

¿Cómo reclutar mejores docentes para las escuelas interculturales bilingües? Lecciones del Concurso Quiero Ser Maestro en Ecuador

Diana Bocarejo
Marcelo Drouet
Gregory Elacqua
Luana Marotta
Carolina Mendez
Magali Ramos

Departamento del Sector Social

NOTA TÉCNICA N°
IDB-TN-02539

¿Cómo reclutar mejores docentes para las escuelas interculturales bilingües?

Lecciones del Concurso Quiero Ser Maestro en Ecuador

Diana Bocarejo
Marcelo Drouet
Gregory Elacqua
Luana Marotta
Carolina Mendez
Magali Ramos

Agosto 2022

Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del

Banco Interamericano de Desarrollo

¿Cómo reclutar mejores docentes para las escuelas interculturales bilingües?:
lecciones del concurso Quiero Ser Maestro en Ecuador / Diana Bocarejo, Marcelo
Drouet, Gregory Elacqua, Luana Marotta, Carolina Mendez, Magali Ramos.

p. cm. — (Nota técnica del BID ; 2539)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Teachers-Recruiting-Ecuador. 2. Teachers-Selection and appointment-Ecuador. 3.
Education and state-Ecuador. 4. Education, Bilingual-Ecuador. 5. Multicultural
education-Ecuador. I. Bocarejo, Diana. II. Drouet, Marcelo. III. Elacqua, Gregory M.,
1972- IV. Marotta, Luana. V. Méndez, Carolina. VI. Ramos, Magali. VII. Banco
Interamericano de Desarrollo. División de Educación. VIII. Serie.

IDB-TN-2539

Palabras clave: concursos docentes; políticas docentes; equidad y
eficiencia; educación bilingüe.

Códigos JEL: I24, I25, I28

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2022 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



Lecciones del Concurso
Quiero Ser Maestro en Ecuador

¿Cómo reclutar mejores docentes para las escuelas interculturales bilingües?

Diana Bocarejo
Marcelo Drouet
Gregory Elacqua
Luana Marotta
Carolina Mendez
Magali Ramos



Resumen ejecutivo

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha presentado grandes avances atendiendo las necesidades educativas de los pueblos y nacionalidades indígenas en los distintos países de la región. Sin embargo, pese a estos logros históricos, los sistemas educativos interculturales bilingües aún presentan importantes problemas estructurales, principalmente relacionados con bajas tasas de asistencia y altas tasas de deserción con respecto a sus pares no indígenas. Las brechas de aprendizaje también son mayores, como demuestran los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes de las escuelas interculturales bilingües.

La dotación de docentes eficaces para las escuelas interculturales bilingües resulta clave para mejorar la calidad educativa de la población indígena y cerrar las brechas de aprendizajes de sus estudiantes. A pesar de esto, existen varias investigaciones que han demostrado que estas escuelas presentan mayor escasez de docentes y, además, son espacios de concentración de docentes menos calificados.

Por lo tanto, es importante fortalecer los procesos de selección y asignación de docentes hacia las escuelas del sistema intercultural bilingüe, buscando atraer maestros eficaces, por medio de acciones transparentes y equitativas. Con esta intención, Ecuador ha desarrollado el concurso “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe (QSMIB)”, diseñado exclusivamente para atender la escasez de docentes que presentan las instituciones educativas pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas del país.

Agradecemos a los equipos de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación de Ecuador, quienes han compartido la información necesaria para la elaboración del presente informe y han participado activamente en los espacios de discusión que permitieron al BID indagar sobre el proceso de planificación y ejecución del concurso “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1 (QSMIB1)”. En especial, agradecemos a la Subsecretaria María Belén Palacios, a Gabriela Esmeralda Monteros y Cristian Ramiro Romero por parte del MINEDUC y al Secretario Rómulo Antún y a Edison Aguavil quienes apoyaron desde la SEIBE.

Este informe describe y analiza el desarrollo del concurso y presenta las principales ventajas y retos que ha enfrentado en su implementación. Por un lado, el QSMIB ha supuesto importantes avances relacionados con la certificación del conocimiento de la lengua ancestral por parte de los participantes, la adaptación de instrumentos de evaluación a los currículos propios del sistema de educación intercultural bilingüe y la focalización exclusiva en las vacantes de docentes para las instituciones de los pueblos y nacionalidades indígenas. Sin embargo, también se han revelado oportunidades para incorporar estrategias de mejora de cara a futuras convocatorias, con acciones orientadas a impulsar la formación asertiva de los aspirantes frente al fortalecimiento de sus lenguas ancestrales, a profundizar el aprendizaje de los contenidos del modelo de educación intercultural bilingüe, a adaptar mejor el diseño de los instrumentos de evaluación a los contextos de las nacionalidades indígenas y a promover la asignación oportuna de los docentes indígenas en sus propios contextos culturales y sociales.

Palabras clave: concursos docentes; políticas docentes; equidad y eficiencia; educación bilingüe.

Índice

Resumen ejecutivo	2
I. Introducción	6
II. De “maestro” a “maestro intercultural bilingüe”	11
A. Ser docente en Ecuador	11
B. Concurso Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe (QSMIB)	13
III. La implementación del QSMIB	16
A. El conocimiento de la lengua ancestral: primer cuello de botella	16
B. La pertinencia cultural de los procesos de evaluación	20
C. Evaluaciones alineadas al currículo intercultural bilingüe	23
D. Mejoras en la disseminación de información sobre el concurso	26
E. Desafíos en la postulación: abordando la congestión en vacantes demandadas y la escasez de aspirantes en las escuelas más remotas	29
IV. Conclusiones	34
A. QSMIBI: los avances	34
B. QSMIBI: Desafíos y recomendaciones	36
Las lenguas ancestrales	36
Dispersión y concentración de vacantes y postulaciones	37
Pertinencia cultural y curricular de las evaluaciones	37
Referencias bibliográficas	39

Lista de Tablas

Tabla 1. Total de Candidatos Sustentantes y Aprobados por Lengua respecto a la Evaluación de Suficiencia Lingüística	17
Tabla 2. Vacantes y Flujo de Candidatos en los Procesos de Elegibilidad y Méritos y Oposición por Lengua en el Concurso QSMIB1	19
Tabla 3. Distribución de Vacantes Ofertadas, Aspirantes Inscritos en Méritos y Oposición y Vacantes Cubiertas por Región	29

Lista de Figuras

Figura 1. Etapas de QSMIB 1	15
Figura 2. Dificultad de las Evaluaciones Aplicadas en el Concurso QSMIB1.....	20
Figura 3. Candidatos Aprobados en las Evaluaciones del Proceso de Elegibilidad	21
Figura 4. Visualización en la Plataforma para la Etapa de Postulación.....	27
Figura 5. Ejemplos de Mensajes Enviados a los Concursantes para la Etapa de Postulación	28
Figura 6. Distribución de Vacantes y Aspirantes en el Ecuador	31
Figura 7. Ejemplos de Cartillas Enviadas a los Concursantes del QSMIB1.....	33

I. Introducción

En las últimas décadas, las demandas de los pueblos y nacionalidades indígenas relacionadas con el acceso a la escolaridad y la calidad educativa han tenido resultados favorables en la región de América Latina y el Caribe. Para acompañar este mayor acceso y calidad de la educación, se determinó, además, realizar esfuerzos para que estos pueblos y nacionalidades preservaran sus identidades culturales y forma de vida a través de la construcción de un sistema de educación indígena, que recuperara sus saberes y experiencias para ser incorporados al sistema educativo tradicional (UNESCO, 2017). Así fue cómo surgió la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en los países de la región. La EIB es un modelo educativo que trata de consolidar la educación de niños, niñas y adolescentes indígenas, apoyándose en su patrimonio cultural, étnico y lingüístico, y reforzando su identidad individual y colectiva para que los ciudadanos puedan vivir y prosperar como nación (Abarca, 2015).

En términos generales, la aparición de un sistema de educación intercultural bilingüe ha permitido que la población indígena pueda ser atendida en sus necesidades educativas primordiales. Desde su puesta en marcha se han evidenciado grandes avances en la ampliación de la cobertura escolar, ya que el acercamiento de los recintos escolares a sus territorios o la construcción de escuelas que tienen como base el modelo EIB ha generado resultados positivos respecto a la reducción de brechas de acceso a la educación de la población indígena (UNESCO, 2017; Näslund-Hadley, 2022). Adicionalmente, la inclusión de contenidos curriculares y estrategias pedagógicas basadas en los conocimientos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas y la asignación de maestros pertenecientes a estos pueblos han favorecido el aprendizaje de los estudiantes indígenas, no solo en su dominio del castellano (McEwan, 2008), sino también en el aprendizaje de las Matemáticas (Bando et al. 2019; Gallegos et al. 2021) y de las Etnomatemáticas¹ (IPA, 2020).

¹ Se refiere a las Matemáticas adaptadas al sistema de educación intercultural bilingüe.

Sin embargo, pese a los grandes esfuerzos que han realizado los países de la región para mejorar las condiciones educativas de los pueblos indígenas, aún existen problemáticas estructurales pendientes de solución. Algunos obstáculos que afectan a la matrícula de los estudiantes indígenas están relacionados con la falta de instrucción bilingüe cercana (Banco Mundial, 2015; López, 2018; Näslund-Hadley, 2022). También se ha identificado que los estudiantes indígenas presentan las mayores tasas de deserción escolar y de no asistencia comparados con los estudiantes no indígenas (Corbetta *et al.*, 2018). A su vez, la literatura sugiere que los estudiantes de pueblos indígenas presentan desventajas sistémicas en los logros de aprendizaje a lo largo de la región (McEwan, 2008; McEwan y Trowbridge, 2007). Por ejemplo, los estudiantes de 6° grado de primaria que pertenecen a los pueblos indígenas obtuvieron, en promedio, 22 puntos menos que sus pares no indígenas en las pruebas estandarizadas ERCE² 2019 (UNESCO, 2021a).

