



UNA E

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Ordenamiento curricular, lúdica y trabajo colaborativo como instrumentos para el desarrollo de competencias comunicativas en kichwa, en estudiantes de educación básica

Trabajo de integración curricular previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe

Autor:

Sisa María Saeteros Pichasaca

CI: 0302654504

Liseth Marianela Zhagui Fernández

CI: 0107451767

Tutor:

PhD. Alexander Antonio Mansutti Rodríguez

CI: 0151579091

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2021



DEDICATORIA

Sisa

Dedico con todo mi corazón este trabajo a mi Dios por guiarme y acompañarme siempre. También dedico a mi madre e hijo Atick, por el apoyo incondicional que me dieron, todos los logros se los debo a ellos ya que me motivaron y acompañaron en cada etapa de mis estudios.

Liseth

Estoy agradecida eternamente con Dios, con mis padres, con mis hermanos y con mis hijos por el apoyo y ayuda que me dieron en estos 4 años y medio de vida académica, por ellos, hoy en día estoy a un paso de culminar mi carrera y dedicó cada esfuerzo que hago en mi vida a ellos porque son la luz que iluminan mi camino para seguir progresando en mis estudios y en mi vida personal.

AGRADECIMIENTO

Sin duda alguna agradecemos a Dios por darnos esa valentía y sabiduría para culminar con el sueño más anhelado de ser docente Intercultural Bilingüe. Además, agradecemos a nuestro tutor del proyecto de titulación PhD. Alexander Mansutti, por la paciencia, por compartirnos sus conocimientos y por ser nuestro guía y consejero en el proceso del desarrollo de nuestro trabajo de investigación, gracias por brindarnos todos sus conocimientos y sabidurías, estamos seguras que en el futuro los pondremos en práctica.



RESUMEN

El problema que analizaremos es cómo generar una dinámica atractiva en los procesos escolarizados de enseñanza aprendizaje del kichwa que, utilizando la lúdica y el trabajo colaborativo, puedan mejorar en número y calidad los aprendizajes significativos. La investigación es nutrida por las observaciones realizadas durante las diferentes prácticas pre profesionales, en las que hemos presenciado cómo la lengua kichwa es enseñada con estrategias tradicionales, mismas que han contribuido al desinterés por aprenderla. Por lo tanto, hemos visto pertinente identificar o crear nuevas estrategias que, utilizando una distribución de contenidos curriculares inspirados en normas ya probadas y herramientas didácticas lúdicas y de trabajo colaborativo, inspiren a los estudiantes para aprender la lengua y con ello mantener vitales los saberes y conocimientos que con ella son compartidos. La investigación realizada fue cualitativa, de campo y aplicada, y ocurrió en el tercer año de educación básica de la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe “Pueblo *Kisapincha*”. Además, se utilizó documentación actualizada para diseñar la intervención mientras que sus resultados quedarán como propuesta para que el docente los pueda aplicar en el momento pertinente que requiera hacer uso de este material. Como resultado, proponemos mejorar los aprendizajes de niños de preescolar haciendo más atractiva la enseñanza de competencias lingüísticas con el uso de la lúdica y del trabajo colaborativo. Es importante recalcar que debido a las medidas sanitarias impuestas para controlar el Covid 19, no se pudieron realizar las prácticas de forma presencial, siendo así que se hizo acompañamiento pedagógico de forma virtual

Palabras claves: lúdica, trabajo colaborativo, estrategia, lengua kichwa.



UCHILLACHISHKA YUYAY

Kay taripayta rurankapaka yachana wasikunaman rishpami rikuy tukushkanchik, wawakuna imashina ñukanchikpa kichwa rimayta mana yachakushnishpa kankuna, wakin wawakunakari piñakmi karkakuna, chaymantami ñukanchikka yuarirkanchi imashina wawakunaman kichwata sumakta yachachinamanata.

Shina, shuktak taripaykunata rukakushpallatakmi yuyarirkanchik ñukanchik kichwa shimita wawakuna kushilla yachakuchunka pukllay, takiy, kallu watarikunawanmi yachachinata yuyanchik. Kay llankayta paktachinkapaka tawka kamukunata killka katishpa taripaykunapi rikushkanchik imashina shuktak mama llaktakunapi paykunapa shimi ama chinkarichunka tantarishpa pukllaykunawan, takikunwan sumakta wawakunata yachachishkakuna; chaykunata rikushpami ñukanchikpish chay shina kimsa niki patay ukipi Quisapincha kitilli uchilla yachana wasipi ruranata muskurkanchik, shinapish kay Covid 19 nishka unkuymanta mana wawakunawan ruray tukushkanchichuk. Chaymantami kay mushuk yuyakunata yachachikunaman sakinchik, paykuna yachakuna ukukunapi yachayta churashpa ñukanchik kichwa shimita, churayta, mikuyta, takiyta shuktakunatapish sinchiyachishpa katina kanchik. Shinalltak tukuy kay llankay alli rurarichunka shuk tantachik yachaykmillkatami rurashkanchik chaypika tariy ushanchimi ish kay niki kaman yachaywakunata.

Yanapak shimikuna: pukllaykuna, yanaparishpa llamkana, sumak yachakuy, kichwa shimi.



Índice del trabajo

INTRODUCCIÓN	7
Capítulo I.....	9
1.1. El Problema Social.....	9
1.2. El Problema Institucional.....	13
1.3. El problema teórico	14
1.3.1. Colonización y lenguas.....	14
1.3.2. Bilingüismo y diglosia.....	16
1.3.3. El uso del kichwa en espacios de prestigio.....	21
Capítulo II.....	23
2. Contextualización.....	23
2.1. Contexto normativo.....	23
2.2 Contexto globalizador.....	25
2.2.1. La migración como problema y el atractivo del inglés u otras lenguas.....	25
2.2.2. El Internet, los medios de comunicación y las redes sociales como fuentes de información y cambio.....	26
2.2.3. La percepción del kichwa como lengua local y del inglés como lengua global	26
2.3. Contexto Local	28
2.3.1. Ubicación geográfica	29
2.3.2. Migración.....	31
2.3.3. Nivel socioeconómico.....	31
2.3.4. Vestimenta.....	32
2.3.5. Fiestas	33
2.3.6. Gastronomía	33
2.3.7. Educación.....	34
2.4. Contexto Institucional.....	34
2.4.1. Contexto áulico.....	35
Capítulo III.....	38
3. Gestión curricular.....	38
3.1. Modelo pedagógico de la institución educativa.....	38
3.2. Pregunta de investigación.	39



Capítulo IV	39
4. Objetivos.....	39
4.1. Objetivo general.	39
4.2. Objetivos específicos.	40
Capítulo V	40
5. Metodología.	40
A). Paradigma y enfoque de la investigación.	40
B). Técnicas e instrumentos para análisis de información	41
Capítulo VI.	43
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA: EL KICHWA EN QUISAPINCHA	43
6.1. Proceso y didáctica de enseñanza aprendizaje del idioma kichwa.	44
6.2. Uso del idioma kichwa en el contexto familiar y comunitario	45
CAPÍTULO VII.....	46
Intervención de la propuesta	46
7.1. Diseño de intervención para la transformación del modelo de gestión curricular y didáctica.....	46
7.2. Metodología de la aplicación de intervención.	46
A). Objetivos	47
B). Unidades de aprendizaje (conocimientos y dominios)	48
C). Planificación Microcurricular.....	52
Capítulo VIII	68
RESULTADOS ESPERADOS.....	68
CONCLUSIONES.....	75
RECOMENDACIONES	77
ANEXOS.....	78
Anexo 1. Formato de las entrevistas.....	78
Anexo 2. Unidades de aprendizaje para educación básica	78
REFERENCIAS	82

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los pueblos y nacionalidades indígenas a nivel local, nacional e internacional han recibido fuertes influencias desde un contexto donde proliferan informaciones de las sociedades dominantes aportadas por las redes sociales, los medios de comunicación, de la educación, de los políticos y las políticas públicas así como de muchos otros elementos que han incidido en la transformación de sus tradiciones: su lengua, su vestimenta, sus conocimientos en plantas medicinales, su sabiduría, su religión, perdiendo algunas y sincronizando otras con las culturas dominantes.

América Latina ha sido siempre, desde la dispersión en ella de los humanos, una región geopolítica rica en culturas por el desempeño de las comunidades de diversos pueblos originarios con su propia cultura y lengua materna. En el volumen 1 del Atlas Sociolingüístico de América Latina, publicado por UNICEF (2009), se reportan 99 lenguas originarias perdidas y 420 lenguas en uso entre la frontera de México y Estados Unidos por el Norte y la Patagonia al sur.

En el Ecuador prehispánico, según Ortiz (2001), el idioma kichwa fue la lengua oficial de los Incas, la que permitía la comunicación y la relación entre ellos y otros pueblos, dejando un gran impacto de trascendencia cultural y social en la historia. En Ecuador actualmente existen 19 pueblos y 14 nacionalidades indígenas. Los más numerosos son las nacionalidades kichwa y shuar que siguen cada uno en la lucha por la conservación de su cultura y lengua inspirados en el artículo 2 de la Constitución del Ecuador. Por ello, el castellano es el idioma oficial del país, pero el kichwa, el castellano y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. La diversidad cultural que presenta el país lo convierte en un país intercultural, multilingüe y pluriétnico.

Según los datos obtenidos en el censo nacional del Ecuador del año 2010, 1.018.176 ecuatorianos de los 14.483.499 se autoidentifican como indígenas, aunque no todos los que se autoidentifican como indígenas conservan sus rasgos culturales.

Durante los nueve semestres de nuestra vida académica formándonos como formador de formadores, hemos identificado en los diferentes contextos educativos interculturales bilingües el uso deficiente y cada vez menor de los idiomas kichwa y shuar, ello a pesar de la disposición expresa del Modelo pedagógico del sistema de educación intercultural bilingüe (SESEIB, 2019) establece que las lenguas originarias deben ser protagonistas en los procesos de enseñanza aprendizaje en un porcentaje no menor al 40% del proceso educativo. Entre los casos trabajados se destaca la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe “Pueblo Kisapincha” que se encuentra ubicada en la comunidad “El Galpón” en la provincia de Tungurahua del cantón

de Ambato, donde se ha evidenciado un sin número de factores relacionados con la pérdida de la lengua kichwa. Estos factores son, por tanto, uno de los objetos de estudio de nuestra investigación.

Para obtener los datos, esta investigación parte de un enfoque cualitativo que permite valorar los diferentes componentes sociales intervinientes en el problema (administrativos, comunidad, padres de familia, estudiantes). Los instrumentos utilizados fueron las entrevistas no estructuradas y los diálogos reflexivos con los docentes. Además de ello conversaciones y observaciones mantenidas con autoridades y otros actores de la comunidad educativa. Como resultado se logran identificar factores intervinientes como el arrinconamiento del aprendizaje del kichwa en una asignatura sin impacto en las otras asignaturas, la desvalorización del kichwa y la sobrevaloración del inglés como lenguas útiles, la insuficiencia de estrategias y metodologías docentes para la enseñanza del idioma ancestral, el desconocimiento de textos e historias ancestrales, la escasez de docentes formados en kichwa, el desconocimiento de la lengua, la migración, y las limitaciones de comunicación en kichwa entre padres e hijos, y el escaso uso del kichwa en entornos de prestigio, entre los más importantes. Como consecuencia, la realidad de las competencias comunicativas del kichwa que encontramos en la UEMIB “Pueblo Kisapincha” son una frecuencia de uso escasa y una pobre intensidad en el uso del idioma kichwa como medio de comunicación entre los niños. En toda la unidad educativa y en la comunidad en general se evidencia la preponderancia en el uso del castellano y la diglosia consecuente que afecta al kichwa, como demostraremos en su momento, y ello a pesar de que aún existen personas kichwa hablantes.

En esta investigación se reconoce la complejidad del problema. Se sabe que avanzar en su solución exigiría intervenciones complejas que rebasan los fines de este trabajo. Por ello, se decidió que esta investigación se centrará en una sola problemática “la falta de una distribución curricular que ordenara los aprendizajes al estilo del sistema europeo que permitieran el desarrollo de competencias comunicativas, así como la promoción del uso de didácticas activas como las estrategias lúdicas y el trabajo colaborativo para la enseñanza de la lengua kichwa”. Los antecedentes nos indican que la lúdica, pedagógicamente usada, es un factor de alto impacto que puede ayudar a mitigar el desinterés generado por clases de kichwa tradicionalistas, monótonas y que no hacen uso de estos recursos lúdicos para dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma. Las competencias que se trabajarán dentro de nuestra propuesta son el hablar y escuchar ya que en los primeros años de vida los niños y niñas adquieren muchos conocimientos mediante la observación y el constante diálogo con su entorno familiar y comunitario.

Siendo los problemas de investigación (1) la ausencia de una estructura curricular que ordene los aprendizajes tal como lo hace el Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (Consejo de Europa, 2002) y (2) el uso excesivo de las didácticas convencionales del



kichwa en un entorno diglósico, nos surge la siguiente interrogante ¿Cómo ordenar los contenidos de la enseñanza del kichwa y mejorar con ello las competencias comunicativas de la lengua kichwa con los estudiantes del tercer año de EGB, Intercultural Bilingüe en la Unidad Educativa del Milenio Pueblo Quisapincha utilizando para su facilitación las estrategias didácticas lúdicas, eventualmente virtuales, y el trabajo colaborativo?.

Para dar respuesta a esta doble pregunta y dar solución a la problemática principal se propone, luego de realizado el diagnóstico de la situación, el diseño de una guía didáctica para el docente y los estudiantes del tercer año donde, luego de establecer un orden para la enseñanza de elementos de la lengua kichwa, utilicemos la lúdica y el trabajo colaborativo como instrumentos principales a partir de los cuales fortalecer el habla y la comprensión de la lengua kichwa y con ellas la identidad cultural y lingüística del pueblo que la habla, mediante la construcción de conocimientos significativos a partir del correcto uso de su lengua originaria. (MOSEIB, 2013)

Capítulo I

1. Planteamiento del problema.

1.1. El Problema Social

Hoy en día nos encontramos sumergidos en el fenómeno de la globalización, proceso por el cual se han estrechado las relaciones entre los países del mundo, que cada vez están más interconectados y dependientes los unos de los otros (UNESCO; 2005). Por su alcance, existen cuatro tipos de globalización: la económica, la política, la cultural y la tecnológica, que ocasionan consecuencias positivas y negativas.

En la mayoría de los países, su poder para reorganizar las relaciones sociales ha provocado cambios en la diversidad lingüística. debido a que las comunidades indígenas se ven presionadas a dejar de hablar su lengua ancestral, que “...es un patrimonio que contiene la sabiduría de los pueblos y que está en peligro de perderse...” (Steel, 2018, p. 1), sustituidas por lenguas dominantes que facilitan aprovechar sus beneficios.

Problemas similares a este han sido discutidos por Luis Enrique López en su texto “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana” ya que en el Perú se promueven las mismas condiciones, lo que ha generado el debilitamiento del lugar social de las lenguas ancestrales. Esteban Emilio Mosonyi (2012) un destacado lingüista venezolano, establece algunas razones que hacen de las lenguas ancestrales uno de los eslabones más débiles de una sociedad:



1. “Muchas formaciones sociales –las más endebles y oprimidas en particular– se ven prácticamente obligadas a depender en alguna medida de un idioma, de un código lingüístico más poderoso que el suyo.
2. Las lenguas oprimidas y sus variantes lingüísticas son, en general, memorizadas, lo que significa en la práctica una fuerte discriminación, menosprecio, inducción de vergüenza étnica, a veces también prohibición con persecución incluida.
3. Los fenómenos migratorios –tanto el éxodo de los hablantes nativos de idiomas memorizados como la entrada de usuarios de otras lenguas a su propio territorio– contribuyen igualmente a debilitar y diluir los sistemas lingüísticos dominados.
4. Los sistemas educativos predominantes –desde educación básica hasta la superior en sus niveles más elevados– se fundamentan en los idiomas de mayor “prestigio” y en la actualidad se da inclusive un proceso de “anglicización” de la enseñanza superior.
5. La mayoría de los gobiernos, incluyendo a los que mejor admiten y protegen la diversidad cultural, prestan poca atención a la Educación Intercultural Bilingüe y a las políticas lingüísticas de mantenimiento y difusión de las lenguas menos favorecidas, que subsisten en el territorio bajo su control.
6. Una vez que se debilita y se hace menos frecuente el uso de una lengua, las nuevas generaciones pueden perder la necesaria fluidez discursiva –a veces difícil de recuperar– sin la cual se hace cuesta arriba mantener la plena vigencia del idioma amenazado y, sobre todo, su oportuna y total transmisión a los descendientes de esta cohorte que ya viene sufriendo una merma lingüística.” (p. 8-9)

Al darse estos procesos en un Estado al que no le interesa promover la diversidad lingüística, pronto los hablantes de las lenguas minoritarias más frágiles las abandonan para dejar de ser bilingües, plurilingües y multilingües, según sea el caso, para hacerse monolingües en la lengua franca o “lengua dominante a nivel internacional y que es propiedad de todos aquellos que la usen, sin importar si son o no son nativos” (Valencia, 2015, p.9)

De esta manera, se extingue la columna vertebral de los signos más densos de su patrimonio cultural. Si se trata de un pueblo indígena en el que sectores importantes se encuentran en lucha constante por mantener vigente o, mejor aún, por revitalizar su cultura y su lengua, ello provocará indignación e impotencia al ver cómo se van debilitando sus instituciones culturales mientras las disposiciones de su gobierno son ineficaces frente al poder avasallante de los procesos de dominación cultural y ante el desinterés de sus hermanos y hermanas en la lucha por la conservación de su cultura.



No obstante, lo difícil del proceso, hay países con presencia de pueblos originarios donde hay espacios en donde es posible luchar por la conservación de su diversidad lingüística e incluso en la revitalización y fortalecimiento de sus lenguas ancestrales. Tales espacios existen en el Ecuador donde está implantado un sistema de educación intercultural bilingüe¹ desde el cual se han promovido políticas educativas, modelos pedagógicos, instrumentos didácticos y sistemas de gestión curricular que facilitan el diseño y manejo de estrategias y métodos de enseñanza que pueden ayudar en recuperar y transmitir sus conocimientos a las nuevas generaciones.

