



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MODALIDAD SEMIPRESENCIAL
EDUCACIÓN BÁSICA**

**TESIS DE GRADO PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**El aprendizaje de la lectoescritura en niños shuar de 2º, 3º y 4º grado de
Educación General Básica**

WAJARAI ENTSAKUA CHAWIR ANTONIO

**DIRECTOR
MTR. ENRIQUE CONTRERAS**

**QUITO-ECUADOR
2019**



PARA GRADOS ACADÉMICOS DE LICENCIADOS (TERCER NIVEL) PONTIFICIA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo WA.JARAI ENTSAKUA CHAWIR ANTONIO, C.I. 1400426167 autor del trabajo de graduación titulado: "EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN NIÑOS SHUAR DE 2º 3º y 4º GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA", previo a la obtención del grado académico de LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN BÁSICA.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Quito, 18 de octubre del 2019

CHAWIR ANTONIO WAJARAI ENTSAKUA

C.I. 1400426167



Wajarai Antonio

EJÉTAMU

Júu takakmasman Yusan nuya nii nukurijai ejétajai, wii uunt unuimiatainiam amuakun, winia nuarun, nisha penker enentaimias kakarta tiniau asamtai ejéteajai. Nuyá winia aparun, nukurun nayaimpiniam pujuinia nuna tíi yuminkiajai.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo principalmente a Dios y a Santísima Virgen María, por haberme dado la oportunidad de llegar a este momento tan importante de mi formación profesional. A mi esposa, por ser el pilar fundamental y por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional. A mis padres en el cielo, a pesar de nuestra distancia física, un eterno agradecimiento.

Wajarai Antonio

YUMINKIAMU

Tíi penker yuminkiajai Yusan, tura winia nuarun Mariela, nawantrun, uchirun, Mishel, Leyli, Junior, Tobías. Niin tíi yuminkiajai, wíi uúnt unuimiatainiam unuimia pujakui tíi kuntuts pujarmiayi. Tura winia untrun Enrique Contreras níi winia takattrun tíi íís weu asamtai yuminkiajai nuya winia airun Matita Barriga níi unuimiarta tusa shir timiayi tuma asamtai yuminkiajai. Tura uúnt unuimiatai Pontificia Universidad Católica Ekuaturnumia, níi unuimiarta tusa ujatka samtai tíi yuminkiajai.

AGRADECIMIENTO

Mis más sinceros agradecimientos al señor todo poderoso Dios, y a mi familia: mi esposa Mariela, a mis hijos: Mishel, Leily, Junior y Tobías, a quienes les he quitado su debido tiempo en el momento de mis estudios, pero supieron comprenderme para bien de nuestro desarrollo. A mi director de tesis, Mtr. Enrique Contreras, quien fue el motivador principal para la elaboración de este trabajo y estuvo atento a su desarrollo a lo largo de todo el proceso. A mi compañera y amiga entrañable Martita Barriga, quién estuvo presente en los momentos difíciles durante el tiempo de mis estudios. No puedo dejar de agradecer a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, que me abrió las puertas para que pudiera concluir mi preparación académica, lo que me ha proporcionado nuevas herramientas que podré utilizar en beneficio de mi pueblo y de la sociedad ecuatoriana.

Wajarai Antonio

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	7
ABSTRACT	7
JUKMA.....	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	15
1. ANTECEDENTES, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.....	17
1.1. Antecedentes	17
1.2. Planteamiento del problema.....	18
1.3. Justificación	19
1.4. Objetivos.....	20
<i>1.4.1. Objetivo general.....</i>	<i>20</i>
<i>1.4.2. Objetivos específicos</i>	<i>20</i>
CAPÍTULO II	21
2. LA EDUCACIÓN EN EL PUEBLO SHUAR.....	23
2.1. Características generales del pueblo Shuar	23
<i>2.1.1. Características lingüístico-geográficas</i>	<i>23</i>
<i>2.1.2. Características históricas</i>	<i>24</i>
<i>2.1.3. Características sociales</i>	<i>25</i>
<i>2.1.4. Características religiosas</i>	<i>26</i>
<i>2.1.5. Características políticas</i>	<i>26</i>
2.2. Las palabras Shuar.....	27
2.3. Etnoeducación y familia.....	30
2.4. Educación institucional	33
2.5. Educación en la Unidad Educativa Bosco Wisuma	36
<i>2.5.1. Aspectos generales.....</i>	<i>36</i>

2.5.2. Breve historia de la UEM Bosco Wisuma	38
CAPÍTULO III	39
MARCO TEÓRICO	41
3. EJES TEÓRICOS	43
3.1. El desarrollo del pensamiento a partir del aprendizaje de la escritura	44
3.2. La didáctica de la escritura a partir de la oralidad	49
3.3. La propuesta curricular vigente	51
3.4. La propuesta de Educación Intercultural Bilingüe.....	53
3.4 1. MOSEIB – Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	53
3.4.2. Breve análisis de la Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador...	58
3.4.3. MEIBA - Modelo de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía	59
.....	59
CAPÍTULO IV	61
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
4.1. Tipo de investigación.....	63
4.2. Unidad de estudio	63
4.2.1. Población.....	63
4.2.2. Muestra.....	63
4.3. Diseño de investigación.....	64
4.3.1. Fuente.....	64
4.3.2. Temporalidad.....	64
4.3.3. Foco.....	64
4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	64
4.4.1. Técnicas:	64
4.4.2. Instrumentos	65
4.5. Plan de análisis.....	65
CAPÍTULO V	67

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS	69
5.1. Análisis de los datos proporcionados por los estudiantes	69
5.1.1. <i>Oralidad en los niños shuar y el aprendizaje de escritura</i>	<i>69</i>
5.1.2. <i>Proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado en la UEM Bosco</i>	<i>78</i>
<i>Wisuma.....</i>	<i>78</i>
5.2. Análisis de datos de los docentes.....	78
5.2.1. <i>Concepciones de los docentes acerca de la EIB y la escritura del shuar chicham</i>	<i>78</i>
5.3. Observación áulica: utilización del shuar chicham en clase	84
5.4. Percepción de los padres de familia	87
5.5. Implicaciones del aprendizaje de lectoescritura en niños del pueblo shuar	89
CONCLUSIONES.....	91
RECOMENDACIONES.....	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS	101
ANEXO 1	103
INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	103
<i>Guía de visita áulica.....</i>	<i>103</i>
<i>Encuesta para estudiantes.....</i>	<i>104</i>
<i>Cuestionario para padres de familia</i>	<i>106</i>
<i>Cuestionario para docentes y directores</i>	<i>107</i>
ANEXO 2	108
Mito de origen.....	108
<i>Origen de los monos washí y de los zorros. Iniciación de los cazadores.</i>	
<i>Obligaciones, tabúes, técnicas de caza</i>	<i>108</i>

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1: ESTUDIANTE SHUAR.....	17
ILUSTRACIÓN 2: PLANTEL DOCENTE UEMBW	36
ILUSTRACIÓN 3: AULA DE CLASE	69
ILUSTRACIÓN 4: ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA MILENIO BOSCO WISUMA	104
ILUSTRACIÓN 5: ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA MILENIO BOSCO WISUMA EN EL HUERTO	104
ILUSTRACIÓN 6: MADRES DE FAMILIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA MILENIO BOSCO WISUMA.....	108
ILUSTRACIÓN 7: ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA MILENIO BOSCO WISUMA	108
ILUSTRACIÓN 8: DOCENTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA MILENIO BOSCO WISUMA	110
ILUSTRACIÓN 9: DOCENTE Y MADRE DE FAMILIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA MILENIO BOSCO WISUMA.....	110

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE.....	57
GRÁFICO 2: PROPUESTA DE EMPRENDIMIENTO Y APRENDIZAJE INVESTIGATIVO	57
GRÁFICO 3. INSTRUMENTOS CURRICULARES DEL DOCENTE EN EL MEIBA	60
GRÁFICO 4. PREGUNTA 1 ¿SABES LEER ESPAÑOL? (SÍ: 19 - NO: 0)	71
GRÁFICO 5. PREGUNTA 2 ¿SABES LEER SHUAR CHICHAM? (SÍ: 15 - NO: 4).....	71
GRÁFICO 6. PREGUNTA 3 ¿ES FÁCIL LEER ESPAÑOL? (SÍ: 19 - NO: 0).....	72
GRÁFICO 7. PREGUNTA 4 ¿ES FÁCIL LEER SHUAR CHICHAM? (SÍ: 14 - NO: 5)	72
GRÁFICO 8. PREGUNTA 5 ¿ES FÁCIL ESCRIBIR ESPAÑOL? (SÍ: 19 - NO: 0)	73
GRÁFICO 9. PREGUNTA 6 ¿ES FÁCIL ESCRIBIR SHUAR CHICHAM? (SÍ: 15	

- NO: 4).....	73
GRÁFICO 10. PREGUNTA 7 ¿TE GUSTA CONVERSAR EN ESPAÑOL? (SÍ: 19	
- NO: 0).....	74
GRÁFICO 11. PREGUNTA 8 ¿TE GUSTA CONVERSAR EN SHUAR	
CHICHAM? (SÍ: 12 -NO: 7).....	74
GRÁFICO 12. PREGUNTA 9 ¿TE GUSTA ESCRIBIR EN ESPAÑOL? (SÍ: 19 -	
NO: 0)	75
GRÁFICO 13. PREGUNTA 10 ¿TE GUSTA ESCRIBIR EN SHUAR CHICHAM?	
(SÍ: 17 -NO: 2)	75
GRÁFICO 14. PREGUNTA 11 ¿TE GUSTA LEER ESPAÑOL? (SÍ: 17 - NO: 2)	
.....	76
GRÁFICO 15. PREGUNTA 12 ¿TE GUSTA LEER EN SHUAR CHICHAM? (SÍ:	
14 - NO: 5)	76
GRÁFICO 16. PREGUNTA 13 ¿TE GUSTA HABLAR ESPAÑOL? (SÍ: 18 -NO:	
1)	77
GRÁFICO 17. PREGUNTA 14 ¿TE GUSTA HABLAR SHUAR CHICHAM? (SÍ:	
11 - NO: 8).....	77

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. PROCESO EDUCATIVO DEL MOSEIB Y SU ORGANIZACIÓN.....	56
TABLA 2. PROCESO EDUCATIVO DEL MOSEIB Y SU ORGANIZACIÓN....	64
TABLA 3. ENCUESTA PARA ESTUDIANTES (19 ESTUDIANTES DE	
DIVERSOS PARALELOS)	70
TABLA 4. CUESTIONARIO PARA DOCENTES Y DIRECTORES	79

RESUMEN

Este trabajo trata sobre el proceso de aprendizaje de lectura y escritura en estudiantes de 2º, 3º y 4º año de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Milenio Bosco Wisuma, perteneciente al pueblo Shuar. Tomando en cuenta los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la condición de oralidad de los niños y niñas, se determina cómo el proceso educativo institucional influye en el desarrollo de su pensamiento, cosmovisión y formación integral.

ABSTRACT

This paper explores the learning process of reading and writing in students of 2nd, 3rd and 4th year of Ecuadorian General Basic Education, from Bosco Wisuma School, belonging to the Shuar people. Regarding the guidelines of Intercultural Bilingual Education and children's language skills, this paper explains how the institutional educational process influences the development of their thinking, worldview and integral education.

JUKMA

Juu takatka nìi unuimiatainiam nekamurin tura aujsar nuya akmarar unuimiau ainiawai, tura jimira, menaint, aintiuk uwiniam pujuinia nui, natsa unuimiatainiam Bosco Wisumnumia, Shuar iruntramunam pachitkia. Papin awanturman arantruk unuimianiawai, tura uchin chichakmarin itiur takakma wea tusar etserainiawai nii unuimiatainiam, nuya iruntrar aujmatkar tii enentaimsar yaunchu itiur pujù armiania tusar mash unuimiau ainiawai.

INTRODUCCIÓN

La educación intercultural bilingüe (EIB), diseñada e implementada por el Ministerio de Educación desde el año 1988, constituyó un desafío teórico y metodológico para el sistema educativo ecuatoriano, ya que fue la primera vez que la concepción de bilingüismo se aplicaba a las lenguas ancestrales del país y no solamente al idioma inglés. Se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe para que se encargara de la organización y ejecución de esta modalidad educativa y se nombró funcionarios designados al inicio por las organizaciones indígenas del país. La falta de formación de los nuevos funcionarios y docentes hizo que el inicio de la experiencia atravesara por muchas dificultades, por lo que se recurrió al asesoramiento de especialistas que habían conseguido resultados notables en el Perú, con lo cual el proceso tomó un rumbo definido.

Los pedagogos del Ministerio de Educación no tuvieron respuestas para un proceso de estas características, cuyo modelo establecía que la enseñanza debía realizarse principalmente en la lengua ancestral y que el español se debía considerar como una segunda lengua. Ante esta situación, la responsabilidad fue asumida por lingüistas y educadores que ya tenían experiencia en este campo. De esta manera se fueron formando los primeros especialistas, capacitadores y maestros indígenas para el proceso de la EIB; que continúa hasta hoy, aunque con modificaciones importantes en las relaciones entre la nueva Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) y el Ministerio de Educación como ente rector de la educación del país.

La Carta Magna ecuatoriana vigente desde 2008 es reconocida a nivel mundial por ser la primera en dar derechos a la naturaleza, aunque también se destacan en ella los temas sociales. Uno de ellos es el reconocimiento del país como pluricultural y la defensa de la sabiduría ancestral y del patrimonio intangible; lo cual, en la institución educativa, se manifiesta en varios ejes transversales que pueden evidenciarse sobre todo en las materias curriculares “Educación en Arte y Cultura” y “Lengua y Literatura”, en las que se definen los lineamientos para fomentar una sociedad que se reconozca como diversa y pluricultural. A pesar de ser un gran paso en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante: EIB), cabe reconocer que los procesos y encuentros de culturas en el

ámbito educacional implican complejos factores que requieren estudios, análisis y exigen procesos de evolución teórica.

Si bien es cierto que la Constitución ecuatoriana y la Reforma Curricular vigente aportan, también lo es que toda la comunidad educativa debe hacer un esfuerzo profesional enorme para poder consolidar una auténtica educación de respeto y protección a las diversas culturas ecuatorianas (Ministerio de Educación, 2016). En tal sentido, esta investigación pretende determinar las implicaciones del aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de la Unidad Educativa Bosco Wisuma, pertenecientes al pueblo shuar, en el contexto del proceso educativo de la EIB. Para ello, se ha estructurado el documento final en cinco capítulos que comprenden los siguientes contenidos:

El Capítulo 1 indica los antecedentes de la educación shuar; y sistematiza su problemática; determina una justificación a esta investigación; y declara los objetivos que se plantea.

El Capítulo 2 se enfoca en el objeto de estudio: la Educación en la Unidad Educativa Bosco Wisuma perteneciente al pueblo Shuar en el marco de la EIB. Esta sección es fundamental porque caracteriza la educación shuar, revisa las formas estrategias de enseñanza de escritura y recoge los rasgos culturales más relevantes que guardan relación con el tema de estudio. Se incluye la etnoeducación como parte de la educación familiar.

En el Capítulo 3 se trata el marco teórico. Se explica nociones acerca del desarrollo del pensamiento a partir del aprendizaje de la escritura; luego se explora la didáctica de la escritura con base en la oralidad. En el ámbito educativo se hace referencia a la propuesta curricular vigente; y, para concluir el capítulo, se presenta la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe, que es el modelo que en teoría promueve la institución educativa ecuatoriana para los pueblos ancestrales.

En el Capítulo 4 se explica el marco metodológico. Se indica el tipo de investigación, el diseño planteado, la unidad de estudio, las técnicas elegidas para la recolección de datos y el plan de análisis de la información.

En el Capítulo 5 se realiza el análisis de los datos recogidos y se presentan los resultados. Para ello, se divide a los sujetos de estudio en estudiantes, representantes de familia, docentes y autoridades. En los primeros, se analiza su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de la oralidad de su cultura; así como el tipo de enseñanza que reciben en la institución. Se hace un análisis de las implicaciones del aprendizaje de la lectoescritura. Con respecto a los datos de los docentes, se analizan las concepciones que tienen ellos acerca de la EIB, la escritura del shuar-chicham y su uso en el aula.

Finalmente, se establecen conclusiones con base en los objetivos del estudio; y, en esa misma línea de pensamiento, se sugieren recomendaciones.

CAPÍTULO I

1. ANTECEDENTES, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

1.1. Antecedentes

Ilustración 1: Estudiante Shuar



Fuente: Archivo Unidad Educativa Bosco Wisuma

El pueblo Shuar preserva un legado cultural invaluable para Ecuador y para la cultura humana. Sus costumbres y su sabiduría milenaria, así como sus rituales han sido motivo de estudios y fuentes de importantes hallazgos antropológicos; sin embargo, también se debe reconocer que la sustancia de toda cultura está presente en su lengua (Chisaguano, 2005). En esta se expresa la cosmovisión de cada pueblo; a pesar de ello los procesos de globalización, el desarrollo cultural a nivel nacional y mundial, así como la implementación de las tecnologías de la comunicación exigen la interrelación de las culturas, el encuentro de los pueblos. Una forma de controlar estas relaciones sin perder las raíces de los pueblos ancestrales es mediante una educación intercultural.

La educación bilingüe aporta en estos procesos y favorece a proteger el patrimonio no tangible de los pueblos ancestrales (Chisaguano, 2005). En esta relación que se establece, existen hitos que marcan un antes y un después en

la vida de las personas, y muchos de estos momentos de transición ocurren en los procesos educativos; uno de ellos, que es también uno de los más delicados, es el momento del aprendizaje de la escritura y la lectura, especialmente en la fase de la Educación General Básica Elemental (de 6 a 8 años) (Mineduc, 2016). Para acercarnos a un grupo de estudio se ha elegido una institución representativa de la nueva propuesta ministerial de educación intercultural: la Unidad Educativa Bosco Wisuma.

La oralidad, que contiene códigos lingüísticos y culturales en todas las lenguas del mundo, no tiene una correlación exacta con la escritura (SUBSEIB, 2014). Tal es el caso de las lenguas ancestrales ecuatorianas, que tuvieron que adaptar sus fonemas a grafías propias de otra lengua de larga tradición escrituraria: el español. En esta nueva relación, surge un proceso de adaptación en el que el estudiante reconoce un nuevo código y medio de comunicación: el texto escrito.