Estas brechas de aprendizaje entre las poblaciones indígenas y no indígenas presentan importantes desafíos en la región. Algunas investigaciones previas indican que estas brechas no se deben únicamente a diferencias socioeconómicas, sino que también pueden deberse a una distribución inequitativa de los recursos escolares, como material educativo o la calidad de los docentes (McEwan, 2004). Consecuentemente, las desventajas de aprendizaje pueden reducirse mediante la aplicación de reformas dirigidas a fortalecer los sistemas educativos (McEwan, 2008). En este contexto, una de las reformas de mayor trascendencia para la mejora de la calidad educativa de la población indígena está ligada a la provisión de maestros más eficaces (Araujo *et al.*, 2016; Kane *et al.*, 2011; Kane y Staiger, 2012) y mejor preparados para atender sus necesidades educativas según su cultura e idioma (Shapiro y Treviño, 2004; McEwan y Trowbridge, 2007; McEwan, 2008; Del Pópolo 2017).

Contar con docentes más eficaces y mejor preparados no resulta una tarea nada fácil para los países de la región. La literatura ha identificado que los docentes catalogados como “menos calificados” (menor experiencia y con contratos temporales) suelen concentrarse en instituciones educativas con estudiantes de bajos niveles socioeconómicos, principalmente de las áreas

² Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019).

rurales y con población indígena (Bertoni *et al.*, 2020a). La escasez de docentes se profundiza aún más en aquellas escuelas que requieren maestros preparados en lenguas nativas (Elacqua *et al.*, 2018). En Perú, por ejemplo, se han encontrado amplios déficits de este tipo de docentes en las escuelas interculturales bilingües, donde el 40% de los docentes no domina las lenguas nativas (Defensoría del Pueblo de Perú, 2016).

Adicionalmente, los docentes de las escuelas interculturales bilingües no suelen poseer un título de docente o tercer nivel, tienen menos experiencia y trabajan en condiciones de inestabilidad laboral (Elacqua *et al.*, 2018). En Perú, el 94% de los docentes de las escuelas bilingües no cuenta con formación en educación específica para estas escuelas (Defensoría del Pueblo de Perú, 2016) y el 31% es contratado de manera temporal (Bertoni *et al.*, 2020a). En Ecuador, el porcentaje de maestros sin título de tercer nivel es más alto en escuelas interculturales bilingües (un 16% frente a un 11% en escuelas no bilingües) (Bertoni *et al.*, 2020a). Aunque, en los últimos años, este porcentaje ha ido disminuyendo como consecuencia de los requisitos para el ingreso al magisterio nacional del Ecuador, en la actualidad aún se mantiene la misma tendencia en la que las escuelas interculturales bilingües siguen teniendo un mayor porcentaje de docentes sin título (7%) respecto a las escuelas no bilingües (2%)³.

Por otro lado, en Ecuador, el porcentaje de docentes de Lengua en educación secundaria que enseñan fuera de su especialidad es del 72% en escuelas interculturales bilingües frente al 57% identificado en escuelas no bilingües. Algunos países de la región replican una distribución similar de maestros que enseñan fuera de su especialidad. Por ejemplo, en las escuelas indígenas de Brasil, el 56% de los docentes de educación secundaria enseñan portugués fuera de su especialidad, frente al 22% de las escuelas no indígenas (Bertoni *et al.*, 2020a).

Una alternativa que puede ayudar a enfrentar el problema de la escasez de docentes en los países de la región es el diseño de políticas públicas que permitan atraer mejores candidatos mediante procesos transparentes, efectivos

³ Estos datos son reportados por los registros administrativos del Ministerio de Educación reportados para el año 2022.

y equitativos. Estas políticas deben orientarse hacia la selección de docentes, especialmente para las escuelas que presentan mayores dificultades, tanto en escasez como en calidad educativa, como es el caso de las escuelas que atienden a la población indígena (Bertoni *et al.*, 2020a).

En esta nota técnica analizamos la experiencia de Ecuador, que en 2021 realizó por primera vez un concurso centralizado para la asignación de plazas docentes en instituciones interculturales bilingües pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas. Este concurso, denominado “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1 (QSMIB1)”, se ha convertido en el primer concurso de selección de docentes de la región orientado exclusivamente hacia la cobertura de las necesidades inherentes del sistema educativo bilingüe, como un aporte al fortalecimiento de la calidad educativa de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Al igual que en otros países de la región, la educación intercultural bilingüe en Ecuador surgió como resultado de la organización de los movimientos indígenas, cuyas demandas en el ámbito educativo se orientaron hacia el derecho de acceder a un proceso educativo fundamentado en sus propias lenguas, y en criterios geográficos, sociales y culturales vinculados hacia los saberes de sus comunidades ancestrales.

Específicamente para el caso ecuatoriano, la educación intercultural bilingüe viene transformándose y fortaleciéndose con mayor intensidad desde la década de los 80, con avances principalmente normativos e institucionales (UNESCO, 2017). En este contexto, la actual Constitución del Ecuador garantiza el derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas para “desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje” (Constitución del Ecuador, 2008). En la misma línea, la legislación ecuatoriana sostiene que el diseño curricular debe adaptarse a las especificidades culturales de las zonas de las escuelas y que la educación deberá impartirse en los idiomas oficiales de las distintas nacionalidades indígenas. La misma legislación respalda la vigencia del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que define los lineamientos sobre los cuales funciona la educación intercultural bilingüe y desarrolla las bases curriculares y estrategias pedagógicas en base a

conocimientos, prácticas socioculturales y sistemas cosmovisionales de los pueblos indígenas (UNESCO, 2017). De esta forma, hoy en día, en Ecuador existen 14 currículos nacionales interculturales bilingües de Educación General Básica de las nacionalidades Achuar, A'i (Cofán), Andwa, Awa, Baai (Siona), Chachi, Eperara siapidara, Kichwa, Paai (Secoya), Sapara, Shiwiar, Shuar, Tsa'chi y Wao⁴. Por otro lado, en el 2020, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriano atendió a más de 140.000 estudiantes que equivalen al 3% del total de estudiantes del sistema educativo nacional. Estos estudiantes fueron atendidos en 1.716 instituciones educativas bilingües (IEB) entre públicas y privadas⁵, lo que representa el 10% del total de escuelas en Ecuador.

En las secciones siguientes se presenta la descripción de la ejecución del Concurso “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1 (QSMIB1)” y los principales desafíos identificados durante su implementación.

⁴ Información reportada en la página web oficial de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe: <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/acion> reportada por el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) para el año lectivo 2019 - 2020

⁵ Información reportada por el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) para el año lectivo 2019 - 2020

II. De “maestro” a “maestro intercultural bilingüe”

A. Ser docente en Ecuador

Desde 2013, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) realiza procesos de selección y asignación centralizados para el ingreso de nuevos docentes a la carrera profesional educativa. Entre 2013 y 2021, se desarrollaron ocho concursos centralizados, denominados “Quiero Ser Maestro (QSM)”⁶. Desde que inició el QSM hasta el año 2021, cerca de 60.770 candidatos han sido asignados a una plaza con un contrato fijo y estable dentro del magisterio nacional del Ecuador. La ejecución centralizada de los concursos QSM asegura que los procedimientos sean abiertos y transparentes y que las diferentes etapas de evaluación sean estandarizadas. El concurso se compone de dos procesos: el primero denominado “elegibilidad” y el segundo denominado concurso de “méritos y oposición”.

Durante el proceso de elegibilidad los participantes se enfrentan a tres evaluaciones: evaluación de personalidad⁷, evaluación de razonamiento⁸ y evaluación de conocimientos específicos⁹. Aquellos candidatos que atraviesan con éxito estas tres evaluaciones¹⁰ obtienen la calificación de “elegibles” para

⁶ Se han realizado ocho concursos denominados: QSM1 (2013), QSM2 (2014), QSM3 (2015), QSM4 (2016), QSM5 (2017), QSM6 (2019-2020), QSM Intercultural Bilingüe (2020-2021) y QSM7 (2021).

⁷ Las evaluaciones de personalidad relacionan contenidos de los estándares de la gestión escolar de los docentes y del desempeño profesional docente, con los rasgos de la personalidad del docente como lealtad, confianza, robo, soborno, violencia y acoso sexual, entre las más importantes.

⁸ La prueba de razonamiento la aplica el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) e incluye contenido relacionado con la evaluación de las capacidades intelectuales asociadas al cumplimiento de actividades de docencia. Los contenidos de las pruebas de razonamiento se encuentran ligados a la valoración del razonamiento abstracto, matemático y verbal.

⁹ Las evaluaciones de conocimientos específicos son aplicadas por el INEVAL y su contenido se relaciona con la especialidad sobre la cual los aspirantes son elegibles. Estos contenidos están vinculados al currículo educativo según la especialidad de los candidatos. Entre las especialidades más destacadas se encuentran: Educación General Básica, Matemáticas, Lengua y Literatura e Inglés.

¹⁰ Los aspirantes que obtienen un puntaje mayor al 70% en las evaluaciones de personalidad y de razonamiento obtienen la calidad de “idóneo” para rendir la evaluación de conocimientos específicos. Si los aspirantes idóneos obtienen al menos el 70% en la evaluación de conocimientos específicos aprueban el proceso de elegibilidad.

continuar en el concurso. En el proceso del concurso de “méritos y oposición”, los candidatos elegibles registran su inscripción en un aplicativo en línea, en el que reportan información sobre sus credenciales académicas, experiencia laboral docente, publicaciones y cursos de formación realizados. En este proceso, los candidatos elegibles también se enfrentan a una evaluación práctica que consiste en una clase demostrativa. Los candidatos que aprueben esta evaluación¹¹ pueden postular a hasta cinco vacantes, en una plataforma en línea, ordenándolas según sus preferencias. Los aspirantes que realizan su postulación tienen la posibilidad de validarla o cambiarla, una única vez, en un periodo específico llamado “validación de postulación” y establecido en el cronograma del concurso. Finalmente, se efectúa un proceso de asignación automática con el total de los postulantes, mediante la aplicación de un algoritmo de aceptación diferida (DA) basado en el puntaje¹² (el mismo que analiza las preferencias de los aspirantes y sus puntuaciones a lo largo del concurso¹³), definiendo así a los ganadores, quienes serán asignados a una vacante según su postulación¹⁴.