Hasta el momento hemos registrado dos antecedentes: Una investigación realizada por Guashpa Buñay (2019), titulada; “Estrategia Metodológica Para Desarrollar La Expresión Escrita En Los Estudiantes Kichwa Hablantes De Sexto Año De La Unidad Educativa Del Milenio Chibuleo”, registrada en la ciudad de Ambato y que tiene por objetivo el de “Diseñar una estrategia metodológica para potenciar la expresión escrita de los estudiantes kichwa hablantes de sexto grado de la Unidad Educativa del Milenio Chibuleo”. En este trabajo el autor menciona que es importante que el docente sea innovador y busque estrategias para que el estudiante se sienta motivado a adquirir buenos aprendizajes y lo principal para que la clase no se vuelva muy monótona. Esta investigación nos abre un camino para seguir con nuestra propuesta para los estudiantes de tercer año de básica elemental, pues en estos niveles los estudiantes tienen mayor facilidad para aprender diferentes idiomas, por ello el docente debe estar en constante innovación y sobre todo realizando un bosquejo de estrategias que le ayuden en la enseñanza de las lenguas de una forma dinámica. Cabe mencionar que, en la investigación del autor mencionado anteriormente, se obtuvieron buenos resultados.

Los ejes temáticos que se incluyeron en el diseño de la estrategia metodológica para estudiantes kichwa hablantes, giraron en torno a la creatividad mediante el uso de material autóctono que permitió despertar el interés y amor a la lengua materna kichwa *shimi*, con sentido de pertenencia y autonomía.

Otro de los trabajos con similares propuestas fue realizado por Abad Sarango (2016) en la ciudad de Ambato con el tema “Los Materiales Didácticos Y El Proceso Enseñanza aprendizaje Del Idioma Kichwa En El 7º Año De Educación Básica De La Escuela Fiscal “José Felix Ayala” De La Parroquia Pilahuín del Cantón Ambato”.

¹La SEIB nace como proyecto educativo emancipador que permita la igualdad de derechos, deberes y oportunidades que reivindiquen y fortalezcan la identidad, lengua y cultura de los pueblos y nacionalidades existentes en el Ecuador con el fin de promover una educación de calidad integral, vinculada con la producción, la investigación, la ciencia y tecnología y los saberes y conocimientos ancestrales. De esta manera en el artículo 57 numeral 14 de la Constitución del Ecuador (2008), dentro de los derechos, se garantiza “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje” (p.25)

Esta se plantea como objetivo el de “Determinar la influencia del material didáctico en el proceso enseñanza aprendizaje del idioma Kichwa en el 7° año de educación básica de la Escuela Fiscal “José Félix Ayala” de la parroquia Pilahuín del Cantón Ambato”. Para el desarrollo de esta investigación, el autor (Guashpa Buñay, 2019) trabaja con el enfoque cuantitativo y cualitativo, mismo que le permitió analizar los resultados obtenidos con la utilización de la didáctica sugerida donde llegan a concluir de la siguiente manera “Los materiales didácticos utilizados por los docentes permiten el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes y ayudan en la construcción del conocimiento”, así lo refleja el resultado de la encuesta, cuando se pregunta acerca del apoyo de los materiales en la construcción del conocimiento.

Sin embargo, los docentes de esta institución priorizan el uso del idioma castellano en la mayor parte de la comunicación con sus estudiantes permitiendo el desinterés de la lengua materna. De igual forma el autor menciona que son importantes los materiales didácticos para la enseñanza de lengua kichwa ya que ellos deben estar acordes al contexto con el fin de que los estudiantes se sientan identificados con su cultura y generen un uso más efectivo de su lengua materna. La finalidad de este proyecto es rescatar y fortalecer la lengua teniendo en cuenta que al hablar de la lengua nos referimos a la manera de pensar y referirse a la cosmovisión y los conocimientos ancestrales de cada pueblo. En efecto, la lengua vehiculiza los saberes de nuestros ancestros, saberes que son transmitidos de forma oral de generación en generación y que, al no haber sido escritos, se pierden al morir. Por tanto, es fundamental fortalecer la lengua utilizando estrategias lúdicas y colaborativas, las mismas que son primordiales e importantes para que el estudiante tome interés por valorar la lengua.

Según Piñeros (2002) la palabra lúdica es definida por la Real Academia Española como: Del juego o relativo a él. Proviene etimológicamente del término latino *ludus*, juego, e *-ico*, la raíz proveniente de la antigua cultura romana, donde la palabra latina *ludus* tiene varios significados dentro del campo semántico de juego, deporte y formación. (<https://dle.rae.es/>, citado por Posada, 2004, p. 27)

Tomando como referencia lo anterior, la lúdica es una estrategia didáctica que ayuda al estudiante a interactuar con los demás, así también en muchos de los casos se convierte en despertar de la imaginación e instrumento para el desarrollo de ser creativos en las actividades otorgadas por el docente.

La lúdica es una actividad imprescindible para la evolución cognitiva, comunicativa, afectiva y social del ser humano, ya que permite el desarrollo de las funciones básicas de la maduración psíquica. A través de ella se potencializan las emociones, siendo el estado emocional de la persona un factor importante que determina el potencial del desarrollo humano. (Domínguez, 2015, p. 9). Además, Lara (2001), menciona que el aprendizaje colaborativo podría definirse como una “filosofía” que implica y fomenta trabajar, construir,

aprender, cambiar y mejorar, pero juntos. Dentro de ésta encontramos el aprendizaje cooperativo, que didácticamente fomenta la creación de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el aprendizaje de todos.

Por esta razón el hacer uso del trabajo colaborativo empodera a cada uno de los estudiantes eliminando los obstáculos que se presentan durante el proceso de enseñanza aprendizaje. A su vez, el trabajo colaborativo ayuda al intercambio de saberes y conocimientos generando nuevos aprendizajes significativos² y fructíferos que permitan fortalecer la lengua y la identidad cultural. Para ello tendremos en cuenta que dentro del proceso educativo es fundamental considerar la lengua materna no solo como un medio de comunicación, sino como un vehículo para fortalecer y valorar la identidad cultural y lingüística de diferentes pueblos y nacionalidades indígenas.

1.2. El Problema Institucional.

La Universidad Nacional de Educación UNAE, especializada en pedagogía y ciencias de la educación, fue creada para formar docentes que han de transformar el sistema nacional de educación del Ecuador. Desde la UNAE (2014), según su Modelo Pedagógico, se hacen esfuerzos con la finalidad de “construir una sociedad justa equitativa, libre y democrática generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia caracterizados por su rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad” ((p.5) a la cual pertenecemos.

Siendo su misión transformar el sistema educativo del Ecuador, su modelo pedagógico ha de ser innovador y para ello se centra en nueve ejes principales que son: aprender haciendo; esencializar el curriculum;

²La teoría del aprendizaje significativo ha logrado manifestarse en diferentes modelos, uno de ellos el constructivista. Al generar este aprendizaje ocurre un cambio cognitivo en un individuo, es decir; pasa de no saber algo a saberlo.

Ausubel es uno de los autores que plantea esta teoría donde nos manifiesta que existen tres tipos de aprendizaje significativo:

Aprendizaje representacional: este aprendizaje aborda los significados de determinados símbolos.

Aprendizaje de conceptos: estos conceptos son percibidos por dos procesos, la formación y la asimilación.

Aprendizaje proposicional: En este tipo de aprendizaje la tarea no es aprender un significado aislado de los diferentes conceptos que constituyen una proposición, sino el significado de ella como un todo. (Torres, 2013, p.38).

De esta manera, al usar cualquiera de estos tipos, para conseguir que un aprendizaje sea significativo se necesitan algunos componentes: la motivación, estructura cognitiva del estudiante y la promoción de un adecuado material con la finalidad de que el estudiante pueda aprender cualquier contenido de manera positiva.

El aprendizaje significativo se da cuando un nuevo conocimiento se relaciona con un conocimiento ya existente en el ser humano. Estos conocimientos pueden ser adquiridos durante su vida cotidiana. Entonces al relacionar los conocimientos previos y el que adquirió se generará una conexión que será el nuevo aprendizaje. Esto lo llama Ausubel aprendizaje significativo.

currículo basado en casos, problemas y proyectos; promover la didáctica invertida (*flipped classroom*); primar la cooperación y fomentar el clima de confianza; fomentar la metacognición; aportar decididamente por la evaluación formativa; estimular la función tutorial del docente y potenciar de forma decidida la interculturalidad. Retan a la teoría para contextualizar las realidades y poner en práctica los conocimientos adquiridos para aprender haciendo. Esto es común para todas las carreras de la UNAE.

En la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se tienen peculiaridades, pues uno de sus retos es el de fortalecer la lengua ancestral, la cosmovisión y los saberes y conocimientos de las nacionalidades originarias. De esta manera, la combinación entre los principios del modelo pedagógico UNAE y los principios del MOSEIB nos señalan una manera de involucrarse en el sistema educativo con principios y procedimientos acordes con lo que se quiere lograr. Transformar debe hacerse cambiando las herramientas y procedimientos habituales por otros que logren otros resultados, en nuestro caso transformadores. Ello nos facilita promover proyectos prácticos que nos permiten reivindicar y promover los conocimientos propios de cada cultura.

Además, la UNAE promueve la investigación con el fin de solucionar problemas y plantear alternativas permitiendo orientar pertinentemente con la realidad la satisfacción de las necesidades educativas que se sienten en los diferentes contextos educativos.

Al formar la UNAE educadores interculturales bilingües el reto más grande que tienen los futuros docentes es terminar con la educación tradicionalista y romper paradigmas discriminatorios o ineficaces en los procesos educativos, por lo cual nuestra formación se centra en crear estrategias, métodos y metodologías que ayuden a fortalecer la lengua ancestral como eje integrador de comunicación en los diferentes espacios de prestigio. Nuestro problema, entonces, es lograr en la enseñanza del kichwa, la aplicación de los principios que nos animan.

1.3. El problema teórico

1.3.1. Colonización y lenguas

Ecuador es un país intercultural, pluricultural y multiétnico donde el Estado garantiza el respeto a las lenguas indígenas de cada pueblo. El concepto de interculturalidad hoy en día es introducido como agente de debate y discusión ya que existen diferentes perspectivas y subjetividades sobre este concepto (Cisternas, 2017; Gómez Rendón, 2019). A pesar de aquello, definimos a la interculturalidad como un conjunto de relaciones de poder que se dan entre dos o más culturas diferentes.

Mansutti (2008), antropólogo e investigador venezolano, menciona que “se da la interculturalidad cuando dos culturas se encuentran y hay transferencias entre ambas por lo que el proceso intercultural se hace

bidireccional” (p.112). El autor afirma que toda cultura ha pasado por tres procesos relacionales dinamizados por los desequilibrios de las correlaciones de fuerza y por los juegos de poder que de ellas resultan y que universalmente pueden caracterizarse por tres fases de desarrollo de la relación intercultural: la penetración, integración y la asimilación.

Bonfil Batalla (1988), así mismo, desarrolla para analizar el mismo proceso, el concepto de control cultural, al cual entiende como “el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales” (p. 5). Estos elementos culturales (materiales, de organización, emotivos, simbólicos y de conocimiento) pueden ser ajenos o propios. Existen cuatro tipos de culturas: Autónoma, Impuestas, Apropiada y Enajenada.

Si asumimos con Altman (2012) y Gómez Rendón (2019), desde una perspectiva centrada en lo político, que el concepto de interculturalidad es, más que un instrumento de la razón instrumental para pensar procesos de transferencia de símbolos entre culturas, la expresión de proyectos pensados desde diferentes lugares sociales, en especial desde los grupos contrahegemónicos y en el marco de una discusión abierta, entonces es legítimo utilizar una versión del concepto como instrumento de la razón y otra como proyecto social en construcción. Uno, el instrumental, guía la reflexión del proceso de interacción entre las culturas y sus coyunturas, y el otro nos señala el rumbo deseado a seguir como efecto de la práctica política contrahegemónica. Razón y utopía llevándose de la mano.

A lo largo de los últimos 540 años de historia, los pueblos y nacionalidades del Ecuador sufrieron grandes transformaciones sociales y culturales debido a su interacción con dos sociedades de Estado: La inca primero y la española luego.

Con la conquista incaica se impuso la lengua kichwa como lengua franca en gran parte de la región sierra, mientras que con la llegada de los españoles se fortaleció el rol de la lengua kichwa con la finalidad de estandarizar la lengua originaria, en un mar de lenguas indígenas, que se usaría para evangelizar. Así se impuso, a costa de la permanencia de lenguas como el cañari, el bilingüismo kichwa – castellano. La evangelización en kichwa facilitó el trabajo de los misioneros que ahora solo tenían que leer y escribir en kichwa. El bilingüismo con el kichwa se fortaleció en tanto se iba imponiendo la lengua castellana que en la actualidad se ha convertido en lengua dominante mientras que el kichwa cede sus espacios de prestigio en el marco de una diglosia creciente (Ferguson, 1958).

Si tratamos de entender estos procesos a partir de los marcos de interpretación propuestos por Mansutti (2008) y Bonfil Batalla (1988) pudiéramos decir que las relaciones sociolingüísticas entre las lenguas



comunitarias y la lengua del colonizador, luego de una fase de convivencia que no ponían en peligro la autonomía de la lengua kichwa entre los pueblos de la sierra, la fuerte presión colonizadora terminó generando condiciones de inequidad y vergüenza étnica que facilitaron la enajenación por el colonizador de patrones culturales cuyo control fue trasladado al mundo del colonizador. Presionadas las prácticas culturales por las presiones al mestizaje, las lenguas originarias comenzaron a perder terreno como instrumento privilegiado de la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas. Por otro lado, las culturas originarias con sus artes creativas se apropiaron de instrumentos y procesos culturales del colonizador a los que les dieron color y olor propio. De nuevo, la transformación de las culturas interrelacionadas se muestra como un universal de las relaciones interculturales de las que todas las sociedades y culturas del orbe son sus resultados.

Nuestra propuesta es entonces analizar desde la razón el impacto de las relaciones interculturales en la situación de la enseñanza del kichwa y desde el corazón sentipensante, en los términos de Fals Borda (1998), los instrumentos que debemos desarrollar para lograr un bilingüismo basado en la equidad y el desarrollo de una visión no excluyente de las lenguas que interactúan.

1.3.2. Bilingüismo y diglosia

El dominio del castellano, hoy, y del kichwa, durante el Tahuantinsuyo, ha dado a los pueblos y nacionalidades del Ecuador una larga experiencia bilingüística. En esta reflexión, entenderemos por bilingüismo a una cultura o individuo que habla dos lenguas. Cárdenas (2013) nos dice que “...el bilingüismo puede ser estudiado desde dos perspectivas distintas: la sociolingüística y la psicolingüística. Cuando lo vemos desde el primer enfoque nos referimos no a los individuos sino a las sociedades en las cuales confluye el uso de dos o más lenguas; lo cual en el mundo es más común de lo que solemos imaginar. Entonces hablamos de sociedades bilingües.” (p.23). En cambio, la psicolingüística estudia los procesos cognitivos del sujeto a través del uso de dos lenguas, y la relación que se establece entre el pensamiento y el lenguaje...”. (p. 23). Tenemos entonces una sociedad, la ecuatoriana, en la que aún se utilizan dos o más lenguas para los mismos y variados fines, lo que la convierte en una sociedad multilingüe.

El bilingüismo es un fenómeno sociolingüístico recurrente en el Ecuador contemporáneo debido a la migración, con frecuencia rural-urbana. Históricamente sabemos que en las ciudades del colonizador había presencia de indígenas hablantes de sus lenguas originarias. Eran asentamientos donde se hablaba la lengua del colonizador y la o las de los indígenas. Este proceso nunca ha parado ya que muchos indígenas han migrado en búsqueda de oportunidades hacia los nodos urbanos ecuatorianos. Igualmente, la relación entre los centros urbanos prestadores de servicios como por ejemplo los de las instituciones financieras, centros de salud, hospitales, registro civil, comisaría, entre otros los convocaban con frecuencia. A ello se agrega la creciente



presencia en su vida cotidiana de las escuelas, las iglesias y los partidos políticos y los medios de comunicación de masas. En estas circunstancias, los indígenas, obligadamente, tenían que aprender español para acceder a estos servicios y así poder interrelacionarse con los hablantes del castellano de la sociedad dominante.

Finalmente, pero no por ello menos importante, la vergüenza étnica de muchos indígenas producida por la discriminación y el racismo impulsados por la cultura mestiza, ha generado que los padres de familia den preferencia al español, provocando que las futuras generaciones tengan como L1³ al español y como L2 al kichwa. Además, prefieren aprender otras lenguas dominantes como el inglés ya que muchos de ellos aspiran a viajar a países donde hay mayores oportunidades económicas para trabajadores no especializados, como Estados Unidos y España.

Por ello, concordamos con Cárdenas: las lenguas indígenas o no indígenas pueden ser utilizadas para diferentes propósitos como el turismo y la literatura entre otros.

Nuestra experiencia como practicantes en múltiples escuelas EIB nos permite afirmar que el idioma kichwa se encuentra en peligro pues en la mayoría de esos sitios estamos en presencia de procesos diglósicos. Fishman (1967) entiende el concepto de diglosia como aquel que se aplica a "dos lenguas no emparentadas que cumplen funciones diferenciadas dentro de una comunidad de habla". Para este autor, "el bilingüismo sería un atributo individual y la diglosia una característica social".

En consecuencia, a lo anterior Fishman presenta cuatro relaciones distintas entre el bilingüismo y la diglosia:

- 1.- Diglosia y bilingüismo.
- 2.- Bilingüismo sin diglosia.
- 3.- Diglosia sin bilingüismo.
- 4.- Ni diglosia ni bilingüismo.

Analizando cada uno de estos niveles consideramos que dentro de la comunidad donde se desarrolla nuestra investigación existe diglosia "sin bilingüismo" ya que la mayoría de las personas indígenas se dedica a la comercialización de productos en el mercado mayorista de Ambato, donde, al interrelacionarse con otras

³ L1: El acrónimo hace relación a la lengua materna que el ser humano adquiere dentro de su contexto familiar en los primeros años de vida. En cuanto al MOSEIB la L1 se refiere a la lengua de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

culturas (Otabaleña, Saragureña, etc.) hablan kichwa y para relacionarse con la cultura mestiza se comunican en español. De igual forma, existe un radio comunitario llamado “Quilotoa” de la provincia de Cotopaxi donde la mayoría de los programas se realizan en español. Así mismo, las reuniones comunitarias en la zona alta de la parroquia Quisapincha y en la UEM “Pueblo Kisapincha”, utilizan la lengua materna un 30% aproximadamente y el 70%⁴ en español. De tal modo que la lengua kichwa es subordinada y el español es la lengua dominante. En otros espacios como en los supermercados, los periódicos: Diario el Herald, Diario la Hora y Diario el Ambateño, en las emisoras La Pana y El Sol que son las más escuchadas en estas comunidades, así como en los programas de televisión se evidencia que el español predomina en su totalidad y el kichwa queda invisibilizado. De esta manera confirmamos la existencia de diglosia sin bilingüismo.

Por su lado, Ferguson (1959), en su texto clásico donde introduce el concepto a la academia, plantea que la diglosia es asumida desde varios orígenes: funcional, de prestigio, herencia literaria, adquisición, estandarización, estabilidad, gramatical, léxical y fonológica.