1.2. Planteamiento del problema

El medio escrito se convierte en el estudiante en un instrumento de interacción social, que además lo va a acercar al dominio del español como segunda lengua (Ministerio de Educación, 2016). Precisamente este trabajo de titulación busca explicar qué implicaciones tiene —en la formación educativa de los niños shuar— el encuentro con otra lengua y otra cultura; y, a la vez, qué características tienen los procesos metalingüísticos —en los que los estudiantes van a descubrir la sintaxis de su propia lengua y acaso también las estructuras de la cosmovisión de su cultura ancestral—. Estas posibles relaciones dan lugar a varias interrogantes, de las que se han elegido las siguientes para organizar la línea de investigación de este trabajo:

- ¿Cómo influyen los procesos de aprendizaje de lectoescritura en niños del pueblo shuar, tomando en cuenta que su desarrollo cognitivo se ha dado en las condiciones de oralidad de su cultura?
- ¿Cómo influye el aprendizaje de lectoescritura en el desarrollo del pensamiento, la cosmovisión y la formación integral de las niñas y niños shuar?

Por otro lado, se propone la utilización de la metodología de *conciencia fonológica* como la alternativa más eficaz para la enseñanza inicial de la lectoescritura en los niños de 2º, 3º y 4º año de Educación General Básica, ya que mediante ella se va construyendo el aprendizaje de una manera natural desde la oralidad de un infante no alfabetizado. En el caso de las nacionalidades indígenas, la oralidad es además una característica ancestral intrínseca al ser social de los individuos.

1.3. Justificación

A nivel académico y social, esta investigación aportará a la comprensión del fenómeno educativo desde la perspectiva de la interculturalidad. El Ministerio de Educación de Ecuador promueve desde la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe una educación que respete las lenguas ancestrales del país; sin embargo, el factor clave de esta educación es el lenguaje; y es ahí donde hace falta indagaciones sobre la relación que existe entre lenguaje, educación, cosmovisión, cultura y desarrollo social. Esta investigación se enfoca aún más en la relación del aprendizaje en los primeros años de Educación General Básica; porque lo que en estos niveles ocurre determina consecuencias en los siguientes años de educación.

Cómo se aprende, qué se aprende y por qué se aprende son indagaciones fundamentales para entender la educación en pueblos como el Shuar, cuya historia ha sido muy trabajada por la antropología, pero que aún requieren indagación y análisis en el campo educativo-político.

A nivel personal, el autor de este trabajo creció con su lengua materna (shuar-chicham), pero tuvo que aprender otra (español) en sus primeros años de estudio para poder desenvolverse en una sociedad cuya Constitución para entonces aún no reconocía el derecho de los pueblos indígenas a utilizar sus lenguas ancestrales. Aprender a convivir, estudiar y trabajar en una lengua oficial pero no materna ha sido un desafío de miles de ecuatorianos que tienen que vivir una suerte de *bilingüismo social*. Ahora, ya adulto, y consciente del impacto personal

y social que tiene la educación sobre las nuevas generaciones, y tras haber cursado una carrera en una Facultad de Ciencias de la Educación, el autor de este trabajo reconoce la importancia de investigar, observar y analizar cómo se cumplen estos procesos de aprendizaje-enseñanza y brindar una lectura desde la época actual, en la que las palabras tienen más importancia que nunca gracias a las nuevas teorías del aprendizaje, la cultura de Internet, las redes sociales digitales y el mundo cultural atravesado por las nuevas tecnologías.

1.4. Objetivos

1.4.1. *Objetivo general*

- ✓ Determinar las implicaciones del aprendizaje de lectoescritura en niños estudiantes shuar de la Unidad Educativa Bosco Wisuma, en el contexto del proceso educativo de la EIB.

1.4.2. *Objetivos específicos*

- Definir las relaciones que se establecen entre la oralidad de los niños shuar estudiantes de la Unidad Educativa Bosco Wisuma y el aprendizaje de la lectura y escritura en la Educación General Básica Elemental (2º, 3º y 4º año de EGB).
- Analizar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que se aplica en el área de Lengua y Literatura para los niños shuar estudiantes de la Unidad Educativa Bosco Wisuma, pertenecientes a Educación General Básica Elemental.
- Contrastar la propuesta curricular vigente de la asignatura de Lengua y Literatura con el paso de la oralidad a la escritura de acuerdo a la metodología de la Educación Intercultural Bilingüe empleada en la Unidad Educativa Bosco Wisuma.

CAPÍTULO II

1. LA EDUCACIÓN EN EL PUEBLO SHUAR

En este capítulo se tratarán las características lingüístico-geográficas, históricas, sociales, religiosas y políticas del pueblo shuar. Luego se explicará el ámbito de la palabra en su cultura, y las características que tienen los entornos familiares y educativos, así como su relación con la educación practicada en la Unidad Educativa Bosco Wisuma.

2.1. Características generales del pueblo Shuar

2.1.1. Características lingüístico-geográficas

La lengua shuar pertenece a la familia lingüística jíbara; sin embargo, hablando técnicamente desde la Lingüística, Maurizio Gnerre (1999, p.29) indica que se trata en realidad de un “dialecto étnico lingüístico”, lo cual comprende a las lenguas: Shiwiar, huambisa, aguaruna, Shuar y Achuar. Estas dos últimas se hablan en Ecuador. Desde mediados de los años 50 (del siglo XX) los etnólogos (no lingüistas) distinguieron las diferencias culturales de estos pueblos, quienes, si bien comparten características fonéticas, poseen sus propias historias y desarrollos sociales. En el caso del pueblo Shuar, este ocupa “aproximadamente las cuencas hidrográficas formadas por los ríos Morona y Santiago” (p.31). Es interesante revisar cómo, desde los primeros textos que relatan su historia, se exótica a este pueblo y su espacio geográfico. Miguel Allioni refiere lo siguiente:

Al oriente de la gran cordillera Andina que de sur a Norte atraviesa la República del Ecuador, hay una inmensa selva tropical que, desde las estribaciones de la cordillera, se extiende hacia la enorme cuenca fluvial conocida con el nombre de Marañón o Amazonas, sigue el curso del río y ocupa toda la hoya, hasta donde el Yapurá se une con el Amazonas. En esta región ilimitada, desconocida en sus tres cuartas partes, viven muchas poblaciones completamente salvajes, perdidas en la selva, a quienes los agentes naturales han conferido un rasgo local que las diferencia absolutamente de todo pueblo salvaje. Más que al tipo Guaraní o Patagón, se acerca al tipo del Caribe, y si se da crédito a los lingüistas,

se acercan también al tipo japonés-yamato. Yo limitaré mis observaciones solamente a la "Gents Shuar" ("Gens" en el sentido latino), que vive esparcida en las florestas de la hoya del Morona, del medio Santiago y tal vez en algunos puntos del Pastaza y cuyo núcleo más denso ocupa el Río Upano (llamado por los Jíbaros Namangas) (1978, p.6).

Medio siglo después de publicada esta obra llamada *La vida del pueblo shuar*, cabría preguntarse cuánto ha cambiado la percepción que se tiene sobre el pueblo Shuar y cómo lo entienden ahora los políticos, los docentes y quienes ejercen políticas públicas en materia de educación y preservación de lenguas ancestrales. En todo caso, llama la atención el uso de la palabra *Jíbaro*. A decir de Gnerre (1999), esta palabra pudo tener un sentido peyorativo en muchos contextos, pero en realidad proviene de la misma lengua shuar con el significado de 'gente'. Se evitará su uso en este texto, no por la posibilidad de una connotación negativa, sino particularmente porque abarca un grupo étnico mayor al estudiado.

2.1.2. Características históricas

A mediados del siglo XIX estas tierras habían sido "descubiertas" por el Gobierno de Cuenca y regalaba a colonizadores extranjeros para que fundaran ahí nuevas sociedades, dándoles permisos, prebendas, facilidades de acceso. Para entonces se desconocía la soberanía que un habitante del pueblo Shuar pudiera tener sobre estas tierras "no civilizadas". (Allioni, 1978). Una historia de colonización ha sido el factor común para este pueblo, visto desde una perspectiva externa; y desde un enfoque interno habría que evaluar las relaciones con sus vecinos los Achuar, con quienes durante mucho tiempo tuvieron la categoría de "enemigos".

Después de la Constitución del Ecuador de 2008, las nacionalidades y los pueblos ecuatorianos cobran otro significado para el país. Rescatar sus culturas, lenguas, sabiduría y demás procesos culturales se convierte en una urgencia para el Estado. Ya que uno de los principales ejes sociales es la educación,

desde lo institucional se promueve la protección a este legado cultural, y surge el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

2.1.3. Características sociales

El pueblo shuar está fundamentado en la familia, que es el núcleo de su sociedad. Esta tiene gran influencia en el desarrollo de los individuos pues en ella se construyen los valores morales, éticos, políticos que han de acompañar a varones y mujeres. Los conocimientos, la educación, el aprendizaje y la enseñanza son conceptos relevantes en su cultura pues se hereda de generación en generación tradiciones, creencias, valores, y sabiduría amazónica. Uno de los legados que entregan padres a hijos es la lengua shuar. Con ella enseñan sus conocimientos ancestrales que están altamente ligados a la naturaleza y el entorno. El código ético les exige respeto a sus normas, así como valentía para defenderse de oprobios.

El hogar se determina por roles. Tradicionalmente el varón tiene la licencia y obligación de salir a trabajar en busca de provisiones y el alimento, en tanto la mujer debe encargarse del huerto y los hijos más pequeños. El huerto y los animales domesticados constituyen su principal función y exclusiva de ella. Una mujer aprende desde pequeña los secretos de la cocina, del cultivo, del cuidado de las aves y demás animales. En cuanto a los hijos, estos permanecen bajo su cuidado hasta los dos años, luego se comparte su formación con los familiares, de tal manera que los varones se educan con la sabiduría de los abuelos y hermanos mayores y las mujeres respectivamente acuden a sus abuelas y hermanas. Así se dividen según su género pues este determina los conocimientos que aprenderán en la cotidianidad (Mashinkias, 2012).

En la vida adulta, los padres ayudan a sus hijos a elegir su pareja, para procurarles una buena decisión. Las parejas se establecen como monógamas, sin que esto evite casos de adulterio. Se practica el levirato para el cuidado de la familia. Varones y mujeres siendo hermanos duermen en espacios separados dentro del hogar. Los varones tienen sus roles tan establecidos como las

mujeres. En general, estiman el que su pareja sea trabajadora y satisfaga las responsabilidades que su sociedad ha establecido.

En cuanto a las fiestas y celebraciones estas no tienen un carácter estrictamente religioso sino más bien ceremonial-espiritual. Su cosmovisión se basa en principios míticos que se explicará en el siguiente acápite.

2.1.4. Características religiosas

No existe en el pueblo shuar un sistema religioso como se entiende en occidente lo divino ni se parece a las tradiciones religiosas judío-cristianas. En su lugar, existe un sistema de creencias de valores atribuidos por seres espíritus que se manifiestan en forma de sabiduría. Para alcanzar esta, existen ceremonias y prácticas durante la vida de los shuar que están íntimamente ligadas a plantas sagradas; a saber: floripondio (*maikiua*), planta medicinal (*tsentsemp*), tabaco (*tsank*), planta purificadora (*piripri*) (Mashinklash, 2012, p.58). Estas plantas están presentes desde el nacimiento de la persona shuar y lo acompaña para toda su vida. En este sentido, se dice que una persona shuar puede viajar, e inclusive dejar de vestir como tal, pero nunca dejará de ser shuar donde quiera que esté pues su formación espiritual es muy profunda.

2.1.5. Características políticas

La organización shuar está desligada de jerarquías sociales a tal punto que todos en su ecúmene gozan de las mismas condiciones: sus viviendas son iguales, sus vestimentas y alimentos también. La organización social se basa en el respeto al hogar del otro. Tienen códigos para acercarse y para recibir a forasteros. Según Allioni (s.f.) reconocen en el colonizador su ventaja cultural, y establecen con este comercio de beneficio mutuo, pero el autor habla en un contexto propio de una realidad vigente a mediados del siglo XX (p.127).

En un contexto moderno, con la llegada de carreteras, la presencia de intereses petroleros, el desarrollo político estatal y los estudios antropológicos nacionales e internacionales, las diferentes nacionalidades ecuatorianas se organizaron en

federaciones. Así, en 1948 se retira la petrolera Shell de territorio shuar; en 1963 nace la ADUCE (Asociación de Desarrollo Jíbaro del Oriente), y en 1964 se crea la FIPSE (Federación Independiente del Pueblo Shuar, luego llamada AIPSE) que legaliza el territorio y marca proyectos de autogestión y busca una vida digna sus habitantes; en 1978 salen los misioneros de la asociación; en 1986 crean alianzas con la Federación de Centros Shuar se hacen miembros de la COFENIAE y la CONAIE a nivel nacional. LA FIPSE ha luchado desde su creación por la legalización de su territorio, ha sido una institución de lucha contra intervenciones petroleras y reclama sus derechos constitucionales, que incluye derechos sobre su patrimonio tangible y no tangible, sus tradiciones, sus leyes consuetudinarias, y particularmente sobre su sabiduría y su lengua ancestral.

2.2. Las palabras Shuar

La educación está íntimamente ligada al léxico, su decodificación e interpretación. La lectura y la escritura son instrumentos educativos fundamentales; por ello se hablará del léxico shuar y su importancia comunicacional antes de empezar con los asuntos estrictamente educativos. El shuar-chicham, al igual que la mayoría de las lenguas en el mundo, es una lengua ágrafa (Gnerre, 1999, p.96); esto le hace parecer como una lengua con pobreza léxica; pero es un error considerarla así, ya que posee una gran variedad etimológica y gramatical, que se evidencia con su escritura en alfabeto latino.

En la lengua shuar existe mucha rigurosidad lógica, sintáctica, morfológica y léxica. Así también goza de un potencial metafórico que enriquece su capacidad comunicacional. El léxico cotidiano alcanza los 8000 lemas, pero, según Maurizio Gnerre (1999), se ha empobrecido debido al creciente bilingüismo y la escolarización (p.98). Aunque posea sinónimos, la riqueza léxica shuar hace que cada detalle, cada modificador, prefijo o sufijo cambie el sentido de sus palabras dándoles significados precisos muy importantes para la cosmovisión shuar Gnerre (1999) explica:

El concepto de *soñar* puede estar expresado en el sentido más general por los morfemas léxicos *karám-p-ra-* o *mesékram-p-ra-*. Pero este último tiene una connotación bastante negativa, ya que está relacionado con el morfema *mesé-* ‘hacer daño, causar desgracias’; por lo tanto, tiene un significado del tipo ‘soñar malos presagios’. Otro morfema, *kuntúkna-r-* se utiliza, en cambio, con el significado específico de ‘soñar buenos o malos presagios sobre la caza’ (p.102).

En español no existe una palabra para ese último significado. Como ese ejemplo, existen muchos otros que evidencian la riqueza léxica propia de la cosmovisión shuar. Se entiende que, con la vida contemporánea muchos de estos conceptos ya no tendrán cabida en la expresión cotidiana actual. Quizá la época moderna reduzca el vocabulario shuar, pero este posee una sabiduría tal, que mucha de la ciencia y de los estudios contemporáneos podrían enriquecerse del legado verbal y semántico que posee el shuar-chicham. Al respecto vale rescatar la elocuente experiencia de Magalli (1977) citado en Gnerre (1999):

¡Qué diferente opinión tengo ahora de la lengua jíbara! (...) ¡Oh! Es una lengua perfecta, filosófica, sentimental y hasta podría decir quizás más rica que el español y otras lenguas europeas en lo que se refiere a la parte zoológica y botánica. Entre todos sus infinitos árboles y animales que pueblan estas selvas, incluso la planta más pequeña y el insecto más minúsculo tienen un nombre. Poseen miles de exclamaciones. El auxiliar *ser* interviene en la formación de todos los verbos, así como en las desinencias del nombre latino en la formación de los casos. ¡Qué combinaciones enérgicas y concisas! Ahora estoy escribiendo un diccionario; con él y con el ejercicio estoy seguro de que podré hablar con los jíbaros, pero dudo que alguien conseguirá jamás hablar con ellos (p.107).

Importantes reflexiones de Magalli, pero sorprendente su conclusión: considerar que la complejidad de la lengua shuar-chicham impedirá que se establezca comunicación en su lengua. Esto, que acaso resulta exagerado, es importante porque da cuenta de la complejidad que había apreciado este investigador en la

cultura verbal del pueblo shuar. No solo por el aporte en la nominación de la fauna y la flora, sino sobre todo porque esta complejidad verbal expresa también la cosmovisión y organización que el pueblo shuar tiene de su entorno y de su vida. La onomatopeya es uno de los principales recursos creativos del léxico shuar. Una misma especie animal puede cobrar diferentes nombres de acuerdo con los sonidos que emite en diferentes circunstancias. Aquí un ejemplo de especies (aves) cuyos nombres son un calco del canto que emiten: *ukukúí, sááásá, kiíki, tuísh, tirásha*.

Las acciones y prácticas humanas también se formulan en lengua shuar como composiciones onomatopéyicas. Así, el ruido del estómago con hambre se lo conoce como *turúu turúu*; los ronquidos se los conoce como *charáa charaa*; el acto de escupir se llama *kusuí*. En el caso de los fenómenos físicos, se puede citar al fuego y su movimiento flameante: *túput túput*, o a la brisa de agua llevada por el viento: *shirir*. (Gnerre, 1999, p.113). Un tercio del vocabulario shuar se ha creado a partir de las onomatopeyas y el resto tiene una etimología que se ha creado a partir de la relación con el mundo colonizador occidental. La palabra *uwí*, por ejemplo, representa la noción de “año”, período de tiempo importante para marcar las celebraciones por los frutos que brindan especies como la *Bactriz*.

La escritura del shuar-chicham se la hace en el alfabeto latino con las entonaciones y la ortografía propia de esta lengua. Esta traducción del lenguaje fonético al escrito en muchos casos no ha logrado pasar la barrera del tiempo, de los procesos escolares institucionales, de la aculturación, de las nuevas necesidades sociales y económicas, que dejan en el pasado muchos verbos y expresiones que ahora ya no importan para la supervivencia, y por lo tanto pierden su sentido en el uso cotidiano. Así también existen otras palabras que se han resemantizado de acuerdo con los nuevos contextos. El morfema *puju* significaba ‘sentarse’ o ‘estar’; y ahora, se lo relaciona con la estabilidad que da el asentamiento, lo cual ha devenido en significados como ‘vivir’ y ‘existir’ (Gnerre, 1999, p. 117).

