

NOTA TÉCNICA N° IDB-TN-03226

¿Cuáles son los retos en la formación de docentes de la Educación Intercultural Bilingüe?

Marcelo Drouet
Gregory Elacqua
Luana Marotta

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Noviembre 2025



¿Cuáles son los retos en la formación de docentes de la Educación Intercultural Bilingüe?

Marcelo Drouet
Gregory Elacqua
Luana Marotta

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Noviembre 2025

**Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo**

Drouet, Marcelo.

¿Cuáles son los retos en la formación de docentes de la educación intercultural bilingüe?: lecciones de Ecuador / Marcelo Drouet, Gregory Elacqua, Luana Marotta.

p. cm. — (Nota técnica del BID ; 3226)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Multicultural education-Ecuador. 2. Education-Study and teaching-Ecuador. I. Elacqua, Gregory M., 1972- II. Marotta, Luana. III. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. IV. Título. V. Serie. IDB-TN-3226

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2025 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. 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 Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). 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 y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



¿CUÁLES SON LOS RETOS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE?

LECCIONES DE ECUADOR

Marcelo Drouet
Gregory Elacqua
Luana Marotta



Copyright © 2025 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. 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 Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). 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 y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



Agradecemos a Rómulo Antún, Edison Aguavil y Fernanda Matango de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y de la Etnoeducación del Ecuador, por su valioso apoyo en el levantamiento de información dirigida a los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador. Su colaboración fue fundamental tanto en la difusión de insumos clave para la elaboración de este informe como en su participación activa en espacios de diálogo, que permitieron al BID profundizar en los desafíos que enfrentan los docentes de este sistema, particularmente en relación con las brechas en su formación inicial y profesional. Asimismo, extendemos un especial agradecimiento a Sylvia Schmelkes, investigadora y académica de la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México, por sus valiosos comentarios y sugerencias a una versión preliminar de este documento.

Resumen Ejecutivo

En los últimos años, los países de la región han procurado ejercer políticas educativas orientadas a la mejora de la cobertura y de los aprendizajes de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dirigida a los estudiantes pertenecientes a los distintos pueblos y nacionalidades de América Latina. Si bien estos grandes esfuerzos han aportado a la reducción de la brecha educativa entre los estudiantes indígenas y aquellos no indígenas, aún se identifican problemas estructurales que afectan a los estudiantes de la EIB, como bajas tasas de asistencia y altas tasas de deserción. También persisten mayores brechas de aprendizaje, evidenciadas a partir de los resultados de evaluaciones estandarizadas aplicadas a dichos estudiantes.

La brecha de aprendizajes entre los estudiantes indígenas y sus pares no indígenas puede explicarse por diversos factores, entre ellos la distribución inequitativa de los recursos educativos hacia las escuelas bilingües. Dentro de estos recursos, la literatura destaca que los docentes son el factor más determinante. En las escuelas EIB suele concentrarse un mayor número de maestros con credenciales educativas más limitadas, como la falta de formación universitaria en áreas de educación, menor experiencia docente, escasas oportunidades de formación continua y un conocimiento insuficiente de las lenguas ancestrales, entre otras limitaciones relevantes.

Con el objetivo de comprender mejor la situación del cuerpo docente de la EIB en Ecuador, la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y de la Etnoeducación (SEIBE), en conjunto con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), llevaron a cabo un levantamiento de información cualitativa y cuantitativa que explora en profundidad la preparación profesional de los docentes de las escuelas interculturales bilingües pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas del país.

Entre los principales hallazgos del estudio se identifican:

- La oferta de formación inicial en EIB es escasa y está geográficamente concentrada, lo que ha reducido la proporción de docentes profesionalizados en educación intercultural bilingüe, especialmente en regiones con alta demanda como la Amazonía.
- Una parte importante del cuerpo docente no domina ni utiliza activamente la lengua ancestral en el aula, lo que limita el cumplimiento de los objetivos del modelo intercultural bilingüe.
- Aunque la certificación en lengua ancestral es fundamental para asegurar una educación cultural y lingüísticamente pertinente, su aplicación estricta ha generado barreras de acceso al magisterio y ha contribuido a la escasez de docentes calificados, especialmente en niveles superiores y áreas como inglés y literatura.
- Los programas de formación continua disponibles para docentes EIB son insuficientes y poco alineados con sus necesidades reales. Pese a una alta participación, los cursos rara vez abordan contenidos específicos de la EIB. A ello se suman barreras como la conectividad limitada y la falta de incentivos profesionales, que reducen la motivación docente para continuar capacitándose.

Estos desafíos subrayan la urgencia de implementar políticas públicas integrales que fortalezcan la formación docente inicial y continua, promuevan el uso efectivo de las lenguas ancestrales en el aula, y aseguren una oferta educativa intercultural pertinente, contextualizada y de calidad para los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

Palabras Clave: formación docente; políticas docentes; equidad y eficiencia; educación bilingüe.

Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha evolucionado en los últimos años, logrando importantes avances en la cobertura del servicio educativo y en el desarrollo de aprendizajes contextualizados para niños, niñas y adolescentes de los distintos pueblos y nacionalidades indígenas en América Latina (McEwan, 2008; UNESCO, 2017; Bando et al., 2019; Gallegos et al., 2021; Näslund-Hadley, 2022). Sin embargo, a pesar de estos progresos, persisten desafíos significativos, como las bajas tasas de asistencia y las altas tasas de deserción en comparación con sus pares no indígenas (Banco Mundial, 2015; López, 2018; Corbetta et al., 2018; Näslund-Hadley, 2022), así como brechas de aprendizaje más amplias entre estudiantes indígenas y no indígenas (McEwan, 2008; McEwan y Trowbridge, 2007; UNESCO, 2021a).

Este escenario no es distinto en el sistema educativo de Ecuador, donde se observan tasas de deserción más altas entre los estudiantes que asisten a escuelas interculturales bilingües (3,1 %) en comparación con las escuelas hispanas (1,7 %) (MINEDUC, 2022). En cuanto a los logros de aprendizaje, también persisten diferencias significativas entre estudiantes indígenas y no indígenas. Según los resultados de las pruebas estandarizadas ERCE 2019, los estudiantes de sexto grado pertenecientes a pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador obtuvieron, en promedio, 45 puntos menos que sus pares no indígenas (UNESCO, 2021b).

Varios factores pueden explicar la persistencia de brechas en los resultados educativos entre estudiantes indígenas y no indígenas en los sistemas educativos de la región. La evidencia sugiere que estas diferencias no se deben únicamente al contexto socioeconómico de los estudiantes indígenas, sino también a factores vinculados a la distribución de los recursos escolares. Entre ellos, destaca la falta de docentes suficientemente preparados y motivados para ofrecer una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) basada en la lengua y cultura de los pueblos y nacionalidades indígenas (McEwan, 2004; Corbetta et al., 2018; Corbetta, 2021; Näslund-Hadley y Santos, 2022). Asimismo, se ha documentado que los docentes con menor calificación tienden a concentrarse en escuelas ubicadas en zonas rurales y con alta presencia de población indígena (Bertoni et al., 2020).

Específicamente en el caso de Ecuador, el porcentaje de docentes sin título de tercer nivel es más alto en las escuelas interculturales bilingües, con un 16 % frente al 11 % en las escuelas no bilingües (Bertoni et al., 2020). Aunque esta brecha ha disminuido en los últimos años debido a los requisitos establecidos para el ingreso al magisterio nacional, la tendencia persiste. En 2022, las escuelas interculturales bilingües continuaban reportando un mayor porcentaje de docentes sin título universitario (7 %) en comparación con las escuelas no bilingües (2 %) (Bocarejo et al., 2022).

Además, los docentes que obtienen plaza en escuelas interculturales bilingües a través de concursos públicos presentan, en promedio, menores resultados en las pruebas de especialidad en comparación con sus pares que acceden a plazas en escuelas hispanas. En particular, los docentes ganadores del concurso “Quiero Ser Maestro Bilingüe 1 (QSMIB1)”, organizado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y de la Etnoeducación (SEIBE) para escuelas indígenas, obtuvieron un promedio de 786 puntos en la prueba de especialidad. En contraste, los docentes que participaron en el concurso “Quiero Ser Maestro 6 (QSM6)”, dirigido a escuelas hispanas, alcanzaron un promedio de 870 puntos en la misma prueba.

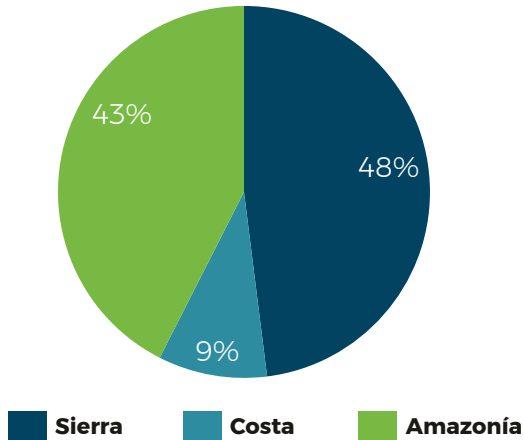
En la EIB, el conocimiento de las lenguas ancestrales es fundamental para la transmisión cultural y la construcción de la identidad, en estrecha relación con los contextos territoriales de los pueblos indígenas (SEP, 2014; SEP Hidalgo, 2023). Sin embargo, existe una deficiencia importante de docentes con dominio lingüístico suficiente. En el concurso QSMIB1, el 40 % de los postulantes inscritos en la evaluación de conocimiento de la lengua ancestral no alcanzó el puntaje necesario para aprobarla (Bocarejo et al., 2022).

Para comprender mejor los desafíos que enfrentan los docentes de la EIB en Ecuador, esta nota técnica explora en profundidad su preparación profesional. El análisis se basa en información proveniente de registros administrativos del Ministerio de Educación (MINEDUC) y de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y de la Etnoeducación (SEIBE), así como en fuentes primarias recolectadas mediante una encuesta dirigida a todos docentes EIB del país —la cual alcanzó una tasa de respuesta del 75 %— y la implementación de grupos focales que contaron con la participación de casi 300 docentes provenientes de los distintos territorios donde se ubican las 14 nacionalidades indígenas del Ecuador: Achuar, A'i Kofán, Andwa, Awá, Siona, Chachi, Eperara, Kichwa, Siekopai, Sapara, Shiwiar, Shuar, Tsa'chila y Wao.