El concurso “Quiero Ser Maestro” es un concurso único en la región por ser un proceso centralizado de asignación y selección de docentes y presenta algunas ventajas con respecto a los mecanismos de asignación descentralizada que se realizan en otros países. Entre estas ventajas podemos mencionar la mayor transparencia, gracias a la definición de un proceso de postulación en línea y la asignación docente a través de un algoritmo, la reducción de costos de postulación a varias vacantes al mismo tiempo y la inclusión de información relevante de las vacantes, lo que puede ayudar a reducir inequidades (Bertoni *et al.*, 2020b).

¹¹ Se requiere una nota de, al menos, el 70% para aprobar la evaluación práctica.

¹² El BID asesoró al Ministerio de Educación en algunos cambios sobre las reglas definidas para el funcionamiento del algoritmo utilizado hasta el concurso QSM5 del 2017, así como en intervenciones para atraer docentes a escuelas difíciles de dotar. La referencia de esta asesoría se encuentra descrita en Drouet y Olsen, 2020; Elacqua *et al.*, 2020 y Ajzenman *et al.*, (2021).

¹³ El puntaje total para el concurso QSM se basa en: títulos (20%), experiencia docente (10%), publicaciones (3%), cursos de formación (2%), resultado de la evaluación de conocimientos específicos (40%) y resultado de la evaluación práctica (25%).

¹⁴ Para más información sobre el concurso QSM, consulte Drouet y Olsen S. (2020). “Quiero Ser Maestro”: mejoras del concurso docente del Ministerio de Educación de Ecuador. Banco Interamericano de Desarrollo. Nota técnica N° IDB-TN-01880.

B. Concurso Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe (QSMIB)

Históricamente, los concursos “Quiero Ser Maestro” han incluido vacantes en instituciones educativas bilingües (IEB). Estas vacantes ofertadas han constituido alrededor del 5% de las vacantes disponibles para el ingreso de nuevos maestros en el sistema educativo en todo el país; a pesar de ello, muchas no recibieron aplicantes. Por ejemplo, en QSM4, de las 11.779 plazas ofertadas, apenas 759 correspondieron a instituciones interculturales bilingües. Ante la falta de docentes permanentes, las IEB son atendidas por docentes temporales, con la inestabilidad e ineficacia en los procesos de enseñanza que esto conlleva, según las necesidades específicas de la educación intercultural bilingüe.

Ante esto, a fines del 2019, el MINEDUC y la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE) deciden realizar el concurso “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1 (QSMIB1)”, dirigido específicamente para cubrir vacantes en las IEB con la finalidad de apoyar al sistema educativo intercultural bilingüe en la consolidación de un equipo docente laboralmente estable y calificado, que aporte al fortalecimiento de la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas.

El concurso QSMIB1 se realizó entre el 2020-2021 y mantuvo las bases normativas que regularon los concursos previos QSM. Así, contó con las dos fases descritas anteriormente: i) Elegibilidad, con la aplicación de las evaluaciones de personalidad, razonamiento y conocimientos específicos y ii) méritos y oposición, con su evaluación práctica, su etapa de postulación y definición de asignación de docentes como ganadores de concurso. Sin embargo, el MINEDUC y la SEIBE realizaron dos cambios importantes para ajustar este concurso a las necesidades específicas del contexto intercultural bilingüe:

1. Previo a la ejecución del proceso de elegibilidad, se aplicó a los aspirantes una evaluación para la certificación de conocimiento sobre el dominio del idioma ancestral: esta evaluación se consideró necesaria para contar con aspirantes que puedan aportar en el fortalecimiento de las lenguas ancestrales de los diferentes pueblos y nacionalidades. Para el concurso se contó con aspirantes que rindieron sus evaluaciones de suficiencia lingüística en

13 idiomas ancestrales diferentes¹⁵. Entre estos, los de mayor certificación se centraron en los idiomas Kichwa, Shuaricham y Cha'pala. Los aspirantes que aprobaron su certificación lingüística podían inscribirse en el proceso de elegibilidad.

2. Se incluyeron contenidos del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en la evaluación de conocimientos específicos. Como se ha mencionado anteriormente, el MOSEIB corresponde a un modelo educativo aplicado en las instituciones educativas interculturales bilingües del Ecuador, que busca fortalecer la aplicación de conocimientos y prácticas ancestrales de los diferentes pueblos y nacionalidades.

Además de estos dos cambios específicos a las necesidades del contexto intercultural bilingüe, el MINEDUC introdujo una etapa adicional exclusiva para este concurso llamada "Repostulación". En esta etapa se habilitó nuevamente el sistema de postulación para que algunos aspirantes que cumplieran ciertas condiciones tuviesen posibilidades de realizar otra postulación. Los aspirantes que podían participar de la etapa de repostulación fueron aquellos que: i) no habían realizado su postulación en las fechas definidas en los cronogramas del concurso; ii) aquellos aspirantes elegibles que no fueron asignados a una vacante, y iii) los aspirantes que resultaron asignados a una vacante, pero la rechazaron.

Asimismo, con el fin de que todos los docentes de las diferentes especialidades se involucren en el desarrollo pedagógico de sus clases, en esta etapa de repostulación, se introdujo la especialidad de Ciencias Integradas, que direcciona el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, sus currículos y ampliaciones curriculares en los distintos procesos educativos y figuras profesionales que oferta. Para este caso específico, los aspirantes con perfil profesional y experiencial en educación general básica podían acceder a esta especialidad¹⁶.

¹⁵ Los aspirantes al concurso QSMIBI rindieron evaluaciones en las siguientes lenguas: A'Ingae, Achuaricham, Atupama Sapara, Awapit, Baaikoka, Cha'pala, Kichwa, Paaikoka, Shiwaricham, Shuaricham, Siapedee, Tsa'fiki, Waotedo. Para este concurso no se contó con inscritos para rendir la evaluación de suficiencia lingüística en el idioma de la nacionalidad Andwa.

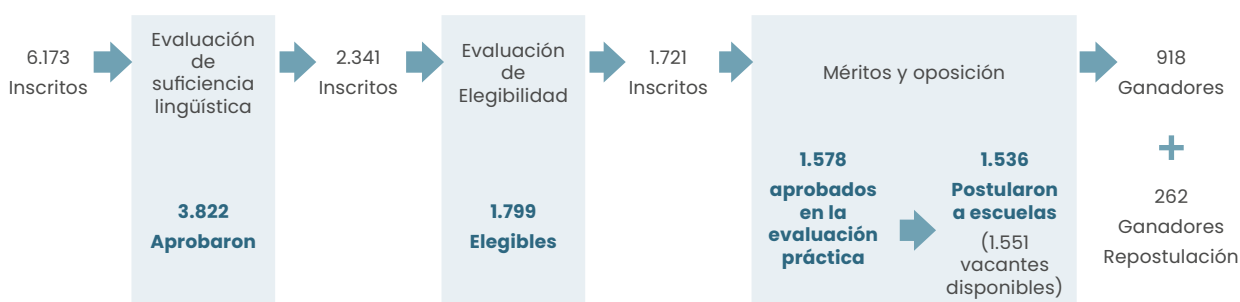
¹⁶ La normativa del concurso QSMIBI facultó la integración de seis especialidades en un campo denominado Ciencias Integradas, en el que los aspirantes cuya especialidad corresponda a 'educación general básica' puedan postular sobre las siguientes seis especialidades: educación artística y estética, educación física, educación general básica, educación inicial, inglés y lenguas ancestrales.

En síntesis, el concurso QSMIBI inició en agosto de 2020 con la aplicación de las evaluaciones de suficiencia lingüística a 6.173 aspirantes inscritos (la Figura 1 muestra una descripción de las etapas del QSMIB). Esta suficiencia lingüística fue aprobada por 3.822 aspirantes. El proceso de elegibilidad inició en septiembre de 2020 con 2.341 candidatos inscritos, que fueron atravesando las diferentes evaluaciones hasta febrero de 2021. Este proceso fue culminado exitosamente por 1.799 candidatos que obtuvieron su condición de “elegible”. La fase de méritos y oposición comenzó en marzo de 2021, con la publicación de 1.551 vacantes habilitadas para este concurso y un total de 1.721 inscritos, de los cuales 1.578 aprobaron su evaluación práctica. Posteriormente, 1.536 candidatos realizaron exitosamente su postulación, obteniéndose un total de 918 aspirantes que aceptaron su asignación a una vacante como ganadores en mayo de 2021.

Como se indicó previamente, el QSMIBI contó con una etapa de repostulación, que tuvo una duración de tres meses (desde julio hasta septiembre de 2021). En esta etapa 533 aspirantes realizaron su repostulación y 262 resultaron asignados a una plaza vacante como ganadores de concurso.

Concluido el cronograma de ejecución del QSMIBI, se obtuvo un total de 1.180 aspirantes que fueron asignados a una plaza vacante en una IEB dentro del Magisterio Nacional. El total de estos ganadores se comprende de aquellos que aceptaron su asignación al final de la etapa de postulación y asignación de ganadores, más aquellos que fueron reportados como ganadores de concurso en la etapa de repostulación. Con esto, el MINEDUC llegó a cubrir el 76% de las 1.551 de vacantes disponibles para el QSMIBI.

Figura 1. Etapas de QSMIB I



Fuente: Concurso “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1”.

III. La implementación del QSMIB

Como ya hemos indicado, el QSMIB se implementó en Ecuador como un primer concurso de selección centralizada de docentes específicamente para las instituciones educativas interculturales bilingües (IEB). Al ser una iniciativa pionera en toda la región, su ejecución enfrentó algunos desafíos.

Con la finalidad de conocer bien estos logros y desafíos para promover aportes dirigidos hacia sus mejoras para el futuro, el MINEDUC, junto con la SEIBE y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), acordaron su estudio a través de la aplicación de una serie de entrevistas a docentes de las IEB, la ejecución de un análisis de los datos del concurso y la elaboración de una encuesta dirigida a los candidatos habilitados para postular en el QSMIB. En esta sección presentamos los hallazgos principales.

A. El conocimiento de la lengua ancestral: primer cuello de botella

Como se expuso anteriormente, el concurso inició con la aplicación de las pruebas de certificación de lengua ancestral, donde se evidencia ya un primer nudo crítico pues, del total de inscritos para esta evaluación, solo el 62% obtuvo su certificado. Según el criterio de algunos entrevistados¹⁷, estas evaluaciones les resultaron difíciles por la estructura de su contenido (escritura, grafías y alfabetos), lo que pudo haber repercutido en un bajo rendimiento por parte de los aspirantes (Tingo, 2021).