2.3. Etnoeducación y familia

El pueblo Shuar se caracteriza por la educación que brinda desde la estructura familiar. Abuelos, abuelas, padres y madres ejercen un rol activo de enseñanza, en íntima concordancia con la edad de los niños, que desde pequeños deben aprender los valores de su comunidad. En este sentido, la etnoeducación procura respetar esta tradición educativa en tanto implementa políticas educativas bilingüitas e interculturales.

La educación shuar familiar distingue los géneros femenino y masculino y enseña los valores según esta división. Así, los varones se responsabilizan de la educación de los niños y las abuelas y madres de la educación de las niñas. Las prácticas de enseñanza aprendizaje comprendían los procesos teóricos y los prácticos, lo que se conoce como el “aprender haciendo”. (Mashinkiash, 2012, p.21). En la entrevista que le hacen Jimpikit y Antun (2000) al informante nativo shuar Carlos Ángel Jimpikit, este indica:

En cuanto al trabajo, les he enseñado, llevándolos al trabajo; pues ahora como salen estudiar en las escuelas y los colegios, ¿cómo enseñarles? De tal modo les oriento raras veces. (...) Antiguamente nuestros mayores solían madrugar para transmitir conocimientos oralmente. Hoy en día se lo hace generalmente para no molestar, porque yo también cuando era niño decía que la mayor molesta y no deja dormir bien, así tengo esa idea. Sabiendo muy bien el conocimiento. Sin embargo, no puedo transmitirles ya que ahora duermen, cada uno en su debido cuarto (p.33).

El informante C. Jimpikit da su testimonio sin ir en detrimento de la educación institucional, pero reconoce que los tiempos han cambiado y no es fácil mantener una educación familiar tradicional. Esto lo ratifica el estudio de Juan Manuel Mashinkiash (2012), y asegura que la educación de la cultura shuar “se desarrolla en el interior de la familia y es transmitida por los padres a través de las prácticas cotidianas, orientándola a la práctica de valores y normas de comportamiento y de actitudes conforme a la división de trabajo [según] el género” (p.28).

En la cosmovisión shuar, sus protectores brindan la sabiduría para manejarse con ética y valores en la vida social. El principal protector es Arutam, y este se manifiesta a través de las fuerzas de los modelos Etsa y Nukui (modelos de hombre y mujer respectivamente). Con esta protección, los niños aprenden también la responsabilidad de mantener en equilibrio la relación humano-naturaleza.

La oralidad es uno de los instrumentos de enseñanza más importantes. Existe un espacio para los varones, llamado Tankamash, donde se narran mitologías, valores e historia. También hay espacios para los ritos y celebraciones, para el trabajo y el arte, para la música y el arte literario. En complemento a la sabiduría teórica, los aprendices tienen que cumplir con ritos según su edad, que implican fuerte ayunos y abstinencias (Mashinkiash, 2012, p. 29) según las edades y la etapa de crecimiento.

Uno de los mitos que enseñan los valores de obediencia, abstinencia y lealtad es el de *Etsa y Kujan Cham*. Su historia es una herramienta pedagógica empleada por abuelos y padres. (Ver Anexos). La honestidad es uno de los pilares de estas enseñanzas mitológicas, y es interesante como aparece el concepto del “no castigo” como un fuerte medio de convencimiento y aprendizaje. En teoría educativa conductista se habla del refuerzo negativo como el retiro de un castigo o estímulo negativo, para aumentar la probabilidad de una conducta. En este sentido, habría una forma particular de educación en la familia shuar ya que no retira el castigo, sino que no lo implementa aun cuando el aprendiz reconoce que lo merece. Es sin duda una lección interesante desde la teoría de aprendizaje la que deja el mito de *Etsa y Kujan Cham*. Otros valores relevantes con que se educa al joven shuar son: ser valientes, ser mejores, hacer mejor y hacer el bien. Estos son ejes culturales de fundamentales (p.34).

En el caso de las mujeres, se espera que estas se encuentren bien preparadas para asumir con responsabilidad su rol de madres y cuidadoras del hogar. Deben tener la capacidad de proporcionar suficiente comida y haber superado las pruebas en los rituales femeninos. La preparación de la chicha y el cuidado de

animales también está bajo su control y responsabilidad, según la tradición; sin embargo, en los tiempos modernos ya estos valores también han perdido su vigencia debido a los nuevos modelos de trabajo que exige la sociedad actual, donde padre y madre pueden compartir actividades y roles.

La huerta es uno de los espacios más importantes, ya que conocer cómo mantenerla con vida es una forma de mantener saludable también la nutrición del hogar. Así también hay espacios sagrados de aprendizaje, como la cascada, el río, la selva, entre otros. La participación activa es un pilar de su formación como personas de bien. Otros principios de aprendizaje son: la creación, la recreación, el aprender haciendo, la observación, la imitación, la simulación y réplica.

El niño sale con la cerbatana después de algunos ritos y si regresa con pocos pájaros casados debe continuar en los siguientes días hasta traer pájaros completos a la cintura con, y el padre o algún mayor debe dar soplando al niño la carne de pájaro y desde ese momento queda como buen cazador (Mashinkias, 2012, p.49).

Los mitos, al igual como sucede con todas las culturas antiguas y modernas, sirven para la educación shuar. En cuanto al sistema de enseñanzas se destacan las siguientes (Mashinkias, 2012, p.49-52):

- a) **Las enseñanzas de Ayumpúm:** Enseña a no incurrir el pleito o peleas sin razón o justificación.
- b) **Las enseñanzas de Nukui:** se trata del cuidado prolijo de la huerta, fuente principal de alimento diario.
- c) **Las enseñanzas de Tsunki:** Regula la vida social y el matrimonio.
- d) **Las enseñanzas de Etsa:** El shuar no debe cambiar su cultura, ni su forma de ser tradicional. Un shuar puede cambiar su vestimenta y su nombre, pero jamás sus principios shuar.
- e) **Las enseñanzas de Shakaim:** se refiere al trabajo fuerte que ejerce el varón del hogar.

Las plantas sagradas son otra fuente de conocimiento. Cuando una persona fallece y se desea preservar su sabiduría, se practican ceremonias espirituales mediante la identificación del espíritu de Arutam. Para ello, se ingesta el sumo de *tsaank* (tabaco), *natem* (ayahuasca), *maikiua* (floripondio). Quien protagoniza el ritual entra en trance y experimenta los “símbolos sensibles del Arutam” (Mashinkiash, 2012, p. 59).

En este acápite se ha trazado un breve esbozo de lo que implica la educación familiar shuar. Un difícil reto para la etno-educación tratar de combinar esta sabiduría con la institucional moderna y externa. El siguiente subtema trata sobre los esfuerzos realizados en este aspecto.

2.4. Educación institucional

Desde un enfoque externo a la realidad shuar, las instituciones políticas, educativas, religiosas y sociales han intentado “educar” a este pueblo. Tras varios fracasos con currículos ajenos a las necesidades reales que han tenido los shuar, en 1972, tras la creación de la Federación Shuar, se crearon las escuelas radiofónicas; más tarde, en 1988, se consolidó el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) y en el año 2007 se propuso el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (MEIBA) (Mashinkiash, 2012).

En la primera mitad del siglo XX, la misión Salesiana tuvo el trabajo de aculturación del pueblo shuar bajo el pretexto de civilizarlo, evangelizarlo y fomentar en este el amor por la patria. Esto lo hacía en compensación al gobierno ecuatoriano por haberle cedido estos territorios. Sin duda, toda una herencia colonizadora aún vigente en pleno siglo XX, a pesar de los paradójicos gritos libertarios del siglo XIX. El reto implicaba cambiar sus costumbres sociales, sexuales, familiares, idiosincrásicas, donde los sabios eran tildados de brujos (Mashinkiash, 2012, p. 64). La misión Salesiana creó internados, donde obligaron a niños y adultos a separarse de su familia, aprender el castellano y los valores judeocristianos.

El pueblo shuar estaba siendo sometido a un nuevo modelo de vida. Estos internados luego se convirtieron en escuelas de Educación Fiscal donde estudiarían los hijos de los colonizadores con los niños shuar, donde se fomentó una aversión a ser shuar frente al aventajado niño “blanco” que conocía bien la lengua castellana y provenía de familia mestiza o criolla. Hubo altos niveles de deserción por parte de los estudiantes shuar que huían de ese sistema opresor. Luego llegaron las escuelas radiofónicas:

Desde 1972 funcionaron las escuelas radiofónicas Shuar y Achuar. [...] se formó el Instituto Normal Bilingüe Shuar (INBISH), el cual se transformó en el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar (IPIBSH), bajo la administración de la DINEIB. [...] En 1979 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar SERBISH, con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación. En este proceso se empleó el shuar-chicham y el castellano como lenguas de educación. Uno de los aspectos importantes fue la formación de auxiliares radiofónicos y maestros shuar y Achuar (SUBSEIB, 2014, p.15).

Sigue vigente la presencia salesiana en este proyecto radiofónico donde interviene telemaestros y “libros de texto” (es decir libros de carácter educativo) destinado a la enseñanza de las grafías y fonemas que permiten procesos de lectoescritura. Después de la educación primaria se logró establecer la educación secundaria, el bachillerato y, finalmente, se reconoció la necesidad de que el mismo pueblo shuar administre su educación. Tras varios esfuerzos intermedios, se consolidó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOISEB. El MOISEB está vigente hasta la actualidad y se alinea con la Constitución de 2008, en la que se establecen los derechos en materia educativa. A continuación, se citan los acuerdos y artículos más pertinentes del Acuerdo No. 0440 – 13 (Ministerio de Educación, 2008):

Que el artículo 347 numeral 9 del mismo ordenamiento, entre las responsabilidades del Estado establece la de “[...] 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”;

Que el artículo 92 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece que “El currículo de educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe”;

Que mediante el Acuerdo Ministerial No. 0112 de 31 de agosto de 1993, publicado en el Registro Oficial No. 278 de 15 de septiembre del mismo año, se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB): 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.- Ámbito. - 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.

El MOSEB constituye un logro tras décadas de diversas experiencias educativas en las comunidades indígenas. Es un modelo aún en construcción pues debe responder a las necesidades que aparecen en los procesos culturales evolutivos, condición que no es privativa de los pueblos ancestrales, sino de toda sociedad;

por lo tanto, el MOISEB bien podría entenderse como un modelo educativo viable para todo el país e inclusive para Latinoamérica (Mashinkias, 2012, p.77).

2.5. Educación en la Unidad Educativa Bosco Wisuma

2.5.1. Aspectos generales

En el gobierno ecuatoriano comprendido entre 2006 – 2017, surgieron importantes avances en materia educativa en Ecuador: becas a estudiantes con méritos académicos, creación de universidades científicas, artísticas y de preservación de la sabiduría amazónica, y la implementación de colegios del Milenio, que son centros educativos con infraestructura basada en estándares de calidad internacionales. Uno de estos centros, ubicado en Morona Santiago, es la Unidad Educativa del Milenio Bosco Wisuma (en adelante UEMBW). Nace con el objetivo de satisfacer la demanda educativa del sector, pero con una misión aún más importante: implementar la Educación Intercultural Bilingüe.

Ilustración 2: Plantel docente UEMBW



Fuente: Archivo Unidad Educativa Bosco Wisuma

El Proyecto Educativo Institucional de la Unidad Educativa Bosco Wisuma define la identidad institucional, la metodología y resultados de la autoevaluación institucional, así como las estrategias de mejoramiento institucional. Utiliza como

referencia el Nuevo Plan Decenal de Educación 2016 – 2025, que tiene como visión el

(...) garantizar el acceso, permanencia y culminación de estudios; la misión de transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje; y los objetivos educativos que priorizan el desarrollo personal, la equidad social, la construcción participativa de la política educativa, la innovación de procesos y especialmente, la igualdad de oportunidades con énfasis en territorios en los que la población es mayoritariamente de nacionalidad ancestral (PEI, 2016, p.3).

Como se aprecia, la UEMBW está articulada con la política educativa nacional, con el Sistema Nacional de Ecuador y el con MOSEIB, que a su vez está alineado con el Sistema de Naciones Unidas (Convenio 169 de la OIT). Esto le brinda un respaldo político e ideológico sólido, que le permite establecer su visión y misión:

Visión: Consolidarse como una Unidad Educativa de reconocimiento social, líder en propuestas pedagógicas innovadoras, cuyo eje sea la formación de seres humanos íntegros, con capacidad para contribuir a la transformación personal y social, e interactuar propositivamente con los demás y con la naturaleza.

Misión: Unidad Educativa conformada por profesionales en constante actualización, dedicada a formar a la niñez y juventud, acorde con las últimas tendencias pedagógicas, científicas y tecnológicas, en un ambiente de calidez, compromiso y responsabilidad social, con un alto nivel de participación comunitaria, trabajando en unidad sobre la base de la diversidad (PEI, 2016).

Las formas de evaluación interna de la Unidad Educativa del Milenio Bosco Wisuma son:

- Autoevaluación institucional cada dos años.

- Evaluación de desempeño docente en forma anual mediante el Plan de Acompañamiento, Seguimiento y Evaluación.
- Evaluación del POA que se realiza cada quimestre en función de los procesos y los resultados.

2.5.2. Breve historia de la UEM Bosco Wisuma

La Unidad Educativa de Milenio Bosco Wisuma (UEMBW) se encuentra ubicada en la comunidad shuar de Sagrado Corazón - Yukias, parroquia de Sevilla Don Bosco, cantón Morona, Provincia Morona Santiago al margen derecho del río Yuquipa, a 18 kilómetros de la ciudad Macas, capital de la provincia. La UEMBW es el resultado de la fusión de ocho establecimientos educativos de las comunidades shuar: Escuela Vicente Anda Aguirre de San Luis de Inimkis, escuela Carlota Sanchim de San Pedro, escuela Don Bosco del centro shuar San Miguel, escuela Leopoldo Benítez de la Barranco, escuela Sor Hermelinda Solís, de Shimpis, escuela Atilio Ampam de Sagrado Corazón - Yukias, escuela Ambrosio Rivadeneira de Shimpis, y el colegio de Bachillerato Agropecuario 2o y 3er curso de la extensión Yamaram Tsawaa. Cuenta con 1070 estudiantes; tiene tres niveles; inicial, Educación General Básica y Bachillerato; en el Bachillerato existe las dos modalidades: Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico, Figura Profesional (FIP) en Contabilidad desde el año escolar 2012 – 2013; y FIP Gestión y Desarrollo Comunitario desde el año escolar 2013 – 2014.

El nombre “Bosco Wisuma” hace referencia a un docente con amplia experiencia en escuelas de la región amazónica, quien siempre luchó para crear cambios positivos en las actuales generaciones de estudiantes. Bosco Vicente Wisuma Chapaik falleció un 30 de septiembre de 2009, en un enfrentamiento entre la fuerza pública y manifestantes de la nacionalidad Shuar, por la defensa del agua y el medio ambiente, en Macas. El nombre de este profesor implica una responsabilidad importante para la comunidad educativa de la UEMBW pues recuerda que la educación es un instrumento político, cultural, social y sirve para generar cambios, conciencia en todo pueblo.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

2. EJES TEÓRICOS

Los ejes teóricos que guiarán el análisis de este trabajo son los siguientes:

- El desarrollo del pensamiento a partir del aprendizaje de la escritura
- La didáctica de la escritura a partir de la oralidad
- La propuesta curricular vigente
- La propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe

El desarrollo del pensamiento surge en la educación en toda actividad, ya sea de corte tradicional, cognitivista, conductista, constructivista o ecléctica; sin embargo, en cada modelo de enseñanza-aprendizaje los procesos varían y se desarrollan con diferentes mecanismos; por ello, se ha de escoger uno solo para entender sus propias propuestas. En este caso, el modelo constructivista será el punto de partida, ya que es el propuesto por la Reforma Curricular nacional vigente. En este contexto, se hará referencia a la teoría de Hugo Salgado (2014), para comprender cómo funcionan los procesos de aprendizaje de lectura y escritura, y cómo se relacionan con el desarrollo del pensamiento de los niños de segundo, tercero y cuarto año de Educación General Básica (EGB) Elemental. Salgado ofrece un enfoque en torno a los procesos de aprendizaje de la lengua y las características de las fases que comprende. Según el autor, existe una incidencia de la enseñanza en la configuración del pensamiento de los estudiantes.

La didáctica de la escritura requiere partir de los conocimientos previos. No solo por la búsqueda de una educación significativa, sino por la lógica misma de aprendizaje de la lengua, es necesario para el docente partir de la oralidad. La construcción inicial de los procesos de lectura y escritura será interpretada a partir del texto de Hugo Salgado intitulado *De la oralidad a la escritura*, (1995), en el que el autor estudia el puente que se establece entre una forma de comunicación oral y una escrita. Será de utilidad su teoría para establecer las características de este proceso de aprendizaje en niños de EGB Elemental.

Como se ha indicado previamente, se revisará la Reforma Curricular actual (Ministerio de Educación del Ecuador; 2016), documento eje en la educación ecuatoriana, que acoge la teoría de Daniel Cassany (1999; 1989; 2002), quien se ha destacado por dar un enfoque contemporáneo sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura. La propuesta curricular vigente se compone tanto del área de Lengua y Literatura como también de los Estándares de Aprendizaje (Equipo técnico de la Dirección de Estándares Educativos, 2016). En estos, se proponen destrezas mínimas a alcanzar según la edad de los estudiantes (modelo cognitivista), y se añade factores como los niveles y los dominios, que ayudan a organizar el aprendizaje de la lengua y distingue la oralidad de la lectura y la producción textual.

La propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe tiene una interesante historia en Ecuador (Abya-Yala, 2006); sin embargo en la actualidad se hace más evidente la necesidad de entender los parámetros que establece este modelo de educación, porque vivimos una época importante de evolución educativa, y la llegada de Internet, así como el desarrollo tecnológico en las últimas décadas marcan también nuevos enfoques para entender la adquisición del conocimiento, los procesos de la educación escolarizada y las relaciones que establece la institución educativa con el individuo sujeto de aprendizaje.

3.1. El desarrollo del pensamiento a partir del aprendizaje de la escritura

La relación entre pensamiento y lenguaje o entre pensamiento y lectoescritura ha dado lugar a una amplia producción científica desde la Lingüística, la Psicología, las Ciencias de la Educación, la Comunicación, entre otras ciencias sociales. En ese desarrollo epistemológico se ha dicho que, en gran medida, la lengua construye y modifica el pensamiento, ya que pensamos por medio de las palabras. En todo caso, en este acápite se hará una revisión de lo que se ha dicho sobre los procesos de pensamiento y el aprendizaje de la escritura. Hugo Salgado (2014) ofrece un interesante enfoque de lo que ocurre cuando un infante empieza su etapa educativa mediante el aprendizaje de las grafías que representan aquellos fonemas que ha venido oyendo y escuchando desde su

nacimiento. Con respecto al aprendizaje del español escrito, Salgado (2014) afirma:

(...) nuestros salones de clase, además de proporcionar un contexto de mayor diversidad para los intercambios comunicativos, deberían constituirse en el ámbito privilegiado en el cual el alumnado, al mismo tiempo que desarrolla su lenguaje oral espontáneo, tenga la oportunidad de incorporar ciertas estructuras de pensamiento que nuestra lengua promueve a través de su sistema de escritura (p.12).