A continuación, daremos a conocer a qué hace referencia cada una de ellas y ejemplificaremos con ejemplos de situaciones similares que hemos evidenciado en el ámbito escolar, familiar y comunitario acerca de cómo es utilizado la lengua kichwa.

Tipo	Concepto	Ejemplo
Funcional	Lengua nacional	En esta comunidad se hace muy notable que el español es considerado como la lengua franca nacional y la lengua kichwa está subordinada y reducido su uso al hogar donde aún se habla y a los mercados populares.

⁴ Para calcular este porcentaje aproximado en cuanto al uso del idioma kichwa dentro de la institución, hemos utilizado la técnica de la observación participativa y diálogos reflexivos con los docentes y directivos. De acuerdo a esta información recolectada establecimos que cierto porcentaje hacen uso del idioma kichwa en el contexto escolar.



Prestigio	Real, único: lengua dominante No existe: lengua subordinada.	<p>El español es más utilizado en todos los ámbitos de prestigio, incluida la escuela, mientras que la lengua originaria la utilizan, cuando hay hablantes, dentro del ámbito familiar. Otro entorno donde es factible escuchar que se comunican en kichwa es en los mercados populares, cuando los vendedores y compradores son hablantes y lo usan. Aunque lo hablen, muchos de ellos piensan que hablar una lengua ancestral es motivo de vergüenza.</p> <p>Mientras eso ocurre, el kichwa se escucha poco en los lugares de mayor prestigio como las iglesias, las reuniones políticas, así como en la escuela donde está confinada a ser el objeto de una asignatura sobre kichwa.</p>
Herencia literaria	Textos escritos en la lengua dominada.	En este caso, los textos que son entregados a los estudiantes se encuentran escritos en la lengua española. No hay difusión de materiales impresos en kichwa
Adquisición	La lengua dominante va a aparecer como la lengua materna.	La mayoría de los jóvenes, niñas y niños de esta comunidad tienen como lengua 1 el español y lengua 2 el kichwa.
Estandarización	Existe una fuerte tradición de estudios gramaticales, normas establecidas de pronunciación y	Aquí, como en otros atributos, los estudios gramaticales y lingüísticos se dan para el castellano. La estandarización lingüística del kichwa tiene severas dificultades por las diferentes formas dialectales. Aquí, de nuevo,



	escritas.	domina el castellano.
Estabilidad	La lengua dominante hace préstamos de vocabularios a la lengua materna.	En el caso del idioma kichwa, los hablantes mezclan su idioma con palabras del idioma español, convirtiéndolo en kichwa-ñol ⁵ . Sin embargo y aunque en menor medida, el kichwa da también préstamos al castellano, muchos de ellos de uso masivo.
Gramatical.	Interferencias lingüísticas entre lengua dominante y lengua subordinada	El idioma español posee artículos, mientras que en el idioma kichwa se maneja por morfemas las mismas que reemplazan los artículos. Vemos con frecuencia que las vocales kichwa se utilizan en castellano, pero dos del castellano no se utilizan en kichwa ni en castellano kichuizado. Además, hay interferencia gramatical, por ejemplo, en el uso de verbos auxiliares que no son propios del castellano.

⁵ Mezcla del español con el kichwa. Comunidades indígenas kichwa hablantes han adquirido una variedad de vocabulario del idioma español hacia sus conversaciones o diálogos con los demás miembros de su comunidad o familia, que lo consideran palabras propias ejemplo: meda=mesa, sumerro=sombrero, camida= camisa etc.

Por otra parte, también se da esta mezcla debido a que existen palabras que no hay traducción en los diccionarios de kichwa, ejemplo; internet, por lo cual utilizan la misma palabra en sus conversaciones.



Léxico	En términos generales, la mayor parte del vocabulario de H y L se comparte, por supuesto, con variaciones de forma y con diferencias de uso y significado.	Palabras como: wawa, misi, taita, cuchi, son utilizadas en culturas mestizas, donde predomina el español.
Fonología	Existe una gran interferencia en ambas direcciones en términos de la distribución de fonemas.	En el idioma español existen 5 vocales (a,e,i,o,u) pero en el idioma kichwa solo 3 vocales (a,i,u). Al pronunciar una palabra española una persona kichwa hablante se da una interferencia de sonido, ejemplo gol a gul.

Desde esta perspectiva no se puede decir de manera superficial que existe diglosia cuando una lengua es más hablada que la otra. Ferguson (1958) nos lleva a analizar desde diferentes atributos sociolingüísticos pues para que se dé la diglosia en una sociedad se deben estudiar varios factores que son propios del concepto mencionado. Habiendo diglosia nos encontramos con el kichwa en una situación de inequidad sociolingüística que tiene la fuerza para debilitar al idioma y comprometer su reproducción y vigencia social

1.3.3. El uso del kichwa en espacios de prestigio.

Gracias a las luchas de los movimientos indígenas inspirados en nuestros grandes líderes como Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, se logró una red de leyes que van de la Constitución a la Ley Orgánica de Educación Intercultural en las que las normas imponen una educación dictada en las lenguas de las nacionalidades y en la que se enseñe la cosmovisión, los saberes y conocimientos ancestrales dentro del aula de clases. Estos logros en los primeros años de lucha dieron grandes resultados y gracias a ellos tenemos hoy en día profesionales indígenas que están ocupando cargos importantes. Sin embargo, en la actualidad la lengua kichwa no está siendo valorada en los contextos educativos interculturales bilingües ya que su utilización como lengua educativa ocurre de manera muy superficial. En los hechos, el MOSEIB establece que la lengua originaria debe usarse en los procesos de enseñanza aprendizaje de todas las asignaturas en una proporción no menor al 40% del proceso. Sin embargo, ello no ocurre, por mucho, con la frecuencia dispuesta por la Ley,

mientras que en los hechos solo se utiliza en las escuelas en una asignatura en la que se enseña el kichwa y no siempre en kichwa. Termina ocurriendo que la lengua kichwa es apenas una materia más y en minusvalía por la ausencia de hablantes entre docentes y estudiantes que la viabilicen.

En efecto, hay dos problemas de fondo: El primero es que, aunque todos los docentes manejan eficientemente las competencias comunicativas⁶ del kichwa, ellos no podrían usarlas en el aula la mayoría de las veces porque sus alumnos las desconocen. El segundo problema es que muchos docentes de las instituciones del Sistema de educación intercultural bilingüe (SEIB) desconocen el kichwa por lo que no están en capacidad de facilitar sus asignaturas en esas lenguas. El hecho es que, no solamente está arrinconada la lengua kichwa en el entorno comunitario sino también en las escuelas.

Por si ello no bastara, las observaciones realizadas en los contextos educativos constatan que los docentes, padres de familia y estudiantes rechazan y desvalorizan al idioma kichwa. En efecto, hasta hace muy poco la cultura kichwa fue y aún es discriminada por la sociedad dominante. Sin embargo, la presencia y el creciente peso económico y político del mundo kichwa hablante hace que comiencen a verse instituciones públicas y privadas que abren cargos para kichwa hablantes bilingües pues ello les permite acceder a un mercado que antes era menospreciado pero que hoy maneja volúmenes de riqueza no menospreciables. Un claro ejemplo lo damos a conocer a continuación.

En la ciudad de Ambato, observamos que existe una significativa oferta laboral en diferentes instituciones financieras, mismas que tienen sucursales en varias provincias. Entre ellas tenemos a una de las cooperativas que se encuentra en la ciudad de Cañar “*Mushuk Yuyay*” que es una entidad cañari, donde identificamos que unos de los requisitos para ser contratado es el hablar el kichwa y español.

⁶ La competencia comunicativa comprende tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, cada uno de estos abarca conocimientos, destrezas y habilidades. Dentro del marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) se menciona que “Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. (p. 13) **De** acuerdo a este documento europeo se establecen cuatro competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. En nuestro trabajo de investigación se trabajará con dos competencias; el escuchar y hablar, un nivel A1 y con contenidos acorde a la edad con la finalidad de revitalizar y fortalecer la lengua materna kichwa en un entorno escolar donde la mayoría de los niños no habla la lengua originaria..



Figura 1. Cooperativa de ahorro y crédito *Mushuk Yuyay*. (Facebook, 2021)

Este requisito que requiere esta cooperativa, muy orientada a prestar servicios financieros a kichwa hablantes, se justifica porque muchas personas de la tercera edad que son clientes suyos, son monolingües en kichwa por lo que se le dificultará negociar los servicios financieros en español.

Capítulo II

2. Contextualización.

2.1. Contexto normativo

En Ecuador al presentarse una gran diversidad cultural y lingüística, el Estado plantea la construcción del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe con el objetivo de que se “...respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretenda incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medio ambiente (Sumak Kawsay) ...” (MINEDUC, 2010)

En razón de la existencia de las comunidades indígenas, cada nacionalidad tiene derecho a contar con su propia educación en acatamiento al derecho colectivo a la cultura propia reconocido por la Constitución de la República del Ecuador (2008) y a los instrumentos internacionales a los cuales el Ecuador se adscribe. (p. 9)

Por tal motivo dentro de la Educación Intercultural Bilingüe, uno de los derechos que el Estado garantiza en el artículo 29 de la Constitución del Ecuador que es desarrollado en la página 1 de la LOEI como el derecho a aprender en su propia lengua los contenidos y valores de los pueblos originarios, ello con la finalidad de

buscar la conservación de las lenguas y culturas propias del país y el fin de las relaciones de dominación colonial.

El artículo 347 numeral 9 de la Constitución de la República del Ecuador y en la página 5 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI nos manifiestan también que el Estado debe “Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.”. Mientras que en la página cuatro del MOSEIB se plantea que el uso del idioma ancestral debe darse de la siguiente manera:

En uso de las atribuciones que confieren los artículos 154, numeral 1 de la Constitución de la República del Ecuador; 22 literales f) y u) de la Ley Orgánica de Educación Intercultural; y, artículos 17 del Estatuto de Régimen Jurídico y Administrativo de la Función Ejecutiva;

ACUERDA

FORTALECER E IMPLEMENTAR EL MODELO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, EN EL MARCO DEL NUEVO MODELO DE ESTADO CONSTITUCIONAL DE DERECHOS, JUSTICIA, INTERCULTURAL Y PLURINACIONAL

Artículo 1.- Objeto.- En el marco del cumplimiento de los Derechos Colectivos de la Constitución, Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y los instrumentos internacionales, a través del presente Acuerdo se establece el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), documento que se incluye como anexo y que forma parte integrante del mismo.

Artículo 2.- Ambito.- La presente normativa es de aplicación obligatoria en todos los niveles y modalidades de educación que ofertan los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs) compuesta por: Educación Infantil Familiar Comunitaria, Educación General Básica y Bachillerato; y, Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües (UECIBs) del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Artículo 3.- Utilización de lengua.- Los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe utilizarán las distintas lenguas involucradas en la implementación del proceso educativo de acuerdo con el siguiente esquema:

Educación Infantil comunitaria	Inserción a los procesos sociales	Fortalecimiento cognitivo, afectivo, y psico-motor	Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo	Bachillerato
100% Lengua de la nacionalidad	75% Lengua de la nacionalidad	50% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad
	20% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural
	5% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera

Figura 2. Porcentajes a manejar la lengua según el nivel. SESEIB (2020)

Con base al cuadro, desde el primer nivel educativo (EIFC) hasta la básica media (DDTE) el conocimiento ha de ser integrado entre todas las asignaturas y debe incluir la lengua de la nacionalidad, la lengua de relación intercultural y la lengua extranjera, por lo que los docentes tienen el enorme desafío de promover la lengua ancestral materna durante el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos, tanto en todas las asignaturas de cada grado como a lo largo del proceso formativo que conduce desde la Educación Infantil, Familiar y Comunitaria (EIFC) hasta la básica media o fase de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE). El MOSEIB nos plantea el uso del trabajo por áreas integradas en estas fases, debido a que el conocimiento ancestral funciona integrado, a diferencia del pensamiento occidental que fragmenta y especializa el elemento estudiado para solucionar el problema.



En el documento Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB (SESEIB, 2019), en la página 30 se menciona que, a partir de la básica superior, fase que en el MOSEIB se denomina Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI), el proceso cambia pues se pasa del currículo integrado al currículo diferenciado por asignatura, donde los estudiantes deben prepararse para el ingreso al bachillerato que los llevará hacia la educación superior universitaria donde los procesos de enseñanza aprendizaje se fragmentan y especializan por asignatura. Por ello, ya desde la fase PAI se deja de lado el currículo integrado para empezar a trabajar por asignatura. Sin embargo, como bien puede verse, ello no impide que tanto en básica superior como en el bachillerato, la lengua ancestral materna siga siendo utilizada como lengua formativa con un peso similar al del uso de la lengua franca nacional (el castellano como lengua intercultural) y con un peso mayor que el de la lengua extranjera.

Ahora bien, un asunto es que el MOSEIB disponga normativas que presumen que las lenguas originarias tienen el mismo peso y función en las comunidades donde sus escuelas prestan servicio y otro es la realidad sociolingüística. En los hechos, son muy pocas las escuelas de la sierra ecuatoriana donde la lengua kichwa es la lengua materna. Más bien, lo contrario es la norma pues es el castellano la que funge predominantemente como lengua materna o L1. Ello hace inviable la disposición antes comentada pues no se puede entrar a dar una clase de Introducción a los Procesos Semióticos (IPS) o Preparatoria en la que se dispone se hable un 75% del contenido en kichwa, cuando muy pocos de los niños la conocen y están en capacidad de comunicarse en esa lengua.

2.2 Contexto globalizador

2.2.1. La migración como problema y el atractivo del inglés u otras lenguas.

La falta de empleo y la corrupción son factores que provocan el fenómeno de la migración en la población ecuatoriana, por lo cual muchas de las personas migran dentro y fuera del país en busca de mejorar la calidad de vida y la estabilidad económica. Según el censo de diciembre del 2020 la tasa de pobreza en el Ecuador es del 17,8%. Mientras a nivel urbano este indicador es de 5,9%, a nivel rural es del 43,3%. En la actualidad, por el Covid 19, familias enteras cerraron sus negocios, muchos se quedaron sin trabajo y esto agravó problemas de pobreza y exclusión ya crónicos pues algunos sobrevivían del trabajo y pagaban créditos.

Así mismo este problema migratorio provoca ventajas y desventajas tanto de manera individual como colectiva. Entre ellas tenemos la desestructuración familiar y en el caso de comunidades indígenas, la pérdida de raíces culturales, el desarrollo de mayor capital etc. En su mayoría los individuos que viajan no tienen

interés por retornar a su país natal por el desempleo, el miedo a no tener dinero para sobrevivir y porque dan más valor a las formas de vivir del país en el que se encuentran. Al encontrarse en otro país son obligados aprender otros idiomas para estudiar o trabajar. Muchas familias emigran a Estados Unidos por lo que aprenden el inglés.

2.2.2. El Internet, los medios de comunicación y las redes sociales como fuentes de información y cambio.

En la actualidad Internet y las redes sociales llegaron a convertirse en una herramienta indispensable para la comunicación entre individuos, logrando una transformación en la educación, salud e incluso en la forma de relacionarnos afectivamente. No cabe duda que este fenómeno sigue ganando terreno en todo el mundo.

Las grandes economías (Estados Unidos, Japón, China, España etc.) han sido los pioneros en la creación de plataformas, aplicaciones, redes sociales (Tik Tok....) que han provocado la adicción a utilizarlos. Con tan solo dar un clic podemos enterarnos de noticias no solo de nuestro país sino de todo el mundo.

Esta adicción por el uso de estos instrumentos de comunicación ha generado cambios en los jóvenes, niños, niñas y adultos en la forma de actuar, pensar, sentir, vestir, etc, provocando la necesidad de estar más pendientes de los teléfonos y no de la interacción efectiva con los miembros de la familia. Carlos de la Torre (1996) en su texto “Indígenas; Identidad cultural; Sexualidad; Racismo; Clase media; Población indígena; Discriminación racial; Ecuador;” analiza varios aspectos que provocan el racismo hacia las comunidades indígenas, donde muchos expresan el “anhelo a ser blanco”, causando que “El indio quiere dejar de ser indio y ser blanco-mestizo; un blanco-mestizo no está conforme con lo que es, quiere ser blanco y un blanco no está conforme y quiere ser un gringo” (p.65-66).

De esta manera, como experiencia propia, nosotras hemos adaptado a nuestras formas de vivir acciones de otros países, ejemplo: escuchar música en otras lenguas, ver películas españolas, cocinar comida y utilizar ropa extranjera sobre toda la forma de pensar y actuar.

2.2.3. La percepción del kichwa como lengua local y del inglés como lengua global

Pensar la lengua kichwa nos lleva a reflexionar por las razones que lleva a las comunidades indígenas a querer rechazar el hablar su lengua. Una de las causas que se ha evidenciado en los contextos indígenas es la vergüenza a ser difamados, discriminados, desvalorizados, etc. Volviendo a épocas pasadas, predominaba un poder racista aplicado a los indígenas. Viendo todo lo sucedido nos damos cuenta que el racismo ha provocado

miedo a las personas en conservar su lengua, su cosmovisión ancestral. En síntesis, aún existen prejuicios racistas que no permiten valorar debidamente lo propio.

Carlos de la Torre (1996) nos dice “El racismo es un "fenómeno social total" que se manifiesta en ideologías, sentimientos y prácticas sociales de dominación.” (p. 9) Su consecuencia más notable es que quienes están sujetos a su opresión sienten que mientras sean vistos como sujetos del racismo no pueden acceder al ejercicio pleno de sus derechos sociales y ciudadanos, por ejemplo, a los derechos a una buena educación y a promover su cultura libremente. No es casual que el racismo sistémico, presente en todos los actos interculturales de la cotidianidad, promueva la extinción de los pueblos y nacionalidades indígenas y con ello la de su lengua y sus elementos culturales debido a que aún existe racismo por parte de los mestizos o blancos hacia los indígenas.