Estudio

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador cuenta con un total de 10.229 docentes asignados a 1.658 escuelas bilingües públicas. De este total, la mayoría de los docentes se encuentran ubicados en las provincias de la región Sierra (48 %) y de la región Amazónica (43 %) (ver gráfico 1).

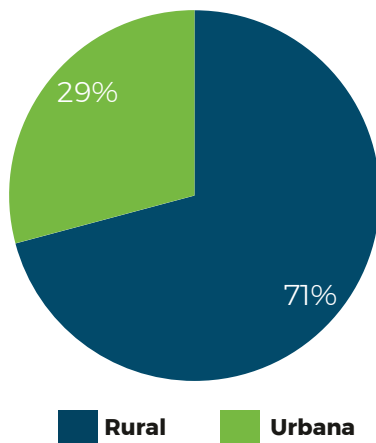
Gráfico 1. Distribución de Docentes EIB por Región



Fuente: Datos administrativos de la SEIBE, 2023.

Adicionalmente, la mayoría de los docentes de la EIB (71 %) se concentran en zonas rurales del país (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Distribución de Docentes EIB por Área



Fuente: Datos administrativos de la SEIBE, 2023.

Con el objetivo de comprender la situación de la formación de los docentes que trabajan en escuelas interculturales bilingües, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y de la Etnoeducación (SEIBE) llevaron a cabo un proceso de recolección de información mediante grupos focales y una encuesta en línea dirigida a todos los maestros del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

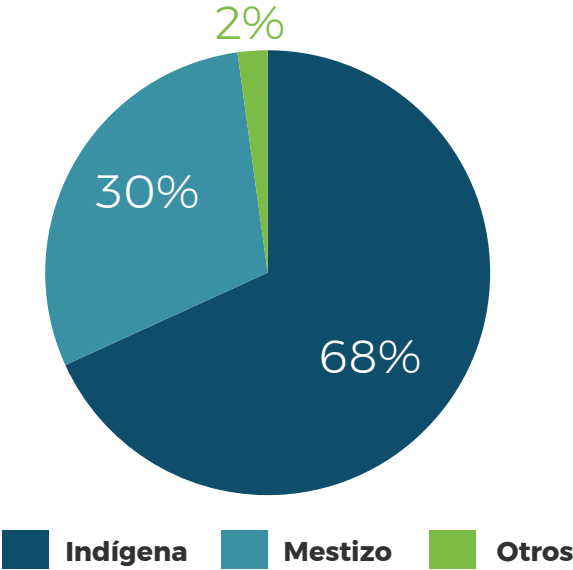
En el caso de los grupos focales, el BID y la SEIBE organizaron 36 sesiones entre los meses de agosto y octubre de 2023, con la participación de 296 docentes de escuelas bilingües ubicadas en 14 provincias del país, distribuidas en tres regiones: Sierra (47 %), Costa (15 %) y Amazonía (38 %). La selección de participantes fue intencionada y no probabilística, definida con base en características demográficas, laborales y educativas relevantes para el análisis¹.

Respecto a la encuesta en línea, esta fue socializada entre los docentes EIB entre octubre y diciembre de 2023. Gracias a un esfuerzo coordinado de difusión, se alcanzó una alta tasa de respuesta del 75 % sobre un universo de 10.229 docentes identificados en los registros administrativos. La encuesta abordó los siguientes temas: (i) formación inicial; (ii) formación continua; (iii) conocimiento y uso de la lengua ancestral; (iv) prácticas pedagógicas en el aula; (v) situación laboral; y (vi) condiciones socioeconómicas.

De los docentes que participaron en la encuesta, el 53 % se identifica con el género femenino y el 47 % con el masculino, proporciones similares a la distribución general de la población docente de la EIB. En cuanto a la autoidentificación étnica, la mayoría (68 %) se reconoce como parte de la población indígena, mientras que el 30 % se identifica como mestizo. El 2 % restante se distribuye entre personas autoidentificadas como blancas (0,1 %), afrodescendientes (1,6 %) y montubias (0,3 %) (ver gráfico 3).

1. Para mayor referencia ver Anexo 1.

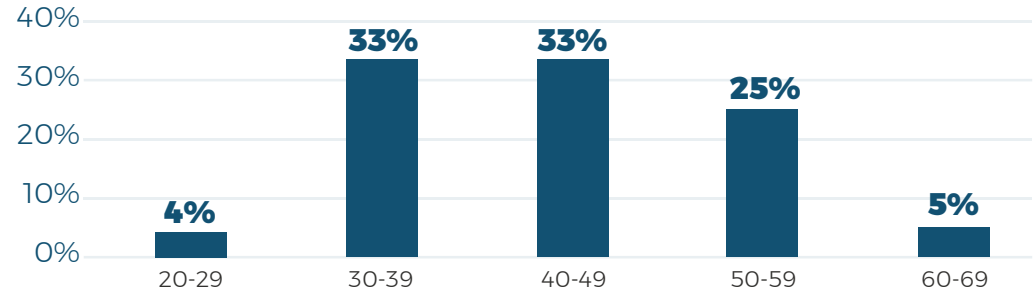
Gráfico 3. Etnia de Docentes EIB



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

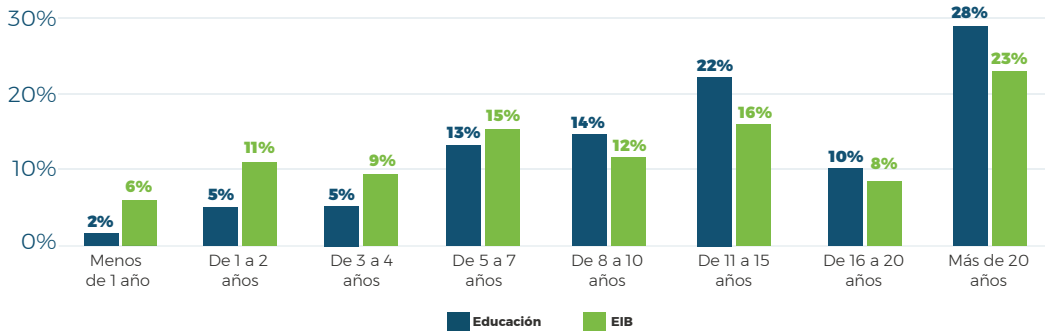
La mayoría de los docentes que participaron en la encuesta tiene entre 30 y 49 años; sin embargo, destaca que un 30 % supera los 50 años de edad (ver Gráfico 4). Asimismo, una proporción considerable reporta una trayectoria amplia en el ámbito educativo: el 60 % señala tener más de 11 años de experiencia como docente, y el 47 % indica haber trabajado específicamente en escuelas interculturales bilingües (ver gráfico 5).

Gráfico 4. Distribución por Edades de Docentes EIB



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

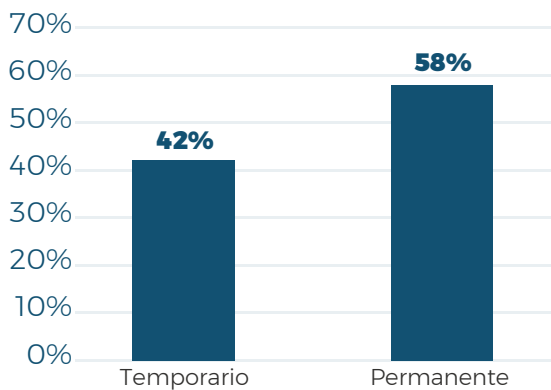
Gráfico 5. Experiencia de Docentes EIB



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Con relación a la situación laboral de los maestros, un porcentaje significativo (42 %) se encuentra bajo contratos temporales, ya sea a través de contratos ocasionales o nombramientos provisionales (ver gráfico 6). Esto es relevante porque la evidencia en América Latina muestra que los contratos temporales suelen estar asociados con un menor desempeño docente (Marotta, 2019; Elacqua et al., 2025).

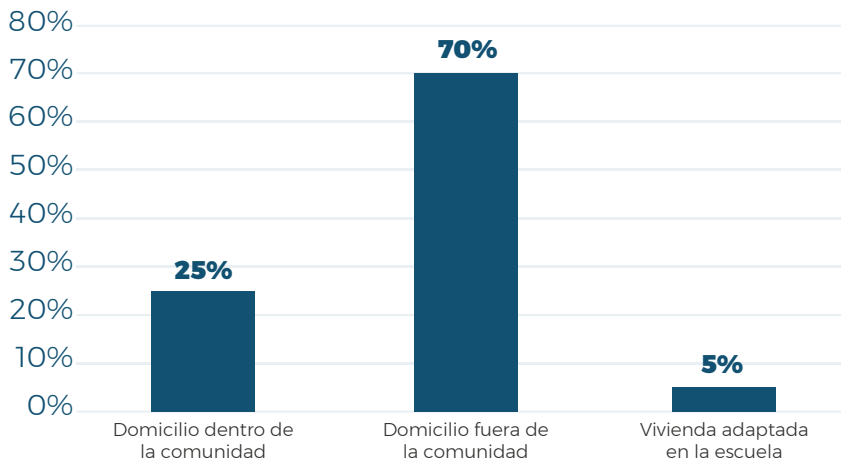
Gráfico 6. Situación Contractual de los Docentes EIB



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Además, el 70% de los docentes encuestados indican que sus domicilios están fuera de la comunidad en donde se encuentra la escuela donde trabajan, mientras que 25% de maestros encuestados indican que sus domicilios están en la misma comunidad de su escuela, y apenas el 5% reporta vivir en un espacio adaptado como vivienda dentro de la escuela. (ver gráfico7).