Lo primero que señala Salgado es que la lengua oral la adquirimos naturalmente desde que empieza nuestra vida; pero que la lengua escrita implica un esfuerzo social (normalmente encomendado a los docentes) en el que se requiere planificación y método. El proceso natural de aprendizaje de la lengua empieza con una repetición de voces onomatopéyicas o sonidos habituales del entorno; por ejemplo el ladrido de un perro influye al bebé a repetir un “babáu”; pero poco a poco irá aprendiendo mayores precisiones lingüísticas y haciendo más complejo su campo semántico hasta que un día no solo transformará ese *babáu* en *perro*; sino que entenderá definiciones y distinciones de este concepto, tendrá una taxonomía sobre diferentes tipos de canes; no los confundirá con felinos; y podrá crear más abstracciones que han de llegar hasta el uso de metáforas y símiles a partir del concepto *perro*.

Todo este aprendizaje requiere un esfuerzo cultural tanto de la sociedad como del individuo en crecimiento intelectual. Por otro lado, Salgado (2014) indica la diferencia entre lo oral y lo escrito, donde el uno pertenece a un universo simbólico más intuitivo y el otro a uno más lógico:

(...) tendremos en cuenta que existen ciertos rasgos lingüísticos que permiten caracterizar y diferenciar lo que podemos denominar una *lengua oral* y una *lengua escrita*. La lengua oral es espontánea, acumulativa e irreflexiva, posible expresión de un determinado tipo de pensamiento asociado tal vez a lo que Paulo Freire daba en llamar la “conciencia mágica”. La lengua escrita es premeditada, analítica y reflexiva, y quizá

brinde las herramientas necesarias para el desarrollo de un pensamiento crítico (p.15).

Según Salgado (2014), en sus experimentos, halló una notable diferencia entre personas alfabetizadas y otras no alfabetizadas. Las unas entendían y organizaban sus ideas mediante clasificaciones y procesos lógicos complejos mientras los otros respondían mediante pensamientos más pragmáticos y relaciones relativamente más inmediatas. Puede resumirse esto diciendo que los alfabetizados pueden ser más abstractos en sus procesos lógicos en tanto los no alfabetizados optan por pensamientos más situacionales (p. 21). El autor también señala que, en muchos casos, los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje podrían en realidad tener poco conocimiento y manejo de sus procesos verbales, que influyen en su pensamiento y capacidad de abstracción (p.22).

En la distinción entre un estudiante que apenas ha empezado a escribir y otro con más experiencia, Salgado (2014: 21-25) identifica que el primero escribe (narra) de manera acumulativa:

“acontecimiento 1 + acontecimiento 2 + acontecimiento 3”;

mientras que el segundo estudiante emplea modificadores de tiempo, de causa-efecto y los organiza brindando más información:

“lugar donde ocurre un evento + sujetos + acontecimiento + consecuencia”.

Esto demuestra que mientras más desarrollados se encuentran el conocimiento y la destreza de escritura, mejor se organizan el pensamiento lógico. Al respecto, Gili Gaya (1973) citado en Salgado (2014) explica:

Con la aparición de las primeras flexiones suele coincidir el empleo de la conjunción “y”; [...] y solo en una fase de gran desarrollo se presentan las conjunciones consecutivas y concesivas (p. 26).

Otro aspecto interesante que señala Salgado es el uso de la elipsis, que consiste en omisiones hechas a propósito, pues la información suprimida será repuesta más adelante o ya ha sido entregada previamente. Este fenómeno lingüístico sucede cuando el emisor del mensaje domina el lenguaje escrito. Quien no posee esta destreza, suele incurrir en omisiones (lo cual resulta un ruido comunicacional por falta de información en el mensaje). Por ejemplo: “Íbamos apresurados en busca de los mejores lugares en el espectáculo; pero papá recordó que aún estábamos con suficiente tiempo para llegar al partido de fútbol”. En esta narración, al principio, se ha omitido el sujeto de la oración pues apenas se expone un “nosotros” como primera persona del plural, pero se desconoce a quiénes involucra; sin embargo, en la segunda parte de la oración compuesta coordinada, se brindan dos datos antes omitidos: a) que el *nosotros* se refiere al narrador y su papá, y que el espectáculo se trata de un evento deportivo de fútbol.

Habría como señalar más detalles de este ejemplo, pero por ahora solo conviene diferenciarlo de un discurso con omisión; ejemplo: “Íbamos con prisa, pero nos tocó regresar porque ya había concluido cuando llegamos”. En esta narración (también compuesta de dos oraciones coordinadas) se hace sensible la falta de información pues se desconoce quiénes eran los sujetos de la historia y a qué lugar pretendían asistir. En conclusión, según la propuesta de Salgado (2014), hay una clara diferencia comunicativa entre quien tiene desarrollada su destreza de escritura y quien no:

La otra cara de la escritura permite descubrir que es posible tachar y corregir, borrar y redactar. Y cuando esa escritura se interioriza, cuando el sujeto se apropia de esta “tecnología”, se va modelando un pensamiento capaz de elaborar también un borrador mental, que permite bosquejar el posible desarrollo de las ideas. Elidir información que puede reponerse de manera catafórica en el desarrollo ulterior del propio discurso estaría poniendo de manifiesto la capacidad de prever el curso del pensamiento, una capacidad de anticipación (...) (p. 30).

Otra diferencia entre el lenguaje oral y el escrito es que el primero requiere reiteración de ideas mientras que el segundo puede sintetizarlas. Esto se debe a que la oralidad suele ser evanescente mientras que lo escrito perdura y tiene una función no solo comunicativa sino también nemotécnica (Salgado, 2014). Cabe indicar que todas estas distinciones en la expresión escrita versus la oral no se relacionan con la edad del emisor sino con su destreza verbal escrita.

El conocimiento de normas de escritura (ortográficas, sintácticas) también permite un mejor ordenamiento de los pensamientos en el discurso. Por ejemplo, facilita la anticipación en el texto; mientras que la expresión oral suele tener relatos más inmediatos. El pensamiento se acostumbra a mejores procesos analíticos gracias a la escritura, pues ésta y su sintaxis permiten ordenar de manera más lógica y sucinta las ideas. Esto implica una capacidad de abstracción que aleja —a quien se comunica mediante la escritura— de la realidad pragmática y tangible, pues ha desarrollado una capacidad de abstracción y distanciamiento. Esto podría causar aversión a quienes provienen de lenguas ágrafas:

Este ritmo que la escritura impone (...) puede llevar al sujeto, irremediablemente, a alejarse del contexto existencial que rodea el acto de la enunciación. Quizá sea por este motivo que esté sobradamente justificado el hecho de que muchos de los pueblos originarios, provenientes de culturas ágrafas, sigan viendo con gran recelo la inclusión de los sistemas de escritura para representar sus lenguas, de fuerte tradición oral (Salgado, 2014, p.52).

Al respecto, Hugo Salgado (2014) alude a Salgado (2000), quien a su vez cita a Bruner, para reconocer que si bien la escritura y la lectura son medios de comunicación privilegiados también existen manifestaciones de la expresión oral que no se pueden recuperar o replicar en la expresión escrita: “(...) no podemos ignorar que [la escritura y la lectura] también son medios de colonización y dependencia” (p.52).

Como conclusión de este acápite, vale indicar que se evidencian diferencias que permiten, a quien domina el lenguaje escrito, expresarse con mayor solvencia y precisión frente a aquel que solo domina la expresión oral; sin embargo también vale indicar que la expresión oral posee otros matices que H. Salgado no aborda: la gestualidad, la entonación, el timbre de voz y todos los detalles del lenguaje no verbal que acompañan a la expresión oral (que no solo es auditiva sino muchas veces audio-visual; lo cual tiene una riqueza que no posee la escritura).

3.2. La didáctica de la escritura a partir de la oralidad

Se ha tomado el enfoque de Hugo Salgado en este tema; esta vez a través de la propuesta didáctica presentada en su libro *De la oralidad a la escritura* (1995). Empieza indicando la difícil tarea que resulta para el profesor de educación básica el enseñar los primeros grafemas y pasos en el aprendizaje de la lectoescritura, y rechaza el uso de métodos obsoletos e inútiles basados en la repetición o en mecanismos no significativos que no despiertan el interés de los niños.

Salgado (1995, p.14) propone una educación reflexiva en la que el estudiante reconozca su capacidad verbal, los fonemas de su lengua materna y los grafemas que se relacionan con aquellos. El modo en que se presenta la información determina la facilidad o dificultad para entenderlo y aprehenderlo. Propone una “escritura fonológica reflexiva”. Se plantea cuatro momentos:

- 1) **Momento de conciencia fonológica:** en el que se crea conciencia de que el lenguaje oral está compuesto de unidades de sonido discretas (fonemas). Al mismo tiempo se va creando conciencia léxica, ya que el niño se va dando cuenta de que los fonemas se agrupan en unidades que comúnmente se conocen como palabras.
- 2) **Momento de reconocimiento fonético-ortográfico:** Se trabaja con nueve palabras en las que el estudiante va reconociendo los fonemas de su lengua, en principio solamente los que tienen una relación biunívoca con la grafía que los representa.

- 3) **Momento de escritura fonológica:** se propone una escritura significativa con las nueve palabras y se empieza un acercamiento espontáneo a la lectura.
- 4) **Momento de escritura ortográfica:** se brinda la información completa del código ortográfico para emplearlo de manera reflexiva y autónoma.

Para el desarrollo del método, Salgado (1995) propone usar estas nueve palabras:

Serie A: MANO, DEDO, UÑA

Serie B: PATO, JIRAFÁ, BURRO

Serie C: LECHE, YOGUR, QUESO

En la motivación inicial se desarrolla un primer acercamiento a la conciencia fonológica; luego se la pone en práctica con palabras que contienen fonemas (y grafemas) importantes en el segundo momento de reflexión verbal. En esta fase se procura evitar que el estudiante aprenda el nombre de las letras. Por ejemplo, importa que el grafema **m** se pronuncie [m] y no interesa que su nombre sea “eme”. En castellano, en estos primeros momentos se aprovecha que la mayoría de las letras tienen un sonido unívoco; de tal manera que se puede enseñar la fórmula A IGUAL FONEMA => IGUAL GRAFEMA (Salgado, 1995, p.109).

Después de varios ejercicios enfocados en los dos primeros momentos, se pasa a la escritura, en la que inclusive se cuida la caligrafía pues es parte del correcto entendimiento del código visual que implica la lectoescritura. No es necesaria una caligrafía perfecta o uniformada, sino una legible en la que claramente se distinga un grafema de otro.

Con este método Hugo Salgado pretende brindar al docente y al estudiante un enfoque basado en lo que realmente se necesita para apropiarse de los códigos gramaticales del castellano. Rechaza toda información no significativa, los métodos basados en la repetición (conductistas), el suministro de información no

necesaria en los primeros momentos de acercamiento a los grafemas y fonemas; y, sobre todo, exhorta al maestro a tener una perspectiva crítica que fomente este tipo de pensamiento en los estudiantes acerca de sus habilidades verbales, tanto las ya adquiridas culturalmente como las que se irán descubriendo en el proceso educativo Juan A. Núñez (s.f.) lo sintetiza así:

El lenguaje es una herramienta para desenvolvernó en la sociedad y de la capacidad que nosotros tengamos y desarrollemos en nuestros estudiantes dependerá parte de su éxito como personas. [...] Enseñar a hablar y a escribir es enseñar a nuestros estudiantes a participar en la sociedad, pues en sí estas dos destrezas siempre han de suponer la toma de decisiones. Al hablar y escribir, lo tienen que saber nuestros estudiantes, podemos cambiar el mundo (p. 3).

3.3. La propuesta curricular vigente

Tras varias reformas, actualmente se cuenta con un currículo actualizado en 2016 que brinda libertad al docente al permitirle organizar los contenidos, no por años lectivos, sino por secciones de tres niveles (años) que le dan mayor libertad para distribuir los contenidos y reformularlos según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El paradigma educativo que propone es el constructivista, pero contiene propuestas eclécticas.

Aunque hay aún contenidos que requiere revisión en cuanto a temas y metodologías, no deja de ser un instrumento válido para el maestro, quien puede aprovechar las propuestas ministeriales para diseñar sus propios recursos y metodologías. Además, el currículo se fortalece con los Estándares de Aprendizaje, que proponen un mínimo de conocimientos para garantizar parámetros básicos de aprendizaje que permitan a los estudiantes ser parte de una comunidad global intercomunicada.

Como complemento a este modelo educativo se cuenta con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que se ha venido forjando desde los movimientos indígenas de los años 80, pasando por su consolidación en el

gobierno de Rodrigo Borja (1988 -1992), cuando se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en el Ministerio de Educación, que se encargó de consolidar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Mashinkias, 2012, p.76); que aporta herramientas pedagógicas a las comunidades ecuatorianas que poseen una riqueza lingüística y cultural ancestral. De este modelo se tratará en el siguiente acápite. Por ahora interesa explicar las ventajas del actual currículo en el aprendizaje de la lectoescritura.

Desde la materia de Lengua y Literatura (previamente conocida como Lenguaje y Comunicación) el Ministerio de Educación ha planteado el aprendizaje de la lengua española como un instrumento de interacción social (MINEDUC, 2016). Por medio de esta asignatura se pretende que los estudiantes reconozcan en el español un medio para comunicarse efectivamente y que desde sus primeros años de estudio se familiaricen con las diferentes tipologías textuales. Los estudios preceptivos relacionados con la gramática y las normas idiomáticas se estudian desde la sub-materia denominada Lengua y los conocimientos estéticos del texto literario en tanto obra artística se lo estudia en la sub-materia Literatura. Se evita el estudio de categorías gramaticales mediante textos literarios para evitar confundir la belleza narrativa y poética con preceptiva ortográfica, sintáctica o lingüística.

Los Estándares de Aprendizaje relacionados con la materia de Lengua y Literatura procuran que los estudiantes alcancen destrezas de lectura que se relacionan con estándares internacionales como los del proyecto PISA; estas destrezas están clasificadas por secciones: EGB elemental (2, 3 y 4), media (5, 6, 7), superior (8, 9, 10) y Bachillerato (1, 2, 3). Las destrezas a su vez se clasifican en tres niveles de lectura: a) nivel literal, b) nivel inferencial y c) nivel crítico-valorativo. A estos tres niveles le antecede un nivel previo, que es fonológico, en el que el estudiante reconoce las primeras nociones de fonemas, grafemas y aprende la codificación y decodificación del texto verbal (tanto oral como escrito). Es importante este eje educativo porque sirve de referencia tanto a nivel nacional como a nivel internacional (Equipo técnico de la Dirección de Estándares Educativos, 2016):

Los Estándares de aprendizaje, son descripciones de los logros de aprendizaje esperados de los estudiantes y constituyen referentes comunes que deben alcanzar a lo largo de su trayectoria escolar; tienen el propósito de orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia la mejora continua, y ofrecer insumos para la toma de decisiones de políticas públicas con el fin de alcanzar la calidad del sistema educativo. Los estándares están en correspondencia con el currículo oficial; garantizan la equidad en los aprendizajes de los estudiantes; se centran en lo académico, por áreas del conocimiento; incluyen indicadores de calidad educativa (p.5).

3.4. La propuesta de Educación Intercultural Bilingüe

En este apartado se hablará del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB); a partir del cual se hará un breve análisis de la Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador y se concluirá explicando aspectos del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (MEIBA), ya que todos estos factores se relacionan con la educación impartida en la Unidad Educativa Bosco Wisuma.

3.4.1. MOSEIB – Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

En la justificación para la creación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SUBSEIB, 2014), se lee:

La educación es un proceso de desarrollo integral del ser humano, por lo cual no debe enfatizarse solo en lectura-escritura, matemáticas, aspectos psicopedagógicos, comunicacionales, socioculturales, epistemológicos, sino también en un modo de vida en armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Es necesario recuperar las formas de educación ancestral, en donde la familia y la comunidad cumplen un papel fundamental en la formación de la persona (p.28).

Además reconoce fallas típicas del sistema educativo que ha tratado de implementar una educación de tipo occidental en comunidades con realidades sociales, políticas y económicas muy diferentes: metodologías de aprendizaje memorísticas; insistencia en ciertos enfoques científicos y teóricos en detrimento de una enseñanza significativa para los pueblos ancestrales; poca atención en el individuo; carencia de una educación secuencial que evite la deserción en todos los niveles académicos; desvalorización de la sabiduría ancestral; ignorancia de la riqueza de las lenguas ancestrales (como la del shuar-chicham) (p.26). Con estos antecedentes, el Estado se compromete en lo siguiente y garantiza:

- La cabal implementación del SEIB para todas las culturas y comunidades ancestrales
administrar la EIB colectivamente y con la participación de la comunidad
- La calidad de la educación intercultural bilingüe, con “talento humano, infraestructura, equipamiento, recursos educativos, alimentación, vestimenta con pertinencia cultural; huertos educativos, incluyendo bibliotecas, tecnologías de la información y comunicación (TIC), y laboratorios” (SUBSEIB, 2014, p.27).
- El financiamiento para la EIB, entre otros acuerdos nacionales e internacionales.

El MOSEIB sustenta los siguientes principios: el respeto la naturaleza; la familia y la comunidad son los protagonistas del proceso educativo; la educación se la contempla hasta el nivel superior y se espera que los padres vivan de acuerdo con los valores de su comunidad antes de procrear. La lengua materna (ancestral) es la principal para los procesos educativos; el currículo de cada nacionalidad debe considerar el Plan de Estado plurinacional, las prácticas de las culturas, los factores psicológicos, culturales y sociales en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; los docentes deben estar acreditados profesionalmente para ejercer este rol social y conocen la realidad del contexto donde se ubican; son capaces de realizar clases dinámicas, integrales y creativas (SUBSEIB, 2014, p.28). Entre las estrategias pedagógicas vale resaltar las siguientes:

- Desarrollar los saberes, sabidurías, conocimientos, valores, principios, tecnologías y prácticas socio culturales y sistemas cosmovisionales en relación con el entorno geobiológico y sociocultural, usando las lenguas ancestrales;
- Constituir a los CECIB, en espacios de desarrollo de conocimientos colectivos sobre recursos genéticos, diversidad biológica y agrobiodiversidad, así como, de los saberes comunitarios, la formación técnico-científica y la promoción de las diversas formas de desarrollo productivo y cultural;
- Aplicar una metodología de aprendizaje que tome en cuenta las prácticas educativas de cada cultura y los avances de la ciencia;
- Elaborar material audiovisual para los centros educativos y organizar bibliotecas comunitarias;
- Adaptar las actividades educativas al horario y calendario social de las comunidades sin perjudicar la normativa establecida;
- Facilitar el aprendizaje de otras lenguas y culturas para mejorar las relaciones comunicativas;
- Desarrollar métodos y actitudes de autoevaluación y autoaprendizaje en todos los niveles del proceso;
- Dotar de equipos tecnológicos con conexión a las redes de comunicación e información a todos los estudiantes (SUBSEIB, 2014, p.33).