En sus respuestas, los entrevistados también mencionaron que, aunque algunos aspirantes podían hablar el idioma ancestral en sus hogares, se enfrentaron a algunos retos para demostrar su conocimiento en lenguas ancestrales. Entre los retos más importantes se encuentran: su desconocimiento sobre los contenidos en los que serían evaluados y sobre los criterios de evaluación de la prueba; la impericia en el manejo de la lengua de los evaluadores orales,

¹⁷ El grupo de entrevistados está compuesto por docentes de instituciones interculturales bilingües que participaron en concursos QSM previos, así como a autoridades distritales de la SEIBE.

quienes no eran nativos de las nacionalidades, y un conocimiento poco formado de los aspirantes sobre la lengua ancestral para el ejercicio docente (es decir, aunque pueden hablarlo, no están calificados para enseñarlo). La Tabla 1 muestra la cantidad de candidatos que sustentaron la evaluación y los que la aprobaron, por lengua ancestral.

Tabla 1. Total de candidatos sustentantes y aprobados por lengua respecto a la evaluación de suficiencia lingüística

Nacionalidad	Lengua	Candidatos Sustentantes	Candidatos Aprobados	% de Aprobados por Lengua
A'I (COFÁN)	A'INGAE	5	5	100%
ACHUAR	ACHUARCHICHAM	123	113	92%
SAPARA	ATUPAMA SAPARA	7	7	100%
AWA	AWAPIT	21	17	81%
BAAI (SIONA)	BAAIKOKA	2	1	50%
CHACHI	CHA'PALAA	181	167	92%
KICHWA	KICHWA	4.871	2.771	57%
PAAI (SECOYA)	PAAIKOKA	9	8	89%
SHIWIAR	SHIWIARCHICHAM	6	6	100%
SHUAR	SHUARCHICHAM	814	607	75%
EPERARA SIAPIDARA	SIAPEDEE	10	10	100%
TSA'CHI	TSA'FIKI	34	23	68%
WAO	WAOTEDEDO	90	87	97%
Total		6.173	3.822	62%

Fuente: Concurso "Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1"

El mayor número de candidatos que no alcanzaron a obtener su certificación de conocimiento en lenguas ancestrales se concentró en aquellas lenguas con mayor demanda de suficiencia lingüística (Kichwa y Shuarchicham) (Tabla 1). Algunos encuestados y entrevistados sostuvieron que una gran parte de sustentantes de estas lenguas mayoritarias se enfrentaron a varias de las dificultades descritas anteriormente, lo que pudo haber causado que una amplia cantidad de ellos no obtuvieran la certificación lingüística.

Pese a que hubo 3.822 candidatos que obtuvieron su certificación lingüística en idiomas ancestrales, solo 2.822 participantes fueron habilitados para realizar su inscripción en el proceso de elegibilidad del concurso QSMIB1, lo que corresponde al 46% del total de personas que tenían interés en participar en el concurso. Esto se debe a que, durante el proceso, quedaron inhabilitados para continuar aquellos sustentantes que no tuvieran un título de tercer nivel (481) y aquellos candidatos que resultaron ganadores del QSM6 (104). Mientras tanto, se facultó la participación de un grupo de candidatos que obtuvieron su elegibilidad en concursos previos¹⁸ (415) para continuar el concurso desde la etapa de méritos y oposición.

Analizando el proceso de los participantes en las diferentes etapas del QSMIB1, se puede observar que algunas lenguas ancestrales se van quedando sin aspirantes a lo largo del concurso. Es el caso de las lenguas Baaikoka, Paaikoka, Siapedee y Waotedo, que no tuvieron ningún candidato en la etapa de méritos y oposición (Tabla 2). Por otro lado, también se identifica que la lengua con mayor cantidad de aspirantes en el concurso es el Kichwa, que contó con un 68% de sus candidatos como docentes asignados por resultar ganadores de concurso.

Durante la ejecución del concurso se identificó un desafío presente en la etapa de postulación, pues en esta etapa se permitía que los aspirantes pudieran postular a vacantes en escuelas con lenguas ancestrales diferentes a las de su certificado de suficiencia lingüística. Esto sucedió con un grupo de 182 docentes, de los que gran parte contaban con certificados de suficiencia lingüística de lenguas con pocos aspirantes, como es el caso de las lenguas A'Ingae, Atupama Sapara, Shiwiarchicham o Tsa'fiki (Tabla 2).

¹⁸ Los candidatos que obtuvieron su elegibilidad en concursos QSM previos podían participar en el QSMIB1 si obtenían su certificación lingüística en algún idioma ancestral a partir de la fase de méritos y oposición.

Tabla 2. Vacantes y flujo de candidatos en los procesos de elegibilidad y méritos y oposición por lengua en el concurso QSMIBI

Lengua	Vacantes	Aprobados Prueba de Lengua	Elegibles	Inscritos Méritos y Oposición	Postulaciones	Ganadores	Asignados a IEB con lengua diferente
A'INGAE	2	5	1	1	1	1	1
ACHUARCHICHAM	46	113	24	22	14	8	5
ATUPAMA SAPARA	2	7	3	3	2	2	2
AWAPIT	7	17	14	11	11	9	6
BAAIKOKA	1	1	0	0	0	0	0
CHA'PALAA	16	167	62	60	41	26	26
KICHWA	1.084	2.771	1.484	1.423	1.296	980	108
PAAIKOKA	0	8	1	0	0	0	0
SHIWIARCHICHAM	1	6	2	2	2	2	2
SHUARCHICHAM	334	607	195	187	159	144	26
SIAPEDEE	0	10	0	0	0	0	0
TSA'FIKI	7	23	11	10	8	6	6
WAOTEDEDO	28	87	2	2	2	2	0
OTRAS DEFINIDAS*	23	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1.551	3.822	1.799	1.721	1.536	1.180	182

Fuente: Concurso "Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1"

Nota(*): La lengua "Otras definidas" están asignadas únicamente a las vacantes presentadas por las IEB, no es una definición para los concursantes.

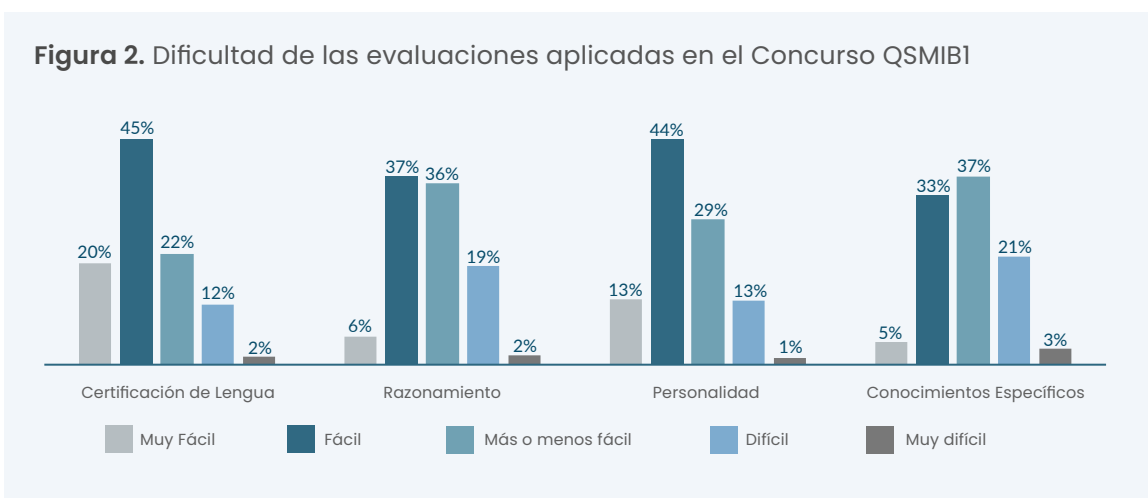
Respecto a las vacantes existentes, se observa que la mayoría corresponden a las lenguas mayoritarias Kichwa (1.084) y Shuarchicham (334). Por otro lado, se evidencian ciertas dificultades en el proceso de asignación de las lenguas minoritarias antes señaladas, pues pese a que existía una baja cantidad de vacantes y un bajo número de aspirantes para estas lenguas, estos aspirantes resultaron asignados a IEB con lenguas diferentes, lo cual puede resultar en un riesgo para el fortalecimiento de estas lenguas ancestrales.

Es posible que las vacantes para las lenguas Waotedo, Cha'palaa, Baaikoka o Atupama Sapara hayan sido ocupadas por candidatos certificados en lenguas diferentes o incluso pudieron no haber sido ocupadas por ubicarse en IEB dispersas en el territorio.

B. La pertinencia cultural de los procesos de evaluación

El proceso de elegibilidad inició con un total de 2.341 inscritos que fueron enfrentándose a ciertos nudos críticos asociados a la aplicación de las evaluaciones de razonamiento, personalidad y conocimientos específicos. Así, del total de inscritos a elegibilidad, el 89% (2.075) obtuvo el puntaje necesario para aprobar la evaluación de razonamiento y el 62% (1.444) atravesó con éxito la evaluación de personalidad. Este grupo se encontró habilitado para presentarse a rendir la evaluación de conocimientos específicos.

Respecto a estas evaluaciones, y considerando la información reportada en la encuesta llevada a cabo durante este proceso, más del 40% de los aspirantes encuestados manifestaron que todas las evaluaciones aplicadas fueron fáciles; por otro lado, más del 20% de encuestados reportaron que las evaluaciones de razonamiento y de conocimientos específicos fueron las de mayor dificultad (Figura 2).



Fuente: Encuesta aplicada a aspirantes al concurso "Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1".

Algunos entrevistados que habían participado en concursos previos de QSM indicaron no haber encontrado mayores dificultades en las evaluaciones antes señaladas; sin embargo, aquellos aspirantes que se enfrentaron por primera vez a las pruebas de razonamiento y de personalidad manifestaron su disconformidad con los contenidos de estas pruebas porque, según su criterio, estas evaluaciones de tipo estandarizado no se encontraban ajustadas a contextos propios de la educación intercultural bilingüe (Tingo, 2021).