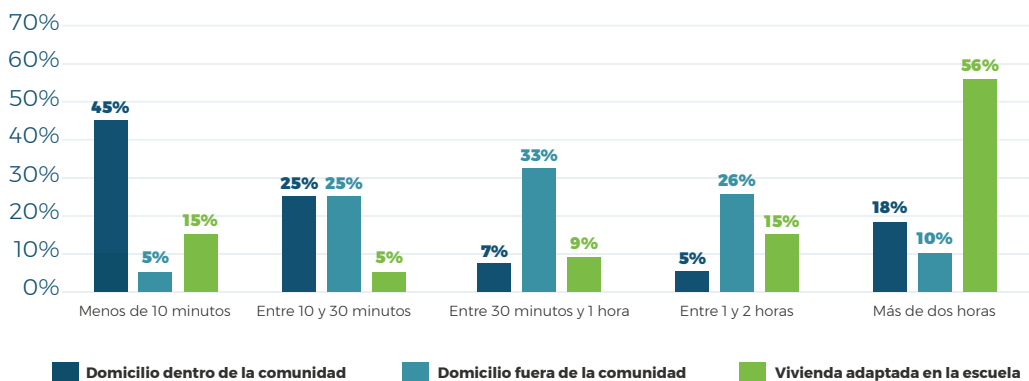
Gráfico 7. Vivienda de los Docentes EIB



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Dado que una parte importante de los docentes EIB reside fuera de la comunidad donde se ubica la escuela en la que trabajan, resulta relevante conocer el tiempo que les toma trasladarse desde sus domicilios. Al respecto, se observa que el 45 % de los docentes que viven dentro de la comunidad tardan menos de 10 minutos en llegar a sus escuelas. En contraste, más de la mitad de los docentes que residen fuera de la comunidad requieren entre 30 minutos y 2 horas de traslado. Además, el 56 % de los docentes que habitan temporalmente en espacios adaptados dentro de las escuelas reportan que su trayecto desde el lugar de origen hasta el centro educativo toma más de 2 horas (ver gráfico 8).

Gráfico 8. Tiempo de Traslado de los Docentes EIB



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Formación Inicial

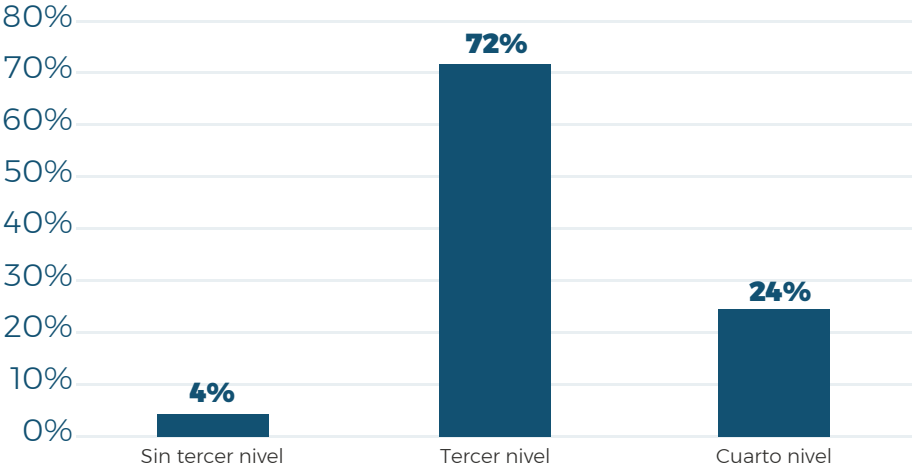
La formación inicial docente es un proceso fundamental para el desarrollo de las competencias necesarias para la enseñanza, ya que proporciona a los futuros maestros herramientas clave para organizar y gestionar el aula de forma efectiva, lo que se conoce como “conocimiento pedagógico general”. Además, permite adquirir habilidades para aplicar prácticas de instrucción específicas en distintas áreas del saber, conocidas como “conocimientos pedagógicos del contenido” (Shulman, 1986).

Asimismo, los programas de formación inicial fortalecen la capacidad de los docentes para diseñar y dirigir actividades orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje, a partir de la reflexión sobre la práctica y el análisis del desempeño de sus estudiantes (Hiebert et al., 2007; Diez, 2010; Hattie, 2012; Suckel et al., 2019). Esta formación resulta crucial, ya que existe evidencia que muestra que los estudiantes cuyos docentes han pasado por programas que incluyen componentes sólidos de conocimiento pedagógico obtienen mejores resultados académicos y presentan mayores tasas de retención escolar (Hill et al., 2005; Carnoy y Arends, 2012; Ronfeldt, 2012; Ronfeldt, 2014; Goldhaber et al., 2016; Jacob et al., 2020).

En el caso de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la formación inicial debe ir más allá del dominio pedagógico general, incluyendo también el conocimiento del idioma y la cultura de los pueblos y nacionalidades como insumos fundamentales para el aprendizaje en contextos bilingües (Schmelkes y Ballesteros, 2020).

A partir del análisis de la encuesta aplicada a los docentes de la EIB, se identificó que el 72 % de los encuestados cuenta únicamente con un título de tercer nivel, mientras que el 24 % posee un título de cuarto nivel, ya sea una especialización, maestría o doctorado. Aunque la mayoría de los docentes ya tiene formación profesional, un 4 % reporta no contar con un título de tercer nivel. (ver gráfico 9).

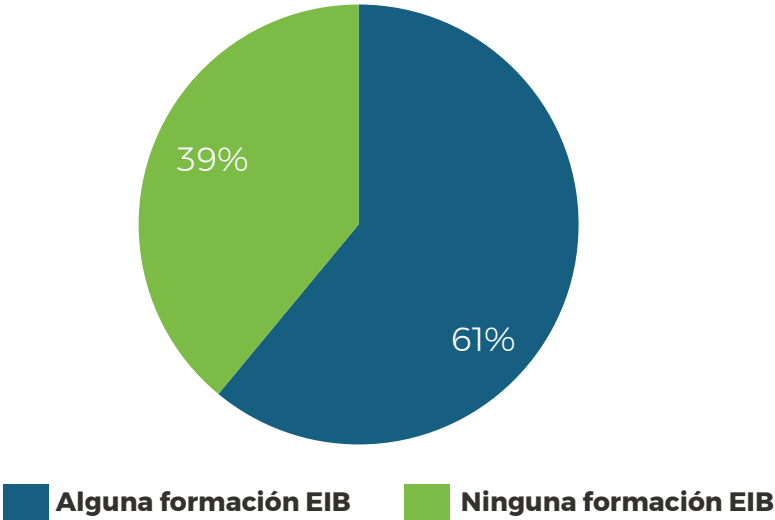
Gráfico 9. Formación Profesional de los Docentes EIB



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Además, es relevante destacar que el 92 % de quienes poseen título de tercer nivel lo tienen en un campo relacionado con la educación. Sin embargo solo 61% tiene una formación inicial específicamente en educación intercultural bilingüe (ver gráfico 10).

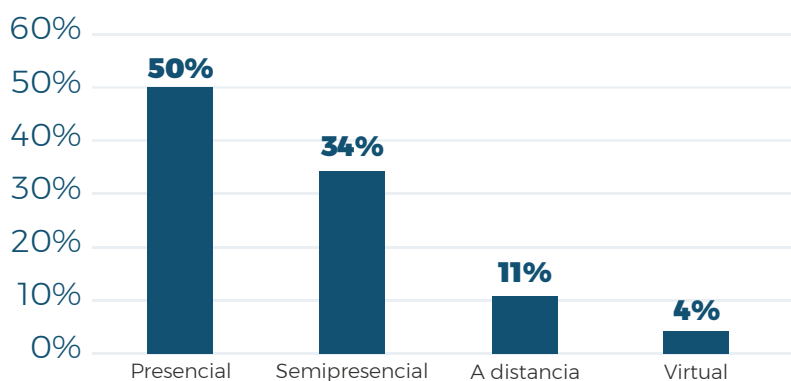
Gráfico 10. Formación en EIB de los Docentes EIB



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Según los resultados de la encuesta, la mayoría de los docentes EIB a nivel nacional se formó en modalidades presenciales (50%) o semipresenciales (34%), mientras que la formación virtual fue poco utilizada como opción para la formación inicial (ver Gráfico 11). Una posible explicación para este hallazgo está relacionada con la oferta educativa disponible, mayoritariamente presencial o semipresencial, orientada a la formación de docentes EIB. En los grupos focales, varios docentes señalaron que eligieron la modalidad semipresencial para poder realizar prácticas profesionales en escuelas hispanas o bilingües. De hecho, el estudio de Granda et al. (2007) indica que uno de los requisitos para culminar los programas de formación docente EIB fue precisamente la realización de prácticas, particularmente en programas de modalidad semipresencial.

Gráfico 11. Modalidad de la Formación Inicial de los Docentes EIB



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Oferta Limitada de Programas de Formación Inicial en EIB

Una de las razones por la cual muchos docentes no se han preparado en educación intercultural bilingüe en su formación inicial en EIB puede estar relacionada con la falta de programas específicos en EIB como parte de la oferta educación superior. Adicionalmente, se evidencia que los programas de formación inicial en EIB han ido disminuyendo en la última década.

Previo la expedición de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2011, los aspirantes a maestros debían tener formación como docente sea en Escuelas Normalistas o Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) (Granda et al., 2007; Krainer y Guerra, 2016; Chiriboga, C., 2019). Durante ese tiempo, existían 23 ISPED para la formación de los docentes interculturales (hispanos) y 5 ISPED-IB encargados del fomento de la interculturalidad y la revitalización lingüística apropiada para la formación de docentes EIB. Estos ISPED-IB se encontraban distribuidos 3 en la Amazonía y 2 en la Sierra (Krainer y Guerra, 2016).

Tabla 1. Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües del Ecuador

Región	Provincia	ISPED-IB	Lengua
Amazonía	Sucumbíos	Limoncocha (Martha Bucaram)	Kichwa, Shuar, Cofán, Siona y Secoya
	Pastaza	Canelos	Shuar, Achuar, Waorani, Sapara, Kichwa y Andwa
	Morona Santiago	Bomboiza	Shuar, Achuar y Shiwar
Sierra	Cañar	Quilloac	Kichwa
	Chimborazo	Colta Monjas (Jaime Roldós Aguilera)	Kichwa, Awá, Chachi y Tsáchila

Fuente: Krainer y Guerra (2016)

A pesar de la existencia de la oferta educativa presentada para la formación de docentes dentro de los ISPED e ISPED-IB, se encontró que los profesionales graduados en estos institutos tenían un desempeño inferior que los docentes graduados en universidades o incluso de otras profesiones (Schneider, et al., 2017). Por ello, la expedición de la LOEI en el año 2011 facultó la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) con la finalidad de formar docentes de alta calidad y ser el vínculo entre las políticas educativas emanadas del MINEDUC y otras instituciones de formación (Bruns y Luque, 2015). Adicionalmente se permitió el ingreso de profesionales graduados en áreas distintas al campo de la educación como docentes del Magisterio Nacional (Drouet et al., 2022).