Es importante reconocer que entre los actores sociales se reconoce la importancia primordial de la familia, pero también se atribuye responsabilidad a los medios de comunicación. En la ciudad poco control se da a los contenidos televisuales, radiales y escritos que se difunden en horarios accesibles a niños y jóvenes; en este sentido debería aprovecharse este reconocimiento del poder de los medios de comunicación como corresponsables de la realidad educativa.

La educación que propone permite la recuperación de la cosmovisión integral de cada pueblo: “Los estudiantes deben llegar a sentir que son parte del cosmos. La educación intercultural bilingüe supera las visiones teocéntricas y antropocéntricas y se proyecta a una visión cósmica” (SUBSEIB, 2014, p.39).

Esto implica el recuperar su sabiduría mitológica y filosófica, como fuentes de formación en valores vitales. La comunicación oral y escrita son prioridades en este modelo y se procura que sea en lengua materna, mientras que el español y otras lenguas internacionales se las puedes estudiar como idiomas extranjeros. Con respecto al proceso educativo, este clasifica los niveles de estudio en sintonía con el Currículo Nacional actual:

Tabla 1. Proceso educativo del MOSEIB y su organización

Unidades	EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE											
	EIFC		IPS	FCAP			DDTE			PAI		
	1-7	8-10	11-15	16-21	22-27	28-33	34-40	41-47	48-54	55-61	62-68	69-75
Grados	Inicial 1	Inicial 2	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Niveles	EDUCACIÓN INICIAL		PREP	BÁSICA ELEMENTAL			BÁSICA MEDIA			BÁSICA SUPERIOR		

Fuente y autoría: (SUBSEIB, 2014)

La Educación Básica Intercultural Bilingüe se estructura como se aprecia en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Estructura de la educación básica intercultural bilingüe



Fuente: (SUBSEIB, 2014)

El MOSEIB, como parte de los procesos de aprendizaje investigativo, sugiere emprender en estos aspectos:

Gráfico 2: Propuesta de emprendimiento y aprendizaje investigativo



Fuente: (SUBSEIB, 2014)

3.4.2. Breve análisis de la Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador

El planteamiento del Currículo Nacional, los Estándares de Aprendizaje y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe deberían ser un suficiente respaldo para garantizar una educación óptima en los sectores de cultura ancestral; sin embargo, el desafío es grande, ya que históricamente estos pueblos han sido sometidos a procesos de colonización. Alberto Conejo (2008), en su calidad de Supervisor Nacional de la DINEIB, afirma:

El sistema educativo actual promueve, en gran medida, la integración indiscriminada de la población indígena a la sociedad mestiza a través de la creación de una imagen falsa con respecto a la absoluta validez de la cultura occidental, situación que se produce por la desvalorización y/o negación de los contenidos culturales y prácticas provenientes de las sociedades indígenas. Se evidencia una práctica generalizada de actitudes neocolonialistas (p.72).

De la misma manera, hace un análisis de lo que ha sido históricamente la educación en el país y recuerda todos los problemas que ha tenido la educación de las nacionalidades, por varios factores económicos, sociales y políticos. “Este tipo de educación [...] ha fomentado la ruptura de la identidad de los pueblos indígenas y el desarrollo de situaciones de racismo perjudiciales para el país”, subraya Conejo (2008, p.64). También identifica en los maestros su desconocimiento del pueblo en el que trabajan. Con respecto al hogar, señala que este ya ha perdido su capacidad educativa pues ha cedido este rol a la institución, sin embargo, esta no alcanza a fomentar los valores que eran propios de la educación familiar (como se revisó en el Capítulo 2), ni “puede cumplir por no tener capacidad para responder a las necesidades de la población estudiantil ni a las nuevas expectativas de los padres de familia” (p.70).

La educación nacional e internacional se encuentran en constante crisis debido a las nuevas necesidades de la sociedad actual; sin embargo, las nacionalidades ecuatorianas afrontan con mayor rigurosidad este desafío porque viven la contradicción de tener que proteger sus valores ancestrales y la necesidad de

no quedarse atrás en un mundo globalizado y tecnológico que trae nuevos saberes y propone nuevas dinámicas sociales y de aprendizaje.

Para concluir este acápite dedicado a la educación intercultural bilingüe se cita la interrogante que plantea Alberto Conejo (2008, p.81): “La sociedad ecuatoriana se ha sensibilizado, ha creado espacios de debate y de aprendizajes en los centros educativos, en espacios políticos y en organizaciones sociales, y ahora se pregunta si la educación intercultural debe ser sólo para indígenas o debe ser para toda la población del país”.

3.4.3. MEIBA - Modelo de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía

El MEIBA es una propuesta pedagógica para aplicar el MOSEIB en la Amazonía. Las mismas justificaciones teóricas y filosóficas del MOSEIB se aplican a la comprensión del MEIBA. Entre los planteamientos principales de este modelo está el de eliminar la escuela tradicional (instaurada por los salesianos) y adoptar el concepto del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe. En este espacio toda la comunidad participa y aporta a la educación de las nuevas generaciones. La idea es recuperar espacios naturales y entenderlos como lugares de aprendizaje: el río, la choza, el huerto, la selva, etc. Al respecto, Mashinkiyash (2012, p.85) señala: “En la etnoeducación shuar se desaprovechan los espacios que brinda el entorno social y el entorno natural, con la finalidad de dinamizar el proceso de Inter aprendizaje; es de vital importancia retomar en la actualidad la utilización de estos espacios como medios de aprendizaje”.

Este modelo propone la autonomía del docente y del estudiante; es decir: se respetan los ritmos de aprendizaje, pero también se cumple con la planificación pedagógica; se elimina la pérdida de año, pero se busca la responsabilidad de cada estudiante de alcanzar a su tiempo los conocimientos dentro de las unidades de aprendizaje. Se busca la eliminación de formalismos propios de la escuela tradicional para fomentar una educación significativa no obligatoria sino interesante y desafiante. Se procura la eliminación de los pupitres en filas y columnas para pasar a espacios circulares que permitan la interacción grupal.

La silla del profesor (denominada “cátedra” por los griegos) desaparece en este modelo para que el docente se ubique en un pupitre igual al de los estudiantes y funcione, así como un símbolo de su disposición a aprender junto con ellos. Se procura la eliminación paulatina del dictado y la copia por su poco valor educativo. Dentro de los recursos curriculares, el docente tiene la responsabilidad de crear los siguientes instrumentos:

Gráfico 3. Instrumentos curriculares del docente en el MEIBA



Fuente: Mashinkiyash, 2012, p.98-102

CAPÍTULO IV

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Tipo de investigación

Esta investigación es descriptiva y explicativa (Hurtado, 2012, p.116), ya que se encuentra posibles relaciones causales, que den cuenta del evento estudiado. No solo se da descripciones, sino que se buscan principios, modelos y relaciones de causa-efecto que expliquen las dinámicas que se establecen entre los procesos de enseñanza y los resultados de aprendizaje en la UEM Bosco Wisuma. En lugar de comprobar una hipótesis, esta investigación establece algunas relaciones que explican los procesos pedagógicos y las acciones que ejecutan los actores de la comunidad educativa. Estos resultados se obtendrán mediante deducción e inducción.

Específicamente, se indaga en la relación que se establece entre la educación intercultural bilingüe y los niños de origen shuar dentro de un contexto educativo escolarizado y sistematizado; por ello, se ha delimitado el grupo de investigación a estudiantes de 2º, 3º y 4º año de EGB de la UEM Bosco Wisuma para poder segmentar y obtener resultados específicos. Como instrumentos de investigación se ha utilizado la encuesta y la observación no participante.

4.2. Unidad de estudio

4.2.1. Población: La población ha sido determinada así: estudiantes de 2º, 3º y 4º año de EGB. Con el objetivo de tener resultados óptimos, se ha elegido al 100% de esta población. Esta ha sido seleccionada debido a la cercanía con el investigador, quien ha conseguido permisos y acceso a la UEM Bosco Wisuma, que es una institución de educación intercultural bilingüe y cumple con las características necesarias para esta investigación.

4.2.2. Muestra: Según Hurtado (2012, p.148) no hace falta un muestreo cuando: “la población es conocida y se puede identificar a cada uno de estos integrantes. La población, además de ser conocida es accesible, es decir, es posible ubicar

a todos los miembros. La población es relativamente pequeña, de modo que puede ser abarcada en el tiempo y con los recursos del investigador”. Por estas razones, se ha considerado propicio determinar a la población y la muestra de la forma indicada.

4.3. Diseño de investigación

4.3.1. Fuente: Para esta investigación, se han empleado fuentes “vivas” o “directas” en su contexto natural; por lo tanto, en este aspecto responderá a un diseño de campo. Por otro lado, se empleará fuentes documentales: libros, estudios, documentos ministeriales; por lo que también contará con un diseño documental. En conclusión, se realizará un diseño de fuente mixta (Hurtado, 2012).

4.3.2. Temporalidad: La investigación se realizó en un tiempo presente, por lo cual responde a un “diseño transaccional contemporáneo” (Hurtado, 2012).

4.3.3. Foco: Tiene un enfoque multivariable y es un diseño de caso, ya que el énfasis no está en características aisladas sino en la unidad de estudio en su totalidad (Hurtado, 2012).

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.4.1. Técnicas: El procedimiento de recolección de datos incluye revisión documental, observación y encuestas. Para la observación y las encuestas se utilizaron los instrumentos expuestos en el siguiente acápite y en el anexo 1. Con respecto a la revisión documental, se trabajó sobre los documentos de planificación macro, meso y micro curricular de la institución, así como con los documentos ministeriales. A continuación, se expone una síntesis de los contenidos de dichos documentos. (no se hace referencia a toda la bibliografía de esta investigación sino solo la relacionada con la UEM Bosco Wisuma.

Tabla 2. Proceso educativo del MOSEIB y su organización

Documentos legales y ministeriales	Documentos curriculares de la UEM Bosco Wisuma
<ul style="list-style-type: none"> -Currículo Nacional vigente -Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe -Modelo de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía -Código de la Niñez y Adolescencia -Ley Orgánica de Educación Intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> -Plan curricular anual 2016-2017 -Proyecto Educativo Institucional 2016 – 2021 -Programa curricular anual -Planes micro curriculares -Agenda pedagógica de círculo de saberes -Plan de conocimientos y dominios -Código de Convivencia -Organigrama -Planificaciones didácticas -Planes de acción tutorial de refuerzo -Planes de clase -Proyectos escolares -Planes de destrezas con criterio de desempeño -Planes de refuerzo -Evaluaciones quimestrales

Elaboración propia

4.4.2. Instrumentos

Se aplicaron cuestionarios estructurados a estudiantes, docentes y padres de familia y se contó con una guía de observación áulica. (Ver anexo 1).

4.5. Plan de análisis

Mediante una interpretación de las respuestas obtenidas con los cuestionarios se ha obtenido información recurrente que da cuenta de las opiniones y manifestaciones de los actores principales de la comunidad educativa de la UEM Bosco Wisuma. Estas respuestas han sido comparadas con las observaciones áulicas y con los documentos de planificación curricular para

hallar semejanzas y diferencias entre lo planificado y lo evidenciado en la práctica educativa de esta UEM. Finalmente, se ha elaborado un análisis del aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe y se brinda conclusiones y recomendaciones con base en los resultados y los ideales educativos tanto del Currículo Nacional como del Proyecto Educativo Institucional de la UEM Bosco Wisuma.

CAPÍTULO V

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se analizarán los resultados obtenidos, en el siguiente orden: desde la perspectiva de los estudiantes, desde el enfoque de los docentes de acuerdo con el enfoque teórico y metodológico que manejan, y desde la observación de la práctica educativa.

5.1. Análisis de los datos proporcionados por los estudiantes

5.1.1. Oralidad en los niños shuar y el aprendizaje de escritura

Ilustración 3: Aula de clase



Elaboración propia

Es importante definir las relaciones que se establecen entre la oralidad de los niños shuar estudiantes de la Unidad Educativa Bosco Wisuma y el aprendizaje de escritura en la Educación General Básica Elemental (2º, 3º y 4º año de EGB). Para ello, primero se expondrán los resultados de la apreciación que tienen los mismos estudiantes sobre su cultura oral y las lenguas con las que interactúan en el espacio educativo.

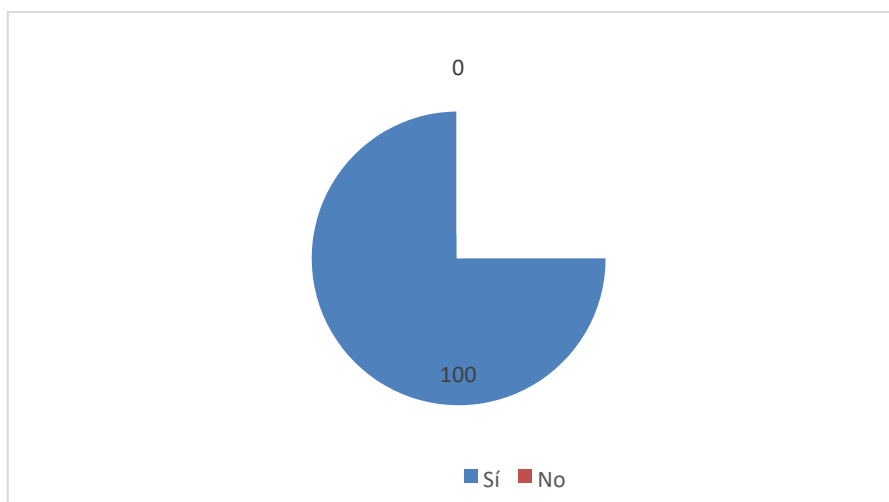
Tabla 3. Encuesta para estudiantes (19 estudiantes de diversos paralelos)

Pregunta	Respuestas	
	Sí	No
1. ¿Sabes leer y escribir español?	19	0
2. ¿Sabes leer y escribir shuar chicham?	15	4
3. ¿Es fácil leer español?	19	0
4. ¿Es fácil leer shuar chicham?	14	5
5. ¿Es fácil escribir español?	19	0
6. ¿Es fácil escribir shuar chicham?	15	4
7. ¿Te gusta conversar en español?	19	0
8. ¿Te gusta conversar en shuar chicham?	12	7
9. ¿Te gusta escribir en español?	19	0
10. ¿Te gusta escribir en shuar chicham?	17	2
11. ¿Te gusta leer en español?	17	2
12. ¿Te gusta leer en shuar chicham?	14	5
13. ¿Te gusta hablar español?	11	1
14. ¿Te gusta hablar shuar chicham?	10	8

Elaboración propia

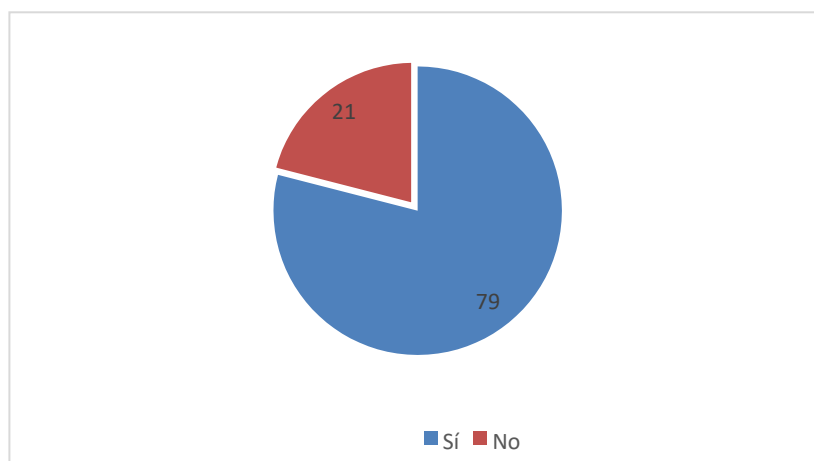
De estos resultados se puede evidenciar que todos los niños conocen la lengua española y la usan en su cotidianidad.

Gráfico 4. Pregunta 1 ¿Sabes leer español? (Sí: 19 - No: 0)



Elaboración propia

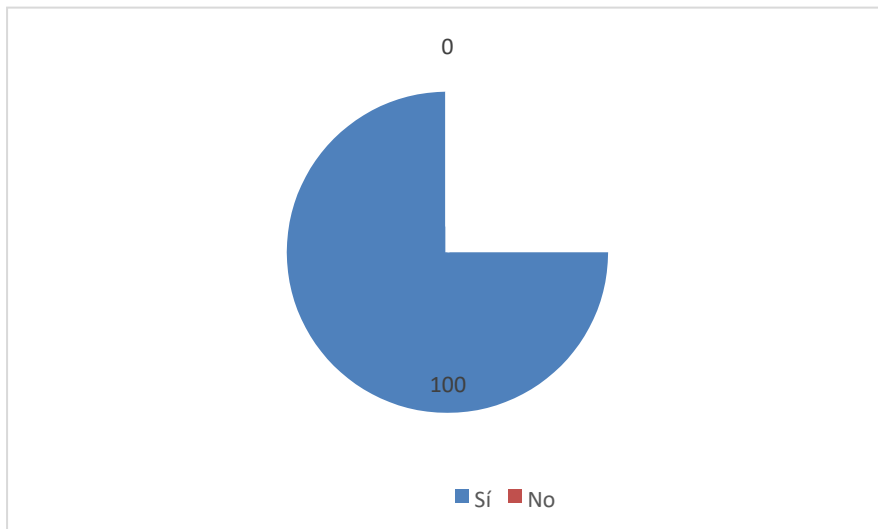
Gráfico 5. Pregunta 2 ¿Sabes leer shuar chicham? (Sí: 15 - No: 4)



Elaboración propia

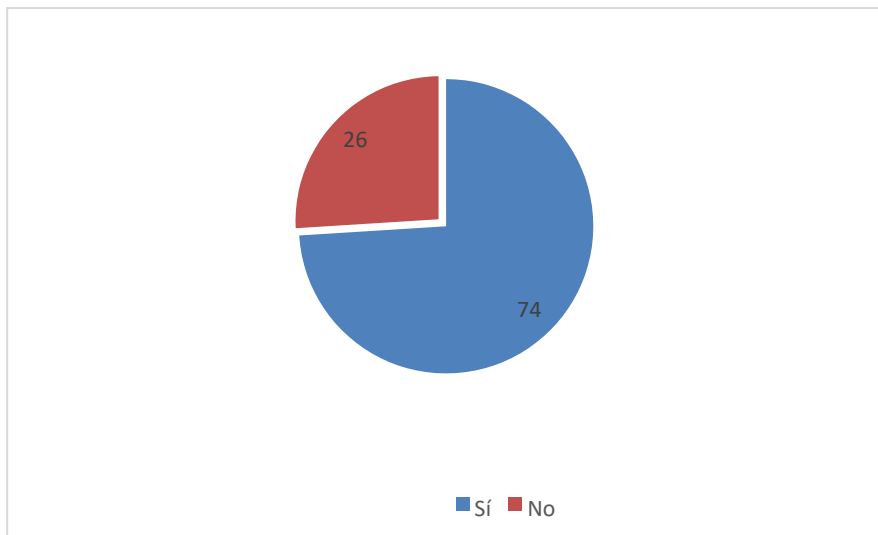
El 21% reconoce que no puede leer en shuar-chicham; sin embargo, el 100% lo puede hacer en español. Esto evidencia una ventaja del español sobre la lengua nativa.

