicia y respeto, responde a la expectativa laboral, a su formación y a los estímulos de justicia laboral y salarial. Los indicadores planteados en esta investigación

se refieren a la actitud o comportamiento del docente en el aula de clases, sin que sean los únicos permiten verificar su perfil.

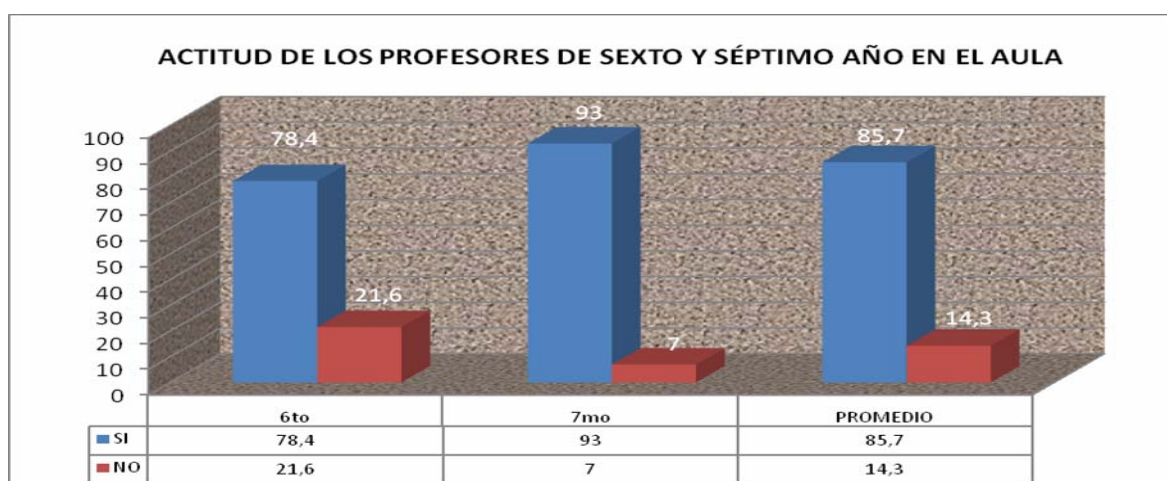
ÁREAS BÁSICAS INDICADORES	KICHWA		ESPAÑ		MATE.		HISTOR		C.A.ART.		%	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Explica con claridad las clases diarias	28	0	28	0	28	0	26	2	26	2	97,1	2,9
Utiliza ejemplos para que el aprendizaje sea agradable	27	1	27	1	27	1	27	1	23	5	93,6	6,4
Indica con precisión como realizar las tareas escolares	26	2	25	3	26	2	25	3	24	4	90	10
Conoce la materia y se hace entender	26	2	26	2	25	3	24	4	27	1	91,4	8,6
Exige que los trabajos se hagan rápido y bien	26	2	25	3	25	3	25	3	24	4	89,3	10,7
Utiliza diversas técnicas para el aprendizaje	24	4	23	5	24	4	24	4	24	4	85	15
Le gusta leer libros	28	0	27	1	28	0	28	0	24	4	96,4	3,6
Promueve en sus alumnos la investigación bibliográfica	24	4	25	3	21	7	25	3	22	6	83,6	16,4
Es ordenado en la forma de dar clases	28	0	28	0	28	0	28	0	27	1	99,3	0,7
Es alegre y tiene sentido de humor	25	3	26	2	23	5	24	4	24	4	87,1	12,9
Se interesa por todos los alumnos	27	1	27	1	24	4	26	2	26	2	92,9	7,1
Es comunicativo y sabe escuchar	26	2	27	1	27	1	27	1	26	2	95	5
Es estricto, mantiene control sobre la clase	27	1	28	0	28	0	28	0	27	1	98,6	1,4
Es justo en las evaluaciones	25	3	25	3	26	2	25	3	24	4	89,3	10,7
Trata por igual a todos los alumnos en el grado	25	3	25	3	24	4	25	3	25	3	88,6	11,4
Ayuda a los alumnos a solucionar sus problemas	28	0	28	0	28	0	28	0	27	1	99,3	0,7
Respeto la opinión de los alumnos	25	3	28	0	28	0	28	0	26	2	96,4	3,6
Estimula la discusión en clase	26	2	27	1	25	3	26	2	25	3	92,1	7,9
Tiene buen gusto para vestirse	28	0	28	0	28	0	28	0	27	1	99,3	0,7
Llega con puntualidad a la hora de clases	26	2	27	1	27	1	27	1	26	2	95	5
PROMEDIO											93	7

Fuente: Encuesta a alumnos del 6to y 7mo año (nivel) del "CEDEIB-Q"

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Como comentario general se puede afirmar que la actitud de los maestros, según la afirmación de estudiantes en las cinco áreas fundamentales del rediseño curricular, en cierta manera establece el perfil docente, sin embargo hay limitaciones para la generalización, puesto que la encuesta fue dirigida únicamente a los alumnos de sexto y séptimo nivel el mismo que demuestra un contraste especial. De los 20 indicadores que constituye la base de la investigación, el promedio global alcanza el 85,7% de respuestas positivas, frente al 14,3% de respuestas negativas, pero hay una gran diferencia en los datos establecidos por cada nivel, la profesora del 6to nivel tiene en promedio el 78,4%, de respuestas positivas, mientras que el 7mo nivel alcanzan al 93% de respuestas positivas,

esta diferencia concuerda con los resultados de la información de los padres de familia en cuanto a los cambios de los hijos en las áreas las básicas de aprendizaje, como en aspectos socio afectivos y de alguna manera con la actitud de los docentes reflejados en la observación de clases y de las preguntas esporádicas realizadas a los alumnos en el momento de la aplicación del cuestionario.



Fuente: Encuesta a alumnos del 6to y 7mo año (nivel) del “CEDEIB-Q”

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

Al realizar un análisis de los casos que reflejan mayor dificultad, en el sexto nivel el 30% de indicadores que corresponden a 6 de los planteados no alcanza el 70% de respuestas positivas y el 25% que igual corresponden a 5 indicadores planteados no alcanzan el 80%, convirtiéndose en cierta forma entre otros, en los nudos críticos a solucionar en este campo de la educación, que impiden que el maestro pueda realizar su práctica pedagógica en forma eficiente. Solo el 20% de indicadores según los alumnos están sobre el 90% de aceptación, mientras que el 30% de los indicadores se ubican entre el 80 y 89% de respuestas positivas, que no es un perfil adecuado.