En 2014, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) resolvió no renovar la acreditación de los ISPED e ISPED-IB debido a deficiencias en su calidad académica, lo que llevó al cierre de estas instituciones (CEAACES, 2015; Chiriboga, 2019). Esta decisión redujo significativamente la oferta de instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente, en particular para la EIB.

Actualmente solo cuatro instituciones de educación superior (IES) ofertan programas relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe:

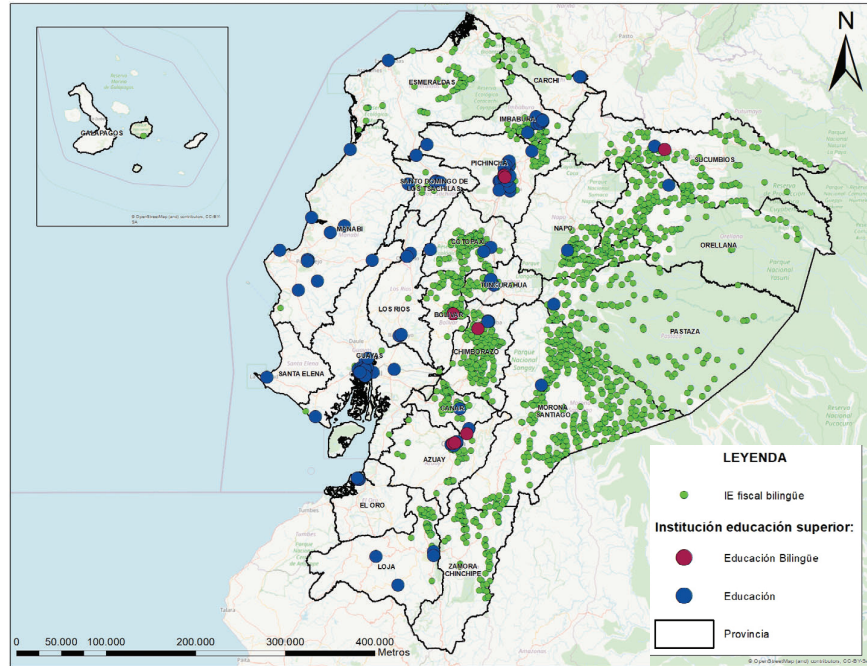
Tabla 2. Institutos de Educación Superior con Carreras EIB en el Ecuador

Institución	Provincia
Universidad Politécnica Salesiana	Azuay – Pichincha
Universidad Nacional de Educación	Cañar – Sucumbíos
Universidad Estatal de Bolívar	Bolívar
Universidad de Cuenca	Azuay

Fuente: Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y de la Etnoeducación (SEIBE)

La oferta no es solo deficiente, pero su distribución es desigual (ver gráfico 12): las IES de EIB no están necesariamente cerca de la mayoría de las escuelas EIB. Eso puede explicar en parte porque los docentes, principalmente para aquellos docentes que ingresaron al Magisterio Nacional posterior a la expedición de la LOEI, no han podido formarse para la educación intercultural bilingüe.

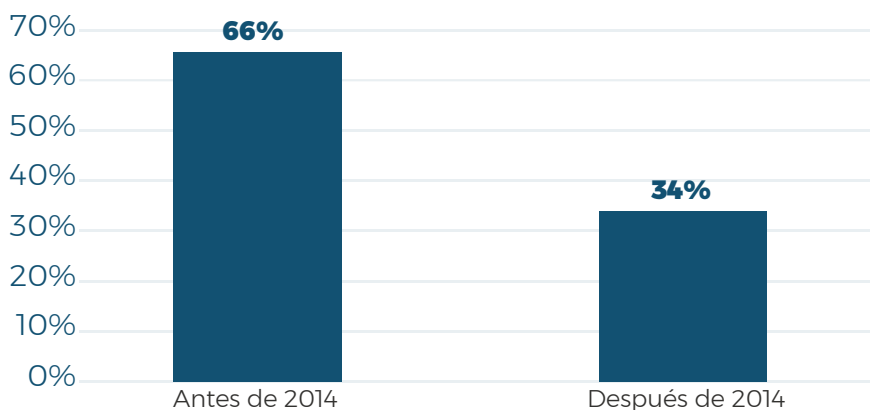
Gráfico 12. Distribución de IES con Carreras en Educación y en EIB frente a las Escuelas IB



Fuente: Datos administrativos, SEIBE, 2023.

La falta de oferta educativa en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe por parte de las instituciones de educación superior desde 2014 podría haber contribuido a una disminución en la proporción de docentes profesionalizados en esta área dentro de las escuelas bilingües. Por ejemplo, entre los docentes EIB que ingresaron al Magisterio Nacional antes de 2014, el 66 % contaba con formación específica en EIB. En cambio, entre quienes ingresaron después de esa fecha, esta proporción se reduce casi a la mitad: solo el 34 % se ha profesionalizado en EIB (ver gráfico 13).

Gráfico 13. Docentes EIB Profesionalizados en Educación Intercultural Bilingüe antes y después de la Reforma de 2014



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Certificación Lingüística

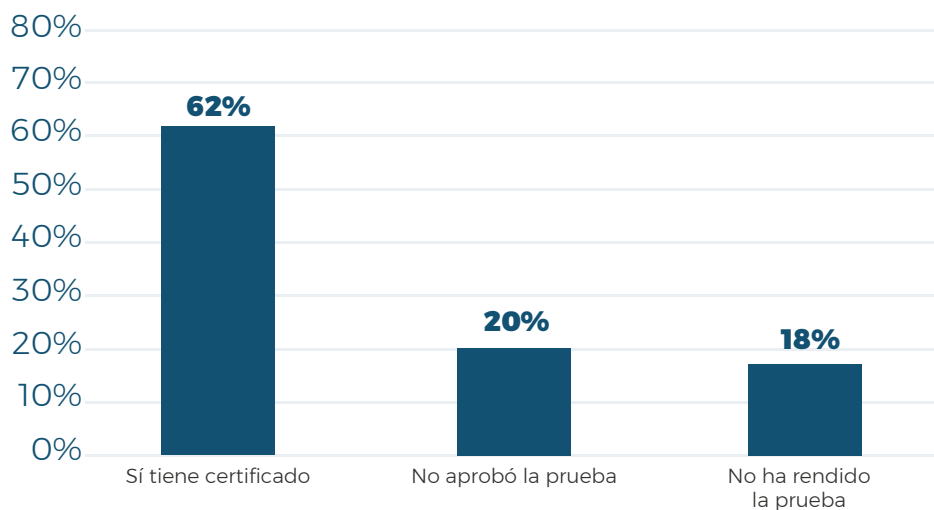
En el sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el conocimiento lingüístico es fundamental, ya que las lenguas ancestrales se consideran el principal medio para la transmisión cultural, la construcción de la identidad de los pueblos indígenas y el desarrollo de su vida sociocultural (SEP, 2014; Schmelkes y Ballesteros, 2020; SEP Hidalgo, 2023). En esta misma línea, existe evidencia que demuestra que la educación en lengua materna tiene efectos positivos en los estudiantes indígenas y su aprendizaje, en aspectos como el conocimiento y uso de la lengua ancestral, la adquisición de la lengua escrita en la lengua materna, el dominio de la lengua mayoritaria y el desarrollo cognitivo y socioemocional (Hamel, 2016; Ball, 2011; Näslund-Hadley et al., 2022; Rubio y Salanic, 2005; Cummins, 2015).

En el caso del Ecuador, la normativa educativa establece que los aspirantes a ocupar una vacante en una escuela bilingüe deben demostrar suficiencia lingüística en la lengua del pueblo o nacionalidad correspondiente. Para ello, deben aprobar una prueba de certificación aplicada por la SEIBE, obteniendo al menos un 70 % de la calificación (RLOEI, 2023). Esta disposición convierte el certificado de suficiencia lingüística en un requisito indispensable para ingresar al Magisterio Nacional en escuelas bilingües, sin importar el nivel educativo ni la especialidad del docente. Además, esta exigencia no solo aplica a los nuevos aspirantes, sino también a todos los docentes que actualmente laboran en el sistema EIB y aún no han logrado certificarse.

Por esta razón, la SEIBE ha implementado en los últimos años un proceso intensivo de certificación lingüística, aplicando evaluaciones de suficiencia para cada nacionalidad indígena del país. Este proceso se ha llevado a cabo de manera progresiva y continua, evaluando tanto a aspirantes como a docentes en ejercicio que trabajan en escuelas interculturales bilingües.

En Ecuador, se ha encontrado que una proporción significativa de los docentes EIB no cuenta con el certificado de suficiencia lingüística. Cerca del 40 % de estos docentes indican que no han aprobado el examen de certificación aplicado por la SEIBE o que aún no han rendido la prueba (ver gráfico 14).

Gráfico 14. Docentes EIB con Certificado de Lengua Ancestral



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Según nuestras entrevistas en los grupos focales, algunos de los principales desafíos que enfrentan los docentes EIB frente a la certificación lingüística están relacionados con:

- i)** La estructura y falta de adaptación cultural de la prueba al territorio del docente (por ejemplo, la aplicación de una prueba estandarizada en kichwa unificado a docentes de escuelas que utilizan kichwa amazónico);
- ii)** Dificultades en los contenidos evaluados, especialmente en el dominio de las reglas gramaticales y en la sección escrita, donde muchos docentes reportan no haber recibido formación formal sobre la estructura lingüística de su lengua ancestral;
- iii)** Un conocimiento limitado de la lengua ancestral, sobre todo en el caso de las nacionalidades minoritarias como Andwa, Sapara, Achuar, Shiwiar, Waodani, Siona, Siekopaai y A'i Kofán;
- iv)** Muchos docentes rinden la evaluación basándose únicamente en su experiencia práctica con la lengua, sin contar con una preparación formal previa que les permita enfrentar adecuadamente los contenidos evaluados.