Siendo el racismo y la vergüenza étnica que él ocasiona, la causa principal de la desvalorización del kichwa, ellos no son las únicas causas de la pérdida creciente de los espacios indígenas donde la lengua originaria sigue siendo la lengua materna. Junto con ellos, actúan dos fuertes presiones íntimamente ligadas a la potencia de la sociedad urbana industrial. La primera es la constatación de que solo un buen manejo de la lengua franca nacional, que significa en el Ecuador desarrollar competencias comunicativas en castellano, permite a los indígenas aprovechar con mayor eficiencia los satisfactores y la imagen que ofrecen las candilejas del mercado de la sociedad industrial. Así pues, a pesar de que el entramado legal frena la intensidad y ubicuidad del racismo, no hay manera de evitar que los indígenas se sientan atraídos por la amplitud del mercado de trabajo para los individuos que, como muchos mestizos, logran la estabilidad laboral en la ciudad. Junto a ello y siempre asociado, tenemos el impacto de la inserción indígena en el mercado laboral global. El otro factor, producto del desarrollo del músculo intercultural y que abre las puertas a la movilidad entre culturas, propio de la industrialización y globalización del mercado de trabajo, es la experiencia acumulada como migrantes. Esta última desvaloriza el esfuerzo por mantener en uso las competencias comunicativas de la lengua kichwa sino también, promueve en sustitución el aprendizaje de las lenguas que facilitan la incorporación en las sociedades del norte desarrollado. Los migrantes se han convertido en figuras prestigiosas en sus comunidades. Construyen casas similares a las de la clase media en el norte, dotan de tecnología a sus familiares, los mantienen con remesas y usan vestimenta de marca. De esta manera, su aspecto personal impacta a los jóvenes de sus comunidades quienes empiezan a valorar las estéticas extranjeras, comunes en los espacios urbanos del Ecuador. En estas condiciones, se ha sedimentado en el espíritu de muchas comunidades indígenas la idea de que es mejor aprender inglés que mantener o estudiar el kichwa. Ocurre entonces que no



sólo se pierde el kichwa, sino que cambia fuertemente el aspecto personal de los jóvenes quienes buscan parecerse cada vez más al joven urbano cosmopolita que es dominante en el mundo.

En muchas de las comunidades indígenas se imponen límites para hablar su idioma en los diferentes espacios de prestigio, mientras que su contexto familiar y comunitario devienen refugio, a veces precario, de la lengua materna. Debido a las circunstancias, en algunos casos hemos llegado al extremo de que los adultos del grupo familiar hayan dejado de hablar la lengua kichwa, causando la ruptura de la cadena de transmisión lingüística y condenando a las futuras generaciones a usar el español como lengua materna o que prefieran aprender lenguas extranjeras en busca de una mejor vida y de no ser humillados por ser indígena.

El éxito económico y social del capitalismo en los países anglosajones ha convertido al inglés en una lengua muy prestigiosa. De hecho, es hoy el lenguaje franco por excelencia en todo el mundo. En Ecuador se ha promovido un cambio radical en las políticas educativas en las que se establece que el inglés sea enseñado en nuestras instituciones educativas como una asignatura más desde la preparatoria hasta el bachillerato. En el caso de las universidades, Peña (2019) afirma que “en abril de 2016, el Consejo de Educación Superior, en el Codificado del Reglamento de Educación Superior, artículo 31, estableció que los estudiantes universitarios deben alcanzar para poder graduarse un nivel B2, intermedio alto, de acuerdo al Marco Común Europeo”. (p. 27). Paralelamente, nos han convencido que aprender el inglés es una necesidad para estudiar maestrías, viajar, comunicarnos con diversas naciones, tener mayor acceso a la información, entre otros. En tanto, el kichwa va debilitándose de mengua

2.3. Contexto Local



Figura 3. Comunidad “El Galpón”

Fuente: Sisa Saeteros (2021)



Debido a la emergencia sanitaria por el Covid 19 en la que nos encontramos inmersos, acudimos por un corto tiempo al contexto comunitario del pueblo Kisapincha (ver Fig. 3). Esta experiencia no fue suficiente para acercarnos a la realidad en la que se encuentra tanto la institución como la comunidad. Por ello analizamos el documento del GAD parroquial de Quisapincha, que fue creado en el año 2015 con la colaboración de la ciudadanía y miembros de las diferentes comunidades, donde se han realizado asambleas y talleres para recolectar información sobre aspectos económicos, culturales y políticos.

2.3.1. Ubicación geográfica

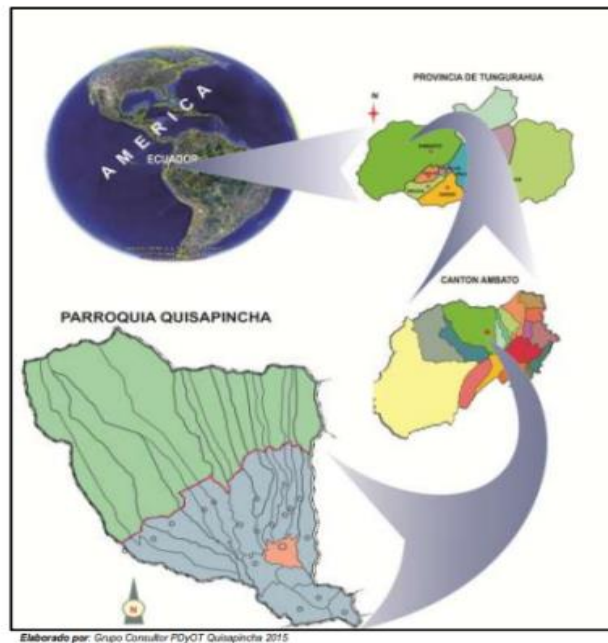


Figura 4. Ubicación geográfica de la parroquia Quisapincha.

Fuente: GAD municipal de Quisapincha (2015)

La parroquia de Quisapincha se encuentra ubicada a 12 km de la ciudad de Ambato. Para el Censo del 2010 (INEC, 2012) contaba con un total de 13.001 parroquianos. Es reconocida dentro y fuera de la provincia de Tungurahua por la confección y venta de ropa de cuero. Su nombre proviene de las voces quechuas “Quizá” que personifica alfarero y “Pincha” que representa acequia, esto por las numerosas lluvias que caen en la zona alta de la parroquia y que originan la apertura y construcción de algunos canales para irrigar el suelo de las zonas medias y bajas del lugar. En su inicio estuvo poblada por los pueblos de los Quisapinchas, Tababelas y Panzaleos, entre otros. Fue fundada por Antonio Clavijo en 1570, teniendo datos de ser parroquia eclesiástica



desde el año de 1653. Posteriormente fue elevada a la categoría de parroquia civil el 19 de mayo de 1861. El 70% de la población es kichwa hablante, sin embargo, la juventud está siendo afectada duramente por la influencia de los medios de comunicación (televisión, internet, prensa, radio y celulares), la escuela (castellano como lengua de educación y computadoras accesibles), las redes sociales como: Facebook, Instagram, WhatsApp, Telegram, YouTube y sobre todo aplicaciones: Netflix, y juegos online que están provocando que los jóvenes, niños y niñas se aislen de la realidad social de su comunidad y se incorporen a las realidades viabilizadas por lenguas diferentes al kichwa donde asimilan o adoptan otras formas de pensar, actuar y sentir, favoreciendo la pérdida de la lengua materna kichwa.

La comunidad cuenta con un clima templado y frío con una temperatura de 12° C. Limita al norte por la Provincia de Cotopaxi, al sur por las parroquias de Pasa y Santa Rosa, al este por las parroquias Ambatillo y San Bartolomé de Pinllo y al oeste por las parroquias de San Fernando y Pasa.

El 60% de la población de Quisapincha aproximadamente pertenece a un estrato social medio-bajo, mientras que el 35% corresponde a sectores bajos y sólo el 5% se puede definir como un sector desestructurado o marginal.

El 70% de la población de la parroquia se afilia a la religión católica, el 20% son evangélicos y el 10% hacen parte de los feligreses de otras religiones. Una de las iglesias de la religión católica es la de San Pedro construida de piedra tallada negra (ver Fig. 5). En su interior se encuentra un sin número de imágenes religiosas. En su fachada destacan dos torres, en la torre derecha se cuelgan dos campanas y en la izquierda hay un reloj analógico.



Figura 5. Iglesia de San Pedro

Fuente: Google (2021)

La parroquia Quisapincha se encuentra dividida en tres zonas: alta, media y baja, y está conformada por 18 comunidades rurales en algunos casos con nombres kichwas que posiblemente aluden a mitos con relación a cada comunidad, ya que, dentro de los pueblos indígenas nada es casualidad, todo tiene un significado. Además, cuenta con 12 barrios en el centro urbano, los mismos que cuentan con parques de recreación, iglesias, espacios verdes, entre otros.

2.3.2. Migración

En cuanto a este fenómeno, en el análisis del documento del Gad Parroquial de Quisapincha (2015) y en su página web: <https://gadquisapincha.gob.ec/> mencionan que no existe un alto índice de migración en esta comunidad. Las personas que migran a otras ciudades son por razones laborales y para la comercialización de sus productos. Algunas familias de la comunidad han instalado pequeños talleres de confección de artículos de cuero, por cuyos productos se conoce a la comunidad. Sin embargo, al dialogar con el docente del tercer año sobre el fenómeno de la migración, nos comenta que en la actualidad se encuentran casas vacías, comunidades con menos habitantes y estudiantes que dejaron de acudir a las clases virtuales.

2.3.3. Nivel socioeconómico

Dentro de la parroquia de Quisapincha, la mayoría de las familias se dedican a la agricultura, la ganadería, la comercialización en diferentes provincias de productos como: mellocos, papas, fresas y hortalizas entre otros, además de a la fabricación de textiles y el procesamiento de cueros (zapatos, ropa, correas, entre otros).



Nuevamente, nuestro informante quien funge como docente de tercer año, nos comenta que estas actividades no cubren la totalidad de las necesidades de las familias conformadas por 8 a 9 miembros lo que genera presiones para su exclusión. Esto es una de las causas que están al origen de los fenómenos migratorios hacia los centros urbanos ecuatorianos y países desarrollados como: EEUU y España, adonde se van en busca de mejorar la economía familiar. Los migrantes son en su mayoría hombres y mujeres con edades aproximadas de entre 20 a 35 años. Su principal consecuencia es la desestructuración familiar, hecho por el cual los principales afectados son los niños y niñas porque sus padres los dejan en custodia con los familiares más cercanos. Una evidencia del problema de la pobreza es que ostentan un 17,1% de analfabetismo, más grave aún en la población femenina y en la población rural.

2.3.4. Vestimenta

En la comunidad Quisapincha se presentan dos tipos de vestimenta, mismas que son únicas y significativas pues son símbolos identitarios que representan la riqueza cultural de su pueblo. La vestimenta tradicional de los hombres consiste en pequeños ponchos rojos con franjas hacia el borde o rojo enterito, pantalón blanco para ocasiones especiales y pantalón azul para sus labores cotidianas, camisa blanca, sombreros de paño color negro o blanco. Así mismo dependiendo de la ocasión se calzan con alpargatas blancas o zapato de cuero negro. Las mujeres usan: anacos de color negro cogidos con una faja color azul claro, *tupulli* azul o rojo, blusa blanca bordada en la parte superior, *guashcas*, aretes de color rojo, alpargatas, sombrero de paño negro o blanco y bayeta de color rojo o blanco. Cabe señalar que dentro del centro urbano la vestimenta es muy casual (ver Fig 6)



Figura 6. Vestimenta del pueblo Quisapincha

Fuente: google (2021)

2.3.5. Fiestas

Los procesos de mestizaje cultural han permitido que los quisapinchas hayan perdido completamente el control cultural de sus festividades (Bonfil Batalla, 1988). En términos de Mansutti (2008), la articulación como sistema de los elementos de las fiestas se ha desintegrado y muchos de ellos han sido absorbidos en fiestas regidas fundamentalmente por figuras católicas. Ello ha provocado la hibridación y en algunos casos la desaparición de muchas de las festividades propias de esta cultura. En la actualidad, las fiestas más importantes que se celebran con la participación de grupos indígenas y mestizos son: la Virgen del Quinche, San Antonio, los Toros de Quisapincha, las Pasadas del Niño Dios y el Inti Raymi, esto siendo uno de los raymis que se mantiene y donde se muestran las vivencias culturales del pueblo Quisapincha.

Estos eventos festivos son los únicos escenarios en los que se exponen su gastronomía, juegos, vestimenta y entre otros que son muy significativos para las comunidades. Por otro lado, uno de los valores que practican dentro de esta cultura es la prestada de mano (*minga*), que para los pueblos andinos es la práctica de la solidaridad. En todo evento cultural o social no pueden faltar los personajes ancestrales como: los *mashas*, ayudantes responsables de repartir los alimentos en las bodas y los *cachunas*, que preparan, reparten la chicha y aloja a los visitantes de las bodas.

2.3.6. Gastronomía

En la gastronomía de la comunidad sobresale una variedad de platos típicos, en especial tenemos los más consumidos el cuy con papas y el caldo de gallina criolla (ver Fig 7). Para cualquier evento social o cultural es común servirse estos dos platos típicos con su respectiva bebida tradicional “la chicha de aloja”.

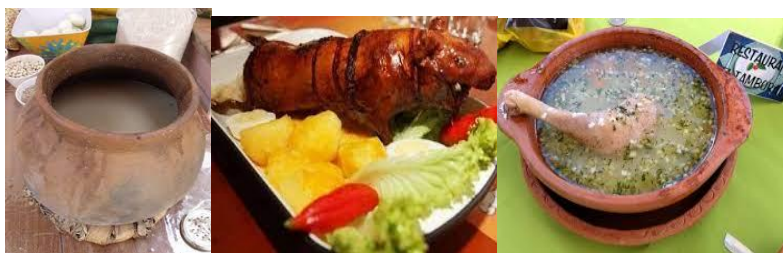


Figura 7. Chicha de aloja, cuy con papas y caldo de gallina criolla

Fuente: google (2021)

2.3.7. Educación.

El nivel educativo y el acceso de la población a la educación para esta comunidad es bajo, ya que se registra un 22,71% de analfabetismo y un 52,68% de analfabetismo digital (desconocimiento del uso de la tecnología), siendo estos dos los promotores de la deserción escolar

2.4. Contexto Institucional



Figura 8. Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe “Pueblo Kisapincha”

Fuente: Liseth Zhagui (2021)

La Unidad Educativa del Milenio⁷ Intercultural Bilingüe “Pueblo Kisapincha” se encuentra ubicada en la comunidad “El Galpón”. Esta institución educativa cuenta con los niveles de EIFC (equivalente a Inicial), IPS (equivalente a Preparatoria), FCAP (equivalente a Básica Elemental), DDTE (equivalente a Básica Media), PAI (equivalente a Básica Superior) y Bachillerato. El horario de entrada en la actualidad por las medidas de bioseguridad por el Covid 19 ha cambiado bruscamente ya que anteriormente el ingreso para la jornada

⁷Las Unidades Educativas del Milenio (UEM) garantizan “la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana”. (Rodríguez 2017, p.4)

En el gobierno del presidente Correa se crearon las escuelas del milenio con la finalidad de brindar una educación de calidad a los niños y jóvenes, cerrando las escuelas unidocentes, pluridocentes y general básica para que acudan al Milenio. Teniendo en cuenta que esta integración ha perjudicado en varios aspectos que quizá generan problemas en el aprendizaje.

matutina era de 7:30 am y de salida 12:45 pm y para la jornada vespertina se iniciaba desde las 12:20 pm con el bachillerato y de 13:00 pm con los estudiantes de la básica superior hasta las 18:10 pm, siendo sus actividades de manera presencial de lunes a viernes. A consecuencia de la bioseguridad, los docentes de la institución educativa han estructurado su propio horario de clases para trabajar con sus estudiantes en la modalidad virtual.

La institución fue creada en el año 2014 con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, integrando en su seno los estudiantes de ocho escuelas dispersas y de pequeñas dimensiones que se encontraban distribuidas en las comunidades de la parroquia. En el año lectivo 2019-2020 la unidad educativa contaba con 504 estudiantes, 33 docentes y 4 administrativos (rector, vicerrector, inspector y subinspector). Su infraestructura está organizada por: 2 bloques de 6 aulas, 2 laboratorios de Física y Química, 2 laboratorios de Tecnología e Idiomas, 1 Bloque de Administración: incluye rectorado, vicerrectorado, sala de reuniones, archivo, dispensario médico, secretaría, recepción y 4 baños, 1 Bloque sala de uso múltiple- comedor, 1 Bloque vestidor bodega, 1 patio, 2 Canchas, 1 biblioteca y variedad de espacios verdes. Además, cuenta con una red de internet para servicios administrativos y docentes.

La misión del centro educativo es formar a los niños, niñas y jóvenes con valores comunitarios, interculturales e inclusivos, orientados a modelar estudiantes alegres, responsables, autónomos y críticos.

La visión está centrada en constituir a la institución educativa como eje de la cosmovisión andina a nivel nacional e internacional; mediante una educación intercultural trilingüe (kichwa, español e inglés), generando líderes competentes, productivos e inclusivos en el fortalecimiento y vivencia del Sumak Kawsay.

2.4.1. Contexto áulico

Nuestras prácticas pre-profesionales fueron desarrolladas de manera virtual desde el 10 al 26 de mayo en aula del tercer año de educación básica, acompañadas por el Lcdo. Mario Chadan, nuestro tutor profesional. En el aula estaban inscritos 21 estudiantes, ninguno de ellos con necesidades especiales. La escuela atiende a los niños provenientes de las zona alta y media de la parroquia de Quisapincha, donde están asentadas nueve comunidades (Pucara, Pucara Chico, Putugleo, Ambayata, El Galpón, Tondolique, Illagua Grande e Illagua Chico). La edad de los estudiantes de tercer grado oscilaba entre los 8 y los 9 años.

En territorio, observamos que el salón de clases es de forma rectangular, cuenta con rincones pedagógicos de matemática, ciencias naturales, lengua y literatura y estudios sociales. Los pupitres son individuales, de madera y de color café. El aula cuenta con 2 ventanas, 1 puerta de metal y el color de las paredes es blanco con azul.

Debido a la emergencia sanitaria por el COVID 19 todas las instituciones educativas han cambiado su modalidad de trabajo de lo presencial a lo virtual, teniendo que enfrentar el hecho de que muchos de los estudiantes y docentes no contaban con las herramientas necesarias para ingresar a clases, sea porque en las comunidades rurales no contaban con el internet en sus hogares, sea porque carecían del instrumental tecnológico necesario, o porque contando con él no podían financiar su funcionamiento. En estas condiciones, muchos estudiantes tenían dificultades para seguir avanzando en su aprendizaje, lo que afectaba emocionalmente a los estudiantes y docentes.

Igualmente, problemático es el hecho de que un número importante de educadores no estaban preparados para cambiar sus didácticas y modelos de gestión curricular. El aula, dominada por la autoridad presencial de un maestro, desaparece y en su lugar se impone un modelo en el que el docente depende del grupo familiar del estudiante para controlar sus actividades en la fase de acompañamiento del proceso de enseñanza aprendizaje virtual. Así mismo, la asociación lugar-tiempo cambia. Un proceso que disponía de alrededor de 5 horas diarias para distribuir contenidos que habrían de permitir desarrollar saberes y dominios descritos en el currículo de la nacionalidad, se reduce a menos de la mitad, lo cual, como mínimo obliga a priorizar lo que se debe facilitar. En consecuencia, las restricciones impuestas por la virtualidad, la disminución del tiempo en aula, el desplazamiento hacia el núcleo familiar del control pedagógico, la aparición del potencial pedagógico virtual como sucedáneo, obligan a cambiar las didácticas, la gestión curricular y la organización de la relación maestro-alumno sin haber dado tiempo a formar a los miembros de la comunidad educativa al nuevo modelo pedagógico.