En el análisis por indicadores por ejemplo el 5to, “Exige que los trabajos se hagan rápido y bien” solo el 61,7% de los alumnos dan una respuesta positiva, si revisamos otros ejemplos en sentido negativo, el 34,2% de los alumnos dicen que la profesora no respeta la opinión de sus alumnos, al igual que no utiliza ejemplos para que el aprendizaje sea agradable; el 33,3% indican que no trata por igual a todos los alumnos en el nivel y con el

mismo porcentaje no utiliza diversas técnicas para garantizar el aprendizaje, mientras que el 32,5% expresan que no promueve en sus alumnos la investigación bibliográfica, por lo que es inevitable indicar su relación con la técnica expositiva, resultado de las técnicas utilizadas por los docentes, que no responden a la exigencia de estrategias de enseñanza y de aprendizaje del nuevo enfoque.

En cambio los alumnos del 7mo nivel se refleja en su profesor un buen perfil, solo el 30% de indicadores se ubican entre el 80 y 90% de respuestas positivas: Promueve en sus alumnos la investigación bibliográfica (83,6%), utiliza diversas técnicas para el aprendizaje (85%), es alegre y tiene sentido de humor (87,1%), trata por igual a todos los alumnos en el grado (88,6%), es justo en las evaluaciones (89,3%) y exige que los trabajos se hagan rápido y bien (89,3%); mientras que el 70% de indicadores se ubican sobre el 90% de respuestas positivas, sin querer decir que es excelente, sin embargo su actitud diferente atribuye confianza en los alumnos.

Al relacionar este resultado con el nivel académico de los docentes se confirma que el perfil profesional de los docentes está representado por un nivel mediano, existen contradicciones de algunos resultados con las propias respuestas de ellos, no existe profesores con formación en educación bilingüe, el educador debe conocer lo más amplio posible de la naturaleza humana, para orientar el proceso educativo haciendo énfasis en todas sus manifestaciones profesionales y personales, pero según los resultados a pesar de haber una propuesta, no ha existido respuestas para fortalecer las expectativas, las autoridades de EIB., no han contribuido en su real aplicación, las “clases” se realizan en español, no existen materiales de consistencia en LM., no se evidencia la presencia de los factores asociados al proceso, se demuestra un descuido total en los procesos de reconceptualización del currículo, capacitación, acompañamiento y evaluación, necesidad prioritaria para realizar los correctivos necesarios.

CAPÍTULO IV

3 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.1 Conclusiones

- En el universo existe dos maneras de representación del espacio, uno desde el cosmos del positivismo occidental en el que el hombre se ubica fuera de ella (ob-delante, jeto-colocado), como observador externo; y, otro desde la cosmovisión indígena el Pachamama, en el que la persona forma parte de la naturaleza, del cosmos o la “madre tierra” la naturaleza no está considerada como un objeto sino como parte de un todo.
- Hay dos maneras de sostener el conocimiento: uno desde los saberes indígenas, los modos de producir ciencia, los imaginarios, el mundo simbólico, la tecnología y el arte indígena, en la concienciación y valoración de las culturas propias; otro desde una valoración del conocimiento basada en la producción de las ciencias como modelo universal, poder constitutivo de la colonialidad y modernidad en la globalización.
- Existen tres idearios que han impulsado en los países de América Latina a instaurar una serie de reformas educativas y curriculares: 1. El crecimiento demográfico, expansión del acceso a la educación, el bajo rendimiento, la demanda de la sociedad civil y los diferentes proyectos de mejoramiento de educación; 2. Las experiencias de educación bilingüe promovidos por el proceso de lucha social de los pueblos indígenas en el sostenimiento del territorio, lengua indígena y diversidad cultural; y, 3. La demanda de nuevas dimensiones formativas en la educación del ser humano para el siglo XXI.
- El Ecuador en este contexto ha sido protagonista de una serie de reformas educativas y curriculares como políticas de gobierno, que por la crisis institucional de la década del 90 y la exigencia de los pueblos étnicamente diferenciados reconoce la EIB., y la reforma curricular consensuada como política del Estado; el MEC., retoma su rectoría de la educación, con la implementación del Plan Decenal de Educación, 2006-2015.

- Los líderes indígenas como Dolores Cacuango y otros han sido protagonistas en la lucha y defensa de la educación en la diversidad cultural del Ecuador para los pueblos y nacionalidades, representados en organizaciones indígenas y sociales, que han desarrollado una serie de experiencias y proyectos educativos, que dio origen a la creación de la DINEIB.
- Las autoridades y los responsables del proceso educativo de la DINEIB, encaminados a atender con una educación que toman en cuenta sus características socio-culturales y la capacidad de las lenguas indígenas en la enseñanza y aprendizaje, no han respondido a las políticas, encargadas por los pueblos y nacionalidades indígenas, reduciéndose únicamente al clientelismo, oportunismo y lucha de poderes particulares, que ha repercutido en el nivel de desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.
- Los contenidos del rediseño curricular, se concibe a como una figura literaria mas utilizada, pragmática, descriptiva, sin la profundidad del contenido científico, puesto que no existen materiales educativos de firmeza científica, producidos en lengua materna, sino como mecanismos de instrumentación básica para la labor docente en los primeros niveles de educación básica.
- El Rediseño Curricular sostiene como fundamentos conceptuales la cultura, identidad, interculturalidad, sabiduría, ciencia, conocimiento, tecnología, arte indígena, ciclos naturales, desarrollo de las lenguas y modelos educativos indígena, los mismos que no han sido difundidos ni socializado en el CEDEIB-Q.
- La educación en general y en el CEDEIB-Q, ha sido gerenciada con un enfoque de la pedagogía tradicional, con ciertos aportes realizados por la pedagogía activa, por objetivos y confusiones en la metodología del sistema del conocimiento, por lo que no se ha logrado vencer la técnica expositiva, ni atribuirse en lo pertinente a la calidad y el desarrollo de los aprendizajes significativos.