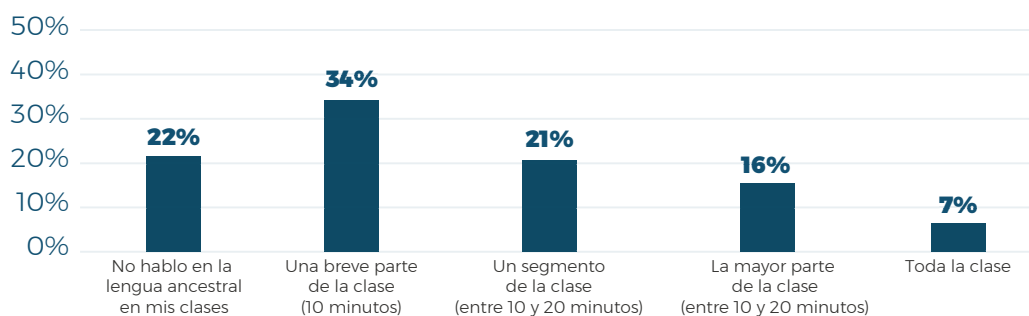
Por otro lado, la falta de dominio del idioma ancestral ha contribuido a una mayor escasez de docentes en las escuelas bilingües. Si bien el requisito de certificación lingüística ha sido positivo para asegurar que los docentes tengan competencias adecuadas para la enseñanza en contextos interculturales, su aplicación estricta también ha llevado

a la descalificación de numerosos aspirantes. Bocarejo et al. (2022) muestran que el 40 % de los más de 6.000 docentes inscritos en la prueba de suficiencia lingüística del concurso QSMIBI no alcanzaron el puntaje mínimo necesario para obtener la certificación, lo que les impidió continuar en el proceso. Esta situación se asocia con el hecho de que el 25 % de las vacantes ofrecidas en dicho concurso no fueron cubiertas por docentes ganadores, especialmente en escuelas pertenecientes a nacionalidades amazónicas como los pueblos Achuar, Shuar y Wao.

Los participantes de los grupos focales reportaron una escasez de maestros aún mayor para el nivel de educación inicial, así como de docentes de especialidad para la educación básica superior y el bachillerato. Los resultados de la encuesta confirman esta tendencia: el 40 % de los docentes de educación inicial no cuenta con el certificado de suficiencia lingüística. Esta situación se replica entre los docentes de asignaturas específicas en los niveles superiores, siendo especialmente crítica en las áreas de Lengua y Literatura e inglés, donde el 65 % de los docentes EIB no poseen la certificación correspondiente.

Es probable que la falta de dominio de las lenguas ancestrales esté incidiendo también en su escaso uso dentro del aula (SEP Hidalgo, 2023), sobre todo en el caso de las lenguas de menor presencia territorial (Rodríguez Cruz, 2018). En los grupos focales, los docentes EIB reconocieron que el uso de las lenguas ancestrales en clase es muy limitado, privilegiando su uso únicamente de forma oral, o incluso omitiéndolo por completo en favor del castellano. Esta situación es consistente con los resultados de la encuesta, que muestran que más de la mitad de los docentes EIB reportan usar la lengua ancestral menos de 10 minutos por hora de clase y el 22% afirma no usarla en absoluto (ver gráfico 15).

Gráfico 15. Uso de la Lengua Ancestral en la Hora Clase



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Demandas Familiares

Uno de los hallazgos más relevantes de los grupos focales se relaciona con la falta de apoyo por parte de las familias al uso y enseñanza de las lenguas ancestrales en las escuelas interculturales bilingües. Los docentes señalan que muchas familias, especialmente en las provincias de la región Sierra, han perdido el interés por hablar el idioma ancestral. Argumentan que las nuevas generaciones ya no se identifican con su cultura originaria ni muestran interés en transmitir su lengua nativa a sus hijos.

Según los docentes, muchos padres prefieren que sus hijos reciban la enseñanza en castellano, al considerar que el uso del idioma ancestral no les aporta beneficios concretos para su formación académica ni para su inserción en el mercado laboral. Estos resultados coinciden con lo reportado por Cárdenas Muñoz (2019), quien documentó que padres de familia en la Sierra norte del Ecuador han solicitado cambiar el modelo de escuelas bilingües a hispanas. También coinciden con el estudio de Schmelkes y Ballesteros (2020), que muestra que en varios países de la región muchos padres ven la escuela como un medio para que sus hijos accedan al castellano y se integren a la sociedad dominante, por lo que perciben la educación bilingüe como un obstáculo para ese objetivo.

Cuando las familias perciben que aprender en lengua ancestral representa una desventaja, tienden a trasladar a sus hijos a escuelas hispanas. La baja valoración hacia la EIB ha llevado a que muchos docentes reduzcan el uso de la lengua ancestral en sus clases y opten por impartirlas en castellano, con el fin de facilitar la comprensión de los contenidos y responder a las expectativas de las familias.

Los resultados de la encuesta respaldan estos hallazgos: el 36 % de los docentes de la Sierra indican que las familias no tienen motivación para que sus hijos aprendan en lengua ancestral. Este porcentaje es considerablemente menor en la región Amazónica, donde solo el 12 % de los docentes reportan esta falta de motivación, lo que podría deberse a una mayor valoración de la cultura indígena en ese territorio. De igual manera, cerca del 50 % de los docentes de la Sierra señalan que los padres prefieren la educación hispana sobre la EIB, mientras que en la Amazonía esta proporción se reduce al 24%.

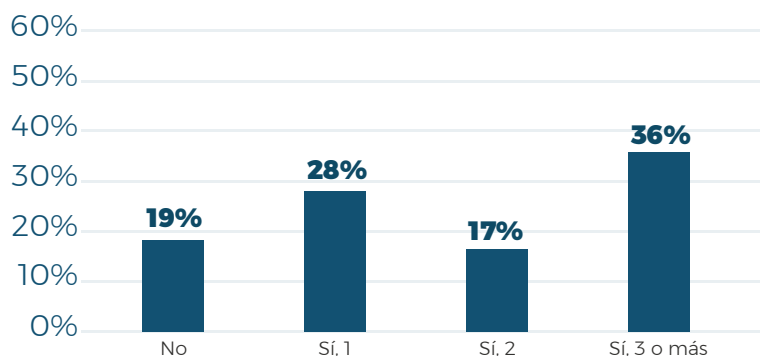
Formación Continua

Los programas de desarrollo profesional a los que acceden los docentes mientras ejercen su labor en el aula constituyen una herramienta ampliamente utilizada por los sistemas educativos para fortalecer los conocimientos y habilidades de los maestros. Estos programas permiten adquirir nuevas competencias pedagógicas, metodológicas y tecnológicas (Popova et al., 2021), lo que puede traducirse en mejoras integrales en la calidad educativa (Cuenca-Zambrano et al., 2024).

En términos generales, la evidencia muestra que la efectividad de los programas de formación continua varía significativamente (McEwan, 2015; Evans y Popova, 2016). Aquellos centrados en la pedagogía de contenidos específicos —que integran estrategias de gestión y organización del aula— tienden a ser los más eficaces (La Paro y Pianta, 2003; Molina et al., 2018) y pueden tener efectos positivos en el rendimiento académico de los estudiantes (Popova et al., 2021).

En relación con los procesos de formación continua en el contexto de la EIB, los resultados de los grupos focales revelan que la mayoría de los docentes ha participado en cursos ofrecidos por la plataforma virtual del Ministerio de Educación, denominada *Me Capacito*. Esta plataforma ofrece capacitaciones en diversas temáticas, permitiendo a los docentes seleccionar los contenidos según sus intereses y necesidades. De acuerdo con los datos de la encuesta, en los últimos 4 años, al menos el 80 % de los docentes encuestados a nivel nacional ha completado al menos un curso de capacitación, mientras que el 20 % restante reporta no haber participado en ningún proceso de formación continua (ver gráfico 16).

Gráfico 16. Cursos de Capacitación por Región Tomados por los Docentes EIB

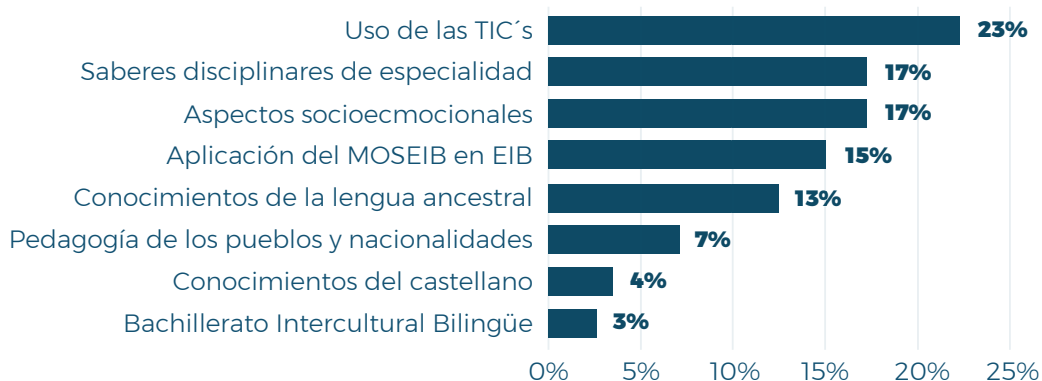


Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Por otro lado, se ha identificado que pocos docentes han participado en cursos de formación continua específicamente orientados a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Según los resultados de la encuesta, los temas más frecuentes en los que los docentes EIB han recibido capacitación corresponden al uso de tecnologías de la información (TIC), seguidos por cursos enfocados en el fortalecimiento de los saberes disciplinares vinculados a su especialidad y en el manejo de aspectos socioemocionales dentro del aula y la comunidad educativa.

En lo que respecta a la EIB, algunos docentes han accedido a cursos sobre la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)² y sobre el fortalecimiento del conocimiento en lenguas ancestrales. Sin embargo, estos no figuran entre los más demandados. Llama particularmente la atención que uno de los cursos menos tomados sea el relacionado con el conocimiento y uso de pedagogías propias de los pueblos y nacionalidades indígenas (ver gráfico 17).