La virtualidad no ha sido un obstáculo para seguir avanzando en la formación de aquellos niños que sí han logrado incorporarse eficientemente en ese modelo. Desde sus hogares y con teléfonos, tabletas o computadoras han logrado aprovechar los materiales digitales como: aplicaciones de internet, plataformas web, entre otros, que los docentes que han logrado prepararse, ponen a su disposición. De esta manera, los niños que se conectan día tras día mediante plataformas (*Zoom, Facebook Live, Webex*) reciben guías didácticas con actividades respondiendo a las destrezas que se plantean en el currículo priorizado para la emergencia de acuerdo a la asignatura que aborda y a los niños que no pueden asistir a las clases virtuales se les elaboran las guías de autoaprendizaje⁸, las mismas que son entregadas en sus domicilios los días martes.

⁸ Una Guía de Autoaprendizaje es un instrumento de planificación curricular cuya virtud principal es ser accesible a la comprensión. En ellas, el lenguaje usado debe ser el habitual para la edad y el capital cultural tanto de los niños como de sus familiares. El objetivo instrumental es que la guía, con solo leerla, facilite el desarrollo de actividades que

Para la asistencia sincrónica de las clases se tuvo la participación de 10 a 13 estudiantes de 21 mientras que 11 niños realizaron sus tareas de manera asincrónica. En uno de los diálogos con el tutor, se menciona que “la mayoría de los niños no pueden ingresar a las clases porque no tienen los recursos necesarios como la computadora, celular ni el internet, porque su situación económica no es estable y en ciertos casos no tienen el apoyo de sus familiares” (Chadan, com.pers).

El uso de los instrumentos digitales hoy en día es un factor esencial para hacer viable el proceso de enseñanza aprendizaje de forma que todos y todas recibamos una educación de calidad. Sin embargo, es conmovedora esta situación porque muchos estudiantes anhelan estudiar y hacen sacrificios importantes para lograrlo mientras que otros no pueden. Más allá de la buena voluntad de todos, el hecho cierto es que el modelo pedagógico virtual pone en evidencia las inequidades de las sociedades en general y de la ecuatoriana en particular por sus efectos excluyentes en los sectores más vulnerables.

En cuanto al funcionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje del kichwa y otras asignaturas (Matemáticas, Lengua y literatura, Ciencias Naturales, Estudios Sociales), constatamos que el docente carece de estrategias y metodologías activas durante las clases sincrónicas lo que le impide promover ambientes dinámicos sus clases son monótonas y tradicionalistas. Su impacto más evidente no es la calidad del aprendizaje sino el evidente desinterés por aprender de sus estudiantes. Un claro ejemplo es que todos los días el docente comparte un video de YouTube y la guía de interaprendizaje (actividades planificadas para una semana para todas las asignaturas) que está elaborada en Word, la que el estudiante debe copiar para memorizar contenidos específicos de acuerdo a la asignatura que el docente tiene preparada para ese día. Finalmente, como tarea el docente envía las actividades que se encuentran en la guía, y que al terminarlas deben colocarlas en sus portafolios o tienen que enviar un audio al WhatsApp de la actividad desarrollada; esto ya depende de la asignatura.

Tal es el caso en el idioma kichwa. En la institución educativa, el kichwa se presenta como una simple asignatura a la que se le dedica, en un tiempo determinado, una carga horaria semanal y no como un eje holístico y transversal en todas las materias tal como lo dispone el MOSEIB. Con su estilo pedagógico, el esfuerzo del docente no permite fortalecer la lengua kichwa. En el campo de la educación contemporánea es indispensable el uso de estrategias didácticas motivadoras durante el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que al generarlas se promueven competencias indispensables y aprendizajes significativos en los estudiantes.

conduzcan al autoaprendizaje en medio de la pandemia. Se diferencia de la Guía de Interaprendizaje por cuanto esta última solo debe ser comprendida por el docente quien se guiará por ella para desarrollar las actividades prescritas.

Además, ellas permiten desarrollar habilidades cognitivas como: razonar, ser creativo, fomentar un pensamiento crítico, entre otras, mismas que van ayudando a mejorar su desenvolvimiento personal como académicos.

Ahora, bien antes de llegar a definir qué es una estrategia didáctica, primero se debe conocer que una estrategia es, según Leyva (2011) “...un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, donde se permite conseguir un objetivo, que la misma sirve para obtener determinados resultados” (p.66).

Llegando a comprender este concepto, entonces para el mismo autor (Leyva, 2011) “...una estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tiene por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (p.67). Dado que es una combinación de elementos donde la creatividad es muy útil, el docente tiene la libertad de diseñar, buscar, escoger y crear nuevas formas de enseñar las destrezas y los contenidos exigidos. Para ello, sus actividades habrán de estar diseñadas acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, creando espacios que fomenten el trabajo colaborativo e individual, y puedan desarrollar destrezas y un sin fin de habilidades.

Capítulo III

3. Gestión curricular.

3.1. Modelo pedagógico de la institución educativa

Dada la emergencia sanitaria por el Covid 19, todas las instituciones a nivel nacional han debido cambiar las formas de enseñar y aprender. El órgano superior de gestión político administrativa ha instruido a los docentes de las instituciones educativas para que cambiasen la forma de planificar y desarrollar las clases. Al comienzo de la pandemia, implementando el llamado currículo priorizado, los docentes realizan planificaciones semanales y adicional un plan de clase de 40 minutos, las mismas que eran revisadas por el vicerrector de la institución educativa. Por otra parte, con esta nueva modalidad de trabajo se elaboraban guías de interaprendizaje donde se abordaban temas de las diferentes asignaturas (matemática, lengua y literatura, ciencias sociales, ciencias naturales, lengua de la nacionalidad, educación física, educación cultural y artística y proyectos escolares) y material como tarea de refuerzo. Sin embargo, el currículo priorizado no dio los resultados esperados de manera que el Ministerio de Educación debió cambiar sustancialmente la estrategia para implementar el proceso pedagógico conocido como el currículo priorizado para la emergencia sanitaria; “Aprender juntos en casa”.

El nuevo modelo, basado en la implementación de un método activo conocido como el “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)” ha provocado que los docentes hagan uso de nuevos materiales y herramientas para promover conocimientos significativos. La nueva metodología utiliza el desarrollo por los estudiantes, tutelados por el docente, de proyectos de investigación que promuevan la integración curricular. El modelo tiene el propósito de desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo, creativo e innovador, potenciar habilidades en el uso de la tecnología para ser investigadores, y de este modo promover el trabajo autónomo en los estudiantes “siempre considerando las necesidades, los intereses y las problemáticas del estudiante que es el protagonista del aprendizaje, con el apoyo del docente y las familias como mediadores, motivadores y orientadores del proceso” (MINEDUC, 2020, p.2). En las escuelas es común encontrar que el método de planificación por fichas y proyectos, propio del ABP, se vea complementado con el uso de Guías de Interaprendizaje adaptadas a las destrezas que deben lograrse y a los saberes propios del MOSEIB.

Atendiendo al diagnóstico que nos ofrece nuestra investigación nos propusimos responder la siguiente pregunta.

3.2. Pregunta de investigación.

Evidentemente, enfrentamos un problema complejo cuya pregunta de investigación formulamos de la siguiente manera:

¿Cómo ordenar por grados los aprendizajes sucesivos de la lengua kichwa y aplicarlos utilizando las estrategias didácticas lúdicas (virtuales y no virtuales) y el trabajo colaborativo para mejorar las competencias comunicativas de entender y hacerse comprender de la lengua kichwa entre los estudiantes del tercer año de EGB, Intercultural Bilingüe en la Unidad Educativa del Milenio del Pueblo Kisapincha?

Capítulo IV

4.Objetivos.

4.1. Objetivo general.

Fortalecer la enseñanza de las competencias comunicativas de entender y hacerse comprender del idioma kichwa utilizando un ordenamiento curricular de los contenidos y estrategias didácticas lúdicas y el trabajo colaborativo en el tercer año de básica en la Unidad Educativa del Milenio "Pueblo Quisapincha"

4.2. Objetivos específicos.

1. Caracterizar la calidad y frecuencia del uso del kichwa y el castellano entre los estudiantes de FCAP (3er Grado) a partir del uso de las competencias comunicativas de entender y hacerse comprender en ambos idiomas en la escuela, en el núcleo familiar, en la comunidad y entre los estudiantes.
2. Establecer el potencial pedagógico de las estrategias lúdicas para promover el bilingüismo facilitando la enseñanza aprendizaje significativo de las competencias comunicativas en básica elemental en contexto de diglosia.
3. Identificar la utilidad del trabajo colaborativo en un entorno lúdico para fortalecer el impacto pedagógico en la enseñanza de las lenguas originarias y la recuperación de un entorno bilingüista.
4. Establecer una distribución curricular ordenada y sucesiva que facilite la gestión de conocimientos para la adquisición de las competencias comunicativas en lengua kichwa.
5. Diseñar estrategias didácticas lúdicas y colaborativas que permitan avanzar en la enseñanza aprendizaje de los saberes y dominios necesarios para el aprendizaje de las competencias comunicativas de la lengua kichwa en básica elemental y que convierta a la institución intercultural bilingüe en un bastión contra la diglosia.

Capítulo V

5. Metodología.

A). Paradigma y enfoque de la investigación.

Para el desarrollo de nuestra investigación se utilizó el paradigma socio crítico con un enfoque cualitativo. Este paradigma va más allá de la descripción e interpretación, permitiéndonos la transformación, al validar la teoría por su potencial transformador de la realidad. En este sentido, esta perspectiva busca ser parte de situaciones reales para crear condiciones en las que el individuo sea capaz de utilizar la práctica para transformar la realidad y lograr la emancipación del ser humano.

Al respecto, Habermas (1981, citado por Angélica Sagredo, 2018) nos dice:

...el paradigma sociocrítico exige que los individuos sean capaces de ir más allá de solo comprender las realidades de los sujetos, sino que puedan entregar soluciones a los problemas sociales y de esta forma contribuir a los cambios que sean precisos para enfrentar la adversidad. Pero para lograr estos cambios primero se debe comprender a la sociedad en su desarrollo histórico... (p.4)

Siendo nuestro paradigma el sociocrítico, el enfoque debe ser cualitativo. Según Rubio et al, (2018) este enfoque nos “...permite captar el conocimiento, el significado, y las interpretaciones que comparten las personas sobre la realidad social desde su punto de vista, permitiéndonos detallar hechos y sucesos que fueron observados, mismos que están dirigidos a buscar el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (p.18). Según Habermas, el enfoque sociocrítico y cualitativo permite interactuar de una manera subjetiva con la institución educativa y la comunidad. En nuestro caso dicha interrelación se dio de forma virtual y presencial, lo que permitió sistematizar hechos reales, experiencias, reflexiones que ayudaron a promover posibles soluciones a los problemas identificados.

B). Técnicas e instrumentos para análisis de información

El diagnóstico que obtenemos se nutre de la utilización de nuestras evidencias perceptivas adquiridas durante nueve ciclos de prácticas preprofesionales realizadas en entornos culturalmente diversos y de los trabajos de análisis realizados para desarrollar los proyectos de integración (PIENSA) por los que hemos podido evidenciar que las instituciones interculturales bilingües promueven estrategias más o menos complejas para la enseñanza de las lenguas originarias en el marco del MOSEIB (Suscal, Bosco Wisuma, Chibuleo, Puca Cruz, Lago Agrio y Quisapincha).

Para la recolección de información específica en Quisapincha se utilizaron las técnicas propias del enfoque cualitativo: la observación participativa como instrumento privilegiado de la etnografía, las entrevistas no estructuradas y los diálogos reflexivos permitiéndonos conocer de forma directa la complejidad del objeto de estudio que luego debimos describir y analizar hasta lograr plantear alternativas de solución para los problemas pedagógicos y sociolingüísticos sobre la realidad estudiada. En consecuencia, el uso de estas técnicas nos facilitó intervenir directamente con el docente del aula y con los estudiantes.

La Observación participante es según Taylor y Bogdan (1984) “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”. (p;13)

En la experiencia que nos ocupa en Quisapincha y para la investigación que se realiza, debimos hacer un diagnóstico sociolingüístico que implicaba evaluar las competencias lingüísticas kichwa en uso de los docentes, del núcleo familiar y de la comunidad. Igualmente fue importante determinar las competencias lingüísticas y didácticas que puede desarrollar el docente de kichwa y los aprendizajes que se lograban en sus clases. Para identificar las características del contexto lingüístico se aplicaron entrevistas y diálogos a los padres de familia del tercer año, docentes y moradores de la comunidad con la finalidad de conocer el nivel del

bilingüismo en los estudiantes, entre sus representantes legales y los habitantes de las comunidades, esto siendo un parámetro central en nuestro trabajo de integración curricular. Se trabajó con 20 representantes y 9 docentes de básica elemental, media y superior, con múltiples preguntas. Las respuestas fueron analizadas desde una perspectiva hermenéutica cualitativa, incluso cuando las respuestas permitían hacer interpretaciones cuantitativas.

Para los objetivos segundo, tercero y cuarto se realizaron investigaciones documentales que nos ayudaron a extraer datos e información relevante de fuentes bibliográficas; revistas, artículos, ensayos, entre otros, para el análisis, la revisión e interpretación y comprensión de los conceptos utilizados en nuestro trabajo y así fortalecer y reivindicar el uso del idioma kichwa y un procedimiento novedoso para ser implementado en el aula.

En el caso del segundo objetivo se realizó un mapeo de información acerca de los siguientes conceptos: estrategia lúdica, aprendizaje significativo y competencias comunicativas para los que se analizaron trabajos de diferentes universidades nacionales y extranjeras sobre el uso de juegos dinámicos con los estudiantes para fortalecer lenguas ancestrales en contextos de diglosia y enseñar segundas lenguas utilizando el Marco común europeo de referencia como guía didáctica en los procesos de enseñanza de contenidos acordes a cada nivel.

Para llevar a cabo el tercer objetivo realizamos un mapeo de información en cuanto al uso del trabajo colaborativo y la lúdica como herramientas para dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua kichwa con el fin de terminar con una educación tradicionalista y frenar los procesos de diglosia en el contexto comunitario, familiar y social.

Para cumplir con nuestro cuarto objetivo hemos realizado la búsqueda de información acerca del estándar que nos encamine a medir el nivel de comprensión de una determinada lengua. Con el apoyo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) usándolo como esquema de referencia diseñamos unidades de aprendizajes con sus respectivos dominios asociados a los saberes cotidianos de las lenguas ancestrales que serán implementadas desde el currículo kichwa con el objetivo de fortalecer las dos competencias comunicativas que hemos querido trabajar. Esto en lo referente al tercer año de educación general básica.

Finalmente, en el quinto objetivo pretendemos realizar una guía didáctica poniendo en práctica la metodología del Marco Común Europeo y el desarrollo de dominios y saberes que fueron creados por nosotras, donde las actividades propuestas se encuentran acordes a la edad de 7 años. Jean Piaget (citado por Martínez

y Puñaña, 2015) argumenta que “...los niños adquieren y utilizan operaciones cognoscitivas; actividades mentales componentes del pensamiento lógico...” (p. 18)

Capítulo VI.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA: EL KICHWA EN QUISAPINCHA

Conforme a la observación participativa, las entrevistas semiestructuradas⁹ hacia los padres de familia y la comunidad y los diálogos reflexivos con los docentes y directivos se obtuvieron los siguientes resultados¹⁰:

En el documento “Propuesta Pedagógica” de la UEMIB “Pueblo Kisapincha” se afirma que la metodología utilizada para los niveles de EIFC e IPS por los docentes es la del “Juego Trabajo”, mientras que para los niveles FCAP (Elemental), DDTE (Media), PAI (Superior) y Bachillerato emplean la metodología conocida como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Estas se complementan con el modelo de sistema de educación intercultural bilingüe MOSEIB que comprende el desarrollo de cuatro fases durante el proceso de aprendizaje: el dominio, la aplicación, la creación, y la socialización de conocimiento. Sin embargo, en la actualidad por la emergencia sanitaria del COVID 19 cada docente ha tomado las riendas de su propio trabajo.

En el caso de la asignatura del kichwa para el tercer año observamos durante las clases virtuales que el docente trabajó con la metodología tradicionalista y monótona en todas sus horas, descargando el peso de la producción y transferencias de todo el conocimiento en el docente y la memorización de información por parte de los estudiantes. El proceso de enseñanza aprendizaje de esta asignatura es superficial, no toma en cuenta el contexto y los conocimientos previos de los estudiantes provocando la desmotivación de los niños para aprender su lengua. Tenemos conocimiento, además, que no existe un currículo oficial para la enseñanza de las lenguas ancestrales, pero que a pesar de ello es de uso común en varios países el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (de ahora en adelante MCER) que es utilizado en varios países para medir el nivel de comprensión en una determinada lengua. En Ecuador hay docentes que han utilizado este proyecto con resultados que han sido positivos. No obstante, para la enseñanza de la lengua kichwa se encuentran materiales y recursos (videos, cuadernillos, diccionarios, libros, entre otros) que no son tomados en cuenta ya que muchos

⁹ La estructura de las entrevistas y la forma de las preguntas se encontrarán en Anexo 1.

¹⁰ Los nombres que utilizamos en las ejemplificaciones fueron cambiados por respeto a los sujetos entrevistados e investigados.

docentes presentan desinterés por investigar estrategias y metodologías que ayuden al fortalecimiento de la lengua.

6.1. Proceso y didáctica de enseñanza aprendizaje del idioma kichwa.

Dentro de la institución educativa el idioma kichwa es considerada como asignatura y para ello se establecen horarios acordes a los niveles IPS, FCAP, DDTE, PAI y Bachillerato; en cada uno de estos niveles el tiempo de enseñanza es de 45 minutos dos veces por semana.

Igualmente, constatamos que la distribución temporal en el uso de las lenguas como instrumento educativo no se trabaja acorde a lo dispuesto por el MOSEIB ya que en los años iniciales de escolarización se debe utilizar 80% de la lengua materna y en los siguientes grados superiores el porcentaje de enseñanza con el idioma originario va disminuyendo.

En una de las entrevistas que hemos realizado a los docentes, uno de ellos nos dice “...en cuanto al idioma no me rijo al MOSEIB. Dentro de mi clase existen estudiantes que son hispanos y kichwa hablantes, por lo tanto, yo trabajo de forma igualitaria de manera que los estudiantes adquieran los conocimientos con el mismo ritmo de aprendizaje”. 2 docentes de los 9 afirman que usan el idioma en su totalidad no únicamente en la asignatura de kichwa sino también en las demás, esta información no pudimos verificarla debido a que no tuvimos oportunidad de observar las clases de los diferentes grados. Además, 4 maestros hacen uso del idioma exclusivamente en la asignatura kichwa y 3 lo emplean algunas veces por el mismo hecho que el idioma materno de los maestros es el español y tiene poco conocimiento del idioma.