Específicamente, los entrevistados mencionaron que las pruebas de personalidad y de razonamiento no presentan contenidos relacionados con la cultura ancestral, como conceptualizaciones sobre el trabajo comunitario de los miembros de la comunidad desde pequeños o relaciones sobre sus creencias éticas y morales, entre otros aspectos (Tingo, 2021).

En lo que se refiere a la evaluación de conocimientos específicos, el 96% (1.384) del total de aspirantes convocados a esta prueba obtuvieron el puntaje necesario para aprobar (al menos 700 puntos), y alcanzar su calidad de elegible. Este hecho permite comprender que no hubo mayores dificultades por parte de los concursantes en la evaluación de conocimientos específicos (Figura 3).

Figura 3. Candidatos aprobados en las evaluaciones del proceso de elegibilidad



Fuente: Concurso “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1”.

Los 1.721 aspirantes inscritos a méritos y oposición¹⁹ fueron convocados para rendir la evaluación práctica, que fue aprobada por el 92% (1.578) de estos inscritos (Figura 1). Este alto porcentaje de aprobados indica que no se identificaron dificultades que segreguen el número de aspirantes del concurso a causa de esta etapa. No obstante, algunos entrevistados mencionaron que la evaluación práctica presentó ciertas limitaciones, pues el jurado calificador y los estudiantes participantes en la clase demostrativa no pertenecían a pueblos y nacionalidades indígenas ni tampoco conocían el SEIBE, lo que dificultó el desarrollo de estas clases según la planificación previa de los aspirantes (Tingo, 2021). También es importante mencionar que las clases demostrativas se realizaron durante la emergencia sanitaria del COVID-19, lo que impuso algunos desafíos logísticos. Según reporta el MINEDUC, las evaluaciones prácticas se desarrollaron de manera virtual y las sedes de evaluación fueron las escuelas con laboratorios de computación y accesibilidad a internet, que en su mayoría correspondían a escuelas no bilingües.

El concurso QSMIBI presentó algunas dificultades a los participantes, tanto en su proceso de elegibilidad como en el de méritos y oposición, evidenciándose un alarmante cuello de botella respecto a la reducción de los candidatos en cuanto a los resultados de las diferentes evaluaciones, pues del total de aspirantes evaluados (2.341) solamente el 67% aprobó satisfactoriamente las pruebas hasta llegar a la etapa de postulaciones.

Aunque durante la ejecución del concurso existieron aspectos positivos destacables, también es cierto que, siendo este el primer concurso exclusivo para IEB, se han identificado algunas estrategias para mejorar su proceso de ejecución y evitar los cuellos de botella anteriormente mencionados. Algunas de estas estrategias pueden estar relacionadas con agregar más elementos culturales y contextualizados a la educación intercultural bilingüe y garantizar que los evaluadores de las diferentes etapas pertenezcan a los pueblos ancestrales de los evaluados y conozcan su cultura e idioma. Pese a esto, también es cierto que las bajas tasas de aprobación identificadas pueden reflejar una falta de preparación por parte de los candidatos. Respecto a este último

¹⁹ Este grupo de inscritos se depende de los 1.384 aspirantes que aprobaron la evaluación de conocimientos específicos más los 415 candidatos que obtuvieron su elegibilidad en QSM anteriores y que obtuvieron su certificación de suficiencia lingüística.

punto, es importante debatir la formulación de políticas orientadas a fortalecer la cantidad de docentes interculturales bilingües con una mejor formación inicial previa al inicio de sus actividades educativas, además de brindarles oportunidades para su preparación frente a la obtención de la certificación de suficiencia lingüística.

C. Evaluaciones alineadas al currículo intercultural bilingüe

En lo que se refiere a la aplicación de evaluaciones de conocimientos específicos adaptadas a contenidos curriculares propios de la educación bilingüe, la literatura sugiere que los tipos de conocimiento, aprendizaje, enseñanza y métodos de evaluación utilizados por las comunidades indígenas se oponen habitualmente a las concepciones presentes en la educación formal, pues quienes nacen en una comunidad indígena poseen habilidades y conocimientos propios que no necesariamente coinciden con los de la educación occidental convencional (Treviño, 2005). Al respecto, el contenido de una evaluación podría basarse en enfoques analíticos no necesariamente compartidos por las comunidades indígenas o medir habilidades que no son valoradas o fomentadas en el entorno indígena. Tales diferencias entre culturas indígenas y no indígenas se convierten en factores que afectan la validez de las inferencias basadas en los resultados obtenidos por la comunidad indígena en estas evaluaciones. Por eso, cuando se evalúa a esta población, es preciso plantearse la cuestión de la pertinencia cultural a partir de la cual se estructura el proceso educativo en estas comunidades (Treviño, 2005; Paxson y Schady, 2007).

Sobre esto, algunos docentes entrevistados mencionaron que la evaluación de conocimientos específicos contenía pocos ítems relacionados con el modelo curricular del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y, por tanto, mostraron cierta disconformidad con el desarrollo de esta evaluación (Tingo, 2021).

Analizando con mayor profundidad los contenidos de la evaluación de conocimientos específicos aplicada a los candidatos del concurso por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), vemos que esta prueba estuvo conformada por dos componentes:

- 1. Tronco común:** este componente evalúa los conocimientos que un aspirante debe dominar para aplicar el MOSEIB y la interculturalidad, que rigen para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. A pesar de que este componente incluyó contenidos del MOSEIB, se identifica la inclusión de contenidos vinculados con el currículo nacional y la normativa educativa general. Algunas temáticas del Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe consideradas en este componente de la evaluación son la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas, su cultura (interculturalidad y multiculturalidad) y la organización del ser humano (comunidades, pueblos y nacionalidades). A continuación, se describe un ejemplo de pregunta específica con contenido del MOSEIB:

“El nombre que identifica a esta agrupación nace de un elemento natural como es el río. La conforma un número significativo de miembros, y su lengua arrastra una historia de otras familias lingüísticas que están al borde de desaparecer. Su pilar social se fundamenta en el núcleo familiar que va consolidando otra forma organizativa, manteniendo los mismos rasgos culturales. El territorio, como área de posesión ancestral, es el espacio vital de desenvolvimiento, existencia y preservación de su identidad. Una de sus reivindicaciones es alcanzar la titulación colectiva de su territorio para consolidar un gobierno autónomo. De las opciones a continuación, identifique el concepto asociado con el grupo poblacional descrito – Opciones – Nacionalidad, Comuna, Pueblo, Comunidad”.

Fuente: Simulador de Evaluación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL).

- 2. Saberes disciplinares:** Este componente evalúa los conocimientos y habilidades cognitivas, así como las competencias pedagógicas y específicas asociadas a los procesos educativos de cada una de las especialidades de los aspirantes elegibles para el concurso²⁰. Los ítems de este componente utilizaron como principal insumo las estructuras de evaluación de los QSM y no incluyeron elementos de la educación intercultural bilingüe.

²⁰ Se conciben 26 especialidades relacionadas con Educación Inicial, Educación General Básica y las diferentes disciplinas del Bachillerato en Ciencias y del Bachillerato Técnico.

Aunque el intento de elaborar una evaluación que incorpore contenidos curriculares propios de la educación intercultural bilingüe como el MOSEIB es muy destacable, es importante tomar precauciones sobre los contenidos de la evaluación vinculados mayoritariamente con los saberes disciplinares de cada especialidad de los candidatos, cuyos contenidos pudieron haberse deslindado de las habilidades analíticas y de la pertinencia cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Específicamente, algunos de los entrevistados mencionaron que hubo pocos ítems relacionados al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, y su contenido fue tan general que no permitió valorar las particularidades de los pueblos y nacionalidades (Tingo, 2021). En línea con lo anterior, y destacando el gran esfuerzo realizado para adaptar las pruebas de conocimientos específicos al currículo del MOSEIB, es preciso subrayar también la importancia de ajustar las futuras evaluaciones a cada uno de los 14 currículos existentes para las nacionalidades interculturales bilingües presentes en Ecuador.

En esencia, de acuerdo con el MOSEIB, el docente intercultural bilingüe promueve un desarrollo integral humano, por lo que no debería centrarse únicamente en las competencias de la lectoescritura, las matemáticas o los aspectos psicopedagógicos, comunicacionales, socioculturales y epistemológicos, sino también en un modelo de vida en armonía del ser humano consigo mismo, con la naturaleza y los demás. El perfil del docente intercultural bilingüe requiere de una serie de habilidades que van más allá de los aspectos instrumentales de la educación y prioriza el manejo de teorías y prácticas que no depende de esquemas homogéneos y que parte de las realidades y necesidades locales para establecer procesos educativos sostenidos. Es por esto por lo que la selección de este tipo de docentes debe incluir procesos evaluativos que incluyan la medición de habilidades pedagógicas enmarcadas en aspectos culturales propios de los pueblos y nacionalidades indígenas (Treviño, 2005; Paxson y Schady, 2007; Del Pópolo, 2017; Corbeta *et al.* 2018).

D. Mejoras en la diseminación de información sobre el concurso

Como se mencionó anteriormente, el concurso QSMIBI es un proceso de selección y asignación centralizado de nuevos maestros para el ingreso al magisterio del Ecuador. Una de las ventajas de implementar procesos centralizados mediante un aplicativo es que clarifica y transparenta todos los procesos, por lo que las estrategias comunicacionales sobre el desarrollo de este tipo de concursos deben orientarse hacia la difusión de todos sus componentes y deben lograr explicarlos a la comunidad de manera sencilla. En concreto, es importante que se efectúe la explicación sobre el uso del aplicativo, los mecanismos de asignación (algoritmo) y la estructura de los procesos de postulación (Elacqua *et al.*, 2021). Las actividades de diseminación son aún más importantes cuando los concursos están dirigidos a candidatos que viven en zonas remotas y tienen acceso limitado a medios de comunicación.

Las campañas comunicacionales para los procesos de selección y asignación centralizados deben tomar en cuenta el rol fundamental de la población beneficiaria de estos procesos, en este caso los docentes, por lo que lo principal es elaborar una guía adecuada con información oportuna para que estos realicen un proceso de postulación acorde a sus necesidades y aspiraciones (Elacqua *et al.*, 2021).