Gráfico 6. Pregunta 3 ¿Es fácil leer español? (Sí: 19 - No: 0)



Elaboración propia

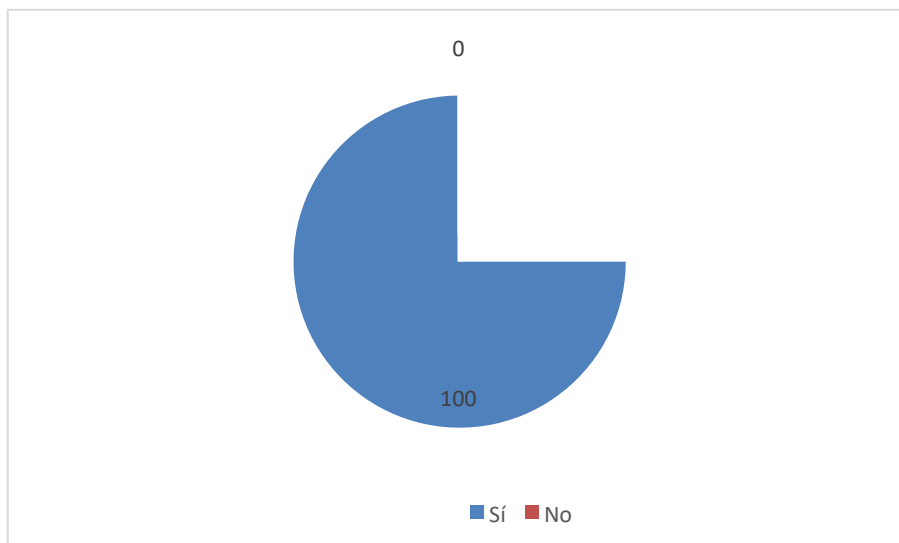
Gráfico 7. Pregunta 4 ¿Es fácil leer shuar chicham? (Sí: 14 - No: 5)



Elaboración propia

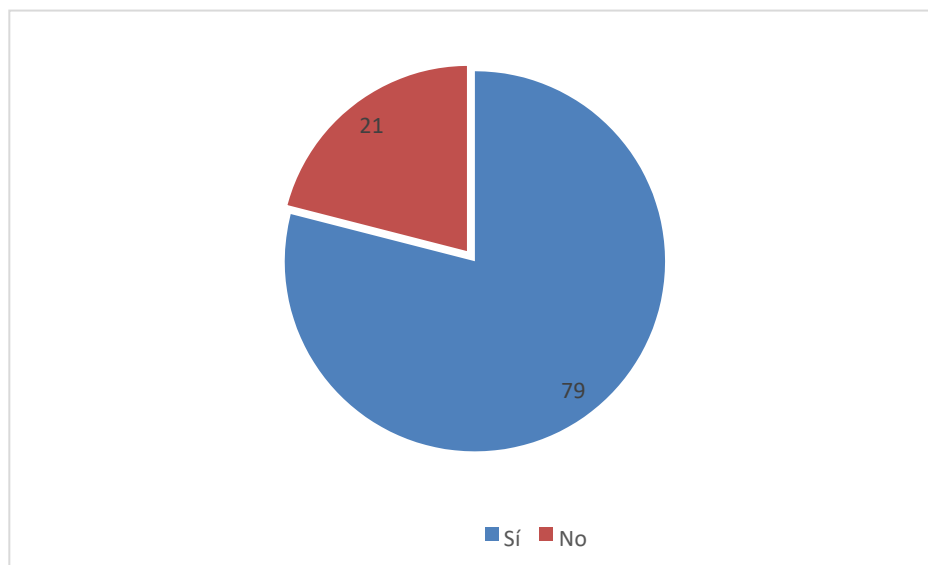
Con respecto a la lectura, para todos es fácil (o relativamente fácil) leer español, pero para el 26% es difícil leer shuar-chicham. Nuevamente hay una ventaja del español en esta destreza fundamental.

Gráfico 8. Pregunta 5 ¿Es fácil escribir español? (Sí: 19 - No: 0)



Elaboración propia

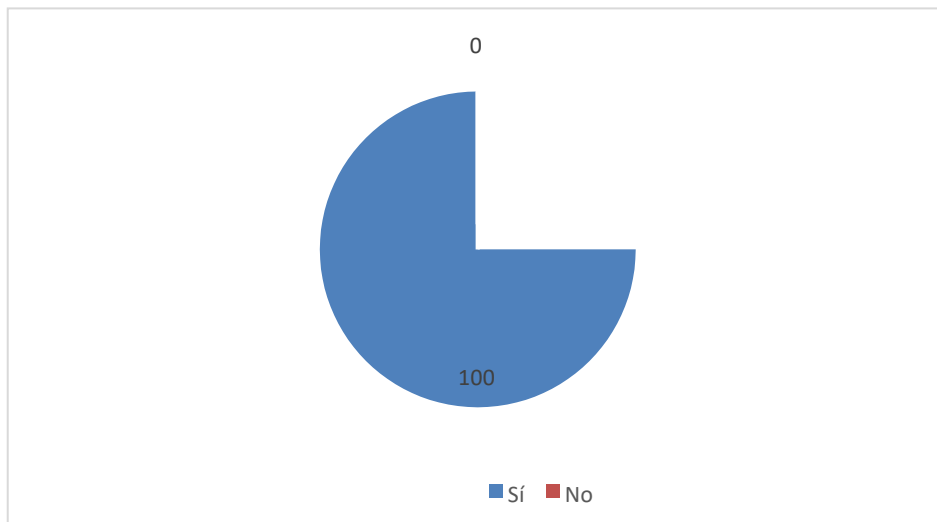
Gráfico 9. Pregunta 6 ¿Es fácil escribir shuar chicham? (Sí: 15 - No: 4)



Elaboración propia

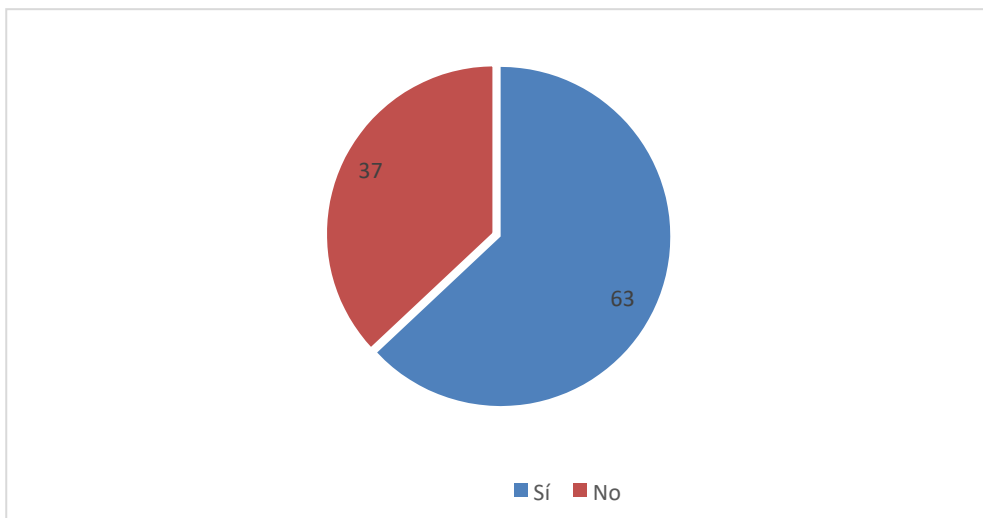
El alto porcentaje de la respuesta afirmativa podría ser un indicador de que realmente se da una transferencia de habilidades en la alfabetización inicial; o que tal vez se realiza un proceso de alfabetización simultánea.

Gráfico 10. Pregunta 7 ¿Te gusta conversar en español? (Sí: 19 - No: 0)



Elaboración propia

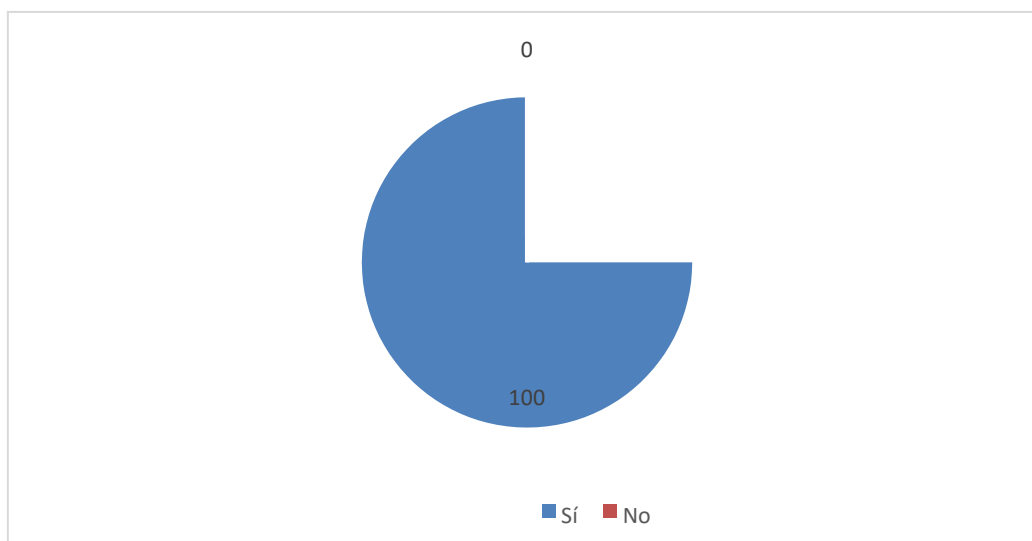
Gráfico 11. Pregunta 8 ¿Te gusta conversar en shuar chicham? (Sí: 12 - No: 7)



Elaboración propia

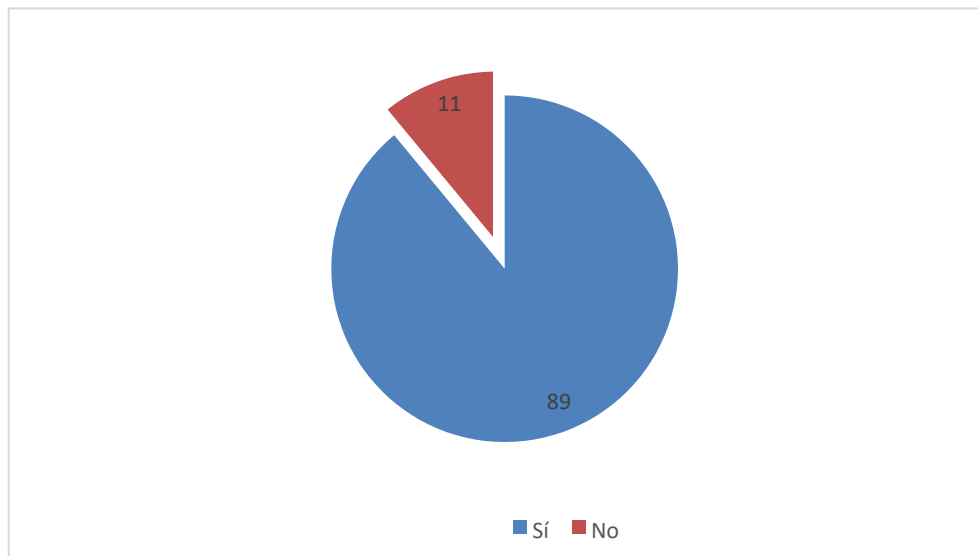
Con respecto a la interacción social, al 100% de los estudiantes le gusta hablar en español, pero el 37% admite que no le gusta hablar en shuar-chicham. Esto se debe, según la información recibida en campo, a que los estudiantes y sus familiares consideran al español como una lengua de más alto estatus social.

Gráfico 12. Pregunta 9 ¿Te gusta escribir en español? (Sí: 19 - No: 0)



Elaboración propia

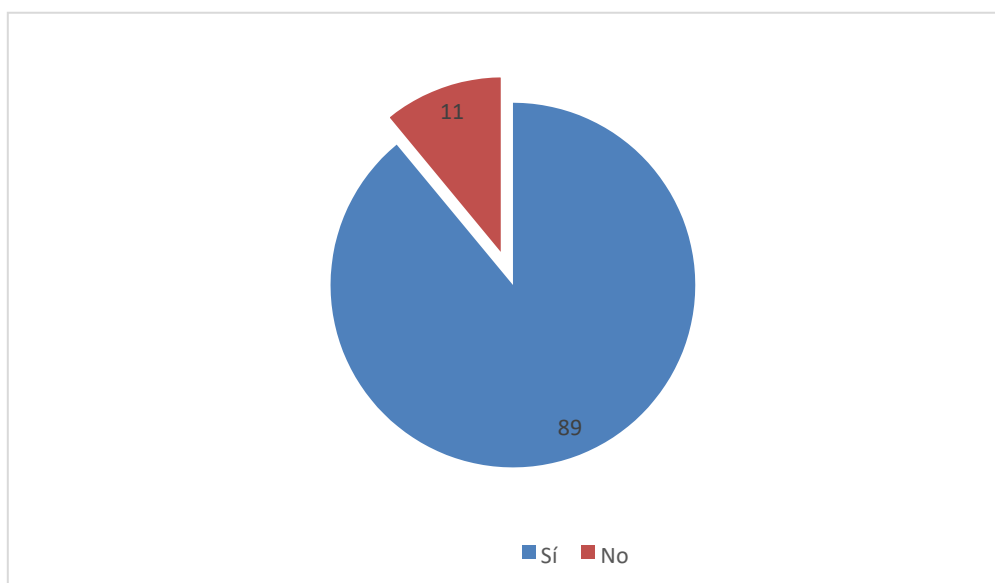
Gráfico 13. Pregunta 10 ¿Te gusta escribir en shuar chicham? (Sí: 17 - No: 2)



Elaboración propia

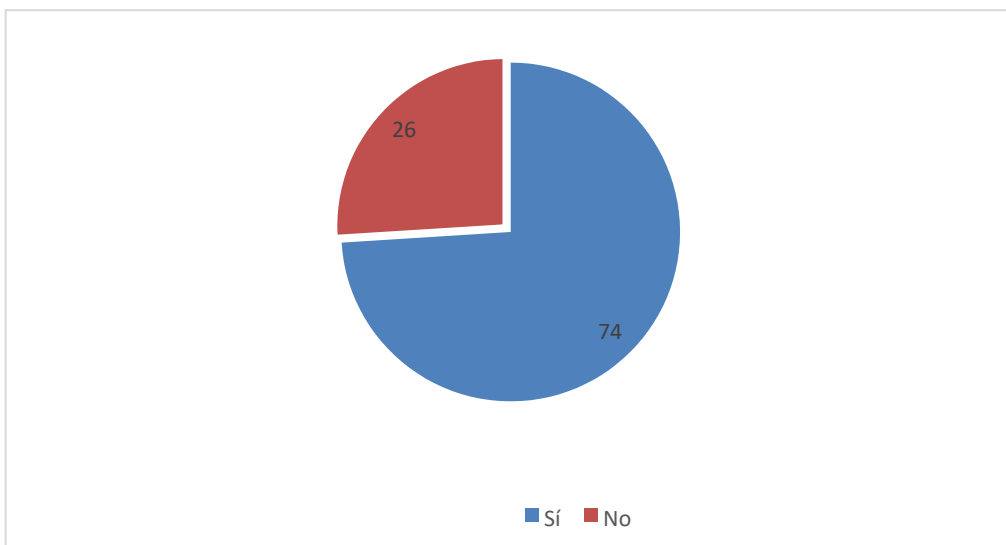
Este resultado es coherente con el de la pregunta 6 con respecto al porcentaje de la respuesta negativa: si no es fácil escribir en shuar chicham, no hay motivación para que los estudiantes desarrollen gusto por ella.