A pesar de que algunos docentes tienen escasas competencias lingüísticas en kichwa, consideran esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje de los diferentes contenidos donde se trabaje de manera integrada ya que la institución educativa se creó con el fin de fortalecer la lengua ancestral para que las nuevas generaciones sigan utilizando su lengua materna en igualdad con otras lenguas interculturales.

Para la enseñanza de la lengua el docente hace uso de medios digitales: YouTube, Word y la plataforma Zoom. También digitaliza la guía de inter-aprendizaje en formato Word que contiene: saberes y conocimientos del currículo kichwa, poco material o recursos para profundizar el tema abordado y no se observa con claridad las características de las competencias comunicativas que se utilizan ya que en la mayoría de las clases se limitan a escribir, dictar y copiar palabras. Estos tres instrumentos son sus preferidos para la enseñanza del idioma kichwa. Como ya lo mencionamos anteriormente, el docente tiene muy pocas metodologías y estrategias, no solo para enseñar el idioma kichwa, sino que esto también se observa en todas las demás asignaturas (Lengua y literatura, Matemática, Educación cultural artística, Ciencias naturales, Estudios



sociales, Educación física, Proyectos escolares). Esto en cuanto al docente del tercer año donde observamos las clases virtuales.

6.2. Uso del idioma kichwa en el contexto familiar y comunitario

En cuanto a las entrevistas realizadas a los padres de familia del tercer grado constatamos que no usan con frecuencia el idioma kichwa, en el caso de Rosita nos dice *“Yo no hablo kichwa pero entiendo algo y no puedo repetir o responder en kichwa”*, mientras, María dice *“solo utilizo kichwa para mandados y saludos como “yakuta apamukri, alli tuta”, y 2 de 20 padres de familia nos dicen “en mi casa siempre hablamos kichwa, rara vez será que hablamos español, pero yo obligo a mis hijos hablar porque es importante conservar y revitalizar la lengua para no perder la cultura”*. De acuerdo a estas respuestas percibimos que, dentro de los contextos familiares, último baluarte de una lengua en contexto de diglosia, es poco frecuente el uso de la lengua materna, provocando que el kichwa se vaya perdiendo de poco a poco. Sin embargo, al estar conscientes de que la lengua está en peligro de extinguirse en la comunidad de Quisapincha, ven a la institución escolar como la única esperanza para salvaguardar la lengua en las futuras generaciones.

Sichra (2005) afirma que *“la escuela, por varios y complejos motivos, no es el lugar que pueda provocar un retorno de la lengua indígena”*. (p.24). En referencia a lo citado, creemos que el docente no es exclusivamente el responsable en la revitalización de las lenguas ancestrales. Para fortalecer las lenguas indígenas se debe trabajar en conjunto con los docentes y padres de familia ya que son los que conviven diariamente con sus hijos. Por tal razón, vemos pertinente que desde su hogar se debe poner en práctica su lengua materna y en el contexto escolar los docentes han de reforzar la lengua utilizando metodologías o estrategias adecuadas para cada competencia comunicativa. En muchas de las prácticas que hemos realizado en las diferentes instituciones educativas observamos que el proceso de enseñanza de la lengua ancestral no se ha contemplado la transmisión, adquisición y aprendizaje, si no únicamente se centran en la enseñanza de los contenidos. De esta manera coincidimos con la idea de la autora.

Para acercarnos un poco más a la realidad sobre el empleo de la lengua, analizamos la respuesta de la siguiente pregunta *¿En qué espacios utiliza la lengua kichwa?* Esta pregunta tuvo la finalidad de conocer si la lengua kichwa aún tiene poder en los diferentes ámbitos de interacción (escuela, mercados, hogar, mingas, reuniones, fiestas, entre otras). En este sentido, un padre de familia nos dice *“la lengua es más utilizada entre los adultos mayores. Para comunicarnos con nuestros hijos hablamos en español y casi en ninguna parte hablamos kichwa porque no nos entienden ni hablan, solo español”*. Ciertamente esta es la realidad de que la lengua kichwa no tiene poder ni voto en los diferentes campos, limitan a las personas kichwa hablantes a expresarse en su idioma y más aún sentirse orgullosos de quienes son. En otros casos al entrevistar a otros

moradores de la comunidad sentían inseguridad, vergüenza, miedo y temor al ser discriminados por hacer uso de la lengua materna. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados nos manifestaron que dentro de la comunidad ya no se habla un kichwa “puro” si no se habla una mezcla entre kichwa y español convirtiéndose en kichwañol.

Por otro lado, Leticia nos dice *“nosotros queremos que aprendan los tres idiomas que son kichwa, español e inglés, porque ayudarán en el futuro a nuestros hijos que puedan trabajar y puedan viajar a los diferentes países”* En este sentido, nos damos cuenta que los padres de familia están prestos a que sus hijos sean trilingües pues entienden que sus competencias lingüísticas puede ser una ventaja con fines económicos más no con un sentido de valoración y conservación de su lengua y rasgos culturales.

CAPÍTULO VII.

Intervención de la propuesta

7.1. Diseño de intervención para la transformación del modelo de gestión curricular y didáctica.

En la siguiente fase de la implementación de nuestro trabajo de integración curricular se diseña un ordenamiento curricular utilizando la lúdica y el trabajo colaborativo para fortalecer las competencias comunicativas de la lengua kichwa con los estudiantes del tercer año de EIB en la Unidad educativa del Milenio Pueblo Kisapincha.

La propuesta de elaborar ordenamiento curricular nace de las necesidades que presentan los estudiantes y docentes en relación al proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua kichwa, donde vemos pertinente que al usar nuevas estrategias didácticas lúdicas y colaborativas como el juego, logren dinamizar el proceso de enseñanza del idioma y convertir a la institución intercultural bilingüe en un bastión contra la diglosia.

7.2. Metodología de la aplicación de intervención.

Para el desarrollo de nuestra planificación se utiliza una estrategia curricular y dos herramientas didácticas: la lúdica y el trabajo colaborativo.

La estrategia curricular se inspira en el orden de resultados de aprendizaje que desarrolla el marco europeo para las lenguas.

La lúdica, como herramienta didáctica, demanda libertad, interacción y cotidianidad, lo que ofrece al individuo una disposición emocional de bienestar, alegría y placer, siendo un recurso esencial en la adquisición



de numerosos aprendizajes, habilidades, destrezas y capacidades para los seres humanos. Es importante señalar que el juego no debe estar asociado únicamente con la infancia si no que puede y debe estar presente a lo largo de toda la vida

Domínguez (2013) afirma:

“La pedagogía lúdica es mucho más que jugar: implica visualizar el juego como un instrumento de enseñanza y aprendizaje eficaz, tanto individual como colectivo; es establecer de forma sistemática e intencional, pero sobre todo de manera creativa, el mayor número de interrelaciones entre los sujetos (aprendientes, enseñantes) y los objetos y contenidos de aprendizaje.” (p.14)

De tal modo, todos los juegos propuestos en nuestra micro planificación son herramientas que tienen la finalidad de fortalecer el idioma kichwa provocando que los estudiantes al encontrarse con espacios divertidos, dinámicos y atractivos logren adquirir aprendizajes significativos en relación a su lengua materna.

Como segunda herramienta tenemos al trabajo colaborativo, el cual es un proceso de interacción que genera espacios polilógicos que desarrollan la escucha y el respeto, el compartir ideas y tomar decisiones consensuadas o discutidas por los integrantes del grupo, de manera que se lleguen a construir nuevos conocimientos que beneficien a todos. De tal forma, se propone realizar grupos de trabajo con los estudiantes del tercer año, teniendo en cuenta para su integración sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en relación a la lengua kichwa.

A). Objetivos

- Diseñar unidades de aprendizaje para la enseñanza del kichwa en tres niveles de básica (FCAP, DDTE y PAI)
- Plantear actividades lúdicas para trabajar con cada unidad que permitan facilitar saberes y desarrollar dominios.
- Elaborar como ejemplo de la viabilidad de nuestra propuesta, dos micro planificaciones curriculares integradas para abordar la unidad 22 “Familia” y la unidad 24 “los alimentos”, con actividades lúdicas y el trabajo colaborativo para enseñar la lengua kichwa.

B). Unidades de aprendizaje (conocimientos y dominios)

La creación de las unidades de aprendizaje para la enseñanza de la lengua kichwa está planteada para todos¹¹ los niveles: básica, elemental, media y superior. Para cada nivel se plantean 6 o 7 unidades generales, las cuales están contextualizadas, ajustadas al currículo kichwa e inspiradas por la lógica del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el mismo que establece cuáles deben ser los contenidos para los diferentes niveles cognitivos que permiten el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas (escuchar, leer, hablar y escribir). Aclaramos, sin embargo, que con los niños del tercer año se enfatizará el trabajo con dos competencias lingüísticas: hablar y escuchar.

El docente que utilice las unidades de aprendizaje deberá integrar conocimientos y dominios acordes a los temas de la distribución de contenidos curriculares establecida en el Anexo 2 de manera que el proceso de enseñanza aprendizaje se relacione con otras disciplinas (Matemática, Ciencias Naturales, etc). De esta manera, utilizar la lengua como eje transversal y no como asignatura. Por otro lado, a manera de ejemplificación se elaboran conocimientos y dominios para las unidades del tercer año.

Tema:	Conocimientos	Dominios a lograr
Unidad 22 Tema: Familia	Términos para designar a los miembros de la familia (taita, mama, ñaña...)	Reconoce y practica la manera de usar los sustantivos (hatunmama, turi..)
Unidad 23 Tema: Partes de la casa.	La infraestructura que contiene una casa (punku)	Identifica las diferencias estructurales entre las diferentes partes de la casa: Placa de piso, columnas, paredes, vigas del techo, ventanas, puertas y techos.
Unidad 24 Tema: Colores	Los diferentes colores en las simbologías (arcoíris, bandera del pachakutik,	Identifica y pronuncia los colores en el idioma kichwa.

¹¹ El desarrollo de la distribución de unidades para el desarrollo de competencias comunicativas de la lengua kichwa se encuentra, para los interesados, como Anexo 2 en este texto.



	vestimenta	
Unidad 25 Tema: Animales.	Los animales que existen en la comunidad Quisapincha.	Nombra animales en la lengua materna.
Unidad 26 Tema: Alimentos	Los alimentos tradicionales que utilizan en la parroquia Quisapincha	Preparar alimentos utilizando productos del contexto.
Unidad 27 Tema: Meses del año.	Los meses del año y sus estaciones acorde al contexto.	Identifica cada mes y a qué fase del año corresponde.

Como siguiente paso se plantean actividades lúdicas para un desarrollo eficaz de los saberes y dominios. El docente pueda hacer uso de éstas o planificar y/o proponer nuevas actividades acordes al contexto en el que se encuentra, a las necesidades de los estudiantes y a la competencia comunicativa que pretende desarrollar y fortalecer. Esto ya dependerá de cada docente.

Tema	Saber	Actividad	Competencia comunicativa	Dominio	Actividad	Competencia comunicativa
Familia	Términos para designar a los miembros de la familia (taita, mama, ñaña...)	Canción "Allyu"	Escuchar	Reconoce y practica los sustantivos (hatunmama, turi..)	Juego de la telaraña	Hablar
Partes de la casa	La infraestructura que contiene una casa (punku)	Juegos identificar las partes de la casa	Escuchar	Identifica las diferencias entre las diferentes partes de la casa	Realizar una maqueta con las partes de una casa.	Hablar
Colores	Los diferentes colores en las simbologías (arcoiris,	Experimentos: Combinación de colores.	Hablar	Pronuncia los colores en el idioma kichwa.	Creación de canciones	Escuchar



	bandera del pachakutik, vestimenta)					
Animal es	Los animales que existen en la comunidad Quisapincha.	Identificar el animal según el sonido.	Escuchar	Nombra animales en la lengua materna.	Adivinanzas	Hablar
Alimentos	Alimentos que se consumen y se siembran en la comunidad Quisapincha	Juego “parame la mano”	Escuchar	Preparar alimentos utilizando productos del contexto.	Preparar alimento a su gusto y explicar su procedimiento.	Hablar
Meses	Los meses de años y sus	Juego de	Hablar.	Identifica el mes y al año	Juego del teléfono descompuesto	Escuchar.

del año	estaciones acorde al contexto.	pictogramas.		de su nacimiento.	mediante frases utilizando los meses del año.	
---------	--------------------------------------	--------------	--	----------------------	---	--

C). Planificación Microcurricular.

Es importante señalar que desde las unidades 11 hasta la 54 se trabaja de manera integrada, lo que corresponde a los niveles FCAP y DDTE, mientras que para el nivel PAI (unidad 55 hasta la 75) se trabaja por asignaturas separadas, de tal forma la planificación está diseñada holísticamente.

	<p>UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO INTERCULTURAL BILINGÜE “PUEBLO KISAPINCHA” GUARDIANA DE LA LENGUA</p>	<p>PERÍODO LECTIVO: 2020-2021</p>
<p>PLANIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y DOMINIOS -PCD</p>		
<p>1. DATOS INFORMATIVOS</p>		



Docente:		Área/Asignatura	Proceso	No. de Unidades de aprendizaje/ Curso	Paralelo
Sisa Saeteros. Liseth Zhagui.		Lengua de nacionalidad.	FCAP	Unidades de Aprendizaje Integrado: 28-33	A
No. de Períodos		Fecha Inicial		Fecha final	
Número y título de la unidad de	CÍRCULO DE CONOCIMIENTOS		Objetivo del círculo	Dominio de aprendizajes a lograr	
	Número y nombre	Saberes y conocimientos			



aprendizaje				
Unidad de aprendizaje 22 “Familia”	CONOCIMIENTOS No. 2 “Liderazgo comunitario”	Términos para designar a los miembros de la familia (taita, mama, ñaña...)	Fortalecer la lengua kichwa mediante estrategias lúdicas.	Reconoce y practica los sustantivos (hatunmama, turi..)
2. PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICA				




FASES DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO		ACCIONES CURRICULARES	RECURSOS
1. DOMINIO	Sensopercepción	Canción de la familia. “Ayllu” Shuk, ishkay, kimsa, chusku, pichka. ñuka maki pichka rruka charin. kuyak tayta (bis) maypi kanki kaypi kani (bis) imanalla. kuyak mama (bis) kuyak turi (bis) kuyak pani (bis)	Computadora. Parlante. Canción.



		kuyak ñaña (bis) kuyak wawa (bis)	
	Problematización	¿Dónde vive? ¿Con quién viven? ¿Cuántas personas viven en la casa? ¿Cómo se llaman sus padres?	Preguntas



<p>Desarrollo de Contenido.</p>	<p>-Explicar cada uno de los términos kichwa con los que se designa a los miembros de familia.</p>  <pre>graph TD; ALLYU[ALLYU] --> Hatun_mama[Hatun mama]; ALLYU --> Hatun_tayta[Hatun tayta]; mama[mama] --> churi[churi]; Tayta[Tayta] --> ushushi[ushushi];</pre>	<p>Computadora Láminas</p>
<p>Verificación</p>	<p>Actividades en Kahoot. Pin de Juego.</p>	<p>Computadora Celulares</p>



	Conclusión	<p>Juego de telaraña: este juego consiste en utilizar un ovillo de hilo que ha de ser lanzado entre los participantes. Para ello deben realizar un círculo y seleccionar a uno de ellos para que comience a lanzar el ovillo. Antes de lanzarlo debe nombrar a un miembro de la familia. Luego, habiendo lanzado el ovillo a otro participante, deberá decir un nuevo termino familiar y repetir la palabra usada por su compañero. De esta manera, se lanza el ovillo y se repiten los términos antes dichos más el nuevo que dirá el que recibe el ovillo y así, hasta llegar al último participante, formar una telaraña de hilo y haber nombrado todos los términos mencionados.</p> <p>Ejemplo</p> <p>Alumno A. tayta</p> <p>Alumno B. tayta, mama,</p> <p>Alumno C, tayta, mama, churi</p>	Lana de un color.
2. APLICACIÓN	<p>Juego del bingo: escuchar la canción “Ayllu” y colocar maíz o cualquier otro tipo de semilla al momento de que vaya escuchando los términos con los que se designa a los miembros de la familia (tayta, mama, etc) que se encuentran en la canción, se puede trabajar en grupos de trabajo de 4 personas.</p> <p>Cada grupo de trabajo tendrá que llenar el tablero con los miembros de la</p>	Tarjetas y fichas. Semillas	



	familia y el que lo llene primero serán los ganadores.	
3. CREACIÓN	Representar como va creciendo la familia mediante un dibujo.	Papel y pinturas.
4. SOCIALIZACIÓN	Comparte con tus compañeros y maestra tu dibujo.	Dibujos.
3. ADAPTACIONES CURRICULARES NEE		
ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA A ATENDER	ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN A APLICAR	
ELABORADO	REVISADO	APROBADO



DOCENTE:	Nombre	
Firma:	Firma:	Firma:
Fecha:	Fecha:	Fecha:

	UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO INTERCULTURAL BILINGÜE “PUEBLO KISAPINCHA” GUARDIANA DE LA LENGUA	PERÍODO LECTIVO: 2020-2021
PLANIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y DOMINIOS -PCD		
1. DATOS INFORMATIVOS		



Docente:		Área/Asignatura	Proceso	No. de Unidades de aprendizaje/ Curso	Paralelo
Sisa Saeteros. Liseth Zhagui.		Lengua de nacionalidad.		Unidades de Aprendizaje Integrado:	A
No. de Períodos		Fecha Inicial		Fecha final	
Número y título de la unidad de aprendizaje	CÍRCULO DE CONOCIMIENTOS		Objetivo del círculo	Dominio de aprendizajes a lograr	
	Número y nombre	Saberes y conocimientos			



Unidad de aprendizaje 22 “Alimentos”	CÍRCULO DE CONOCIMIENTOS No. 1 “La ritualidad en las fiestas”	Los alimentos tradicionales que utilizan en la parroquia Quisapincha	Fortalecer la lengua kichwa mediante estrategias lúdicas.	Preparar alimentos utilizando productos del contexto
--	---	--	---	--

2. PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICA



FASES DEL SISTEMA DE CONOCIMIENTO		ACCIONES CURRICULARES	RECURSOS
1. DOMINIO	Sensopercepción	Video: https://www.youtube.com/watch?v=FSByrogmW6k Pampa mesa en Tarqui	Computadora
	Problemización	¿Qué observaron en el video? ¿En qué eventos se realiza la pampa mesa? ¿Qué alimentos no deben faltar en una mesa? ¿Con quienes lo comparten?	



Desarrollo de Contenido.

Concepto del alimento.

La importancia de los alimentos.

Tipos de alimentos.

Beneficio de los alimentos.

Diferencias entre los alimentos actuales y los alimentos antiguos.

