



Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Ibarra

ESCUELA DE LENGUAS Y LINGÜÍSTICA
INFORME FINAL DEL PROYECTO

TEMA:

ENSEÑANZA EN LENGUA MATERNA Y SU INCIDENCIA EN LOS RESULTADOS
DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PRIMERO Y SEGUNDO AÑO DE
EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA JUAN FRANCISCO CEVALLOS DE LA
COMUNIDAD HUAYCOPUNGO- CANTÓN OTAVALO.

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE

AUTORA: JENNY AMPARO CHICAIZA LECHÓN
ASESORA: REASCOS TRUJILLO AMPARO DEL CARMEN

IBARRA, MARZO – 2020

Ibarra, 16 de marzo de 2020.

Mgs. Reascos Trujillo Amparo Del Carmen
ASESORA

CERTIFICA:

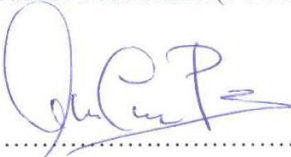
Haber revisado el presente informe final de investigación, el mismo que se ajusta a las normas vigentes en la Escuela de Lenguas y Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra (PUCESI); en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

(f)

Mgs. Reascos Trujillo Amparo Del Carmen
C.C.: 1002518809

PÁGINA DE APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El jurado examinador, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra (PUCESI):

(f): 

Mgs. Amparo Reascos Trujillo

C.C.: 1002518809

(f): 

Mgs. Fanny Álvarez

C.C.: 1709963431

(f): 

Mgs. Daqui Lema

C.C.: 1002051132

ACTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Yo Jenny Amparo Chicaiza Lechón, declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 165 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, que manifiesta textualmente: “Se reconoce facultad de los autores y demás titulares de derechos de disponer de sus derechos o autorizar las utilidades de sus obras o prestaciones, a título gratuito u oneroso, según las condiciones que determinen. Esta facultad podrá ejercerse mediante licencias libres, abiertas y otros modelos alternativos de licenciamiento o la renuncia”.

Ibarra, 16 de marzo de 2020.

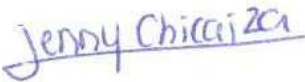
f): Jenny Chicaiza
.....

Jenny Amparo Chicaiza Lechón

C.C.: 1003692587

AUTORÍA

Yo, Jenny Amparo Chicaiza Lechón, portador de la cédula de ciudadanía N° 1003692587, declaro que la presente investigación es de total responsabilidad de la autora, y eximo expresamente a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra de posibles reclamos o acciones legales.

f): 
.....

Jenny Amparo Chicaiza Lechón

C.C.: 1003692587

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo: Jenny Amparo Chicaiza Lechón, con CC: 1003692587, autor del trabajo de grado intitulado: “Enseñanza en lengua materna y su incidencia en los resultados de aprendizaje en estudiantes de primero y segundo Año de Educación Básica de la Escuela Juan Francisco Cevallos de la Comunidad Huaycopungo- Cantón Otavalo”, previo a la obtención del título profesional de “Magíster en Ciencias de la Educación”, en la Escuela de Lenguas y Lingüística.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede- Ibarra, 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 Sede Ibarra a difundir a través del Repositorio Digital de la PUCESI el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ibarra, 16 de marzo de 2020.

f): Jenny Chicaiza
.....

Jenny Amparo Chicaiza Lechón

C.C. 1003692587

AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA

Agradezco a todos quienes contribuyeron para que este trabajo sea posible, en especial a los niños, niñas, docentes, padres de familia y personal administrativo del CECIB Juan Francisco Cevallos y a mi asesora por su paciencia y apoyo.

Dedico este trabajo a todos los que creen que sí es posible una Educación Intercultural Bilingüe de calidad.

ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPÍTULO I.....	1
MARCO TEÓRICO	1
1.1 Enseñanza en lenguas indígenas en debate	3
1.1.1 El material escrito y la enseñanza en lengua materna.....	6
1.1.2 Los actores de la enseñanza de lectoescritura en lengua materna.....	7
1.1.3 Resultados de aprendizaje de lectoescritura temprana.....	9
1.1.3.1 Destrezas con criterios de desempeño en el ámbito de comprensión y expresión oral y escrita para primer año de educación básica, conforme Currículo Nacional	10
1.1.3.2 Destrezas con criterios de desempeño para el área de Lengua y literatura para segundo año de educación básica, conforme Currículo Nacional	13
1.1.3.3 Dominios en el área de lengua para primer año de educación básica, conforme Currículo Intercultural Bilingüe.....	17
1.1.3.4 Dominios en el área de lengua para segundo año de educación básica, conforme Currículo Intercultural Bilingüe.....	21
1.2 Lengua indígena, lengua amenazada.....	28
1.2.1 Escuela y la comunidad en la revitalización lingüística.....	29
1.2.2 Inmersión	32
1.3 Interculturalidad y Educación	33
1.3.1 Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador	35
1.3.2 Currículo de Educación intercultural Bilingüe.....	39
CAPÍTULO II	44
DIAGNÓSTICO.....	44
2.1 Antecedentes Diagnósticos	44
2.2 Objetivos	44
2.2.1 Objetivo General	44
2.2.2 Objetivos diagnósticos	45
2.3 Variables diagnósticas.....	45

2.4 Indicadores	45
2.5 Matriz de relación diagnóstica	46
2.6 Mecánica Operativa	47
2.6.1 Población.....	47
2.6.2 Muestra.....	47
2.7 Análisis de Resultados	48
2.7.1 Lengua materna ¿antes o después de la segunda lengua?	48
2.7.2 Logro de los resultados de aprendizaje	51
2.7.2.1 Logro de destrezas con criterios de desempeño y dominios relacionados con la lectoescritura en primero año de Educación Básica.....	52
2.7.2.2 Logro de destrezas con criterios de desempeño y dominios relacionados con la lectoescritura en el segundo año de Educación Básica	57
2.7.3 Español, lengua utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje en una Institución Intercultural Bilingüe	62
2.7.4 Incidencia de la lengua de enseñanza en el logro de resultados de aprendizaje.....	66
2.8 Problema diagnóstico	69
CAPÍTULO III.....	71
PROPUESTA METODOLÓGICA	71
3.1 Justificación	71
3.2 Objetivos	74
3.3 Bases del Programa de Inmersión Lingüística Maestro- Aprendiz.....	74
3.4 Consideraciones generales del Programa.....	77
3.5 Programa de Inmersión Lingüística Maestro-Aprendiz para el CECIB Juan Francisco Cevallos.....	79
3.5.1 Estructura del programa	79
3.5.1.1 Diez premisas que debe aprender antes de iniciar el Programa	79
3.5.1.2 Fase I: Organización del Programa	81
3.5.1.3 Fase II: Organización curricular.....	83
3.5.1.4 Fase III: Proyección	96
3.6 Dominios a desarrollar con la aplicación del Programa maestro aprendiz	97
CAPÍTULO IV	102
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

ANEXOS	115
--------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Destrezas con criterios de desempeño en el ámbito de comprensión y expresión oral y escrita para primer año de educación básica, conforme Currículo Nacional.	11
Tabla 2. Destrezas con criterios de desempeño para el área de Lengua y literatura para segundo año de educación básica, conforme Currículo Nacional.....	17
Tabla 3. Dominios en el área de lengua para primer año de educación básica, conforme Currículo Intercultural Bilingüe.	21
Tabla 4. Dominios en el área de lengua para segundo año de educación básica, conforme Currículo Intercultural Bilingüe.	28
Tabla 5. Matriz de Relación Diagnóstica.	47
Tabla 6. Escala de evaluación para el Primer Año de Educación Básica	54
Tabla 7. Calificaciones del Primer Año de Educación General Básica del CECIB Juan Francisco Cevallos.....	54
Tabla 8. Escala de Calificaciones para los Subniveles de Básica Elemental, Media, Superior y el nivel de Bachillerato General Unificado.	58
Tabla 9. Calificaciones del Segundo Año de Educación General Básica del CECIB Juan Francisco Cevallos.	59
Tabla 10. Estructura para la planificación de la Sesión.	84
Tabla 11. Dominios a desarrollar en primer año de educación básica con la aplicación del programa.	99
Tabla 12. Dominios a desarrollar en el segundo año de educación básica con la aplicación del programa.	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organización del proceso educativo equiparado con el Sistema Nacional de Educación.	41
Figura 2. Educación General Básica Intercultural Bilingüe.....	42
Figura 3. Plan de Estudios de Educación General Básica Intercultural Bilingüe.	42
Figura 4. Uso de las lenguas en el proceso educativo Intercultural Bilingüe.	43
Figura 5. Estructura del Programa de Inmersión Lingüística Maestro Aprendiz.....	79