Gráfico 14. Pregunta 11 ¿Te gusta leer español? (Sí: 17 - No: 2)



Elaboración propia

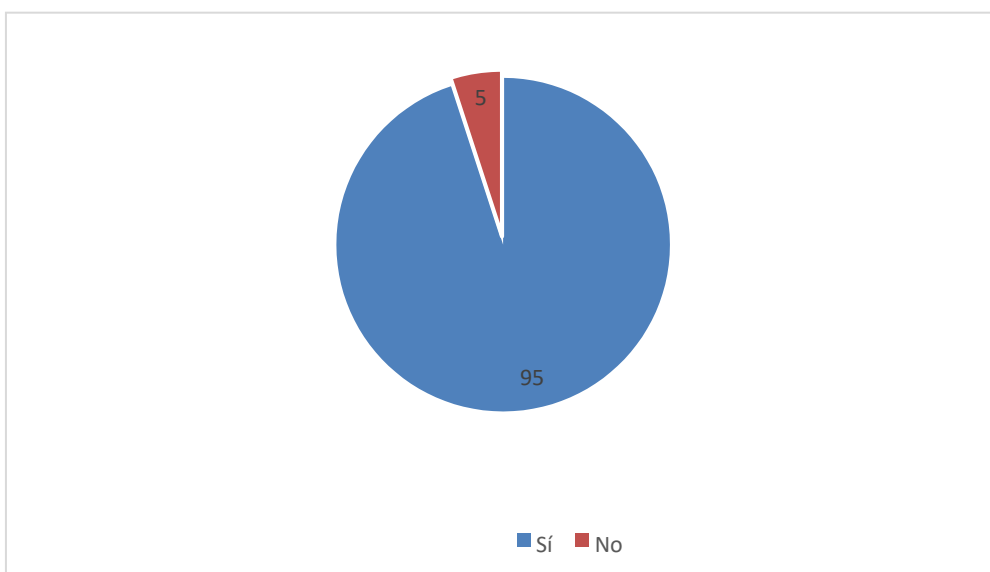
Gráfico 15. Pregunta 12 ¿Te gusta leer en shuar chicham? (Sí: 14 - No: 5)



Elaboración propia

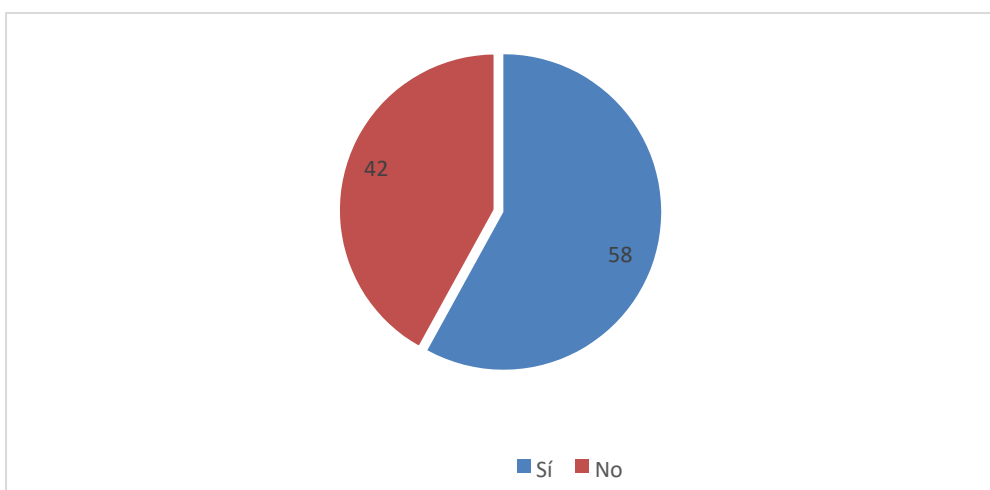
En realidad, no existen muchos materiales escritos en esta lengua ancestral. La literatura, así como el conocimiento científico de Occidente se encuentran en textos en lengua española, lo que no contribuye a que los estudiantes desarrollen gusto y destreza por la lectura en shuar chicham.

Gráfico 16. Pregunta 13 ¿Te gusta hablar español? (Sí: 18 -No: 1)



Elaboración propia

Gráfico 17. Pregunta 14 ¿Te gusta hablar shuar chicham? (Sí: 11 - No: 8)



Elaboración propia

A la mayoría de los estudiantes le gusta hablar en español, pero al 42% no le gusta hablar shuar-chicham. De estos resultados se puede evidenciar que aún existe una amplia presencia de la lengua ancestral en las interacciones sociales de los estudiantes en diversos ámbitos, pero el español tiene mayor aceptación. Los resultados de la encuesta a los estudiantes muestran que hay una marcada preferencia por el uso del español frente a una lengua originaria; que, si bien aún

es apreciada y valorizada por sus hablantes, va perdiendo importancia en la vida social y académica de los estudiantes debido a la globalización mundial de las comunicaciones y la tecnología, que seduce a los niños y a los jóvenes.

5.1.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado en la UEM Bosco Wisuma

La metodología utilizada cumple con las destrezas con criterio de desempeño propuestas por el Currículo Intercultural Bilingüe, por lo que se adecua a la formalidad y a lo dispuesto por el órgano rector. Esto se evidencia en las planificaciones de aula que fueron analizadas en esta investigación. Estas contemplan metodologías según la destreza abordada y se prevé el uso de recursos didácticos. Se evidencian tres fases: anticipación, construcción del conocimiento y consolidación; sin embargo, no se hace mucho énfasis en la primera, que implica una recuperación de saberes previos. Esto según la observación realizada en 10 aulas diferentes.

Otro aspecto importante es que la planificación de clase se la elabora en shuar chicham, lo cual es coherente con la premisa de preservar la lengua nativa como principal instrumento de interacción social. A pesar de ello, en la observación de clase se evidencia que el español es la lengua de enseñanza y que el shuar chicham solamente es tratado como asignatura, con un enfoque de preceptiva gramatical. Así, es claro que el español se prefiere como lengua de interacción en el ámbito educativo.

5.2. Análisis de datos de los docentes

El cuestionario utilizado para la obtención de los datos de los docentes y directores sobre el proceso que conlleva el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en niños shuar de 2º, 3º y 4º grado de Educación General Básica, fue estructurado por 9 preguntas con sus respectivos análisis.

5.2.1. Concepciones de los docentes acerca de la EIB y la escritura del shuar chicham

Tabla 4. Cuestionario para docentes y directores

Preguntas	Síntesis de respuestas (en paréntesis el número de respuestas similares)
<p>1. ¿Qué relaciones considera usted que se establecen entre la oralidad de los niños shuar y el aprendizaje de escritura de la educación general básica elemental?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El idioma shuar es la lengua nativa (1) -La lectura es pictográfica. -Hay un equilibrio entre el habla y escritura en shuar chicham. -Es importante involucrar la familia en el desarrollo del idioma para que puedan socializar con sus compañeros. -Se debe aprender la oralidad shuar (cantos y mitos), ya que los estudiantes hablan más el español. -Los estudiantes poseen dificultad en la lengua shuar y utilizan más la lengua española. -Los niños en esta etapa poseen problemas al escribir y pronunciar, es por ello que los docentes necesitan capacitaciones del MOSEIB. (2) -Se relaciona al español, porque está integrada a la sociedad occidental.
<p>2. ¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua y literatura que se aplica para los niños shuar de educación general básica elemental?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Se aplica el 50% del modelo MOSEIB en la lengua shuar y el 50% en el español. -Incluye el proceso integral de saberes y conocimientos. -Se emplea la lectura de imágenes y gráficos de objetos con la escritura. -Existen unidades integradas con técnicas grupales y métodos grupales. -Se enseñar a pronunciar exactamente las palabras con cantos y poemas -Existen problemas de expresión oral en la lengua shuar. -Se enseña a valorar la cultura del país. -Se aplica el MOSEIB con saberes, conocimientos y las diferentes áreas de estudio en lenguas shuar. -Existen lineamientos de la política del Ministerio con el enfoque MOSEIB.

	-Se utiliza el método analítico en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua.
3. ¿Cómo funciona la propuesta curricular desde la materia de lengua y literatura con respecto al proceso de paso de la oralidad a la escritura?	<ul style="list-style-type: none"> -Está interrelacionada entre lo oral y lo escrito. -Se aplica el modelo MOSEIB con la elaboración de guías de aprendizaje. (6) -Se forman palabras con lo que se impartió la enseñanza. -Se aplica con guías del 6to año -Se cuenta con una Planificación anual (PCA) -Falta de material didáctico para la oralidad y la lecto-escritura -Existe una planificación semanal
4. ¿Cómo aportan los lineamientos de la educación intercultural bilingüe al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en español y en shuar chicham?	<ul style="list-style-type: none"> -Ayudan a seguir modelo MOSEIB (8) -Hay poco aporte en la entrega de recursos didácticos por parte del Ministerio de Educación. -Requieren ayuda del distrito con ciertos lineamientos para que los docentes se guíen. -Se trabaja con guías de aprendizaje basada en módulos.
5. ¿Qué modelos y paradigmas educativos se emplea para la enseñanza de la lectura y la escritura?	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo de pedagogía crítica -Constructivismo (2) -Paradigma educativo del modelo MOSEIB (7) -Modelos creativos orales -Modelos de motivación con creatividad -Modelo educativo de Mario Montessori -Modelo integral de procesos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de estudio
6. ¿Cómo se desarrolla el	-Se aplica a través de fonemas.

<p>pensamiento a partir del aprendizaje de la lectura y la escritura?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Se enseña con consonantes alfabéticas que aprendan el sonido. -Obtienen problemas de escribir y hablar. (2) -En la escritura deben tener conocimientos de los fonemas en el idioma shuar y español. -Se desarrolla a través de las experiencias vividas desde la familia, comunidad y escuela. -Se desarrolla desde la oralidad y luego con gráficos.
<p>7. ¿Cómo se enseña el proceso de lectura y escritura a partir de la oralidad en esta institución educativa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Frases cortas. -Formar trabalenguas en el idioma ancestral y español. -La escritura se enseña con palabras separado de sonidos, dependiendo del nivel de enseñanza. -Es primordial iniciar desde la familia con cartas, poesías, cuentos silábicos, trabalenguas e imágenes. (4) -Mediante gráficas y palabras. -Escuchar, leer y escribir. (3) -Planificación anual, plan de conocimiento con método global y técnico global inductivo y deductivo.
<p>8. ¿Cómo se practica el constructivismo en la enseñanza de esta unidad educativa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El estudiante crea e investiga para una enseñanza significativa (2) -El constructivismo nos ayuda a perder la secuencia de la enseñanza -Pronunciando y escribiendo la lengua shuar chicham y el español -Planificaciones anuales creativas e innovadoras (3) -Adaptaciones curriculares con el uso de materiales propios (2) -Creando su propio conocimiento y creatividad de la escritura

<p>9. Escriba un comentario acerca de su apreciación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños de EGB en la UEM Bosco Wisuma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Enseñanza del idioma shuar en la familia, comunidad y escuela (6) -Para enseñar se debe aprender primero hablar luego escribir -Capacitaciones para los docentes -Aplicar talleres para padres (2) -Dotaciones de guías y materiales referentes a la lengua shuar
---	--

Elaboración propia

Si bien los profesores reconocen que el shuar chicham es la lengua ancestral propia y que hay un cierto equilibrio entre la oralidad y la escritura en ella, también enfatizan en que es importante involucrar a la familia en su desarrollo, ya que es claro que los estudiantes tienen dificultades para su utilización eficiente y por ello emplean más la lengua española. Una propuesta interesante afirma que se debería aprender de manera oral el shuar chicham mediante cantos y relatos, pues de lo contrario el español cobrará mayor protagonismo (Mashinkash, 2012).

Los docentes afirman que, en teoría, se debería utilizar el shuar chicham en un 50% y el español también en un 50% aplicar el 50%, de acuerdo con el MOSEIB, pero reconocen que existen problemas de expresión oral y escrita en la primera. Por ello, sugieren incluir estrategias como el proceso integral de saberes y conocimientos, la lectura de imágenes y gráficos juntamente con la escritura; estructurar los contenidos en unidades integradas con técnicas y métodos grupales, utilizar el método analítico en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua y valorar la enseñanza de diversos aspectos de las culturas del país (Mashinkash, 2012).

Con respecto a la asignatura de Lengua y Literatura, los docentes entienden que esta contempla lo oral y lo escrito, y que se aplica el modelo MOSEIB mediante guías de aprendizaje, así como en la planificación anual (PCA). Sin embargo, también señalan la falta de material didáctico para la oralidad y la lecto-escritura (MOSEIB, 2014).

Con respecto al aporte de los lineamientos de la educación intercultural bilingüe al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, los docentes indican que siguen el modelo MOSEIB, pero que requieren ayuda del distrito en ciertos aspectos para que los docentes comprendan mejor la secuencia de los procesos (MOSEIB, 2014).

Con respecto a los modelos y paradigmas educativos que se emplean para la enseñanza de la escritura y la oralidad, los docentes indicaron principalmente el uso del paradigma educativo del modelo MOSEIB; también reconocieron prácticas constructivistas, y el uso de pedagogía crítica, modelos creativos orales, modelos de motivación con creatividad, el uso del modelo educativo de Mario Montessori, y el modelo integral de procesos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de estudio (MOSEIB, 2014).

Con respecto al desarrollo del pensamiento a partir del aprendizaje de la escritura, los docentes indicaron que lo aplican a través de fonemas, de la enseñanza con consonantes alfabéticas, de las experiencias vividas desde la familia, comunidad y escuela; y que primero se desarrolla desde la oralidad y luego con gráficos (Mineduc, 2016). A pesar de estos esfuerzos, indican que los estudiantes tienen problemas de escribir y hablar. En cuanto a las metodologías y recursos más empleados, indicaron que aprovechan el uso de las frases cortas, los trabalenguas en el idioma ancestral, y lo hacen con las destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir. Eso sí: recalcan que se debe iniciar este proceso desde la familia mediante cartas, poesías, cuentos silábicos, trabalenguas e imágenes (Núñez, s.f.).

Con respecto al uso del constructivismo (en tanto se relaciona con la propuesta curricular), los docentes indicaron que los estudiantes se involucran con este

modelo mediante el aprendizaje significativa; pues dicen que sus planificaciones anuales son creativas e innovadoras (PEI, 2016). Además, reconocen que realizan adaptaciones curriculares con el uso de materiales propios, creando su propio.

Finalmente, los docentes indican que la enseñanza del idioma shuar depende de la familia, comunidad y escuela; indican que para enseñar se debe aprender primero a hablar y luego a escribir. Por ello sugieren capacitaciones para los docentes, talleres para padres de familia y dotación de guías y materiales referentes a la lengua shuar (PEI, 2016).

Según los docentes, el español es la lengua principal debido a que en general, en el ámbito escolar prefiere esta al shuar-chicham, sobre todo porque no todos los docentes hablan la lengua nativa y los mismos estudiantes se sienten más cómodos hablando español. Esto obviamente tiene repercusión en todo el proceso educativo ya que el verdadero aprendizaje de la escritura está más orientado a la producción de conocimiento en español y no en la lengua nativa.

5.3. Observación áulica: utilización del shuar chicham en clase

La ficha de observación áulica tiene el fin de conocer la eficiencia del trabajo académico que realizan los docentes y a su vez identificar sus conocimientos sobre Didáctica, Pedagogía y experiencia personal, para así observar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Asunto	Información observada
<ul style="list-style-type: none"> • Tema curricular 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi comunidad Winia irutkamu - Diptongo e hiato - Reconocer los fonemas shuar - Chicham ma, me - mi - mu - Palabras sha – shi – shu

<ul style="list-style-type: none"> • Metodología aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación - Deductivo - Global - Observación indirecta - Simultáneo
<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas aplicadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, y contestan en shuar - Grupales - Lluvias de ideas - Trabajo grupal, preguntas y láminas - Sí
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Naturaleza, entorno, tiza, pizarra - Textos, cuadernos, etc. - Computador, pizarrón, marcador, borrador y guía - Papelógrafos, marcadores y láminas - Ordenador, proyector, tiza líquida
<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de disciplina 	<p>Características de técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguridad-disciplina - Asignan trabajos grupales y se mantiene el orden - Orden y clima de ambiente - Hubo control permanente durante la clase - Buen manejo de disciplina
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos individuales 	<p>Sí. ¿Qué tipo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dibujo-trabajo individual - Tareas en los cuadernos para la formación de frases - Escritura de palabras con los fonemas shuar - Sí - Actividades con el sha – shi – shu

<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos colaborativos 	<p>Sí. ¿Qué tipo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posición de la U para mejorar la participación - Los niños elaboran los ítems de tareas - Escribir al dictado distintas palabras shuar - No - Trabajo en equipo, recolección colectiva de los materiales - Sí, permanentes 	
<ul style="list-style-type: none"> • Lecciones 	<p>Sí. ¿Qué tipo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento - Lecciones orales y escritos por ítems - Dialogar en lengua shuar con la familia - Lecciones orales y escritas - Trabajo individual, encerramiento de sha – shi – shu 	
<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los estudiantes 	<p>Sí. ¿En qué momento?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contestan las preguntas - Participación en trabajos grupales - Lluvias de ideas, dibujos y pinturas - Participación coordinada en el conocimiento y traducción de palabras en shuar y traducción en castellano 	<p>No: ¿por qué razón no?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque no dominan la lengua shuar
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que involucran oralidad 	<p>Sí. ¿Cuáles y cómo se desarrollaron?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En shuar y español - En el momento de realizar tareas grupales y en la plenaria participan los estudiantes y el tutor - Practica de lectura en la casa y conversación - Participación con oralidad y canto - No respondió - Comentarios en clase - Foros 	

Al contrastar la propuesta curricular vigente de la asignatura de Lengua y Literatura con el paso de la oralidad a la escritura en la metodología empleada en la Unidad Educativa Bosco Wisuma, se evidencia que el español y el shuar-chicham se aprenden por separado: la primera como instrumento principal de aprendizaje y la segunda como una lengua secundaria. El paso de la oralidad a la escritura cumple con las destrezas planteadas por el currículo de la EIB, pero solo funciona en tanto se la entiende como una asignatura aislada y no forma parte de la cotidianidad educativa de la institución. No se usa el shuar-chicham en el aula, salvo en la materia propia de esta lengua.