Por ejemplo, en esta línea, para la ejecución de la etapa de postulación del concurso QSMIBI, el MINEDUC y la SEIBE, con apoyo del BID, realizaron esfuerzos para incluir, en la propia plataforma, información precisa que reportara la lengua ancestral principal de las instituciones educativas con vacantes habilitadas para la postulación²¹. De esta manera, los aspirantes podrían postular a instituciones educativas cuya lengua ancestral estuviera relacionada con la lengua ancestral de sus certificados de suficiencia lingüística²². Sin embargo,

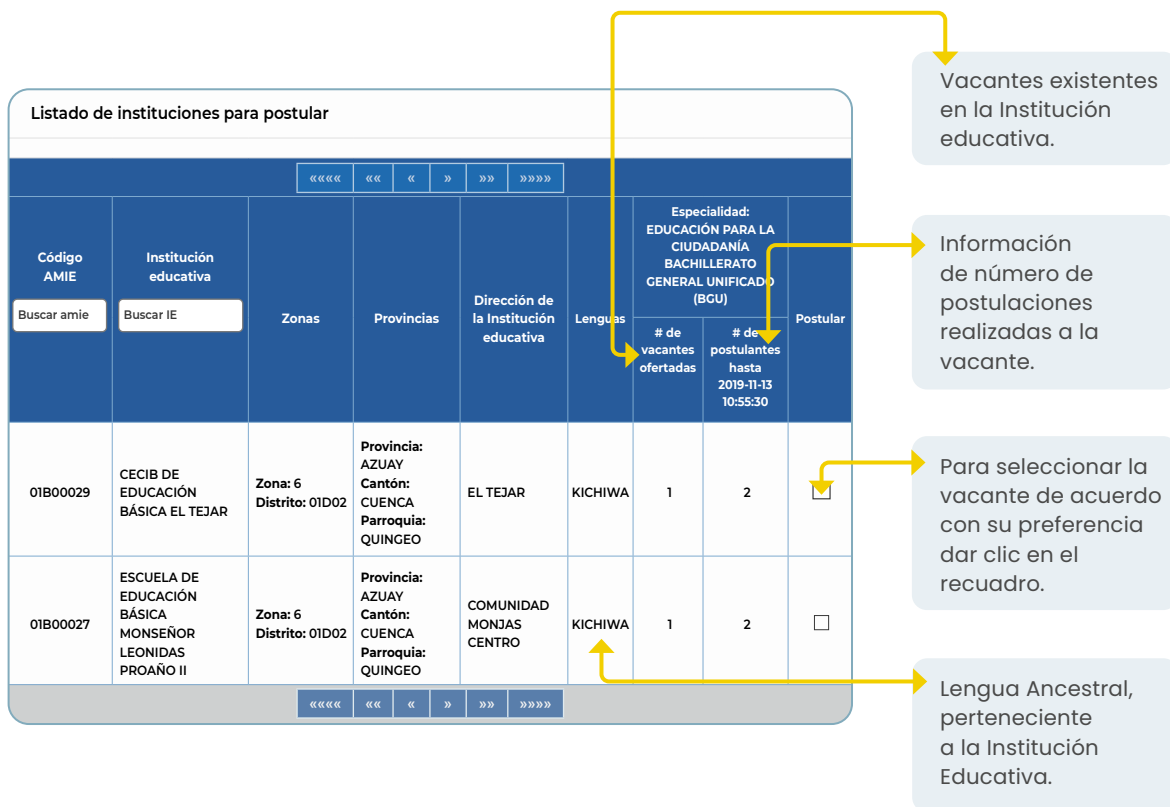
²¹ Lengua ancestral principal se refiere a la lengua de mayor referencia comunitaria en una determinada institución educativa bilingüe (IEB). Esta información se recuperó a través de las dependencias territoriales del MINEDUC, llamadas distritos educativos.

²² Partir de los cambios realizados en el algoritmo de definición de ganadores (back-end) y mejoras en la visualización de la plataforma del concurso (front-end) que atravesó el concurso "Quiero Ser Maestro 6", según lo presentado en Drouet y Olsen (2020) y que arrojaron resultados positivos.

la normativa del concurso QSMIBI hacen posible que postulantes de una lengua ancestral postularan a instituciones educativas de otra lengua (Tabla 2). Este particular podría ser reevaluado en futuros concursos, pues los docentes asignados a un IEB de lengua diferente a la de su certificación pueden enfrentarse a complejidades en sus actividades educativas al encontrarse en contextos y culturas diferentes a las que tendrían en sus propias comunidades.

En síntesis, durante la etapa de postulación, el aplicativo presentó información sobre vacantes existentes en la institución educativa, número de postulaciones realizadas a la vacante y sobre la lengua ancestral de la IEB (Figura 4).

Figura 4. Información ofrecida en la plataforma para la etapa de postulación



Fuente: Instructivo de Postulación para el QSMIBI

Además de agregar información sobre la lengua ancestral de las instituciones educativas a la plataforma de postulaciones, se estructuró una estrategia de comunicación para mejorar los canales de difusión sobre las diferentes etapas del concurso QSMIBI, que también fue difundida por medios radiales locales propios de territorios con presencia de población indígena. A pesar de que el concurso se desarrolló durante un complejo período de emergencia sanitaria a causa de la COVID-19, el MINEDUC, en conjunto con el BID, envió mensajes de texto con información sobre el cronograma de ejecución del concurso, con la finalidad de que los aspirantes organizaran sus actividades y no perdieran la oportunidad de continuar en el concurso (Figura 5).

Figura 5. Ejemplos de mensajes enviados a los concursantes para la etapa de postulación



E. Desafíos en la postulación: abordando la congestión en vacantes demandadas y la escasez de aspirantes en las escuelas más remotas

La mayoría de las lenguas ancestrales con vacantes para el concurso QS-MIBI se encuentran distribuidas en la región amazónica, que concentró el 44% del total de vacantes publicadas para este concurso. En la misma línea, se evidencian coincidencias entre la distribución de las vacantes por lengua ancestral en la región amazónica y la distribución de los aspirantes inscritos en la etapa de méritos y oposición que se certificaron en las lenguas ancestrales definidas para esta región (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de vacantes ofertadas, aspirantes inscritos en méritos y oposición y vacantes cubiertas por región

Lengua	Costa			Sierra			Amazonía		
	Vacantes Ofertadas	Inscritos en méritos y oposición	Vacantes Cubiertas	Vacantes	Inscritos en méritos y oposición	Vacantes Cubiertas	Vacantes	Inscritos en méritos y oposición	Vacantes Cubiertas
A'INGAE	-	-	-	-	-	-	2	1	1
ACHUARCHICHAM	-	-	-	-	-	-	46	22	8
ATUPAMA SAPARA	-	-	-	-	1	1	2	2	1
AWAPIT	-	1	1	7	10	8	-	-	-
BAAIKOKA	-	-	-	-	-	-	1	-	-
CHA'PALAA	16	60	10	-	-	6	-	-	10
KICHWA	27	66	35	807	1050	684	250	307	261
SHIWIARCHICHAM	-	-	-	-	-	-	1	2	2
SHUARCHICHAM	-	-	1	-	11	11	334	176	132
TSA'FIKI	7	10	6	-	-	-	-	-	-
WAOTEDEDO	-	-	-	-	-	-	28	2	-
OTRAS DEFINIDAS1	8	-	-	-	-	-	15	-	2
Total	58	137	53	814	1072	710	679	512	417

Fuente: Concurso "Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1"

Nota(1): La lengua "Otras definidas" están asignadas únicamente a las vacantes presentadas por las IEB, no es una definición para los concursantes.

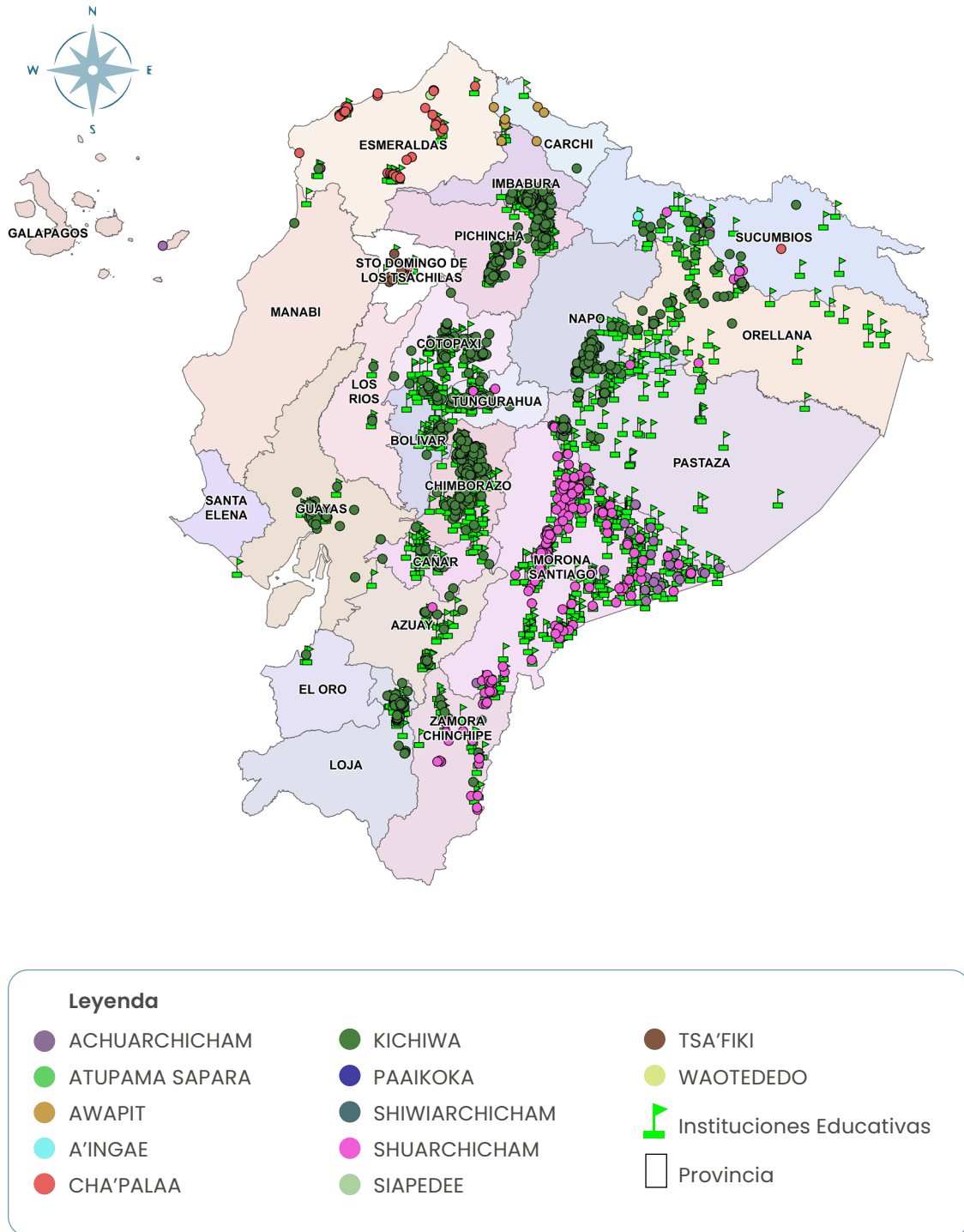
Nota: Las lenguas Paaikoka y Siapedee no cuentan con vacantes ni inscritos en méritos y oposición (M y O)

Asimismo, se observa que la mayor cantidad de vacantes ofertadas para el concurso se encuentran distribuidas en la región Sierra (52% del total). En esta misma región vemos que la lengua mayoritaria Kichwa concentra la práctica totalidad de vacantes ofertadas en esta región. Asimismo, la mayoría de los aspirantes del concurso que se certifican en la lengua Kichwa se domicilian en esta región (Tabla 3).