- El perfil de los docentes de este plantel está representado por un nivel medio, no existen profesores con formación en educación bilingüe, el 36% están representados por bonificados y voluntario, además la ubicación de un docente en un establecimiento de la ciudad, no es garantía para su permanencia, por lo que se dificulta la continuidad del proceso educativo de la EIB.
- Las autoridades de la DINEIB no han capacitado en el rediseño curricular, a pesar de que los directivos del centro den las oportunidades necesarias, para la mayoría el tiempo dispuesto fue insuficiente, tienen escasa información, insuficiente calidad, sumando a ello el bajo perfil por el desarrollo en lengua indígena, repercutiendo en el interés y aceptación de los docentes; y la ausencia de incentivos para la socialización.
- El ciento por ciento de docentes que asumieron alguna información sobre el rediseño curricular, no tuvieron la factibilidad de adquirir el material, tampoco existió comprensión ni aceptación, salvo un mínimo porcentaje que representa el 18% y el 36% respectivamente.
- La mayoría de docentes elaboran el proyecto curricular institucional considerando las directrices del MOSEIB, sin embargo tienen dificultades en la elaboración tanto del PCI, como la elaboración de Unidades Didácticas, realizan en español y según los aspectos de mayor dificultad, continúan con tendencia al enfoque tradicional y de la pedagogía por objetivos.
- En los aspectos relacionados al proceso de clases, a pesar que pocos docentes ejecutan solo a veces conforme al PUD., la mayoría siempre lo hacen; sin embargo existe contradicción puesto que según la investigación, en el proceso no utilizan el enfoque pedagógico tradicional, pero sigue prevaleciendo la técnica expositiva, hay confusión en el empleo de las distintas técnicas del aprendizaje con la metodología del sistema del conocimiento y se observa en clases la relación única del profesor alumno.

- La lengua utilizada por los docentes tanto en la planificación como en el proceso de clases es el español, ratificado por los docentes del sexto y séptimo nivel, esto se debe a dos factores: la persistencia de la colonialidad lingüística en los pueblos (docentes) migrantes y la falta de oportunidades de trabajo en función de la lengua kichwa, por eso se reduce a una comunicación oral aislada y a alguna relación de la lengua materna en los primeros niveles como justificación de la EIB.
- Existe mayor equilibrio en el proceso de evaluación, puesto que se identifica la evaluación de inicio, de proceso y de resultados; permite la recuperación pedagógica, determinar fortalezas y debilidades, retroalimentar el proceso de inter aprendizaje y reorientar la planificación; resultados en los que predomina la coevaluación y autoevaluación; sin embargo esta afirmación es relativa, porque sigue existiendo las prácticas de la heteroevaluación y el valor punitivo como medio de acreditación.
- Los padres de familia han tenido una escasa información sobre el rediseño curricular, a pesar de su afirmación que deben participar todos en la planificación y ejecución del proceso educativo, asisten al centro para realizar acciones inherentes al enfoque tradicional, a pesar de ello detectan cambios en sus hijos tanto en las áreas básicas del aprendizaje, como en aspectos socio afectivos.
- El perfil de los docentes determinado por los estudiantes es bueno, sin embargo es relativo, puesto que del 86% del promedio de respuestas positivas, el docente del séptimo nivel obtiene el 93%, frente a la profesora del sexto nivel que solo alcanza el 78%, demostrando un variabilidad en sus comportamientos y desempeño, sin embargo esto demuestra la falta de contundencia en las características de la personalidad, rigor epistemológico-científico, capacidades didáctico-pedagógica, características socio-cultural-lingüística, equilibrio personal, entre otros.

3.2 Recomendaciones al modelo educativo y curricular de la EIB.-Educación Básica

3.2.1 A la concepción educativa

RECOMENDACIONES: CONCEPCIÓN EDUCATIVA

MODELO EDUCATIVO INTEGRAL CON CRITERIOS: HUMANÍSTA, SISTÉMICA Y HOLÍSTICA
 CONCEPCIÓN DE PRINCIPIOS, FINES Y OBJETIVOS: CIENCIA, TECNOLOGÍA Y CULTURA
 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y PEDAGÓGICOS DE LA EIB: LENGUA, SABERES, IDENTIDAD E
 INTERCULTURALIDAD; IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE RIGOR EPISTEMOLÓGICO,
 TRIDIMENSIONALIDAD DEL CURRÍCULO: COGNITIVO, PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL

PROFESOR	MEDIADOR DE APRENDIZAJES. ORIENTAR AL DOCENTE EN ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	PLANIFICA Y ORGANIZA LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	APRENDIZAJE COMPRENSIVO, PRODUCTIVO, COMPARTIDO Y FUNCIONAL
ALUMNO	PLANIFICADOR Y CONSTRUCTOR DE SUS APRENDIZAJES Y DE SUS EXPERIENCIAS	EL ALUMNO CONSTRUYE EL CONOCIMIENTO LAS EXPERIENCIAS Y SU PERSONALIDAD	APORTE A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS Y A LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (Acad. y V.)
CURRÍCULO	CENTRADO EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL SER HUMANO ESTÁNDARES-CALIDAD Y ESPACIOS SOC-CULT.	CURRÍCULO RECONCEPTUALISTA TRIDIMENSIONAL NIVELES MACRO, MESO Y MICRO	FOMENTE ESPACIOS DE REFLEXIÓN, OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN E INTERRELACIÓN DE ACTORES
RECURSOS	SOPORTE PARA LA APLICACIÓN DE LOS RECURSOS DE LA MENTE HUMANA-CAPACIDADES	ACORDE AL S. XXI CIMENTACIÓN DEL DESARROLLO EVOLUTIVO DEL PENSAM.H.	MULTIMEDIA VARIADOS ESTABLECIMIENTO DE CONSENSOS
LENGUA	INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN Y DE ADAPTACIÓN EN LOS PRIMEROS NIVELES DE APRENDIZAJES	UNIVERSALIZACIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO DE LA CIENCIA, INTERRELACIÓN Y CONCIENCIACIÓN	DESARROLLO CIENTÍFICO DE LAS LENGUAS INDICATEDRA-ESPECIALIZACIONES. ANTROPOLOGICA COSMOVISIÓN, PRODUCCIÓN CIENCIA Y CONOC.

- El concepto de dictar clases, el magistrocentrismo, aprender de memoria, única respuesta debe ser reemplazado por cambios sustanciales, en el que el papel del docente se constituya en un mediador de los aprendizajes en cuanto planifica y organiza las estrategias metodológicas, para que el estudiante se constituya en el planificador y constructor de sus propios aprendizajes, de su experiencia y de su personalidad.