<u>Aycha/carne</u> 	<u>Purutu/fréjol</u> 	<u>Makinchun/queso</u> 	<u>Sara/maiz</u> 	<u>Nuñu/leche</u> 
<u>Chuchi aycha/pollo</u> 	<u>Challwa/pescado</u> 	<u>Papa/papa</u> 		

Computadora

Imágenes.



	Verificación	<p>Tienda: El docente debe organizar por grupos de trabajo a los estudiantes del aula, cada grupo deberá obtener alimentos diferentes. Luego el maestro seleccionará a los niños que van a comprar y vender los alimentos.</p> <p>Al responder y preguntar los estudiantes deben utilizar el vocabulario de los alimentos en kichwa que ya fue socializado.</p> <p>Con esta actividad también se espera fomentar el trueque.</p>	Alimentos Escritorios Dinero hecho de material didáctico
	Conclusión	<p>Juego de probar alimentos: Este juego consiste en formar grupos de estudiantes con el fin de socializar un alimento comestible a uno de los integrantes de otro grupo, el mismo que deberá estar vendado los ojos con la finalidad de que el estudiante adivine de qué alimento se trata. Su nombre lo deberá decir en kichwa</p>	-Variedad de alimentos comestibles -Vendas.
2. APLICACIÓN		<p>Ruleta de alimentos:</p> <p>La dinámica consiste en girar la ruleta y seleccionar a un estudiante para que responda las preguntas seleccionadas Ñukuka impatak alli, Pitak ñuñuta kun, Mayllapita ñuñuta tariy tukunchi,</p>	Ruleta



3. CREACIÓN	De acuerdo a los grupos ya conformados para las actividades anteriormente planteadas, elaborarán un huerto familiar.	Huerto plantas
4. SOCIALIZACIÓN	Cada grupo da a conocer su huerto a los demás compañeros.	
3. ADAPTACIONES CURRICULARES NEE		



ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA A ATENDER		ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN A APLICAR	
ELABORADO	REVISADO	APROBADO	
DOCENTE:	Nombre		
Firma:	Firma:	Firma:	
Fecha:	Fecha:	Fecha:	

Capítulo VIII

RESULTADOS ESPERADOS

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ha sido utilizado en este proyecto como paradigma para la enseñanza de las lenguas. Inspirándonos en este modelo ordenamos, como ya vimos (ver Anexo 2), un conjunto de competencias comunicativas del kichwa necesarias para lograr comunicarse con ella siguiendo su complejidad creciente. El MOSEIB (SESEIB,2019), por su parte y coincidiendo con el MCER, nos indica que:

La enseñanza de la lengua de la nacionalidad se basa en el desarrollo de la expresión oral y escrita, de modo que pueda optimizarse la comunicación entre sus hablantes y para ello no es indispensable el aprendizaje de teorías gramaticales (p. 42)

Siguiendo con los lineamientos del MOSEIB (SESEIB, 2019), promovemos que “Los recursos pedagógicos deben estar fundamentados en aspectos psicológicos, lingüísticos, sociales y didácticos de acuerdo con la edad, las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, sin descuidar los procesos de la interculturalidad...” (p.44.)

Siendo así, el aprendizaje de competencias comunicativas en un entorno sociolingüístico francamente diglósico nos obliga a suponer que sólo en muy pocas comunidades escolares la mayoría de los alumnos tienen al kichwa como lengua materna, y que por tanto los docentes se enfrentan a la necesidad de ordenar los procesos de enseñanza aprendizaje del kichwa como si sus alumnos fueran a aprender su lengua ancestral siendo una segunda lengua. Para ello es necesario tener un diseño curricular que señale las competencias comunicativas de las lenguas originarias que deben irse manejando a medida que se avanza en el sistema educativo, en nuestro caso el kichwa. Además, nos planteamos como objetivo proponer que se enseñe la lengua de manera transversal en todas las actividades y materias en la escuela para crear en el estudiante la seguridad, confianza y el deseo de amar su cultura y poner en práctica su lengua ancestral en cualquiera sea el espacio de interacción donde se encuentre, especialmente en los más prestigiosos, incluida la escuela. Además, esperamos que los docentes de básica elemental, media y superior o cualquier persona interesada en enseñar la lengua kichwa pueda utilizar nuestro cuadro de contenidos semánticos y que se adapte a su realidad.

Tenemos la confianza de que la estrategia escogida para la enseñanza de la lengua es la adecuada y aunque no hayamos podido aplicarla en la Escuela del Milenio Guardiania de la Lengua Pueblo Kisapincha, tenemos evidencias de que utilizando estrategias similares se han obtenido buenos resultados. Así, por ejemplo, en el año 2016 Adriana Roque Corona realiza el siguiente trabajo “LA ENSEÑANZA DEL HÑÄHÑU COMO SEGUNDA LENGUA” Para el desarrollo de este trabajo toma como referencia el Modelo Europeo y adaptandolo a las circunstancias de la lengua Hñahñu, procede a la selección de contenidos. Sin embargo, la estrategia no es una copia fiel del modelo, sino una referencia de los contenidos que pueden abordarse con base

en la propia lengua y cultura, tal como se ha hecho en esta estrategia que se propone. Para el desarrollo de la misma se diseñaron materiales “tareas” que, luego de haber comprendido la clase el estudiante, debe realizar dichas actividades como aplicación del conocimiento que adquirió. Para esta autora, los programas de enseñanza del MCER y el diseño de materiales son esenciales para el aprendizaje de una lengua ancestral pero más aún la inmersión es el espacio primordial por el que el alumno comprenderá y hablará el idioma eficazmente, debido a que es en ese contexto donde se habla únicamente el idioma que se quiere aprender. Los resultados obtenidos con su propuesta potenciaron cambios positivos en el desarrollo del hablar como competencia comunicativa, ya que, su idea fue enseñar la cultura que lo rodea y no centrarse en la enseñanza de una segunda lengua en cuanto a léxico y en la estructura gramatical.

Otro proyecto a ser reportado es el de, María Pérez y Gervasio Montero (2014) en su trabajo “ENSEÑANZA DE LENGUAS ORIGINARIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL OMBEAYIÜTS EN LA FES-ARAGÓN (UNAM)” “...describen y analizan el proceso de diseño de los cursos, dirigidos a estudiantes universitarios, a partir de un enfoque comunicativo y de las problemáticas concretas a que se enfrenta la definición de contenidos y estrategias” (p. 61). Nuevamente, en este trabajo se toma como referente al MCER para el desarrollo de los contenidos para el nivel A1. Al finalizar estos cursos en la Universidad Nacional Autónoma de México se provocó en los estudiantes universitarios el interés de seguir aprendiendo la lengua Ombeayüts con el fin de conocer a profundidad no únicamente su lengua sino también su cosmovisión.

De igual manera Eusebia Martínez Silva con la ayuda de la Dra. María Soledad Pérez López (2015) elaboran un manual para la enseñanza de la lengua *mexkatl* como segunda lengua. Para el diseño del programa de enseñanza y materiales de apoyo se hizo inicialmente una revisión de los estándares de lenguas, su utilidad en las guías para la elaboración de programas y un referente para la construcción del programa de contenidos y del material, los cuales se apoyaron fundamentalmente en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, debido a que el MCER “contiene una serie de descriptores de las habilidades y competencias que tiene que lograr el alumno para situarse en cada uno de ellos...” (p.36). Al aplicar su material y el contenido lograron que los jóvenes de diferentes carreras universitarias y personas ya egresadas, comprendieran y hablaran el idioma *mexkatl* sin ningún problema, ya que la mayoría de los estudiantes al no tener como L1 la lengua ancestral *mexkatl*, pusieron empeño en autoformarse en sus hogares escuchando música, viendo videos e interactuando con miembros de comunidades indígenas que hablan el idioma. Estas dos maestras lograron que los estudiantes “...se apropien del vocabulario por el uso, utilicen la lengua como medio de comunicación, expresen motivación, respeto y la confianza mutua en el salón de clases, adquieran habilidades y competencias

comunicativas que se mencionan en los descriptores del nivel A1 y estén interesados en continuar aprendiendo el siguiente nivel...” (p. 53-54)

Al tomar como referente el MCER para la enseñanza de las lenguas indígenas en estos trabajos que fueron compartidos, no se ha encontrado evidencias negativas en sus resultados que al usar esta estrategia del modelo europeo se haya fracasado en el desarrollo de competencias lingüísticas para enseñar segundas lenguas, considerando que este modelo está diseñado para responder y dar solución a las diferentes necesidades que tienen los estudiantes en aprender una lengua ya sea como L1 o L2. Este modelo es muy exitoso debido a que MCER (2012) “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (p.16). Además “...define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.” (p.16) ello con el propósito de vencer las barreras producidas por los distintos sistemas educativos del país que limitan la comunicación de los niños, niñas y jóvenes al hablar libremente en cualquier espacio de interacción. Por estas y otros objetivos que se mencionan en el Marco Común de Referencia muchos docentes han diseñado manuales, guías, orientaciones curriculares entre otros para enseñar una lengua, integrándose al contexto en la que se encuentra y sobre todo partiendo de los conocimientos que posee el alumno. El uso del MCER es flexible y adaptable a cualquier contexto.

Por otra parte, para una mejor percepción de la operalización de los principios que orientan nuestro trabajo, se diseñaron dos planificaciones microcurriculares con dos unidades: la familia y los alimentos) para el tercer año utilizando la metodología del MOSEIB sobre las fases de aprendizaje (Dominio del conocimiento, Aplicación del conocimiento, Creación del conocimiento, Socialización del conocimiento) En cada una de estas fases se hace uso de estrategias lúdicas y el trabajo colaborativo acompañadas de juegos (telaraña, kahoot, bingo, tienda, ruleta, huerto familiar y probar alimentos) donde esperamos desarrollar con mayor eficiencia en los estudiantes el interés por aprender el idioma y de toda su cultura.

Para lograr nuestros propósitos se establece el trabajo colaborativo en grupos con el fin de que los niños construyan y compartan ideas a partir tanto de sus conocimientos previos como del de sus compañeros. Hablando y escuchando se espera que el estudiante logre comprender y pronunciar con claridad y fluidez palabras nuevas con la intención tanto de acumular mayor vocabulario en los estudiantes como de expresarse correctamente con frases y oraciones cuya construcción gramatical sea comprensible para quien escucha. De esta manera, practicando en el marco del trabajo colaborativo, los docentes aprenderán mejor como facilitar la lengua de sus ancestros con ideas más complejas. También lograrán, con el desarrollo de estas dos



competencias, responder al objetivo que se estipula en el currículo kichwa en el apartado del perfil de salida de los procesos FCAP, DDTE y PAI donde se menciona lo siguiente. MINEDUC (2017):

PAI.IB.3. Runa llaktapak rimaymantapacha shimi rimayta, killkashkatapash rikuchinkapak hatunyachinchik, willachiyta chayachinkapak. *Pachamamata kamankapak, harkankapak yuyayta churanchik, runawan pakta kawsaypi, waklliman tikranata pishiyachishpak, shinallatak allpamamapak kawsak imapash wakllichinata harkana*. Desarrollamos la expresión oral y escrita como medio de comunicación desde la lengua de la nacionalidad. (p.27).

Para mostrar la viabilidad de nuestro trabajo hemos realizado un arqueo bibliográfico con el uso de las lúdicas y su efectividad durante su aplicación en procesos de enseñanza aprendizaje de las lenguas originarias con el fin de rescatar y fortalecer las lenguas indígenas. Es así que hemos encontrado una investigación desarrollada en Chile por: Luna, Benavides, Gutierrez, Alchao, Ditbor (2014), titulado “Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: Estudio de caso de la implementación del nuevo Sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de “recursos educativos”” cuyo objetivo era el de fortalecer las lenguas indígenas mediante el uso de las lúdicas. Ello nos permitió conocer la importancia que tuvo esta herramienta didáctica para lograr el objetivo propuesto. Los autores usaron el “juego del *rakin awar*, en recursos educativos efectivos, donde la cognición, es decir, la elaboración conceptual que es el objetivo de aprendizaje, se conjuga con la motivación de los niños para realizar la actividad. En otras palabras, el juego, pese a presentar una situación ficticia, es un ejemplo de aprendizaje situado al instaurar una situación de desafío que es auténtica y real” (p.17). Esta investigación nos muestra la importancia de usar las metodologías activas asociadas al uso de la lúdica y el trabajo colaborativo donde la lúdica motiva al estudiante en aprender un contenido mientras que el trabajo colaborativo ayuda el trabajo entre pares donde se apoyan entre sí. También un docente, antes de aplicar un juego, debe dar instrucciones claras para no generar transferencias durante la aplicación de la misma. Así también nos recomiendan trabajar con los juegos y los contenidos acordes al contexto, de esta forma ayudaremos a fortalecer la lengua.

Díaz y Zabala (2013) en su tesis “Los recursos tecnológicos y el trabajo colaborativo como medios pedagógicos para favorecer la producción escrita, a partir de textos periodísticos breves en francés lengua extranjera: propuestas y experimentación de actividades pedagógicas en un contexto universitario mexicano” da a conocer que el trabajo colaborativo es esencial para la enseñanza de una lengua ya que el estudiante tiende a promover mayor participación con sus compañeros, enriqueciendo sus conocimientos como el de los demás. Al implementar la estrategia del trabajo colaborativo se evidencian resultados favorables donde, al trabajar en



conjunto, se “...fomentó autonomía e intercambio de ideas entre los estudiantes, apoyo por parte de los compañeros en aprender, hablar y comprender el idioma francés...” (p.71)

Trujillo y Ariza (2006) afirman que:

El Aprendizaje Cooperativo, en una u otra forma, implica cambios en la tradición de enseñanza en nuestro país, puesto que esta tradición está fuertemente anclada en el denominado paradigma centrado en el profesor de lección-repetición y en estructuras individualistas o competitivas, mientras que el Aprendizaje Cooperativo es parte del llamado paradigma procesual, interactivo y constructivista. (p.35)

El trabajar en equipo debe ser esencial para el aprendizaje de una lengua ya que en nuestro país tenemos escuelas en las que acuden una gran diversidad de estudiantes provenientes de diferentes culturas. En ellas, el docente enseña la lengua que él conoce más no de las de los estudiantes, por ello, el trabajo en equipo no solo ayudaría a aprender la lengua sino además a conocer y valorar saberes y conocimientos de las demás culturas. Sin duda, se demuestra en los trabajos que hemos referenciado en relación al uso del trabajo colaborativo que se obtuvieron resultados positivos al aplicar dicha herramienta.

Otro de los estudios sobre las ventajas que da la lúdica durante la enseñanza fue realizada por Durin (2007), titulado “¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León México” este trabajo fue elaborado con la finalidad de promover una educación intercultural y rescatar las lenguas indígenas mediante la lúdica como instrumento principal. Una vez realizada la intervención con las herramientas lúdicas se observaron cambios positivos en los estudiantes y en la forma como los niños ponen en práctica el vocabulario de la lengua indígena

Para trabajar la lengua, los maestros siempre recurren a dinámicas lúdicas. En las clases que yo presencié, 15 de los niños se divertían, tal vez por la dinámica o por la repentina libertad que tenían de ir y venir para pasar al pizarrón. Para enseñar los sustantivos relativos a las partes del cuerpo, una maestra recurrió a una dinámica en la que los niños pegaban etiquetas en un cuerpo dibujado en el pizarrón, gozando así de libertad de movimiento en el salón. Con la maestra de tenek, los niños cantaron y jugaron con su cuerpo. Les cantó primero la canción en tenek actuando acorde a la letra: “U takal u wal / me tocó los ojos, U takal u xut’sun / me tocó los oídos, U takal u wi / me toco la boca, An u k’ubak jaye / y las manos también”. Los niños fueron adivinando lo que significaba la letra, la cantaron en tenek y luego en español. Después formaron parejas y cantaron tocando los ojos, los oídos, la boca y las manos del compañero. Aumentó el gozo cuando se incluyeron nuevos sustantivos, entre ellos los glúteos y iun ligero movimiento de cadera para tocarlas! Los alumnos estaban muy divertidos. (p.82)



Un tercer trabajo realizado por Ceballo, Jaramillo, Duque y Niaza, (2016) "Diseño y creación de recursos digitales etnoeducativos con contenido lúdico: pueblo indígena Embera Chami" una vez más dan a conocer como la lúdica ayudó a mejorar el aprendizaje "A pesar de ser un primer acercamiento, se pueden observar que los resultados son favorables ya que en cada una de las dimensiones la mayoría de las respuestas brindadas por las personas son positivas" Además ellos recalcan que en muchas de las instituciones educativas no existen recursos digitales que potencialicen el aprendizaje de los niños de las comunidades indígenas por lo cual dan importancia al hecho de que una educación contextualizada ha de permitir la conservación de la cultura y la preservación de la lengua nativa. Es por ello que el uso de las estrategias es esencial para fortalecer la identidad cultural, los saberes y conocimientos ancestrales de manera más dinámica y motivadora.

Por último Arrubla, Campo y León (2018), reportan los resultados de una investigación titulada "Estrategias Lúdico Pedagógicas para Promover el Aprendizaje de la Lengua Nasa Yuwe en los Estudiantes del Grado Segundo de Primaria del Resguardo Indígena Ondas del Cafre" Sus resultados nos enseñan que tanto la lúdica como los juegos y cuentos implementados en el aula de clases dejaron la satisfacción, tanto para el grado segundo de primaria, como para la comunidad que hace parte del Resguardo Indígena Ondas del Cafre, así como para las mismas docentes investigadoras, de haber contribuido a la solución de un tema de preocupación nacional, como lo es la pérdida de la tradición lingüística de una familia indígena tan importante como la cultura nasa yuwe., .

Ahora bien, cómo se puede observar en la investigación, la aplicación de la lúdica ha dado resultados que favorecen el aprendizaje del lenguaje ancestral donde poco a poco los niños van tomando interés por valorar la lengua indígena ello a pesar de que se observa en las instituciones el racismo que fue una de las grandes causas por la que los padres de familia dieron por perdida la lengua materna y fortalecieron su sustitución por la lengua castellana. Un hecho que se va enraizando desde la conquista de los españoles cuando nuestros ancestros sufrieron discriminación continuada, cuya consecuencia en la actualidad se ve no solo en la pérdida de las lenguas indígenas sino también en la de los saberes ancestrales que ya no son practicados. Para evitar que ello siga ocurriendo, es importante que los docentes diseñen y creen estrategias lúdicas acordes al contexto y la edad de los niños de manera que ellos puedan asociar el uso de la lengua a la alegría y las emociones positivas y vaya perdiéndose su asociación con la vergüenza étnica. Cabe resaltar que, si un docente intercultural bilingüe está en el oficio por vocación, buscará nuevas metodologías con el fin de ayudar a fortalecer la lengua de los estudiantes sin importar si desconoce la lengua, ya que, en el aula, si se encontró con uno a dos niños que manejan la lengua, siempre tendrá la posibilidad de promover el trabajo colaborativo, pues con él, el aprendizaje puede ser mutuo con transferencias de quienes saben a quienes no saben bajo la



facilitación del docente. De esta manera si tomamos en cuenta las virtudes del trabajo colaborativo y de la lúdica, tanto solas como combinadas, estas dos herramientas hacen una junta poderosa en la situación de diglosia ya que ambas se nutren entre sí.