En relación con las vacantes cubiertas con docentes asignados, se identifica que en la región Costa se cubrió el 91% de las vacantes ofertadas; un porcentaje algo menor (87%) fue cubierto en la región Sierra. Sin embargo, en la región Amazónica, solo se llegó a cubrir el 61% del total de vacantes ofertadas (Tabla 3).

Por otro lado, en lo que se refiere a la distribución territorial de las escuelas que ofertaron vacantes para el QSMIB1 (Figura 6), se observó que algunas plazas se ubicaban cerca de los domicilios de una gran cantidad de aspirantes (lo que podía ocasionar una congestión), mientras que otras se encontraban dispersas y se ubicaban en territorios más remotos con alto riesgo de quedarse sin postulantes (por condiciones de lejanía o dificultad de accesibilidad).

Figura 6. Distribución de vacantes y aspirantes en el Ecuador

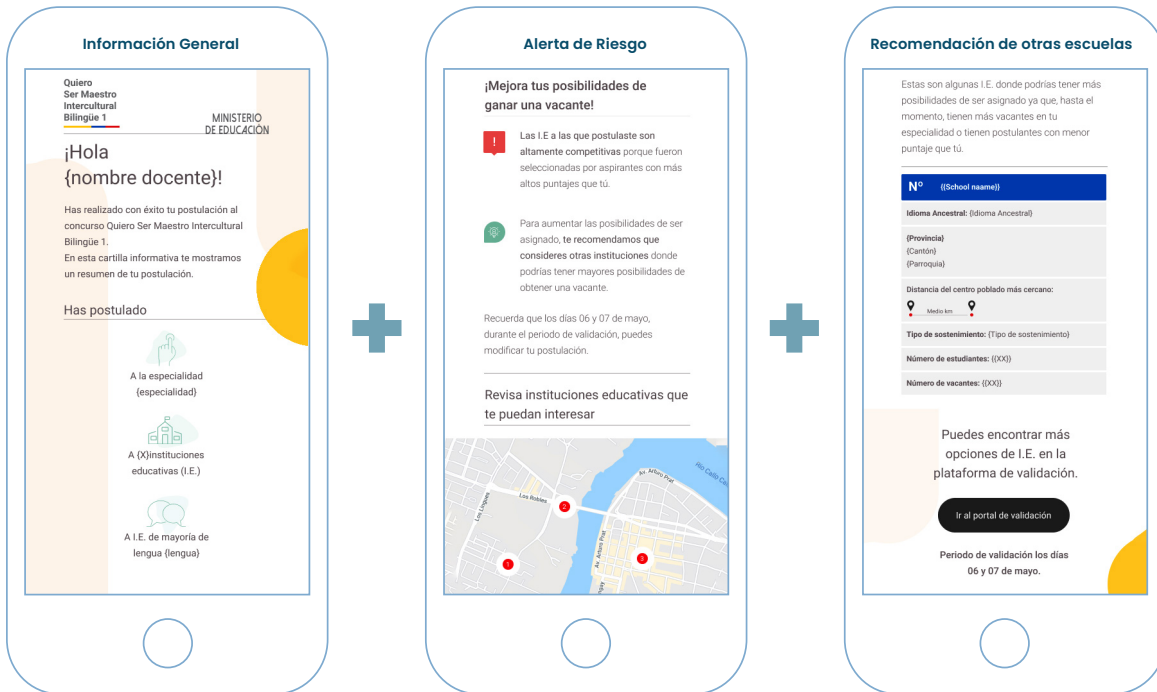


Fuente: Registros Administrativos del Ministerio de Educación

Con el apoyo del BID, el MINEDUC implementó una intervención orientada a la reducción de la congestión de vacantes, procurando atraer docentes a escuelas menos demandadas. La intervención consistió en la provisión, vía WhatsApp y correo electrónico, de cartillas informativas dirigidas a los participantes del concurso. Estas cartillas presentaban un resumen de la postulación realizada por los candidatos, además de incluir ciertas alertas que les recordaban el riesgo de no ser asignado a ninguna de las cinco postulaciones realizadas (hecho que se producía cuando los aspirantes postulaban a vacantes muy competitivas con un puntaje menor al de los otros candidatos que postulaban a esas mismas vacantes) y les ofrecían la posibilidad de reconsiderar su decisión valorando otras escuelas menos demandadas donde esos aspirantes tenían más opciones de ganar una plaza (Figura 7). Con esta información, los participantes del concurso tuvieron la posibilidad de modificar su postulación inicial y cambiarla durante la etapa de validación de postulación, utilizando o no como referencia la recomendación propuesta en las cartillas (Figura 7).

Concluida la etapa de postulación se verificó que 1.536 aspirantes realizaron adecuadamente su postulación. Sobre este total de postulantes, se identificó a 648 aspirantes con riesgo de no ser asignados a ninguna vacante. A este grupo se les envió una cartilla informativa con recomendaciones de postulación, de los cuales el 66% realizaron al menos un cambio sobre sus postulaciones y el 47% de los que hicieron cambios utilizaron las recomendaciones entregadas en las cartillas. Además, la intervención aumentó sus posibilidades de ganar una vacante en 20 puntos porcentuales, en comparación a su situación inicial de riesgo.

Figura 7. Ejemplos de cartillas enviadas a los concursantes del QSMIB1



Una vez que el Ministerio de Educación aplicó su algoritmo para la asignación de postulantes a una plaza vacante, el 63% (988) de los 1.536 aspirantes resultaron ganadores del concurso. De este total de ganadores, el 95% (918) aceptaron su asignación. Mientras tanto, y como ya expusimos previamente, en la etapa de repostulación se obtuvo un total de 262 ganadores, teniendo un resultado total de 1.180²³ aspirantes asignados a una vacante en una escuela intercultural bilingüe. El 24% (371) del total de vacantes quedaron sin un aspirante asignado.

²³ Incluye 918 ganadores que aceptaron su asignación en la etapa de postulación más 262 aspirantes asignados a una vacante en la etapa de repostulación.

IV. Conclusiones

A. QSMIBI: los avances

La experiencia ecuatoriana de implementación de un proceso de selección y asignación docente transparente y alineado a las necesidades de las instituciones educativas interculturales bilingües ha sido un avance importante y único en América Latina. El Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación han logrado avances importantes en la puesta en marcha del concurso “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1”. Entre estos avances se destaca la formalización normativa de la aplicación de una prueba de suficiencia lingüística en idiomas ancestrales y los esfuerzos de adaptación de las evaluaciones de conocimientos específicos a los contenidos del modelo educativo aplicado en las escuelas bilingües. Otro factor relevante que ha aportado a la adecuada focalización de este concurso ha sido que todas las vacantes publicadas corresponden a instituciones educativas bilingües, con lo que se daba respuesta a las necesidades de docentes en estas instituciones educativas, que normalmente tienen dificultad por atraer candidatos en los concursos generales. Todos estos cambios han sido implementados con miras al fortalecimiento de la identidad cultural, las lenguas y la organización propia de la educación intercultural bilingüe, enalteciendo los conocimientos ancestrales arraigados en el contexto pluricultural del Ecuador.

También es importante destacar los grandes esfuerzos realizados para mantener una comunicación asertiva con la comunidad educativa, priorizando la difusión de las fechas y plazos para el desarrollo de cada etapa del concurso. En este sentido, el uso efectivo de los canales de comunicación del MINEDUC y el envío de mensajes de texto dirigidos a los participantes han sido fundamentales para que la mayor cantidad de aspirantes hayan podido rendir sus evaluaciones según su calendario y postular en las fechas indicadas en los cronogramas.

Por otro lado, la difusión de información relacionada con las características de las escuelas con vacantes y la estrategia enmarcada en el uso de cartillas, donde se reportaron las posibilidades de que los participantes fueran (o no) asignados a una vacante, y se incluían recomendaciones alternativas, resultaron ser acciones muy efectivas pues los aspirantes contaron con amplios elementos informativos para decidir frente a sus postulaciones. La etapa de validación de las postulaciones fue importante, pues la mayor parte de los aspirantes que recibieron las cartillas realizaron cambios sobre sus postulaciones, ampliando sus posibilidades de ser asignados a una plaza vacante.

Como elemento adicional al concurso QSMIBI, el MINEDUC incluyó una nueva etapa para brindar mayores posibilidades de optar por una vacante al grupo de aspirantes que no resultaron ganadores, que rechazaron su primera asignación o que no alcanzaron a postular en las fechas definidas por el cronograma. Esto no solo mostró que el Ministerio tenía un interés real en maximizar el número de vacantes asignadas, sino que resultó una acción efectiva, pues se amplió el total de aspirantes asignados a las vacantes abiertas para el concurso.