Gráfico 17. Temas de los Cursos de Capacitación Tomados por los Docentes EIB



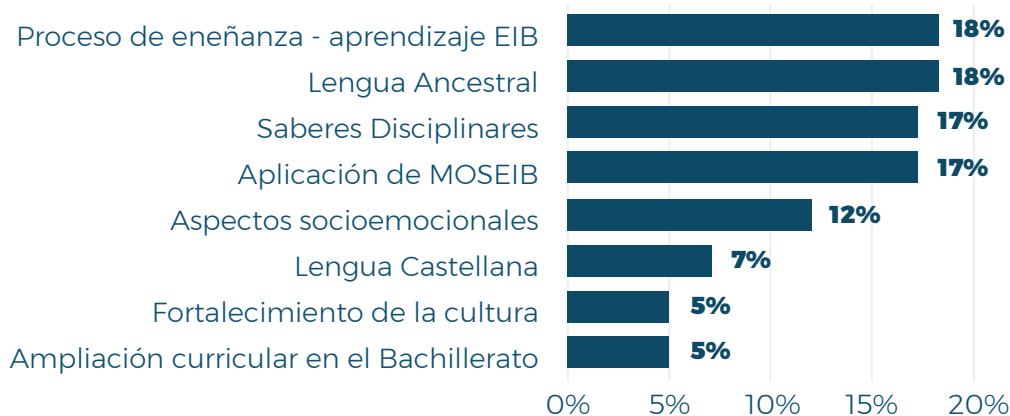
Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

2. El MOSEIB 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).

Una posible razón por la cual muchos docentes no acceden a cursos de formación continua en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es la escasa oferta de contenidos pertinentes en la plataforma virtual *Me Capacito* del Ministerio de Educación. Se ha verificado que menos del 10% de los cursos disponibles en esta plataforma están orientados a temáticas relacionadas con la EIB. Esta limitada disponibilidad contribuye a una desmotivación generalizada entre los docentes, quienes señalan que los contenidos ofrecidos en los cursos actuales no pueden ser aplicados plenamente en el contexto de las escuelas bilingües.

A pesar de esta baja oferta, los docentes EIB manifiestan un alto interés en capacitarse en temas vinculados a su realidad educativa. De manera general, expresan que los cursos de formación continua deberían estar diseñados específicamente en función de los contenidos del modelo pedagógico que rige a la EIB. En este sentido, se identifican claras preferencias por formaciones centradas en: i) la aplicación del MOSEIB; ii) el fortalecimiento del conocimiento y uso de la lengua ancestral; iii) estrategias de enseñanza-aprendizaje en contextos interculturales; y iv) el refuerzo de saberes disciplinares para docentes de especialidad (ver gráfico 18).

Gráfico 18. Preferencias para la Formación Continua de Docentes EIB

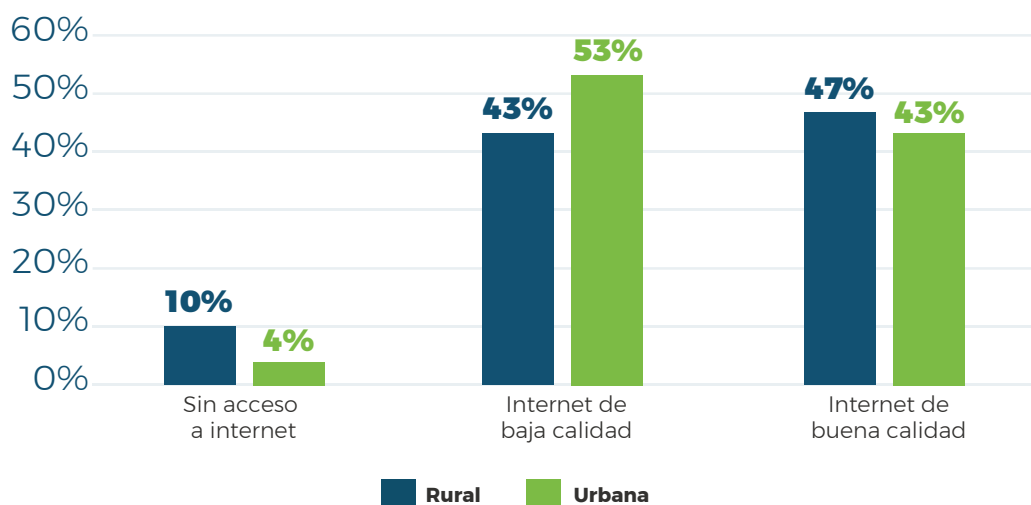


Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Otro desafío que limita la participación de los docentes EIB en cursos de formación continua es el acceso limitado a internet de calidad. Este factor es especialmente relevante considerando que la mayoría de las oportunidades de desarrollo profesional se ofrecen a través de la plataforma virtual *Me Capacito* del Ministerio de Educación. Según los resultados de la encuesta, el 10 % de los docentes que trabajan en zonas rurales reporta no contar con conexión a internet, y cerca de la mitad de los docentes —tanto en áreas rurales como urbanas— indica tener acceso a un servicio de baja calidad (ver gráfico 19).

La inestabilidad o ausencia de conexión representa una barrera significativa para la participación en cursos virtuales, ya que dificulta el cumplimiento de actividades como la entrega de tareas y evaluaciones. Esta situación se convierte en un desincentivo para la inscripción, pues muchos docentes temen no poder completar los cursos por no cumplir con los requisitos establecidos, lo que reduce su disposición a participar en estas instancias de formación.

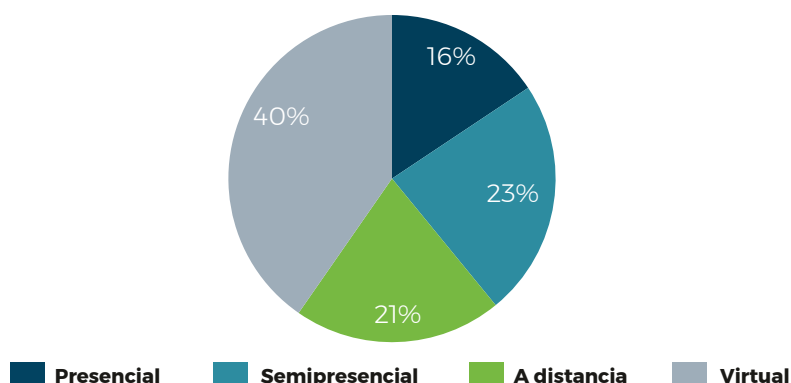
Gráfico 19. Accesibilidad a Internet entre los Docentes EIB por Área



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Este hallazgo resulta interesante porque, si bien la falta de acceso a internet de calidad puede ser una limitante, al mismo tiempo los docentes EIB presentan preferencias para tomar cursos de formación continua en modalidad virtual. En efecto, a partir de la encuesta se ha encontrado que la mayoría de docentes EIB prefieren cursos de capacitación en modalidad virtual (40%) o a distancia (21%). No obstante, es importante destacar que cerca del 40% de maestros tienen preferencia para cursos presenciales o semipresenciales (ver gráfico 20).

Gráfico 20. Preferencia de Modalidad para la Formación Continua de Docentes EIB



Fuente: Encuesta SEIBE-BID, 2023.

Otro factor que desmotiva la participación de los docentes EIB en los cursos de formación continua está relacionado con la falta de procesos de ascenso en la carrera docente. La normativa educativa vigente establece que la participación en cursos de formación, especialmente aquellos ofrecidos a través de la plataforma *Me Capacito*, es uno de los requisitos que permite acumular puntaje para los procesos de ascenso o recategorización.

Sin embargo, según lo reportado en los grupos focales, la ausencia de convocatorias recientes para estos procesos actúa como un fuerte desincentivo, particularmente para los docentes con nombramiento permanente. Muchos manifestaron que no encuentran sentido en invertir tiempo en cursos de capacitación si estos no se traducen en mejoras en su situación laboral. Como resultado, prefieren no participar en actividades formativas que no generen beneficios concretos en el corto plazo.

En contraste, los docentes con nombramiento provisional o contrato temporal sí muestran mayor motivación para formarse, ya que los cursos pueden representar una ventaja competitiva en los concursos de Méritos y Oposición. En estos procesos, la formación continua se valora como parte del puntaje, lo que aumenta sus probabilidades de acceder a una plaza mediante concurso.

Otros Desafíos que enfrentan los docentes EIB según la información recolectada:

• Esfuerzo adicional en la gestión educativa

El MOSEIB establece sus propias especificidades para el desarrollo curricular a través de la Planificación Curricular Comunitaria (PCC), que orienta la gestión educativa en las escuelas interculturales bilingües. Esta forma de gestión difiere significativamente de la aplicada en las escuelas hispanas, ya que incorpora elementos propios de la educación bilingüe, entre ellos un enfoque de evaluación cualitativa, en contraste con el enfoque cuantitativo utilizado en el sistema educativo general del Ministerio de Educación (MINEDUC). Sin embargo, los docentes reportan enfrentar serias dificultades para implementar el PCC dentro del sistema de gestión docente, el cual ha sido diseñado principalmente para las escuelas hispanas y no contempla las particularidades de la EIB. Esta incompatibilidad genera inconformidad entre los maestros, ya que los obliga a realizar un esfuerzo adicional: deben adaptar y traducir sus medios de evaluación cualitativa al formato cuantitativo exigido por el sistema oficial, con el fin de ingresarlos en el aplicativo de gestión escolar disponible.

• Falta de recursos educativos

Otro desafío importante para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es la limitada disponibilidad de recursos educativos en lenguas ancestrales. Según lo señalado por los docentes, los textos entregados a las escuelas EIB son los mismos que se distribuyen en las escuelas del sistema educativo hispano, sin adaptaciones curriculares acordes al MOSEIB ni contextualización a las realidades socioculturales de los pueblos y nacionalidades indígenas. Como consecuencia, estos materiales son poco utilizados en el aula, y en muchos casos los docentes deben traducir los contenidos al idioma ancestral para poder cumplir con su planificación pedagógica. Esta situación genera una carga adicional de trabajo y dificulta la implementación efectiva de una educación verdaderamente intercultural y bilingüe. Problemáticas similares han sido documentadas en otros sistemas educativos bilingües de la región (Manresa-Axisa, 2018; Rodríguez Cruz, 2018; García y Velasco, 2012).

• Trabajo en comunidades diferentes

Gran parte de los docentes EIB trabajan en comunidades distintas a las de su origen, independientemente de la región en la que laboren (Sierra, Amazonía o Costa). Si bien algunos de ellos enfrentaron inicialmente cierto nivel de resistencia o falta de aceptación por parte de las familias y estudiantes, en la mayoría de los casos lograron revertir estas percepciones mediante un trabajo docente de calidad y una inserción respetuosa en la cultura y costumbres de la comunidad en la que fueron asignados. Los propios docentes consideran que un proceso exitoso de adaptación depende, en gran medida, de la manera en que se integran y construyen un sentido de pertenencia en un contexto cultural diferente, lo que facilita su aceptación por parte de la comunidad.