- Determinar estrategias pedagógicas basadas en las necesidades específicas de los estudiantes, establecimiento de consensos, espacios de reflexión, oportunidades de participación e interrelación y lo que es esencial, orientar al docente en la medida de que comprenda que, es el aprendizaje comprensivo, productivo, compartido y funcional que sirve al alumno en el momento que pueda aplicar a la resolución de sus problemas académicos y de la vida real.
- La EIB debe reconceptualizarse en una reforma educativa integral, en cuanto a sus fundamentos conceptuales, fundamentos pedagógicos y la lengua, desde una perspectiva real de identidad, solidificar el conocimiento científico como instrumento de la construcción de la interculturalidad, basada en el diálogo y convivencia cultural encaminados a las demandas de la educación del siglo XXI.



- Los requerimientos socio-económicos y culturales del país, exigen de un buen cimiento en el desarrollo evolutivo del pensamiento humano, especialmente en sus primeras etapas, que es la tarea de la Educación Básica, mismo que repercutirá en la toma de

decisiones del futuro ciudadano, por lo que exige de una reorientación en los procesos de interlocución la EIB, con el fin de cumplir con los estándares de calidad.

- La lengua materna en la EIB debe ser un instrumento de comunicación y de adaptación al proceso educativo en los primeros niveles, puesto que la relación sustancial entre la información nueva y los conocimientos previos del alumno, incide en el pensamiento, en la actitud y en el conocimiento, mientras que en los niveles superiores debe identificarse como sustento del pensamiento crítico de la ciencia.
- El desarrollo científico de las lenguas indígenas, se debe asumir con mucha responsabilidad, no solo como sinónimo de identidad o justificación de aplicación en los centros de educación intercultural bilingüe, sino establecer como disciplinas de estudio técnico-lingüístico, de especialización catedrática de asignatura, de expresión democrática de intervención, a fin de insertarse en investigaciones antropológicas, sostenimiento de la ciencia ancestral, la cosmovisión, producción de ciencia y cultura.
- Las necesidades educativas de los pueblos indígenas deben ser atendidos, insertando en un modelo educativo integral, en los criterios humanista, sistémica y holística desde la concepción de sus principios, fines y objetivos; y, la implementación de estrategias con el rigor epistemológico en los campos cognitivo, procedimental y actitudinales.

3.2.2 A la propuesta curricular

- La recta educativa en educación intercultural bilingüe deben ser equiparadas, basadas en la dinámica del consenso social como necesidad institucional, en función de los 10 años de educación básica, no solo en las estrategias legales, sino en la propuesta curricular, en las dimensiones de la nueva educación (ética y cultural, científica y tecnológica y económica y social), puesto que los avances se dan en función del diálogo entre actores, propuestas consensuadas, capacidades desarrolladas, potencialidades, ritmo y el dominio del conocimiento.

- Los recursos pedagógicos al tener una estrecha relación con la formación integral de la persona, deben aportar a la regulación y mejoramiento de elementos estructurales (contenido científico y su organización, metodología, materiales, secuencia y ordenamiento técnico-administrativas), como instrumentos de consumación los objetivos educativos de manera flexible, para atender eficientemente las necesidades particulares de cada uno de los alumnos.



- Con el fin de contrarrestar la atomización, el desfase y la ausencia de los cursos de capacitación en la propuesta curricular, que constituye una guía de reconceptualización del microcurrículo orientados hacia la consecución de los resultados deseados, se debe establecer un programa sostenido de capacitación sistemática, categorizada y evaluada;

considerando el nivel de desempeño, unidad, continuidad, flexibilidad, objetividad, precisión y claridad en sus enunciados.

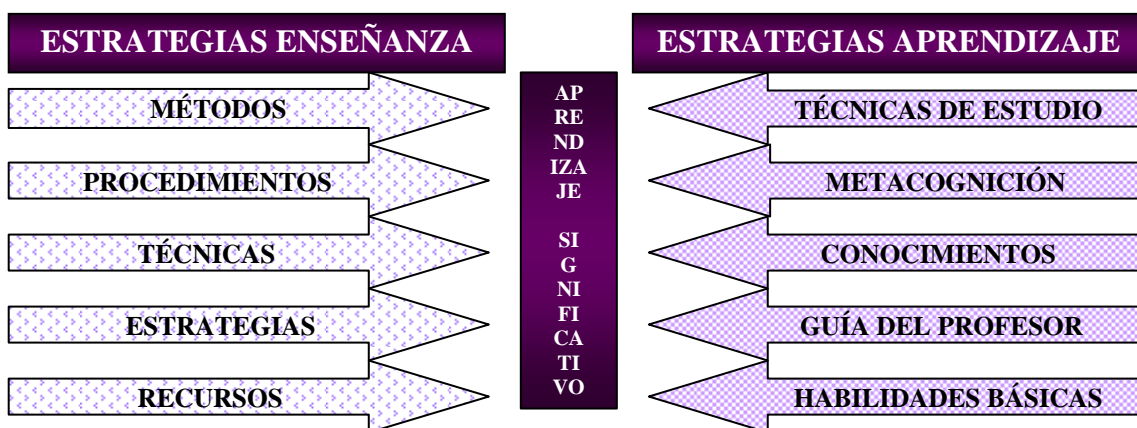
- Establecer una guía metodológica para la elaboración de la planificación curricular institucional, de unidad didáctica y de clases, señalando pautas de las necesidades, capacidad y el interés de los estudiantes, como fruto de un proceso de estudio, debate y el establecimiento de consensos de la comunidad educativa, un inventario de contenidos tridimensionales de aprendizajes, debidamente organizados y estructurados.



- Instrumentar a los docentes en una metodología práctica, en función del modelo educativo, para que orienten en el desarrollo de las clases, como procesos simultáneos de socialización y de individualización, en los que los alumnos sean los protagonistas en la construcción de su propia persona a través de la apropiación e interiorización de las estrategias de aprendizaje y valores socio-culturales del contexto.
- Dotar a los docentes de herramientas tangibles, en cuanto a funciones, características, indicadores e instrumentos, para los procesos de evaluación continua, con el fin de que se identifique el aspecto a valorar: los contenidos (saberes-científicos), el desarrollo de habilidades y destrezas (competencias) en los campos: intelectual, psicomotriz y socio afectivo, el desarrollo de la inteligencia y el cultivo de actitudes y valores, según el tipo de los agentes que intervienen.