Además de los avances realizados y los grandes esfuerzos orientados a la eficiencia del desempeño del concurso QSMIBI, también se han revelado ciertos desafíos que podrían ser tomados en cuenta para mejorar las futuras convocatorias del concurso “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe”. Los resúmenes a continuación, agrupándolos por temáticas.

B. QSMIBI: Desafíos y recomendaciones

Las lenguas ancestrales

Respecto a la distribución de los aspirantes según su lengua ancestral, se ha identificado, desde la toma de la evaluación de certificación lingüística, a un grupo pequeño de candidatos para determinadas lenguas, como es el caso de las lenguas Baaikoka, Paaikoka, Siapedee, A'ingae, Shiwiarchicham, Waotedo o Atupama Sapara, que corresponden a las denominadas lenguas minoritarias. A esta escasez se suma la problemática evidenciada sobre la pérdida de candidatos de estas lenguas a lo largo del concurso, a lo que hay que añadir que varios de los candidatos certificados en estas lenguas minoritarias fueron asignados a IEB con una lengua ancestral diferente a la de sus certificaciones.

Sería recomendable analizar estos casos con mayor profundidad para plantear una alternativa que permita a estos grupos atravesar procesos de selección más flexibles que les garantice alcanzar una plaza vacante en alguna escuela bilingüe correspondiente a estas lenguas ancestrales, contribuyendo a una mayor protección de estas lenguas minoritarias. En la misma línea, también se recomienda la inclusión de procesos de formación y preparación de docentes, para que los aspirantes de las lenguas minoritarias puedan prepararse en el conocimiento de sus lenguas ancestrales, y acceder, en un futuro, a las certificaciones de suficiencia necesarias.

También se ha detectado que el 12% de los aspirantes fueron asignados a escuelas bilingües con una lengua ancestral diferente a la de su certificación lingüística. Considerando el alto sentido de pertenencia y vinculación que tienen estas poblaciones con sus comunidades y dadas las condiciones del contexto educativo en los pueblos y nacionalidades indígenas, esto puede resultar un aspecto bastante sensible. Por esto, es recomendable analizar con mayor profundidad los procesos de adaptación de los docentes ganadores frente a su eventual traslado para ejercer la profesión docente en otros espacios territoriales alejados de sus domicilios y de su lengua ancestral. De esta manera se cumpliría con uno de los objetivos más importantes del concurso que corresponde al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe según su contexto territorial y prevalencia de las lenguas ancestrales.

Dispersión y concentración de vacantes y postulaciones

Otro de los desafíos detectados consiste en fomentar la postulación a plazas vacantes en las provincias de la Amazonía ecuatoriana, pues tuvieron una baja cantidad de ganadores con respecto a las regiones Costa y Sierra. Este podría ser un resultado posiblemente atribuido a la alta dispersión geográfica de sus instituciones educativas.

Como es evidente, durante el desarrollo del concurso se identificaron algunos territorios altamente dispersos, en donde existían vacantes con altas probabilidades de baja postulación. Pese a que se han realizado grandes esfuerzos para canalizar un buen número de aspirantes hacia dichas vacantes, mediante las intervenciones realizadas por el MINEDUC, la SEIBE y el BID, algunos aspirantes encuestados coinciden en la importancia de acercar la oferta de educación superior a los espacios territoriales en los que se ubican los pueblos y nacionalidades indígenas. Esta alternativa se propone como una solución estructural, en donde se determina la importancia de priorizar la inclusión de especializaciones orientadas a la formación de profesionales de la educación para que, en un futuro, un mayor número de profesionales y aspirantes puedan participar en los concursos de selección y asignación de maestros en el sistema educativo ecuatoriano.

Pertinencia cultural y curricular de las evaluaciones

Además, algunos participantes manifiestan la necesidad de ajustar las evaluaciones prácticas con el Modelo de Educación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), pues en el ejercicio del concurso se ha adaptado con mayor profundidad la evaluación de conocimientos específicos, por lo que sería determinante que todo el proceso evaluativo se ajuste al contexto de la educación intercultural bilingüe. Dentro de esta recomendación se plantea la posibilidad de buscar mecanismos para asegurar que los examinadores que son parte del proceso de evaluación, principalmente para la certificación de suficiencia lingüística y la clase demostrativa, sean de los mismos pueblos y nacionalidades ancestrales que los evaluados. También se plantea la posibilidad de ajustar las pruebas de personalidad, razonamiento y conocimientos específicos a cada uno de los contextos culturales de las 14 nacionalidades reconocidas.

En definitiva, a pesar de los retos detectados y descritos en esta nota, el concurso “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1” se ha convertido en uno de los concursos de docentes más innovadores de la región, pues ha abordado adecuadamente las necesidades educativas de las escuelas bilingües y ha dado lugar a la puesta en marcha de acciones precisas para asignar eficientemente a los profesionales mejor preparados para la docencia, no solo en su preparación respecto a las áreas disciplinares sino también en el conocimiento de las lenguas ancestrales y del modelo de educación del sistema de educación intercultural bilingüe.

Referencias Bibliográficas

- Abarca Cariman, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. Apuntes. Educación y Desarrollo post-2015. Oficina de Santiago, UNESCO no. 9, 1-18.
- Araujo, M. C., P. Carneiro, Y. Cruz-Aguayo y N. Schady. (2016). Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics* 131 (3): 1415-53.
- Ajzenman, N. *et al.* (2021). Order Effects and Employment Decisions: Experimental Evidence from a Nationwide Program. IZA DP No. 14690. IZA Institute of Labor Economics
- Bando, R., Näslund-Hadley, E. y Gertler, P. (2019). Effect of inquiry and problem-based pedagogy on learning: Evidence from 10 field experiments in four countries. NBER Working Paper 26280. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research
- Bertoni, E., *et al.* (2020a). El Problema de la Escasez de Docentes en Latinoamérica y las Políticas para Enfrentarlo. p. cm. — (Nota técnica del BID; 1883)
- Bertoni, E., *et al.* (2020b). Seleccionar y Asignar Docentes en América Latina y el Caribe. p. cm. — (Nota técnica del BID; 1900)
- Constitución de la República del Ecuador (2008)
- Corbeta, S., Bonetti, S., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los Sistemas Educativos Latinoamericanos – Avances y Desafíos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Del Pópulo, F. (2017), Los pueblos indígenas en América (Abya Yala) Desafíos para la igualdad en la diversidad, Santiago de Chile, CEPAL
- Defensoría del Pueblo. (2016). Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas. Informe 174. Serie Informes Defensoriales. Lima: Defensoría del Pueblo, Gobierno del Perú
- Drouet M. y Olsen S. (2020): “Quiero Ser Maestro”: mejoras del concurso docente del Ministerio de Educación de Ecuador. p. cm. — (Nota técnica del BID; 1880)
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Banco

Interamericano de Desarrollo.

- Elacqua, G., *et al.* (2021). *Sistemas Centralizados de Asignación Escolar: Guía de Implementación*. p. cm. — (Nota técnica del BID; 2184)
- Elacqua, G., Olsen, S. y Velez-Ferro, S. (2021). *The Market Design Approach to Teacher Assignment: Evidence from Ecuador*. IDB Working Paper Series No. IDB-WP-1294.
- Gallego, F., Näslund-Hadley, E. y Alfonso, M. (2021). *Changing pedagogy to improve skills in preschools: Experimental evidence from Peru*. 35 (1): 261–286
- Glewwe, P., E. A. Hanushek, S. D. Humpage y R. Ravina. (2013). *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010*. En: P. Glewwe (ed.), *Education Policy in Developing Countries*, pp. 13–64. Chicago, IL: University of Chicago Press
- IPA - Innovations for Poverty Action. (2020). *Evaluación experimental del programa JADENKÄ en la comarca Ngäbe en Panamá—informe de consultoría del BID*. Unpublished IDB consultancy report, Peru
- Kane, T. J., E. Taylor, J. Tyler y A. Wooten. (2011). *Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data*. *The Journal of Human Resources*, 46 (3): 587–613.
- Kane T. J. y D. O. Staiger. (2012). *Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains*. MET Project Research Paper. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation
- López, L.E. (2018). *Interculturalidad y políticas públicas en América Latina*. En J.E. González (comp.). *Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas*, 48–101. Bogotá: Universidad Nacional
- Milanowski, A. (2004). *The Relationship between Teacher Performance Evaluation Scores and Student Achievement: Evidence from Cincinnati*. *Peabody Journal of Education*, 79(4): 33–53.
- McEwan, P. J. (2004). *The Indigenous Test Score Gap in Bolivia and Chile*. *Economic Development and Cultural Change*, 53(1), 157–190.
- McEwan, P. J. (2008). *Can schools reduce the indigenous test score gap? Evidence*

from Chile. *Journal of Development Studies*, 44(10), 1506–1530.

- McEwan, P. J., y Trowbridge, M. (2007). The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 27(1), 61–76.
- Näslund-Hadley, E., y Santos, H. (2022). *El Desarrollo de Habilidades de Niños, Jóvenes y Adultos Indígenas en América Latina y el Caribe*. p. cm. — Nota técnica Nro. IDB-TN-02410
- Paxson, C. y Schady, N. (2007). Does Money Matter? The Effects of Cash Transfer on Child Health and Development in Rural Ecuador. *World Bank Policy Working Paper*. World Bank, mayo de 2007.
- Shapiro, J. y Treviño, J. (2004). *Compensatory Education for Disadvantaged Mexican Students: An Impact Evaluation Using Propensity Score Matching*. World Bank Policy Research Working Paper 3334, June 2004
- Taut, S. e Y. Sun. (2014). The Development and Implementation of a National, Standards-based, Multi-method Teacher Performance Assessment System in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 22(71).
- Tingo, F. (2021). Report about Qualitative Diagnostic of the Working Experiences of Indigenous Teacher. Unpublished document.
- Treviño, E. (2005). *Evaluation of the Learning of Indigenous Students in Latin America*. Dirección de Evaluación de Escuelas, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Aguascalientes, México.
- UNESCO (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO (2021a). *Los Aprendizajes Fundamentales en América Latina y El Caribe. Evaluación de los Logros de los Estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE (2019)*.
- UNESCO (2021b). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE (2019). Reporte Nacional de Resultados – Ecuador*.
- World Bank. (2015). *Indigenous Peoples in Latin America in the Twenty-first Century. The First Decade*. Washington, DC: World Bank.