En este contexto, destaca un caso particular en el que la SEIBE llevó a cabo un proceso de vinculación de docentes kichwa para ser asignados a escuelas bilingües en la comunidad Wao, ante la ausencia de maestros Wao certificados en su lengua ancestral. Esta asignación fue aprobada por la SEIBE con la autorización expresa del jefe de la comunidad. Este tipo de experiencias muestra que, cuando se gestiona de forma adecuada, la reubicación de docentes de una nacionalidad a otra puede ser una estrategia efectiva para enfrentar la escasez de personal docente y fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe en territorios donde no existen suficientes maestros formados localmente.

• Poco involucramiento de los padres y de la comunidad en la EIB

La participación activa de las familias y las comunidades en las distintas etapas del proceso educativo es fundamental para la implementación efectiva del modelo de EIB, ya que este debe construirse a partir de las cosmovisiones, saberes y formas de vida de los pueblos indígenas (SEP, 2014; López, 2009; López, 2020). Sin embargo, en el caso ecuatoriano se ha identificado un bajo nivel de involucramiento por parte de los padres de familia y de las comunidades en el fortalecimiento de la EIB. Uno de los factores que contribuye a esta situación es la comparación que hacen entre los contenidos impartidos en el sistema educativo hispano y el sistema bilingüe, ya que perciben que las temáticas abordadas en el primero son más avanzadas o de mayor utilidad. Como resultado, la aceptación de la EIB por parte de las familias es frágil, ya que muchas de ellas consideran que este modelo educativo puede limitar las oportunidades de desarrollo y progreso de sus hijos, tal como lo señala Valdivieso (2009).

Conclusión y Recomendaciones

El presente estudio aporta hallazgos relevantes que pueden orientar la formulación de políticas educativas y estrategias para fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe, especialmente a través de la formación de los docentes que integran este sistema. En particular, se identificó que la oferta de educación superior orientada a la formación inicial en EIB es limitada y se encuentra distribuida de manera desigual en el territorio ecuatoriano. Esta situación afecta especialmente a los docentes de la región amazónica, donde se concentra una proporción significativa de las escuelas bilingües y la mayor diversidad de nacionalidades indígenas del país, con 10 de las 14 nacionalidades asentadas en ese territorio.

Por otro lado, la exigencia del certificado de suficiencia lingüística puede constituir un incentivo positivo para que los docentes se capaciten en el dominio de las lenguas ancestrales, estrechamente ligado al uso efectivo del idioma en el aula. Sin embargo, este requisito también representa una barrera potencial, ya que puede descalificar a docentes aspirantes y disuadir la participación en los concursos para ingresar al sistema EIB. Esta situación contribuye a la escasez de maestros, especialmente en áreas de especialidad para la educación básica superior y el bachillerato. Al mismo tiempo, los desafíos asociados al conocimiento de la lengua y la obtención del certificado impactan directamente en el tiempo que se destina a la enseñanza en lenguas ancestrales. Nuestro estudio mostró que el uso del idioma ancestral en el aula es reducido, a pesar de que su incorporación es clave para lograr un bilingüismo equilibrado y significativo (Schmelkes y Ballesteros, 2020).

Finalmente, se constató que existe una baja disponibilidad de cursos de formación continua enfocados en contenidos específicos para la EIB. No obstante, los docentes manifiestan un alto interés en capacitarse en esta área. En línea con ello, la literatura especializada señala que uno de los principales obstáculos para el desempeño efectivo de los docentes EIB es la falta de conocimiento sobre la propia educación intercultural bilingüe, en particular sobre la conceptualización de la interculturalidad y su aplicación en la práctica pedagógica (López, 2009; UNESCO, 2021c; Corbetta, 2021). En este contexto, resulta prioritario diseñar e implementar programas de formación continua específicos y pertinentes para docentes EIB, así como ampliar la oferta

de cursos orientados a fortalecer las competencias necesarias para una educación verdaderamente intercultural (López, 2020).

Considerando estos desafíos, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador:

1) Aumentar la oferta de formación inicial en EIB y ubicarla estratégicamente donde exista mayor demanda.

Desde la suspensión de los ISPED-IB en 2014, la oferta de formación inicial específica para Educación Intercultural Bilingüe se ha reducido considerablemente. Actualmente, solo existen cuatro instituciones que ofrecen formación en EIB, mayoritariamente ubicadas en la Sierra, lo que limita el acceso de futuros docentes en otras regiones. Esta situación ha contribuido a la disminución de docentes profesionalizados en EIB, especialmente entre quienes ingresaron al Magisterio después de 2014. Ampliar la oferta educativa y descentralizarla geográficamente permitiría mejorar la formación docente en EIB y responder mejor a las necesidades del sistema. En este esfuerzo, la Universidad Nacional de Educación (UNAE) debería desempeñar un papel clave, desarrollando programas contextualizados a las realidades culturales y lingüísticas del país.

2) Fortalecer la formación de docentes EIB en conocimientos lingüísticos, pero flexibilizar los criterios de certificación cuando estos generen escasez docente.

La exigencia del certificado de suficiencia lingüística en lengua ancestral, aunque fundamental para una educación bilingüe efectiva, ha limitado la cobertura de vacantes, especialmente en áreas críticas como educación inicial, básica superior, bachillerato e inglés, donde resulta difícil encontrar docentes que cumplan con ambos requisitos: formación especializada y certificación lingüística. Esta situación es especialmente preocupante en la región amazónica, donde el conocimiento del inglés también representa una oportunidad clave para el empleo en sectores como el turismo. Ante este escenario, es recomendable mantener la exigencia de formación lingüística como un objetivo, pero permitir flexibilidades transitorias, como el uso de certificados provisionales de un año, mientras los docentes completan formación continua en la lengua correspondiente. Para ello, se requiere ampliar la oferta de cursos de formación en lenguas ancestrales, incluyendo contenidos adaptados a las diversas culturas y realidades territoriales. Esta estrategia permite responder a la

escasez de docentes sin renunciar al fortalecimiento progresivo de las competencias lingüísticas, condición esencial para aumentar el uso de la lengua ancestral en el aula y revalorizar la identidad cultural de los pueblos indígenas.

3) Ampliar las oportunidades de formación continua centradas en contenidos relevantes para la EIB.

Aunque muchos docentes EIB han accedido a procesos de formación continua, estos cursos no siempre responden a las necesidades específicas de la educación intercultural bilingüe. La escasa oferta de contenidos centrados en la interculturalidad, las lenguas y culturas indígenas, y las prácticas pedagógicas adaptadas, limita el impacto de la capacitación en el desempeño docente en las escuelas bilingües. Por ello, es clave ampliar la oferta de formación continua con cursos presenciales o mixtos que aborden contenidos como: fundamentos de la educación intercultural, diversidad cultural y lingüística, estrategias pedagógicas adaptadas a contextos multilingües, y herramientas para fortalecer el uso y enseñanza de las lenguas ancestrales. Esta formación debe considerar también las condiciones territoriales, como la limitada conectividad en zonas rurales, e incluir estrategias presenciales contextualizadas, facilitadas en tiempos flexibles. Además, es necesario crear incentivos efectivos para motivar la participación, en especial de docentes permanentes que hoy no ven reflejado su esfuerzo en mejoras salariales o profesionales. Estrategias como el acompañamiento pedagógico por supervisores especializados en EIB, la mentoría de docentes experimentados y sabios comunitarios, y la planificación de una reforma gradual que articule lengua, cultura y aprendizaje en el modelo EIB, son fundamentales para lograr una mejora sostenible y culturalmente pertinente en la calidad educativa del sistema.

En suma, los hallazgos de este estudio evidencian que el fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe requiere una respuesta integral que articule políticas de formación docente, criterios flexibles pero exigentes de certificación lingüística, y una oferta de capacitación continua alineada con los contextos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. Solo mediante una acción sostenida y contextualizada será posible garantizar una educación de calidad, culturalmente pertinente y lingüísticamente relevante para las niñas, niños y adolescentes que forman parte del sistema EIB, contribuyendo así a una mayor equidad y reconocimiento de la diversidad en el sistema educativo ecuatoriano.

Referencias Bibliográficas

- Ball, J. (2011).** Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in Early Years. UNESCO: Paris.
- Banco Mundial. (2015).** Indigenous Latin America in the Twenty-first Century. The first decade. Banco Mundial.
- 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
- Barrientos, N. et al. (2022).** Análisis sobre la Educación Virtual, Impactos en el Proceso Formativo y Principales Tendencias. Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXVIII, núm. 4.
- Bertoni, E. et al. (2020).** El Problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo. Banco Interamericano de Desarrollo. Nota técnica N° IDB-TN-01883.
- Bocarejo, D., Drouet, M., Elacqua, G., Marotta, L., Méndez, C. y Ramos, M. (2022).** ¿Cómo reclutar mejores docentes para las escuelas interculturales bilingües? Lecciones del Concurso Quiero Ser Maestro en Ecuador. Nota Técnica IDB 2539
- Bruns, B., y Luque, J. (2015).** Great teachers. How to raise student learning in Latin America and the Caribbean. Washington DC: World Bank Publications.
- Buil, I., Hernández, B., Sese, F. J., y Urquizu, P. (2012).** Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: Recomendaciones para un uso eficiente. Innovar, 22(43), 131-143.
- Carnoy, M. y Arends, F. (2012).** Explaining mathematics achievement gains in Botswana and South Africa. Prospects, 42 (4).
- Chiriboga, C. (2019).** Reforma de la Carrera Docente en Ecuador. Estudio de Caso. Instituto Nacional de la Planificación de la Educación. UNESCO.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la educación Superior - CEAACES (2015).** Informe de rendición de cuentas CEAACES 2014. Quito: CEAACES.
- Corbetta, 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).
- Corbetta, S. (2021).** Políticas educativas e interculturalidad en América Latina: estado del arte (2015-2020). UNESCO.
- Cuenca-Zambrano et al. (2024).** Análisis de la importancia de la formación continua para los docentes y su impacto en la calidad de la educación. Polo del Conocimiento, Ed. 9 – Vol 2.
- Cummins, J. (2015).** Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools, Intercultural Education, 26:6, 455-468.
- Diez, M.E. (2010).** It is complicated: Unpacking the flow of teacher education's impact on student learning. Journal of Teacher Education, 61(5), 441-45.
- Drouet, M., Elacqua, G., Marotta, L. y Rosa, L. (2022).** Does an Education Major Matter for Teaching? The Relationship between Teachers' Degree and Student Achievement. IDB WORKING PAPER SERIES N° IDB-WP-01405.