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

La presente investigación parte del análisis de los debates en torno a la enseñanza en lenguas indígenas, el rol del material escrito, los actores en la enseñanza y los resultados de aprendizaje de lectoescritura temprana. Navega en la problemática del peligro de desaparecer que corren las lenguas indígenas y el papel del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) la comunidad, la familia entre otros actores, para salvaguardarlas. A través de métodos cualitativos, esta investigación determina que la enseñanza en lengua materna incide en los resultados de aprendizaje de lectoescritura temprana de niños y niñas de primero y segundo año de Educación Básica. Entre otras cosas, se concluye que la lengua materna de los padres de familia (kichwa), no es la lengua materna de sus hijos, quienes para evitar problemas de aprendizaje han adoptado como primera lengua, la de enseñanza (español). Estos hallazgos han permitido excavar en la problemática y cuestionar a la EIB en el Ecuador, sus debilidades y retos, pendientes desde su creación. Esta investigación debate si la EIB ha sido capaz de salvaguardar la lengua y cultura de los pueblos y nacionalidades del Ecuador o ha generado procesos contrarios, que han desembocado en el rechazo de las comunidades y los docentes.

En el marco de desarrollar un trabajo de investigación propositivo, plantea y recomienda el desarrollo del Programa de Inmersión Lingüística Maestro Aprendiz (Hinton, 2002), propuesta con la que la Institución Educativa puede contribuir al avance de procesos de enseñanza-aprendizaje con enfoque intercultural bilingüe, para lograr el desarrollo de resultados de aprendizaje que buscan un uso comunicativo real de la lengua kichwa. Si bien el desarrollo de estos dominios específicos, contemplados en el Currículo Intercultural Bilingüe han sido obviados por distintos motivos, este programa permitirá desarrollarlos, con el apoyo de la familia y la comunidad, aun cuando el docente no conozca la lengua.

Palabras clave: enseñanza en lengua materna, resultados de aprendizaje, programa de inmersión lingüística, educación intercultural bilingüe.

ABSTRACT

This research is based on the analysis of the debates about teaching in indigenous languages, the role of written material, the actors in teaching, and the results of early literacy learning. This research navigates the problem of the danger of disappearing that indigenous languages run and the role of the Bilingual Intercultural Education System (EIB), the community, the family among other actors, to safeguard them. Through qualitative methods, this research determines that teaching in the mother tongue affects the results of early literacy learning for boys and girls in first and second years of Basic Education. Among other things, it is concluded that the mother tongue of parents (Kichwa), is not the mother tongue of their children, who to avoid learning problems have adopted as a first language, teaching (Spanish). These findings have allowed digging into the problem and questioning the EIB in Ecuador, its weaknesses and challenges, pending since its creation. This research debates whether the EIB has been able to safeguard the language and culture of the peoples and nationalities of Ecuador or has generated contrary processes, which have led to the rejection of communities and teachers.

Within the framework of developing a proactive research work, it proposes and recommends the development of the Master Apprentice Language Immersion Program (Hinton, 2002), a proposal with which the Educational Institution can contribute to the advancement of teaching-learning processes with a bilingual intercultural approach, to achieve the development of learning outcomes that seek a real communicative use of the Kichwa language. Although the development of these specific domains, contemplated in the Bilingual Intercultural Curriculum have been ignored for different reasons, this program will allow them to be developed, with the support of the family and the community, even when the teacher does not know the language.

Keywords: mother tongue teaching, learning outcomes, language immersion program, intercultural bilingual education.