3.2.3 A la propuestas estratégica para la enseñanza y los aprendizajes.

- Establecer con directivos, docentes y padres de familia, un plan de difusión, implementación y capacitación en metodologías, técnicas e instrumentos referentes a la enseñanza y aprendizaje desagregados a nivel de aula, con la finalidad de insertar los aprendizajes significativos, en el segundo y tercer nivel de concreción del currículo.
- Capacitar en las diferentes estrategias didácticas, tanto para los procesos de enseñanza en cuanto a métodos, técnicas, procedimientos, estrategias y recursos; como para los procesos de aprendizaje, como las técnicas de estudio, meta cognición, conocimientos, guía del profesor y las habilidades básicas, para que estos procesos sean participativos y de consenso en la relación alumno-maestro para la consecución de los aprendizajes.



- Realizar reuniones pedagógicas permanentes con la finalidad de encontrar alternativas a la resolución de problemas de aprendizajes y obtener el perfil adecuado de los docentes, mediante la aplicación de estrategias metodológicas de los círculos de reflexión pedagógica, como formas de reflexión, auto-crítica y auto-capacitación en procesos técnicos pedagógicos, que impulsen un cambio de actitud permanente.
- Determinar un cronograma mensual de reuniones y seguimiento durante el año lectivo, con los padres de familia a fin de socializar los aspectos fundamentales de apoyo pedagógico a los alumnos y los cambios obtenidos como producto del avance de la propuesta curricular de la EIB., en la nueva estructura institucional.

- Dinamizar los procesos pedagógicos de aprendizaje en relación a las fases del sistema del conocimiento en concordancia con el uso de la lengua materna, incremento del tiempo productivo en el aula y manteniendo una adecuada capacidad de comunicación entre docentes y alumnos; la participación activa de los padres de familia y de miembros comunidad en actividades escolares, que aporten a la resolución de los problemas en las diferentes áreas del conocimiento.

1ra. FASE	2da. FASE	3ra. FASE	4ta. FASE
Dominio del conocimiento Reconocimiento Conocimiento	Administración Producción Reproducción	Creatividad Creación y Recreación	Socialización Reflexión Planificación Interpretación
Concreción Semiabstracción Abstracción	Aplicación Variación	Lo nuevo	Desarrollo Valoración Información

- Establecer una práctica metodológica diaria basada en el diálogo, que asuma el reconocimiento del otro como interlocutor válido, para potenciar al máximo las posibilidades de crecimiento personal y social de todos y cada uno de los actores sociales, como un verdadero grupo interrelacionado por objetivos comunes y por la necesidad de innovar acciones en el aula como un verdadero proceso educativo.
- Las autoridades educativas deben preparar a un grupo de supervisores en técnicas específicas del nuevo rol de facilitador, con la implementación de la metodología de los círculos de reflexión pedagógica, que realice el seguimiento, acompañamiento y evaluación del proceso educativo docente, como respuesta sistemática, efectiva y permanente de apoyo al requerimiento de los alumnos.
- Promover un programa de intercambio cultural, (pasantías, visitas, festivales de música, programas deportivos, encuentros culturales, aniversarios) y todo lo relacionado con las actividades socio-culturales de su entorno, como actividad extracurricular debidamente planificado, dirigido y coordinado, responsabilidad estratégica de la promoción del gobierno estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA

- Abram, Matthias. Lengua, Cultura e Identidad. El Proyecto EBI 1985-1990. Ediciones Abya Ayala, Quito-Ecuador. 1992.
- Álvarez de Zayas, Carlos. La Escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1995.
- Carretero, Mario. Constructivismo y Educación. Editorial Edelvives, Madrid, 1995.
- Cortijo, René. Modelo Curricular por Competencias y Proyectos. De los Problemas a los Productos del Aprendizaje. Editorial Klendarios, Quito-Ecuador, 2007
- Chiodi, Francesco. La Educación Indígena en América Latina, México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia, PEBI (MEC-GTZ). Ediciones ABYA-YALA, Quito Ecuador, 1990.
- Chisaguano, Silverio. La Educación Intercultural Bilingüe: Una propuesta de los Pueblos Indígenas del Ecuador; Avances, Limitaciones y Desafíos. Ediciones MADAGRAF, Ecuador, 2005.
- DINEIB. Una mirada al sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde el SISEMOE, informe. 2007
- DINEIB. Modelo de Educación Intercultural Bilingüe Acuerdo Ministerial No.112, 31 agosto 1993, Quito
- DINEIB, Rediseño Curricular, Acuerdo Ministerial No. 154, 14 mayo 2004, Quito.
- Ferrer, Guillermo. Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados? (Documento de trabajo 45). Editorial GRADE, Perú, 2004.
- García-Pelayo, Ramón y Gross. Pequeño Larousse Ilustrado. Círculo de Lectores. Ediciones Larousse, México, 1998.

- López, Luis Enrique y Moya Ruth. Pueblos Indios, Estados y Educación. 46 Congreso Internacional de Americanistas. Proyecto EBI. MEC-GTZ, Perú, 1998.
- MEC. Diseño Curricular Base de Educación Primaria. Madrid, 1989.
- MEC. Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, Primera versión resumida.
- MEN. Programa Etnoeducación, Conceptualización y Ensayos. Editorial PRODIC “El Griot” Bogotá, Colombia, 1990
- Mestres, Joan. Como Construir el Proyecto Curricular del Centro. Editorial. Vicens Vives, Barcelona, 1993.
- Ossenbach Sauter, Gabriela. Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.
- Rodas, Raquel. Crónica de un Sueño, Las Escuelas Indígenas de Dolores Cacuango. PEBI-GTZ, Segunda Edición, Ecuador, 1998.
- Román, Martiniano y Díez López Eloiza. Currículum y Aprendizaje. Editorial ITAKA, Madrid, 1992.
- Toffer, Alvin. El camino del poder. Plaza Jamés Editores, Barcelona, 1990.
- UNESCO. La educación encierra un tesoro, Santillana Ediciones. Madrid, 1996.
- Valiente, Teresa. Didáctica de la Ciencia de la vida en la educación primaria intercultural bilingüe, PEBI (MEC-GTZ). Editorial Abya-Ayala, Quito, 1993.
- VOX. Diccionario Escolar Ilustrado de la Lengua Española con Apéndice Gramatical. Rei Andes Ltda. Ediciones Maya, Bogotá-Colombia, 1997.
- Walsh, Catherine. La Interculturalidad en la Educación, Ministerio de Educación, DINEBI Programa FORTE. Decisión Gráfica SAC. Convenio PER/B, Perú, 2001.