5.4. Percepción de los padres de familia

Preguntas	Respuestas (19)
1. ¿Qué lenguas habla su representado/a?	Síntesis de respuestas: Shuar: 0 Español: 08 Shuar y español: 11
2. ¿En qué lenguas escribe y lee su representado/a?	Síntesis de respuestas: Shuar: 0 Español: 05 Shuar y español: 14
3. ¿Ha notado cambios en el habla de su representado/a?	Síntesis de respuestas: Sí: 10 No: 06 Un poco: 02 Otras respuestas:

	a. Español y shuar (01)
4. ¿Cómo considera que ha influido la asignatura de Lengua y Literatura en su representado/a?	Síntesis de respuestas: a. Ha influido en el conocimiento y la expresión (2) b. Aprenden a leer y escribir (4) c. Obtienen nuevos conocimientos (2) d. Mejoramiento en la lengua y literatura (2) e. Mejora del aprendizaje y adaptación del educando (2) f. Positivamente (5) g. Genera confusión (1) h. No respondió (1)
5. ¿Cómo influye en la vida de su representado/al saber leer y escribir?	Síntesis de respuestas: a. Mejora en los estudios (2) b. Comprensión de la lectura y escritura (5) c. Influye positivamente (6) d. Actúa de diferentes maneras (1) h. Aprende a razonar y a expresarse (2) i. Nuevos aprendizajes (2) j. No respondió (1)
6. ¿Conoce de qué se trata la Educación Intercultural Bilingüe?	Síntesis de respuestas: a. Conocer y dominar el idioma de la cultura propia y de otras, incluido el Shuar (8) b. Es educación de varias culturas y lenguas (2) c. Rescate de nuestra cultura y lengua (4) d. Conocer la riqueza cultural que posee el país y cada región de él (2) e. No muy bien (2) f. No respondió (1)
7. ¿En qué sentido ha sido de beneficio para su representado/al recibir educación intercultural?	Síntesis de respuestas: a. Conoce nuestra cultura: mitos, costumbres, danzas, lengua (6) b. Nuevos aprendizajes (6) c. Conoce nuevas culturas y lenguas (2) d. Conoce y mejora nuestro idioma (3) e. No respondió (2)
8. ¿En qué sentido no ha brindado un suficiente aporte para su	Síntesis de respuestas: a. No le agrada (1) b. No presentan quejas (5)

representado/a la educación intercultural?	c. Confusión con el idioma shuar y español (3) d. Falta de capacitación a profesores (6) e. Otros (2) f. No respondió (2)
9. ¿Considera que su representado/a se expresa mejor en español o en shuar? ¿Por qué?	Síntesis de respuestas: Español: 15 Shuar: 02 Shuar y español: 02 Explicaciones: a. Los infantes se expresan mejor con el español (3) b. Desde pequeños aprenden el español (2) c. Shuar es nuestra lengua madre (2) d. El español se usa con mayor frecuencia (7) e. Escaso el uso del idioma shuar (2) f. Otros (3)

A pesar de que los padres de familia reconocen la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe que reciben sus estudiantes y del valor que tiene el conservar su riqueza cultural, ellos también son conscientes del predominio del español, el cual aprenden desde pequeños a pesar de que el shuar-chicham sea la lengua materna. “El español se usa con mayor frecuencia” y “es escaso el uso del idioma shuar” indicaron categóricamente los padres de familia en la encuesta realizada.

5.5. Implicaciones del aprendizaje de lectoescritura en niños del pueblo shuar

Debido a que el shuar-chicham solo se considera una asignatura, (como se enseña inglés en el Currículo Nacional), esta lengua nativa pierde protagonismo e importancia. No se la utiliza para aprender ciencia, artes u otras manifestaciones culturales académicas. Entonces, el español es el que cumple estas funciones, mientras que la lengua nativa, enseñada desde un enfoque gramatical, se considera una segunda lengua. Esto implica que la cultura que acompaña al shuar-chicham tiene el estatus de un conocimiento accesorio.

CONCLUSIONES

- Los estudiantes shuar de 2º, 3º, y 4º años de Educación General Básica de la Unidad Educativa Bosco Wisuma, si bien en su mayoría conocen la lengua ancestral shuar-chicham desde la oralidad, en el proceso de escolarización pasan al uso preferente del español como principal medio de interacción social. Se está perdiendo la lengua shuar-chicham y esto se debe primordialmente a su desuso en los propios hogares.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua y Literatura que se desarrolla en la Unidad Educativa Bosco Wisuma considera al shuar chicham como una lengua con preceptiva gramatical propia; sin embargo, el aspecto literario y las funciones sociales que demandan escritura funcionan más con el español como lengua principal.
- La propuesta curricular vigente de la asignatura de Lengua y Literatura se aplica efectivamente en el paso de la oralidad a la escritura dentro de la metodología planificada en la institución; pero se mantiene exclusivamente en el ámbito de la lengua como asignatura y no como un medio práctico de uso social. Esto implica que los estudiantes deben enfocarse más en el aprendizaje del español que en el de su lengua nativa; y, por ende, esto hace que se acerquen culturalmente más a los códigos del mundo occidental que a la sabiduría ancestral del pueblo shuar. La cultura que acompaña al shuar chicham resulta un conocimiento accesorio y no es vista como algo necesario para la interacción social en los contextos que están más allá de su ámbito comunitario.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda aprovechar la tecnología y los medios digitales y audiovisuales para fomentar el gusto por la cultura ancestral shuar y entender la lengua como el principal medio para lograr rescatar ese universo simbólico.
- Se recomienda enseñar las asignaturas de Estudios Sociales y Ciencias Naturales en la lengua ancestral, con el fin de evidenciar su valor intelectual, cultural y académico. El shuar-chicham y su vasto legado debe ser aprovechado mediante docentes que lo dominen y tengan la formación adecuada para desarrollar una práctica educativa eficiente.
- Es necesario dotar a las instituciones educativas de mayores recursos didácticos relacionados con la conservación de la cultura y la lengua ancestral. El Ministerio de Educación debería elaborar más recursos de este tipo y realizar campañas de capacitación para su uso óptimo. De igual manera, se deben hacer campañas de concientización en las comunidades shuar para fomentar la preservación de su cultura y su lengua desde los propios hogares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abya-Yala (2006). *Historias desde el aula: educación intercultural bilingüe y etnoeducación en Ecuador*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Allioni, M. (Sin fecha). *La vida del pueblo Shuar*, en: Mundo Shuar, serie E, N. 6. Morona, Santiago: Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones SUCUA.
- Ministerio de Educación (2008). Acuerdo No. 0440 – 13. Quito, Ecuador.
- Bustos, A. (2013). *El reconocimiento constitucional del derecho colectivo a la educación intercultural de los pueblos indígenas en el Ecuador*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Jurisprudencia.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós
- Cassany, D. (2002). *Enseñar lengua*. 8a. Ed. Barcelona, España: Graó.
- Chisaguano, S. (2005). *La educación intercultural bilingüe: una propuesta educativa de los pueblos indígenas del Ecuador; avances, limitaciones y desafíos*. Quito, Ecuador: FEINE: FLACSO.
- Conejo, A. (2008). "Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador" en *Alteridad* (págs. 64 - 81). Quito, Ecuador.
- Equipo técnico de la Dirección de Estándares Educativos. (2016). *Estándares de Aprendizaje*. Quito-Ecuador: MinEduc.
- Gleich, U. (1989). *Educación primaria bilingüe intercultural*. Eschborn, República Federal de Alemania: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Gnerre, M. (1999). *Perfil descriptivo e histórico-comparativo de una lengua amazónica: el shuar (Jíbaro)*. Nápoles, Italia: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas – Venezuela: Quirón.
- Jimpikit C. y Antun' G. (2000). Los nombres shuar – significado y conservación. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Área de Lengua y Literatura*. Quito, Ecuador: Coordinación General de Administración Escolar.

- Salgado, H. (1995). *De la oralidad a la escritura*. Río de la Plata, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento: en torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- SUBSEIB - Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe – Ministerio de Educación (2014). MOSEIB – Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito, Ecuador: El Telégrafo.
- Mashinkias, J. (2012). *Etnoeducación shuar y aplicación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Nacionalidad Shuar*. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca
- Mineduc (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Núñez, J. (s.f.). *Didáctica de la expresión oral y escrita*. Recuperado de: <https://www.edelvives.com/urlmanager/38984/89350/94f39635a9357c22a7f48858bcb37e6b7313effb>
- PEI - Proyecto Educativo Institucional (2016). Morona, Ecuador: UEM Bosco Wisuma

ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Guía de visita áulica

Aspecto	Información	
<ul style="list-style-type: none">Tema curricular		
<ul style="list-style-type: none">Metodología aplicada		
<ul style="list-style-type: none">Técnicas aplicadas: lluvia de ideas, juego de roles, etc.		
<ul style="list-style-type: none">Recursos: tecnología, marcadores, libro de textos, cuaderno, pizarra, etc.		
<ul style="list-style-type: none">Manejo de disciplina	Características de técnica:	
<ul style="list-style-type: none">Trabajos individuales	Sí. ¿Qué tipo?	No.
<ul style="list-style-type: none">Trabajos colaborativos	Sí. ¿Qué tipo?	No.
<ul style="list-style-type: none">Lecciones	Sí. ¿Qué tipo?	No.
<ul style="list-style-type: none">Participación de los estudiantes	Sí. ¿En qué momento?	No. ¿Por qué razón?
<ul style="list-style-type: none">Actividades que involucran oralidad: diálogos, conversaciones grupales, presentación de inquietudes o comentarios en clases, foros.	Sí. ¿Cuáles y como se desarrollan?	No.

Observador

Docente

Ilustración 4: Estudiantes de la Unidad Educativa Milenio Bosco Wisuma





Elaboración propia

Ilustración 5: Estudiantes de la Unidad Educativa Milenio Bosco Wisuma en el huerto



Elaboración propia

Encuesta para estudiantes

Responde	 SÍ	 NO
1. ¿Sabes leer y escribir en español?		
2. ¿Sabes leer y escribir en shuar?		
3. ¿Es fácil leer en español?		
4. ¿Es fácil leer en shuar?		
5. ¿Es fácil escribir en español?		
6. ¿Es fácil escribir en shuar?		
7. ¿Te gusta conversar en español?		
8. ¿Te gusta conversar en shuar?		
9. ¿Te gusta escribir en español?		
10. ¿Te gusta escribir en shuar?		
11. ¿Te gusta leer en español?		

12. ¿Te gusta leer en shuar?		
13. ¿Te gusta hablar español?		
14. ¿Te gusta hablar shuar?		

Preferencia	español	shuar
15. ¿Prefieres el español o el shuar chicham?		

Cuestionario para padres de familia

Preguntas
1. ¿Qué lenguas habla su representado/a?
2. ¿En qué lengua escribe y lee su representado/a?
3. ¿Ha notado cambios en el habla de su representado/a?
4. ¿Cómo considera que ha influido la asignatura de Lengua y Literatura en su representado/a?
5. ¿Cómo influye en la vida de su representado/al saber leer y escribir?
6. ¿Conoce de qué se trata la Educación Intercultural Bilingüe?
7. ¿En qué sentido ha sido beneficiado para su representado/a la Educación Intercultural Bilingüe?
8. ¿En qué sentido no ha brindado un suficiente aporte para su representado/a la Educación Intercultural Bilingüe?
9. ¿Considera que su representado/a se expresa mejor en español o en shuar? ¿Por qué?

Ilustración 6: Madres de familia de la Unidad Educativa Milenio Bosco Wisuma



Elaboración propia

Ilustración 7: Estudiantes de la Unidad Educativa Milenio Bosco Wisuma



Elaboración propia

Cuestionario para docentes y directores

NÚMERO	PREGUNTA
1	¿Qué relaciones considera usted que se establecen entre la oralidad de los niños shuar y el aprendizaje de escritura en la educación general básica elemental?
2	¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua y literatura que se aplica para los niños shuar de educación general básica elemental?
3	¿Cómo funciona la propuesta curricular desde la materia de lengua y literatura con respecto al proceso de paso de la oralidad a la escritura?
4	¿Cómo aportan los lineamientos de la educación intercultural bilingüe al proceso de aprendizaje de la escritura y la oralidad en español y en shuar chicham?
5	¿Qué modelos y paradigmas educativos se emplea para la enseñanza de la escritura y la oralidad?
6	¿Cómo se desarrolla el pensamiento a partir del aprendizaje de la escritura?
7	¿Cómo se enseña el proceso de escritura a partir de la oralidad en esta institución educativa?
8	¿Cómo se practica el constructivismo en la enseñanza de esta unidad educativa?
9	Escriba una opción o comentario acerca de su apreciación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la oralidad de los niños de EGBE.

Ilustración 8: Docentes de la Unidad Educativa Milenio Bosco Wisuma



Elaboración propia

Ilustración 9: Docente y madre de familia de la Unidad Educativa Milenio Bosco Wisuma



Elaboración propia

ANEXO 2

Mito de origen

Origen de los monos washi y de los zorros. Iniciación de los cazadores. Obligaciones, tabúes, técnicas de caza.

Pecado y maldición. Cuando los Shuar aprendieron a fabricarse la cerbatana, Etsa quiso pasarles sus poderes, las técnicas de las saetillas, "tsentsak", del veneno, "tseas", y un adecuado conocimiento sobre las costumbres de los animales, para que sean buenos cazadores.

Se sentó en su trono "chimpi", cerca del poste ritual de la casa, llamado "pau". Cogió unos carrizos y los llenó de tabaco. Hizo sentar frente a él en unos asientos "kutank", a los que iban a iniciarse. Después de prender un canuto "kusupank", soplando de la parte encendida, con el otro lado extremo, pasaba el humo a la boca de los concurrentes que lo aspiraban hasta sentirse mareados. A continuación, Etsa recitaba una plegaria de casa "anent", luego cantaba, rogándoles que lo repitieran sin desmayar, para lograr lo indicado en cada plegaria. Antes de cada "ánent", prendía otro canuto "kusupank", y les hacía aspirar el humo de tabaco, dado que el tabaco tiene el poder de acercar los espíritus y de los animales a la vez.

Uno de los concurrentes, llamado Washikiat, a pesar de aspirar el humo de tabaco, no cantaba las plegarias. Etsa le llamo la atención varias veces para que cantara, pero él se quedaba con la boca cerrada, asegurando que estaba cantando. Al final de la celebración, después que Etsa indicó la última plegaria, invitó encarecidamente a Washikiat que cantara de veras, sin quererle engañar, Washikiat lo tomo a mal y, resentido, quiso abrir la boca para cantar, pero solo le salió "jju, ju, ju!", transformándose así en un mono washi.

Etsa lo maldijo diciendo "Será un mono mudo, para que los hombres recuerden que nadie puede recibir el poder de los espíritus sin cantar los "anent" prescritos". Por esta razón los "wea" dirigentes de una celebración insisten que los

participantes canten las plegarias “anent” con fuerza, todos juntos. Terminada la celebración, Etsa enseñó a los iniciados que todos los alimentos dulces eran tabú para ellos. Quien come algo dulce no podrá embocar bien la cerbatana y, por rajarse los labios, se les saldrá el aire a los lados de la boca, sin poder dar impulso a las saetillas “tsentsak”. Luego indicó como afilar las saetillas “tsentsak”, como guardarlas en la aljaba “tunta”, como envenenarlas y hacerles la ranura con el diente de piraña “pañi”, para que se rompiera la punta al penetrar en el cuerpo del animal. Enseñó que las buenas flechas hay que hacerlas con los tallos de las hojas de las siguientes palmeras: jessenia (kúnkuk), tagua (tintiuk), phitelephas (kawakish). Por fin, indicó que los monos son golosos de la fruta del árbol “numpi”, menos los monos chú, que solo se reúnen para sacudir sus ramas por parecerse esa fruta a una banana morada.

Llamó a kujancham y entregándole solo cinco flechas, lo envió diciendo “ahora que recibiste el poder del buen cazador, espera debajo de una planta numpi a los monos. Si te abstienes de comer dulces, cada flecha dará en el blanco y podrás regresar con cinco presas para los ancianos, porque nadie que quiere ser buen cazador prueba las primicias”. Después de aspirar el humo de tabaco y de cantar su ánent a los espíritus de los monos para que se acercaran, Kujancham se puso en acecho para esperar a los monos debajo de la planta cargada de frutos numpi. Mientras esperaba, se levantó una brisa que agitaba las ramas de las plantas y hacía caer los frutos más maduros. Estos, al romperse en el suelo, emanaban una fragancia que invitaba a comerlos.

Uno de esos frutos cayó a los pies de Kujancham, que se quedó observando atentamente, con muchas ganas de probarlo. “¿Qué sabor tendrá?” Se decía, mientras instintivamente se lo llevaba a la boca. Lo saboreo y, percibiendo su dulzura, lo tiró, recordando la orden de Etsa: “Tus flechas serán infalibles, si te abstienes de comidas dulces”. Pero el tiempo pasaba y no asomaba ningún mono. El sol brillaba en lo alto del cielo y despertó en él el deseo de comer y de beber. Kujancham se entretenía recogiendo los numpi y después de mirarlos y olfatearlos con gran deseo, los amontonaba cerca de él. Ya atardecía y tenía mucha hambre y sed. Como los monos no llegaban, se dijo: “¡Tanto, hoy no he cazar! ¿Para qué aguantar tanto?” Y cogiendo los numpi, comenzó a comérselo

uno a uno, hasta hartarse. Fue interrumpido por los chillidos de los monos, que se acercaron bullangueros al árbol, buscando su alimento preferido, Kujan Cham cargó su cerbatana con una flecha envenenada y sopló contra el primer mono jáanch que se le acercó.

La flecha rozó en una hoja y se desvió, fallando el blanco, en el árbol ya no cabían tantas clases de monos que habían llegado. Todos estaban muy cerca de él, pero falló también la segunda flecha, que salió sin fuerza, cayéndose antes de llegar a la copa de la planta. Así fallaron las otras tres saetas y, a pesar de tener tantos animales a su alcance, tuvo que regresarse a la casa desolado, con las manos vacías por no haber cumplido con el mandamiento de Etsa. Durante el camino de regreso, vio que las semillas de la planta sachik habían brotado. Su brote era un hilito largo, muy parecido a una flecha “tsentsak”, recogió cinco de ellos, los peló, los pintó, y los colocó entre la paja de su aljaba, para que Etsa no se diera cuenta que había disparado las flechas buenas.

Etsa viéndolo llegar triste y a manos vacías, le preguntó, “¿Cómo te fue?” “¡Muy mal! - le contesto Kujan Cham - ¡he esperado inútilmente y no asomó ni un solo mono!” Etsa agregó: “¿No habrás comido acaso los frutos de numpi?” Kujan Cham replicó enseguida: “¡No, ni sé que sabor tiene!” “Si es así - lo tranquilizó Etsa - te haré fumar otro kusupank y cantaremos más anent, para acercar los espíritus de los monos”.

Etsa prendió el kusupank y sopló el humo de tabaco en la boca de Kujan Cham, con tanta abundancia y fuerza, que lo mareó sobremanera; kujan Cham comenzó a vomitar todos los numpi que habría comido, quedando abochornado delante de Etsa, que indignado exclamó “¡Así que no has saboreado siquiera a los numpi!” Soplando contra él la saliva de maldición, continuó diciendo “Yo quería que todos los hombres fueran buenos cazadores y tuvieran carne a voluntad, pero establezco que solo unos pocos sean buenos cazadores, que con dificultad encuentran a los animales y, aún después de encontrarlos, que fallen el blanco; los que no sean buenos cazadores tendrán que contentarse con hongos “esemp y con cangrejos, y los despreciarán sus mujeres y sus hijos”. “Y tú, Kujan Cham,

serás un zorro ladrón de papayas y gallinas, para que todos recuerden que hay que abstenerse de los dulces para no sufrir necesidad”.

Por esta razón los viejos mezquinan las cosas dulces a sus hijos (Pelizzaro, 1996, p.66, citado en Mashinkiash, 2012).