INTRODUCCIÓN

El Decreto Ejecutivo Nro. 203 del 15 de noviembre de 1988, creó la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB) y a partir de ello se dio inicio al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). En agosto de 1993 se oficializa, mediante Acuerdo Ministerial No. 112, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB. En el 2011 se expide la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que establece la normativa para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). Según el Art. 92 de la LOEI, el currículo de la educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe.

El Acuerdo Ministerial Nro. 440 -13, de 05 de diciembre de 2013 Fortalece e implementa el MOSEIB en el marco del Nuevo Modelo del Estado Intercultural y Plurinacional. El Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-2017-00017-A de 23 de febrero de 2017 expide los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües de las Nacionalidades para los procesos: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) y Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI) y nivel de Bachillerato del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y sus respectivas cargas horarias.

El Decreto Ejecutivo Nro. 445-18, del 6 de julio de 2018 creó la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como entidad adscrita al Ministerio de Educación, con independencia administrativa, técnica, pedagógica, operativa, y financiera, encargada de la coordinación, gestión, seguimiento y evaluación de las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe, con el objeto de organizar, promover y coordinar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe con respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, bajo los principios de interculturalidad y plurinacionalidad.

Según el Art. 81 de la LOEI, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tiene los siguientes objetivos: a. Desarrollar, fortalecer y potenciar la educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad [...] b. Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un

modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural; y, c. Potenciar desde el Sistema Educativo el uso de idiomas ancestrales, de ser posible, en todos los contextos sociales.

La presente investigación, centrará su análisis en el caso del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) Juan Francisco Cevallos, Institución que pertenece al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Esta Institución Educativa se encuentra en la Comunidad de Huaycopungo en donde más del 90% de la población pertenece a la nacionalidad Kichwa, pueblo Otavalo. La Institución cuenta con 7 docentes, 2 kichwa hablantes y 5 hispanos.

En este contexto, se plantea como objetivo de investigación: Determinar cuál es la incidencia de la enseñanza en lengua materna en los resultados de aprendizaje, para a partir de ello, desarrollar una propuesta que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con enfoque intercultural bilingüe, en estudiantes de primero y segundo año de educación básica de la Escuela Juan Francisco Cevallos de la comunidad Huaycopungo- Cantón Otavalo.

El argumento central que motiva esta investigación es conocer la realidad de los estudiantes de primero y segundo año de educación básica del sistema de EIB, en el proceso de enseñanza aprendizaje de lectoescritura temprana y cómo influye la enseñanza en una lengua materna en sus resultados de aprendizaje. Sobre esta premisa se intenta poner de relieve la importancia de la enseñanza en lengua materna indígena, para lograr una Educación Intercultural Bilingüe de calidad, enfocada en sus principios y objetivos.

Para estos fines se aplicaron diferentes instrumentos de recolección de datos propios de la investigación cualitativa. Primero se identificaron y analizaron documentos relacionados con los resultados de aprendizaje, como el Currículo Nacional y el Intercultural Bilingüe. Adicional se analizó las notas de los estudiantes en el área de Lengua y literatura, para establecer una relación entre la descripción curricular y los resultados obtenidos a nivel cuantitativo en la materia. Se realizaron 14 entrevistas a profundidad: Seis, a tres madres de familia y tres padres de familia del primer año de educación básica y ocho, a cuatro madres

de familia y cuatro padres de familia de segundo año de segundo año de educación básica. Esta última estrategia permitió un acercamiento más profundo a la problemática planteada. Los entrevistados fueron seleccionados en conjunto con los profesores de forma aleatoria, considerando que puedan comunicarse en español y kichwa y que tengan disponibilidad de tiempo. Por otra parte, se realizó entrevistas a profundidad a las docentes de primero y segundo, así como al Director de la Institución Educativa. Se desarrolló dos jornadas de observación de clase en primero y segundo año. Los hallazgos permitieron un diálogo con las reflexiones presentadas en el marco teórico.