ANEXOS

- **ANEXO 1**

Mapa de las Nacionalidades Indígenas y datos estadísticos.

- **ANEXO 2**

Reformas Educativas Ecuatorianas.

- **ANEXO 3**

Experiencias Educativas de Educación Intercultural Bilingüe.

- **ANEXO 4**

Solicitud de autorización al Director del centro educativo.

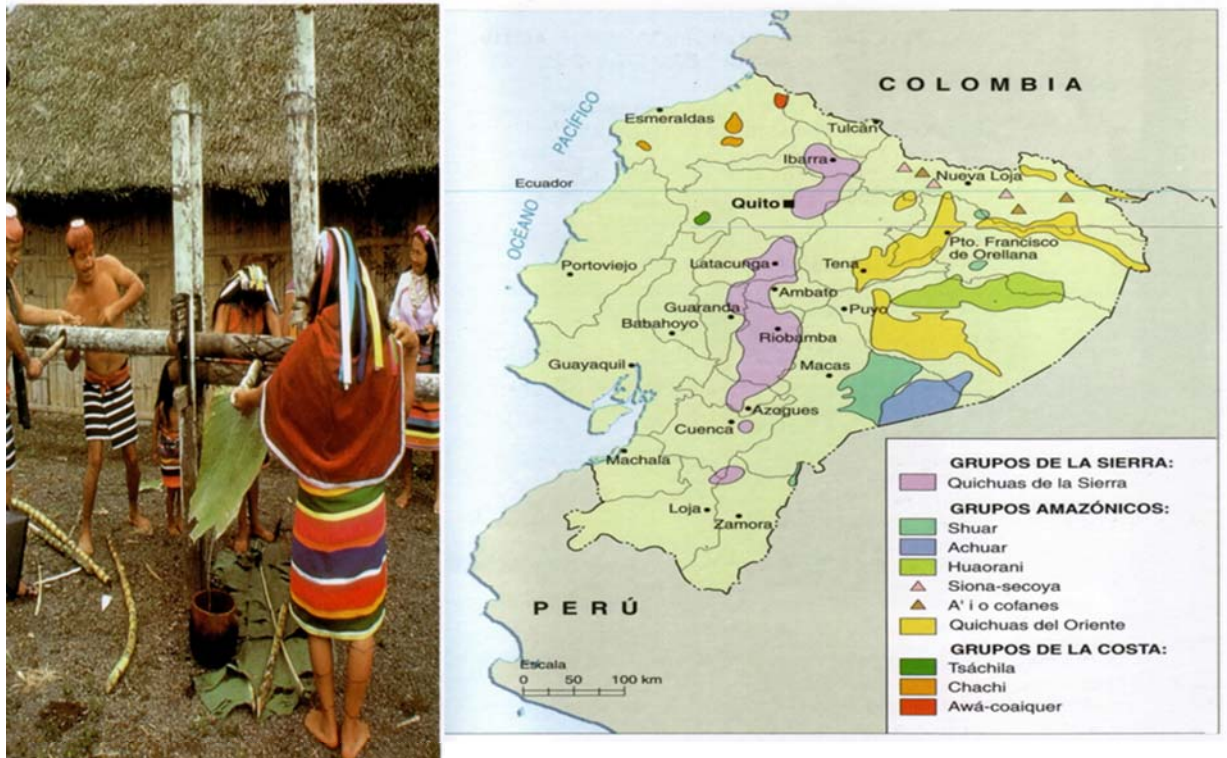
- **ANEXO 5**

Copias de las fichas de investigación tabuladas.

- Encuestas para profesores.
- Encuestas para padres de familia del sexto y séptimo nivel.
- Cuestionario para estudiantes del sexto nivel.
- Cuestionario para estudiantes del séptimo nivel
- Guía resumida de la entrevista a las autoridades del Centro Educativo.

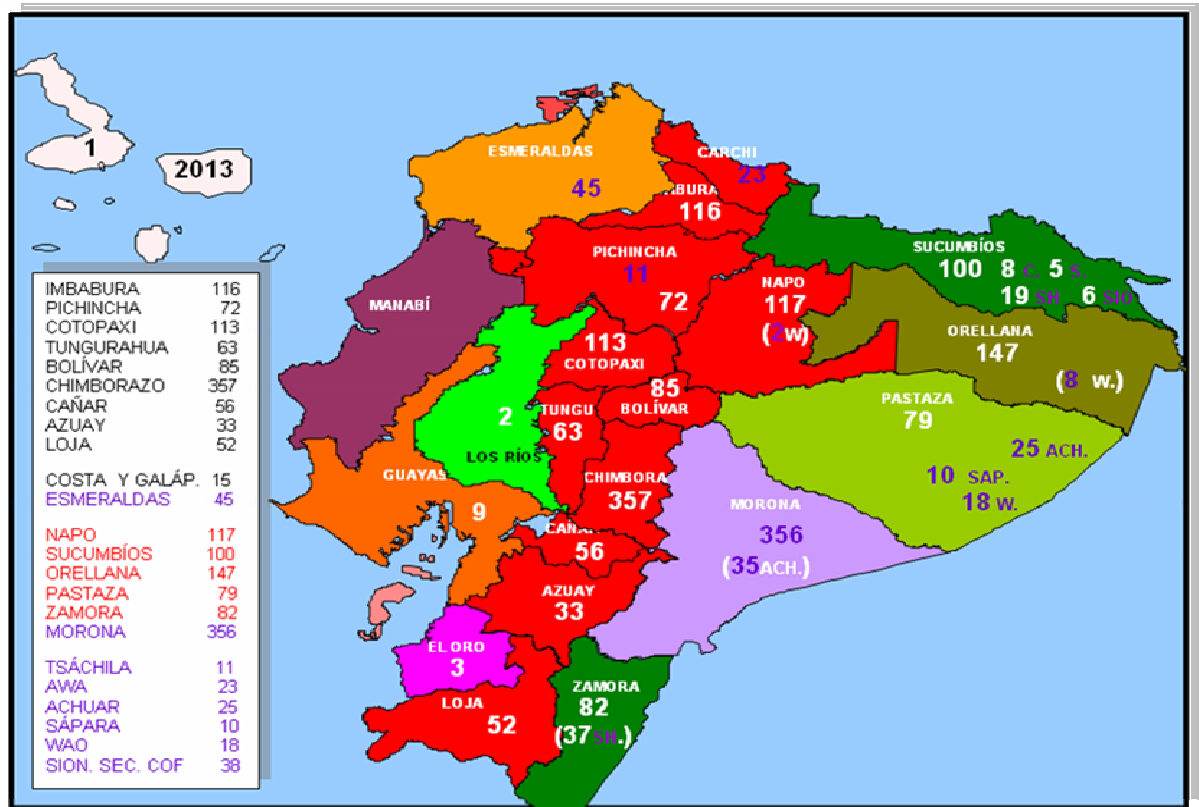
ANEXO 1

MAPA DE LAS NACIONALIDADES INDÍGENAS



Fuente: Atlas Geográfico del Ecuador y Universal. OCEANO. 2002

CENTROS EDUCATIVOS COMUNITARIOS DE LA DINEIB



Fuente: Área de Estadística DINEIB.