No debemos olvidar la importancia de ofrecer espacios abundantes con experiencias significativas y placenteras que les permitan a los niños y niñas explorar e interactuar en su espacio vital, partiendo de sus intereses y requerimientos para estimular así la construcción de dichas estructuras y se dé un aprendizaje autónomo y de largo plazo (Ju et al, 2016.p. 25). Con ello se reitera una vez más la importancia de implementar la lúdica en la clase; ello muestra su importancia para obtener aprendizajes que ayuden a fortalecer la lengua y para que la misma pueda ser puesta en práctica ya sea en el entorno familiar, institucional o en la comunidad.

Esta revisión, que no pretende ser exhaustiva, nutre nuestra convicción de que la estrategia que combina orden en el aprendizaje, placer de aprender y transferencias horizontales de aprendizajes es correcta y prometedora de resultados. Por ello, finalmente podemos decir que el uso combinado del MCER, la lúdica y el trabajo colaborativo, al no interferir entre unos y otros y, más bien al contrario, de potenciarse entre sí, son instrumentos muy útiles para la enseñanza de una lengua indígena. En efecto, el uso de estos instrumentos por los docentes nos permite demostrar que la continuidad ordenada por el aumento progresivo de su complejidad en el desarrollo de los contenidos de las lenguas y sus competencias comunicativas, en combinación con el aprendizaje lúdico en el marco del trabajo colaborativo, de manera que provoque entusiasmo, interés y motivación, tal como se propone en las micro planificaciones de las clases sugeridas por nosotras, pueden desarrollar y contextualizar los aprendizajes y multiplicar el desarrollo de las competencias comunicativas de las lenguas originarias.

CONCLUSIONES

Debido a la emergencia sanitaria por el COVID 19, el sistema educativo cambió la forma de trabajo presencial al teletrabajo. A pesar de estas dificultades presentadas hemos logrado finalizar nuestro trabajo donde concluimos que:

En la comunidad de Quisapincha identificamos la presencia de diglosia pues la comunicación en el idioma kichwa está limitada a los contextos de refugio como el familiar y a veces en algunos recodos de lo comunitario, cuando eventualmente se encuentran hablantes del kichwa que lo prefieren para comunicarse, lo que no es frecuente. Mientras el kichwa va dejando de utilizarse constatamos la preponderancia creciente del castellano en todos los lugares de prestigio, lo cual limita la comunicación en kichwa de los habitantes de dicha comunidad.

Mientras ello ocurre, quedan obviadas las disposiciones del MOSEIB (SESEIB, 2019) que regulan el porcentaje de uso de la lengua de la nacionalidad en las diferentes asignaturas (p. 8) y no podía ser de otra manera tomando en cuenta que muchos docentes no son kichwa hablantes y los que pueden hablarlo, prefieren no hacerlo porque los estudiantes que pudieran entenderlos son muy pocos. A ello se agrega, para empeorar la situación, que el kichwa en la escuela ha quedado para ser una asignatura más y no precisamente la más prestigiosa; el docente cuyas prácticas pedagógicas conocimos, lleva adelante su proceso de enseñanza aprendizaje con estrategias didácticas que no logran despertar en los estudiantes el interés por aprender la lengua. Siendo las relaciones de poder entre lenguas un problema extremadamente complejo, cuya estrategia resolutoria escapa a los alcances de un trabajo de integración curricular como éste, nos propusimos diseñar una estrategia de intervención que se centrara en enfrentar dos problemas graves que inciden en la ineficacia de la enseñanza del kichwa escolar: El primero fue crear una propuesta curricular para el aprendizaje del kichwa en la escuela básica ecuatoriana inspirada en el MCER y el segundo desarrollar estrategias didácticas que utilicen herramientas como el trabajo colaborativo y las lúdicas que, juntas, estimulen en los estudiantes el aprendizaje del kichwa.

Al hacer una investigación documental nos dimos en cuenta que el uso de estrategias lúdicas y el trabajo colaborativo son esenciales para la enseñanza de contenidos del kichwa ya que, al generar un ambiente más dinámico y divertido permite al estudiante desarrollar sus capacidades y habilidades, sobre todo obtener un aprendizaje significativo.

Con el diseño de las unidades de aprendizaje llenamos una ausencia que dejaba en las manos del arbitrio de los docentes la decisión de qué enseñar y en cual progresión. Con una gestión curricular progresiva



acompañada de la combinación de la lúdica y el trabajo colaborativo como estrategia didáctica, se plantea una nueva forma de enseñanza del idioma kichwa cuyo fin es levantar el interés de los estudiantes acerca de su lengua ancestral, fortalecer su identidad, ayudar el aprendizaje de los saberes ancestrales en sus propios campos semánticos y fortalecer los valores y la cosmovisión del pueblo Kisapincha, todo ello de acuerdo al nivel educativo y a las competencias comunicativas adquiridos.

Sabemos que problemas sociolingüísticos como la diglosia no se resuelven solo con estrategias curriculares y didácticas. Sin embargo, también estamos convencidas de que la escuela bilingüe pedagógicamente conque hemos soñado es un poderoso instrumento que permite, por un lado, defender la asignatura de la lengua originaria y hacer viables, por difusión, los procesos de enseñanza en las lenguas originarias. Este trabajo de integración curricular se orienta hacia estos objetivos.



RECOMENDACIONES

Recomendamos a todos los docentes de las escuelas EIB, buscar estrategias innovadoras para la enseñanza de las lenguas ancestrales teniendo en cuenta; el contexto, la variación lingüística y las necesidades de los estudiantes, por ello el docente debe estar en constante formación continua debido a que el conocimiento y/o información está en constante cambio.

En el caso de encontrarse en un contexto con diglosia como es el caso nuestro recomendamos utilizar actividades lúdicas en el marco del trabajo colaborativo para fortalecer las competencias comunicativas de hablar y escuchar-, propias de las culturas orales ya que son esenciales para aprender una lengua eficientemente. Si los sujetos tienen manejo instrumental de la lengua podrá darse que los niños estén en constante comunicación con la comunidad y en el marco de su familia.

El docente debe poner en práctica los lineamientos del MOSEIB en cuanto a la enseñanza de la lengua kichwa, por ello es importante enseñar el idioma en todas las asignaturas y no exclusivamente en la propia materia ya que el conocimiento es integrado y no existe una fragmentación del mismo.




ANEXOS

Anexo 1. Formato de las entrevistas.

Universidad Nacional de Educación UNAE

Carrera: Educación Intercultural Bilingüe
Ciclo: 8vo
Entrevistadoras: Sisa Saeteros y Liseth Zhagui



Entrevista 1

Tema: Estrategias lúdicas para la enseñanza del Kichwa (hablar, escuchar, leer y escribir)

Para: Docentes

1. ¿Usted a qué nacionalidad pertenece?
.....
2. ¿En qué nivel educativo trabaja?
.....
3. ¿En qué momento de la clase utiliza el idioma Kichwa?
.....
4. ¿Usa la lengua Kichwa fuera del ámbito escolar?
.....

Entrevista 2

Tema: Bilingüismo

Para: Comunidad y padres de familia

1. ¿Usted es Kichwa hablante?
.....
2. *En su casa,*
¿se habla más el Kichwa que el castellano?
3. *En la iglesia,*
¿se habla más el Kichwa que el castellano?
4. *En el mercado,*
¿se habla más el Kichwa que el castellano?
5. *En las fiestas,*
¿se habla más el Kichwa que el castellano?
6. *En la escuela,*
¿se habla más el Kichwa que el castellano?



Anexo 2. Unidades de aprendizaje para educación básica

Grado	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Décimo.
Unidades/ temas.	Unidad 16 Tema: Alimentos. Unidad 17 Tema: Partes de la casa. Nociones del tiempo. Unidad 18 Tema: Presentación. Unidad 19 Tema:	Unidad 22 Tema: Familia Unidad 23 Tema: Partes de la casa. Unidad 24 Tema: Alimentos. Unidad 25 Tema: Animales	Unidad 28 Tema: Herramientas de trabajo. Unidad 29 Tema: Partes del cuerpo humano. Unidad 30 Tema: Partes de la	Unidad 34. Tema: Alfabeto kichwa. Unidad 35 Tema: Pronombres personales Unidad 36 Tema: Adjetivos Unidad 37 Tema:	Unidad 41 Tema: Pluralización de kuna. Unidad 42 Tema: Género y número. Unidad 43 Tema: Los signos de puntea	Unidad 48 Tema: Historia del kichwa. Unidad 49 Tema: Uso del morfema mi, ta, wan. Unidad 50 Tema: Negación /afirmación. Unidad 51	Unidad 55 Tema: Oraciones Interrogativas Unidad 56 Tema: Uso de morfema ku Unidad 57 Tema: Uso de morfema kaman	Unidad 62 Tema: Creación de poemas. Unidad 63 Tema: Futuro simple. Unidad 64 Tema: Pasado progresivo. Unidad 65 Tema: Creación de adivinanza	Unidad 69 Tema: Participio pasado. Unidad 70 Tema: Partículas de preguntas y respuestas. Unidad 71 Tema: Cuentos Unidad 72 Tema: Fiestas andinas. Unidad 73 Tema:



Saludos.	Unidad 20 Tema: Días de la semana.	Unidad 26 Tema: Colores.	planta.	Verbos.	ción.	Tema: Uso de morfema manta.	58	s.	Artesanías.
	Unidad 21 Tema: Números.	Unidad 27 Tema: Meses del año.	Unidad 31 Tema: Lugares .	Unidad 38 Tema: Conjugación de los verbos.	Unidad 44 Tema: Morfe mas pak, y nkapak	Unidad 52 Tema: Escribir biografía.	Unidad 59 Tema: Uso de morfema shpa.	Unidad 66 Tema: Ubicación.	Unidad 74 Tema: Creencias
			Unidad 32 Tema: Vestimenta	Unidad 39 Tema: Instrumentos musicales.	Unidad 45 Tema: Oraciones simples .	Unidad 53 Tema: Oraciones complejas.	Unidad 60 Tema: Uso de morfema	Unidad 67 Tema: Leyendas propias de la localidad.	Unidad 75 Tema: Redactar cartas y crear sus propias historias de vida.
			Unidad 33 Tema: Profesiones.	Unidad 40 Tema: Canciones.	Unidad 46 Tema: Uso de	Unidad 54:	Unidad 61 Tema:	Unidad 68 Tema: Formar oración con sujeto, predicado,	



				es.	sufijo PI	Tema: Crear diálogos.	Pasado simple	y modificado res.	
--	--	--	--	-----	---------------------	------------------------------------	------------------	-------------------------	--

Fuente: Elaboración propia (2021)

REFERENCIAS

- Barros, F. F. (2010). Reseña " El español de América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica" de Azucena Palacios Alcaine. *Boletín de Lingüística*, 22(34), 153-157.
- Bonfil Batalla, G.(1988) La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos
Anuario Antropológico 86: 13-53.
- Carrión Taboada, M. S. (2018). Teoría del desarrollo cognitivo infantil de piaget: dificultades sociales y emocionales en relación con las altas capacidades en la matemática. Revisado en:
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12690>
- Cisternas Irarrázabal, I. (2017). Divergencias en la Conceptualización de la Relación entre Culturas. *Sociologías*, 46, 344-363.
- Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid, Instituto Cervantes para la traducción en español.
- De Educación Intercultural, L. O. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *G. d. Ecuador, Ley Orgánica de Educación Intercultural*.
- Del Ecuador, A. C. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: *Tribunal Constitucional del Ecuador. Registro oficial Nro, 449, 79-93*.
- Díaz Barberena, D., y Zavala Reyes, M. D. R. (2013). *Los recursos tecnológicos y el trabajo colaborativo como medios pedagógicos para favorecer la producción escrita, a partir de textos periodísticos breves en francés lengua extranjera: propuestas y experimentación de actividades pedagógicas en un contexto universitario mexicano*. [Doctoral dissertation]. Revisada en:
<http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/732/1/RI000032.pdf>
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León. *Frontera norte*, 19(38), 63-92.
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León. *Frontera norte*, 19(38), 63-92. Revisado en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-73722007000200003
- Flores, M. V. (2016). La globalización como fenómeno político, económico y social. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12 (34), 26-41.
- García Hernández, I., y De la Cruz Blanco, G. D. L. M. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, 6 (3), 162-175. Revisado en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s2077-28742014000300012&script=sci_arttext&tlng=en

- García Salto, E. K., y Zeas Corte, J. V. (2020). *El uso de la poesía, la retahíla y la adivinanza como estrategia didáctica para la consolidación de aprendizajes en Educación Inicial* (Bachelor's thesis, Universidad Nacional de Educación del Ecuador). <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1467/1/TT1%20EI.pdf>
- Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial Rural de Quisapincha. (2015). *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial*.
- Gómez Rendón, J. (2019). La interculturalidad. Itinerario de un concepto. *Letras del Ecuador*, 210, 56-62.
- Gutiérrez E. P., Yuste Tosina, R., Cubo Delgado, S., y Lucero Fustes, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (1), 179-194. Revisado en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717469013.pdf>
- Hoyos, C. A., Huila, E. C., y Buitrago, E. Y. L. (2018). Estrategias Lúdico Pedagógicas para Promover el Aprendizaje de la Lengua Nasa Yuwe en los Estudiantes del Grado Segundo de Primaria del Resguardo Indígena Ondas del Cafre. *Interculturalidad de las Etnias en Colombia. CECAR*.
- Leyva Garzón, A. (2011). *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil*. [Tesis de pregrado, Universidad Javeriana]. Archivo digital. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6693/tesis165.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 1, 382-406.
- Luna, L., Benavides, P., Gutiérrez, P., Alchao, M., y Dittborn, A. (2014). Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: Estudio de caso de la implementación del nuevo Sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de "recursos educativos". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (2), 221-240.
- Mansutti-Rodríguez, A. (2008). Interculturalidad, multiculturalidad, pueblos indígenas y democracia. En *Uno y diverso. Dialogos desde la diferencia*. Segovia Y. y Mansutti A. (comps), pp. 107-131. Mérida, Venezuela: ULA. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/216152583_Interculturalidad_multiculturalidad
- Martínez, M. M. (2004). La investigación acción participativa. *Introducción a la psicología comunitaria*, 135-165.

- Ministerio de Educación de República Dominicana (2006). A jugar, aprender y disfrutar con adivinanzas, trabalenguas y refranes. Revisado en: <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/A%20jugar%2C%20aprender%20y%20disfrutar%20con%20adivanzas%2C%20trabalenguas%20y%20refranes.pdf>
- Ministerio de Educación, (2013). Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) Quito – Ecuador: Sensorial-Ensamble Gráfico.
- Ortiz, G. (2001). El quichua en el Ecuador. Riobamba: Abya-Yala.
- Rodríguez-Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217-236.
- Roque Corona, A. (2016). La enseñanza del Hñahñu como segunda lengua. *Estudios de Cultura Otopame*, (10).
- Sáez, F. T. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32, 147-162.
- SESEIB (2019) MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito: Ministerio de Educación.
- Silva, E. M. *Manual para enseñar la lengua mexkatl como segunda lengua* [Doctoral dissertation, Universidad Veracruzana]. Archivo digital. [http://realin.upnvirtual.edu.mx/images/docs/Tesis la enseñanza de lenguas originarias.pdf](http://realin.upnvirtual.edu.mx/images/docs/Tesis%20la%20ensenanza%20de%20lenguas%20originarias.pdf)
- Torres, T. V. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43. Revisado en: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
- Universidad Nacional de Educación. (2017). Modelo Pedagógico de la UNAE. Revisado en: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/560/1/MODELO%20PEDAGOGICO%202017%20%281%29.pdf>
- Urcos, C. N. C., y Urcos, W. N. C. (2013). Piaget, Vigotski y la enseñanza de la lengua materna. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 7(2), 186-199.
- Ureta Cabrera, M. Y. (2017). *Cuentos infantiles para el inicio del proceso lector en niños y niñas de 4 a 5 años*. Machala: Universidad Técnica de Machala. Revisado en: http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/11365/1/E7161_URETA%20CABRERA%20MAYRA%20YESENIA.pdf
- Valencia, H. (2015). El español como lengua internacional o lengua franca. *In Ideas*, 1 (1). Revisado en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ideas/article/viewFile/3364/4190>



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

Wade, P. (2003). Repensando el mestizaje. *Revista colombiana de antropología*, 39, 273-296.

LINKS

https://oswaldoguanan.weebly.com/uploads/8/1/8/0/81804460/presentacion_para_dzeib.pdf

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/view/11582/12321>



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

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

UNAE

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe
Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Yo, Sisa María Saeteros Pichasaca, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial Ordenamiento curricular, lúdica y trabajo colaborativo como instrumento para el desarrollo de competencia comunicativas en kichwa, en estudiantes de educación básica", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Azogues, 09 de septiembre de 2021

Sisa María Saeteros Pichasaca

C.I: 0302654504



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

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

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Yo, Liseth Marianela Zhagui Fernández autor, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Ordenamiento curricular, lúdica y trabajo colaborativo como instrumentos para el desarrollo de competencias comunicativas en kichwa, en estudiantes de educación básica", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Azogues, 09 de septiembre de 2021

Liseth Marianela Zhagui Fernández

C.I: 0107451767



UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

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

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Yo, Sisa María Saeteros Pichasaca), autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Ordenamiento curricular, lúdica y trabajo colaborativo como instrumento para el desarrollo de competencia comunicativas en kichwa, en estudiantes de educación básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 09 de septiembre de 2021

Sisa María Saeteros Pichasaca

C.I: 0302654504



Cláusula de Propiedad Intelectual

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

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Yo, Liseth Marianela Zhagui Fernández), autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Ordenamiento curricular, lúdica y trabajo colaborativo como instrumentos para el desarrollo de competencias comunicativas en kichwa, en estudiantes de educación básica", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 09 de septiembre de 2021

Liseth Marianela Zhagui Fernández

C.I: 0107451767



Certificado del Tutor

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

Carrera de: Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

Yo, Alexander Antonio Mansutti Rodriguez, tutor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado "Ordenamiento curricular, lúdica y trabajo colaborativo como instrumentos para el desarrollo de competencias comunicativas en kichwa, en educación básica"l perteneciente a los estudiantes: (Sisa María Saeteros Pichasaca con C.I. 0302654504, Liseth Marianela Zhagui Fernández con C.I. 0107451767). Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 0 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 09 de septiembre de 2021



firmado electrónicamente por:
ALEXANDER ANTONIO
MANSUTTI RODRIGUEZ

Alexander Antonio Mansutti Rodríguez

C.I: 0151579091