- Drouet M. 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.
- Elacqua, G., Marotta, L., & Morales, C. (2025).** Professores temporários na América Latina e no Caribe. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0013515>
- Evans, D. K., y Popova A. (2016).** What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews. *World Bank Research Observer* 31 (3): 242-70.
- Fierro Evans, M. y Rojo Pons, F. (2012).** An Intercultural Education for Mexico: Career and Contributions of Sylvia Schmelkes. *Curriculum Inquiry*, 42(1), 103-125.
- Gallego, F., Näslund-Hadley, E. y Alfonso, M. (2021).** Changing pedagogy to improve skills in preschools: Experimental evidence from Peru. *World Bank Economic Review*, 35(1), 261-286
- García, O. y Velasco, P. (2012).** Insufficient Language Education Policy: Intercultural Bilingual Education in Chiapas. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(1), 1-18.
- Goldhaber, D., Krieg, J. M., y Theobald, R., (2016).** A foot in the door exploring the role of student teaching assignments in teachers' initial job placements. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38, 364-388.
- Granda, S., Álvarez, C., Chávez, G. y Arcos, M. (2007).** Logros y retos de la Educación Intercultural para todos en el Ecuador. Quito: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
- Hamel, R. (2016).** Bilingual Education for Indigenous Peoples in Mexico. Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, Ciudad de México, México.
- Hattie, J. (2012).** Visible learning for teachers: Maximising impact on learning. London: Routledge
- Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D., & Jansen, A. (2007).** Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58, 47-61.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005).** Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American educational research journal* , 42 (2).
- Jacob, F., John, S., & Gwany, D. M. (2020).** Teachers' pedagogical content knowledge and students' academic achievement: A theoretical overview. *Journal of Global Research in Education and Social Science* , 14 (2), 14-44.
- Krainer, A., y Guerra, M. (2016).** Interculturalidad y Educación. Desafíos docentes. Unidad Editorial de la FLACSO Ecuador.
- La Paro, K. M., y Pianta R. (2003).** CLASS: Classroom Assessment Scoring System. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- López, L.E. (2009).** Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2010
- 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.
- López, L.E. (2020).** What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955-968.
- Manresa-Axisa, M.A. (2018).** Intercultural Bilingual Education in Ecuador as a site of negotiation and struggle over difference: A case study of an Amazonian Kichwa school system. Doctor of Philosophy School of Modern Languages Newcastle University.
- Marotta, L. (2019).** Teachers' contractual ties and student achievement: The effect of temporary and multiple-school teachers in Brazil. *Comparative Education Review*, 63(3), 356-376.

- 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.
- McEwan, P. (2015).** Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta analysis of Randomized Experiments. *Review of Educational Research* 85 (3): 353-94.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2022).** Estadística Educativa. Volumen 3. Quito - Ecuador. Reporte anual de información educativa del Ministerio de Educación, Ecuador.
- Molina, E., Fatima, S., Ho, A., Hurtado, C, Wilichowski, T., y Pushparatnam, A. (2018).** Measuring Teaching Practices at Scale: Results from the Development and Validation of the Teach Classroom Observation Tool. Policy Research Working Paper 8653, World Bank, Washington, DC.
- Näslund-Hadley, E. y Santos, H. (2022).** El desarrollo de habilidades de niños, jóvenes y adultos indígenas en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo. Nota técnica N° IDB-TN-02410.
- Onrubia, J., Naranjo, M. y Segués, M. (2009).** Debate y construcción de conocimiento en foros virtuales: Laimportancia de los motivos de los participantes en la actividad. *Cultura & Educación*, 21(3), 275-289
- Popova, A., Evans, D., Breeding, M., y Arancibia, V. (2021).** Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer*. Volume 37, Issue 1, Pages 107-136.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural - RLOEI (2023).**
- Rodríguez Cruz, M. (2018).** Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, 60, 217-236.
- Ronfeldt, M. (2012).** Where should student teachers learn to teach? Effects of field placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(1), 3-26.
- Ronfeldt, M. (2014).** Does pre-service preparation matter? Examining an old question in new ways. *Teachers College Record*, 116(10), n10.
- Rubio, F. y Salanic, V. (2005).** Diagnóstico de habilidades de lectura y matemática de docentes de primer y tercer grado en escuelas públicas de Guatemala. Guatemala: USAID.
- Salmerón, H., Rodríguez, S., y Gutiérrez-Braojos, C. (2010).** Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, XVII (34), 163-171.
- Secretaría de Educación Pública (2014).** El enfoque intercultural en Educación. Orientaciones para maestros de primaria. SEP México.
- Secretaría de Educación Pública Hidalgo (2023).** Diagnóstico sobre la incorporación del Enfoque Intercultural de la Educación en las escuelas de Educación Básica de Hidalgo.
- Schmelkes, S. y Ballesteros, A., (2020).** Formación de Docentes Indígenas en algunos países de América Latina. Análisis Comparativos de Políticas Educativas. Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Buenos Aires, Argentina.
- Schneider, B., Cevallos, P., y Bruns, B. (2017).** The Politics of Transforming Education in Ecuador: Confrontation and Continuity, 2006-17. *Research on Improving Systems of Education (RISE) Annual Conference 2017*. Washington DC
- Shulman, L. S. (1986).** Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* , 15 (2). 17

Suckel, M., et al. (2019). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 20, núm. 1, pp. 605-630, 2020. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.

Valdiviezo, L. (2009). Bilingual intercultural education in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79.

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.

UNESCO (2021b). Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019. Reporte Nacional de Resultados - Ecuador. UNESCO.

UNESCO. (2021c). Políticas de educación intercultural bilingüe. Estudios sobre políticas educativas en América Latina. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Anexo 1

Grupos Focales

Entre los meses de agosto y octubre se llevaron a cabo 36 grupos focales dirigidos a docentes de instituciones educativas interculturales bilingües en 14 provincias del Ecuador. Los grupos focales se centraron en los pueblos y nacionalidades que conforman el Ecuador, para las tres provincias del país: Sierra, Costa y Amazonía. En total, se contó con 296 docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que participaron en los distintos grupos focales. En la siguiente tabla se detalla el total de participantes por cada grupo, dada su pueblo o nacionalidad, cantón y provincia:

Tabla A1. Distribución de Grupos Focales por Nacionalidad, Cantón y Provincia

Ciudad - Provincia	Grupos	Participantes
Riobamba - Chimborazo	Kichwa (Urbano)	10
	Kichwa (Rural)	10
Ambato - Tungurahua	Kichwa (Salasaca)	8
	Kichwa (Kisapincha)	5
	Kichwa (Chibuleo)	12
	Kichwa (Tomabela)	10
Sucua - Morona Santiago	Shuar	6
	Achuar	4
Puyo - Pastaza	Kichwa	7
	Andwa - Sapara	9
	Achuar - Shiwiar	10
	Shuar - Waorani	9
Ibarra - Imbabura	Kichwa (Karanqui)	8
	Kichwa (Kayambi)	5
	Kichwa (Otavalo)	9
	Kichwa (Natabuela)	5
Tena - Napo	Kichwa (Urbano)	9
	Kichwa (Rural)	9
Cayambe - Pichincha	Kichwa (Rural)	10
Lago Agrio - Sucumbíos	Kichwa	10
	Shuar	8
	Siona - Siekopaai	8
	Ai' Kofan	9

El Coca - Orellana	Kichwa - Waodani	10
	Shuar	6
Guayaquil - Guayas	Kichwa (Urbano)	9
	Eperara	5
Borbón - Esmeraldas	Chachi	9
	Awá	6
Sto. Domingo - Sto. Domingo de los Tsáchilas	Kichwa - Chachi	9
	Tsa'chilas	6
Saraguro - Loja	Kichwa (Rural)	11
	Kichwa (Urbano)	9
Cuenca - Azuay	Kichwa (Rural)	6
	Kichwa (Urbano)	10
Quito - Pichincha	Kichwa (Urbano)	10
	Kichwa (Rural)	10

Nota: Entre paréntesis se encuentran los pueblos de cada provincia y la característica geográfica (Urbano / Rural) del grupo focal.

Los participantes de los grupos focales fueron seleccionados mediante la definición de una muestra de carácter intencionado no probabilístico, que corresponde a un muestreo cualitativo por conveniencia en el cual los investigadores definen los criterios de selección.

La definición de la muestra de participantes en los grupos focales estuvo definida por características específicas de las condiciones demográficas, laborales y educativas de los docentes participantes. Adicionalmente, se consideró a los pueblos y nacionalidades como condición central para la definición de la cantidad de grupos focales por cada una de las provincias indicadas, como se señaló en la tabla 1. De manera general, los criterios de la muestra cualitativa fueron los siguientes:

Tabla A2. Criterios Generales para la Definición de la Muestra Cualitativa

Categoría	Criterio
Área geográfica	Urbano
	Rural (Seva incluido) - Dificil Acceso
Tipología	Unidocente - Bidocente
	Pluridocente (menor y mayor)
Demográficas	Sexo
	Edad
Laborales y Educativas	Condiciones contractuales
	Nivel educativo (Inicia - básica - bachillerato)

A partir de los contenidos planteados en la interrogantes descritas en la guía para el desarrollo de los grupos focales, se recogió información sobre las siguientes dimensiones con sus respectivas categorías:

Tabla A3. Dimensiones y Categorías

Dimensión	Categorías
Formación Inicial	Motivación para ser docente
	Formación docente y su enfoque en EIB
	Prácticas docentes en EIB
	Evaluaciones de Suficiencia Lingüística
Formación Permanente y Continua	Formación continua o permanente
	Obstáculos para no tomar procesos de formación
	Áreas y preferencias para la oferta de formación continua
Condiciones del contexto y desafíos	Retos asociados al contexto de los docentes
	Retos asociados al entorno escolar
	Retos asociados a la enseñanza en la lengua ancestral
	Retos asociados en la aplicación del MOSEIB
Ingreso al magisterio y escasez de maestros	Ingreso a la carrera docente y cursos "Quiero Ser Maestro" y criterios para la selección de vacantes
	Aspectos relacionados a la escasez de maestros
	Situación de la enseñanza fuera de la comunidad