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

**ESTADÍSTICA DEL NIVEL BÁSICO, CENTROS EDUCATIVOS COMUNITARIOS,
ESTUDIANTES Y PERSONAL DOCENTE, SEGÚN LAS DIRECCIONES PROVINCIALES Y DE
NACIONALIDADES DE EDUCACIÓN INTRCULTURAL BILINGÜE
AÑO LECTIVO 2006-2007**

DIPEIBs –DEIBNAs	CECIBs	ESTUDIANTES	PERSONAL DOCENTE		
			CON NOMBRAMIEN	SIN NOMBRAMIEN	TOTAL
DEIBNA-Achuar	55	1552	52	40	92
DEIBNA-Awa	23	874	30	8	38
DEIBNA-Sapara	10	131	8	0	8
DEIBNA-Tsachila	10	674	13	6	19
DEIBNA-Wao	28	610	28	0	28
DEINA-SSCE	21	489	30	3	33
DIPEIB-Azuay	33	1890	205	85	290
DIPEIB-Bolívar	85	5019	82	30	112
DIPEIB-Cañar	56	3051	174	81	255
DIPEIB-Chimborazo	357	19759	152	44	196
DIPEIB-Cotopaxi	113	7957	1017	184	1201
DIPEIB-Esmeraldas	45	4236	162	38	200
DIPEIB-Imbabura	116	10615	450	44	494
DIPEIB-Loja	52	2469	149	39	188
DIPEIB-Morona	330 35	11183	515	146	661
DIPEIB-Napo	115 2 W	5658	271	98	369
DIPEIB-Orellana	139 8W	5593	256	22	278
DIPEIB-Pastaza	134 9Z 18W	5136	213	15	228
DIPEIB-Pichincha	82 10S 1CH	8041	184	64	248
DIPEIB-Sucumbíos	38 COF. 100K. 5 S 19SH 6SIO	4699	181	1	182
DIPEIB-Tungurahua	63	4749	183	106	289
DIPEIB-Zamora	82 37SH 45K	2335	109	27	136
Kichwa Costa	15	868	22	28	50
Total general	2117	107588	4486	1109	5595

Fuente: Área de Estadística de las direcciones provinciales y de las nacionalidades de la Jurisdicción Intercultural Bilingüe del país
SISTEMATIZACIÓN - ESTADÍSTICA DINEIB

ANEXO 2

REFORMAS EDUCATIVAS ECUATORIANAS

CUADRO: PRINCIPALES PROPUESTAS 1979 - 1996						
GOBIERNO	LEGAL	ADMINIS- TRATIVA	FINANCIERA INFRAESTR.	SOCIAL	CURRI- CULAR	UNIDAD EJECUT.
Jaime Roldós-Oswaldo Hurtado	a		c	d	m, l	
F. Cordero-Blasco Peñaherrera			e	s	f, p	t, u
Rodrigo Borja-Luis Parodi	b	n, o		g	h, i,	v, w, x, y
Sixto Durán-Alberto Dahik				k	j, q, r	continúa
<p>a) Nueva Ley de Educación</p> <p>b) Nueva Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio</p> <p>c) Presupuesto para la educación llegó al 28.9 %</p> <p>d) Campaña Nacional de Alfabetización-reducción del analfabetismo del 26 al 13 %</p> <p>e) Significativo desarrollo de infraestructura deportiva</p> <p>f) Impulso especial a educación técnica</p> <p>g) Campaña nacional de alfabetización Monseñor Leonidas Proaño-reducción analfabetismo 12 al 9,6 %</p> <p>h) Transformación de normales en institutos pedagógicos</p> <p>i) Producción masiva de textos escolares</p> <p>j) Programa de alfabetización y post-alfabetización el Ecuador Estudia</p> <p>k) Programa Nuevo Rumbo Cultural (alfabetización y post)</p> <p>l) Creación del Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio</p> <p>m) Nuevos planes y programas para el nivel primario, ciclo básico y educación técnica</p> <p>n) Creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe DINEIIB</p> <p>o) Descentralización técnica, administrativa y financiera de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB</p> <p>p) Nuevos planes y programas para educación técnica</p> <p>q) Reforma curricular de la pedagogía conceptual</p> <p>r) Propuesta de reforma curricular de educación general básica</p> <p>s) Consulta Nacional de Educación Siglo XXI</p> <p>t) PROMET I y II</p> <p>u) AMER</p> <p>v) PROMECEB</p> <p>w) EB-PRODEC</p> <p>x) ECU/92/PO2</p> <p>y) PREDAFORT</p>						

Fuente: Ecuador: Historia de Reformas Educativas Inconclusas, diario hoy 28 de enero de 1996

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

ANEXO 3

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL BILINGÜE

PROGRAMA /PROYECTO	DÉCADA	OBJETIVOS PRINCIPALES	ESTRATEGIAS DE ACCIÓN	ÁREAS
Instituto Lingüístico de Verano - ILV*	50-80	<ul style="list-style-type: none"> *Investigación lingüística de las lenguas aborígenes, con el fin de entregar los datos a las autoridades y centros de estudios nacionales. *Desarrollo de estudios antropológicos y lingüísticos-evangelización. *Brindar algunos servicios básicos de salud, capacitación, etc., a la población meta. 	<ul style="list-style-type: none"> *Diseño y elaboración de materiales didácticos con tendencia evangelizadora. *Selección entrenamiento, capacitación de promotores bilingües *Realización de cursos de verano de capacitación-promotores. 	Kichwa Shuar Huorani Siona-Secoya Cofán Posteriormente los kichwas de la Sierra.
Misión Andina	50-70	<ul style="list-style-type: none"> *Promover el desarrollo de la comunidad Integral. *Mejoramiento del campesino en las áreas de salud, alimentación, vida cultural, educación, organización y actividades económicas. *Desarrollo de infraestructura comunal y dotación de servicios sociales y educativos. *Enfoque integracionista y desarrollista en educación (bilingüismo, lenguas nativas, para alfabetización). 	<ul style="list-style-type: none"> *Participación directa de los indígenas para evitar el paternalismo. *Dinámica de desarrollo de las comunidades indígenas. *trabajo con aspectos puntuales-enfoque culturalista. *Fortalecimiento de la organización comunitaria. *Becas para estudios de maestros rurales 	Comunidad Andina
Modernización industrial del estado	60-70	<ul style="list-style-type: none"> *Ampliación del mercado interno e incremento de la capacidad productiva del campo. 	Reformas agrarias: abolición de formas serviles de trabajo en la hacienda y otras; transformación de la hacienda tradicional en empresa agroindustrial.	Áreas Rurales
Escuelas Radiofónicas Populares - ERPE	60-...	<ul style="list-style-type: none"> *Alfabetizar, concienciar y evangelizar a las comunidades kichwas de la región. *Filosofía educativa liberadora. *Estimular la comunicación y la participación de los campesinos y la toma de conciencia de sus recursos y valores de solidaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> *Programa radial captado por un grupo de alfabetizadores dirigidos por un monitor. *Programas de cálculo, historia, geografía, economía del hogar, agricultura y evangelización. *Actualidad, vinculación a las organizaciones populares 	Chimborazo con Cobertura regional
Sistema Radiofónico Shuar - SERBISH	70-...	<ul style="list-style-type: none"> *Institucionalización de la experiencia organizativa a través de la Federación Shuar sobre los derechos indígenas de los pueblos indígenas de la Amazonía. *Formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos. 	<ul style="list-style-type: none"> *Difusión de programas educativos shuar-achuar, inicio con la primaria y después con la secundaria. *Elaboración de materiales educativos y otros de investigación. *Estudios, a través del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar. 	Centros Shuar y Achuar de la Amazonía y algunos centros migrantes de la costa.

Escuelas Indígenas de Simiatug	70-...	*Trabajo sostenido con el apoyo del Instituto Simiatuccunapac Jatun Capari y la emisora de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi.	*Formación de maestros comunitarios. *Innovaciones curriculares y elaboración del texto Mushuc Ñan en el kichwa unificado.	Escuelas de la fundación, provincia de Bolívar
Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi - SEIC	70-...	*Necesidad de tener una educación propia para contrarrestar la opresión de los hacendados y la pobreza. *Concientización de las propias comunidades en la autovaloración de las necesidades de falta de tierra, agua, dignidad, entre otros. *Ampliar la presencia de las escuelas indígenas en las zonas de Zumbahua, Chugchilán y Guange.	*Elaboración de materiales didácticos para lectura en kichwa. *Cursos de capacitación para los profesores bilingües de las comunidades. *Escritura dialectal y posteriormente unificado del kichwa, como medio de promoción de la unidad del pueblo. *Apoyo posterior de religiosos salesianos.	Comunidades de la provincia de Cotopaxi.
Escuelas bilingües de la federación de comunas FCUNAE	70-80	*Propuesta de un Proyecto alternativo de educación bilingüe de la Amazonía. *Promoción de educación bilingüe en las comunas filiales a la FCUNAE	*Investigaciones en el campo de la historia. *Elaboración y producción de materiales didácticos en lengua kichwa. *Formación de maestros de las propias comunidades.	Algunas escuelas de la federación FCUNAE
Subprograma de alfabetización quichua	70-80	*Programa reconocido por presión de organizaciones indígenas y sectores intelectuales progresistas-Contraparte oficina Nacional de Alfabetización. *Proceso de unificación del sistema de escritura kichwa. *Uso de la lengua materna como lengua principal de educación y el español como lengua de relación en comunidades indígenas.	*Elaboración de materiales para la alfabetización en lenguas: kichwa, sionasecoya, huao y chachi. *Producción de materiales para post-alfabetización y enseñanza del castellano como segunda lengua para kichwa hablantes. *Formación de gran parte de los futuros líderes de las comunidades indígenas. *Programa de licenciatura en lingüística kichwa PUCE -CIEI.	Nacional
Chimborazoca Caipimi	70-80	Proyecto local con escritura dialectal de Chimborazo.	*Elaboración de alfabetización. *Elaboración de materiales de lectura para adultos.	Chimborazo
Colegio Nacional MACAC	80-...	*Programa de auto-educación bilingüe intercultural en lengua kichwa como parte de la corporación MACAC. *Modelo educativo MACAC y programa de atención descolarizada que fomenta la revalorización cultural, psicológica y profundización del conocimiento científico.	*Atención al nivel secundario en la formación de práctico y bachilleres técnicos. *Utilización de la lengua kichwa como lengua principal en educación y el español como segunda lengua. *Investigaciones, elaboración de material educativo y formación de personal.	Nacional

Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural PEBI-GTZ	80-90	*Eje básico bilingüismo de mantenimiento. *Reconstrucción de la identidad, manejo de sistemas culturales y lingüísticos con estructuras respectivas, valoración de la capacidad y potencial humano indígena y fortalecimiento de relaciones de interculturalidad.	*Propuesta curricular en el modelo de educación bilingüe intercultural. *Elaboración de material didáctico para la educación primaria kichwa. *Capacitación en la propuesta curricular y el manejo del material didáctico. *Apoyo a las organizaciones indígenas-CONAIE-, en el campo de la promoción educativa y cultural.	Regional 8 provincias de la Sierra
Proyecto Alternativo de educación bilingüe PAEBIC	80-...	*Funciona como propuesta educativa de la CONFENIAE. *Difusión de la escritura unificada del kichwa.	*Elaboración de cartillas de lectoescritura y matemáticas, material educativo para los primeros grados de la primaria. *Empleo la escritura unificada en textos kichwas.	Napo y Pastaza

Fuente: La educación indígena en América Latina, Pueblos Indígenas y Educación, y MOSEIB.

Elaboración: Jacinto Yumi Y.

ANEXO 4

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN AL DIRECTOR DEL CEDEIB-Q

ANEXO 5

COPIAS DE LAS FICHAS DE INVESTIGACIÓN TABULADAS

JACINTO YUMI YUQUILEMA

QUITO, JULIO DEL 2008