La presente investigación está estructurada en cuatro capítulos. El primer capítulo denominado “Marco teórico”, aborda algunos de los debates existentes a nivel nacional e internacional sobre la Educación Intercultural Bilingüe, la importancia de la enseñanza en lenguas indígenas, la inmersión lingüística, los resultados de aprendizaje y sobre interculturalidad y educación. Además se refiere con detalle las destrezas con criterios de desempeño y los dominios descritos en el Currículo Nacional y el Intercultural Bilingüe respectivamente, en el área de Lengua y Literatura. Se ha procurado desarrollar un diálogo de autores en función de enriquecer los debates y ampliar las reflexiones.

El segundo capítulo denominado “Diagnóstico”, tiene como objetivo: Determinar si existencia incidencia entre la enseñanza en lengua materna y los resultados de aprendizaje en estudiantes de primero y segundo año de Educación básica de la Escuela Juan Francisco Cevallos de la comunidad Huaycopungo- Cantón Otavalo. Para ello se ha aplicado los instrumentos de recolección de datos ya descritos en este apartado. Se describe de manera detallada los relatos, experiencias, visiones de los actores de esta investigación (docentes, padres de familia y personal administrativo). Además se hace referencia a las reflexiones generadas durante las observaciones de clase.

El tercer capítulo denominado “Propuesta metodológica”, muestra la metodología del Programa de Inmersión Lingüística Maestro Aprendiz (Hinton, 2002), adaptada al contexto y aplicable con niños de primero y segundo año de educación básica con ayuda de un familiar hablante de la lengua. El objetivo es que a través de la implementación de este programa la Institución Educativa contribuya al avance de procesos de enseñanza-aprendizaje con

enfoque intercultural bilingüe, para lograr el desarrollo de resultados de aprendizaje que buscan un uso comunicativo real de la lengua kichwa.

Finalmente, se presentan el capítulo cuarto de las conclusiones, mismo que da respuesta al objetivo planteado, sintetiza los resultados y complejiza la problemática dejando preguntas abiertas para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

El presente capítulo tiene como objetivo desarrollar los principales debates que giran en torno a la enseñanza en lengua materna y su incidencia en los resultados de aprendizaje de lectoescritura temprana, tema central de la investigación, así mismo se definirán los conceptos principales con los que se trabajará.

Mackensie y Wailker (2013) sostienen que “En los países en desarrollo, hay unos 221 millones de niños y niñas que están en clase sin poder entender el idioma de instrucción” (p. 48). En especial los niños y niñas que viven en comunidades rurales y que hablan otra lengua en sus casas tiene dificultades para aprender en la escuela y esto provoca bajos niveles de resultados de aprendizaje y bajo rendimiento en lectoescritura, experiencias tempranas importantes para los éxitos escolares posteriores (Clark y Rumbold, 2006).

La enseñanza en lengua materna y de la cultura en el Sistema Educativo Formal ha sido la base de los planteamientos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, formulada como proyecto político del movimiento indígena ecuatoriano que cobró consistencia en los años 80, con la creación en 1988 de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. El tema de estudio aborda una problemática que a nivel nacional y regional tiene un espacio de debate, la efectividad de la Educación Intercultural Bilingüe, poniendo sobre la mesa que la cuestión intercultural continúa estando reservada a los pueblos y nacionalidades desde una posición marginal, aun cuando, en casos como el Ecuador, la Educación Intercultural Bilingüe está reconocida en la Constitución del 2008 y demás instrumentos internacionales, como un derecho para todos:

- El numeral 14 del artículo 57 de la Constitución de la República del Ecuador reconoce y garantiza a los pueblos y nacionalidades indígenas los derechos de desarrollar, fortalecer, potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con los criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y la preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza aprendizaje.

- Art. 29 dice que el estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. La madre o padre o sus representantes, tendrán la libertad de escoger para sus hijos e hijas una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.
- Art. 343 dice que el Sistema Nacional de Educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a las comunidades, pueblos y nacionalidades.
- Art 8, numeral 3 del Convenio 169 de la OIT expone como derecho colectivo la preservación de las lenguas indígenas, su promoción y prácticas.
- Numeral 2 del artículo 3 de la Declaración Universal de los Derechos lingüísticos establece como derecho de los grupos lingüísticos: el derecho de la enseñanza de la propia lengua y cultura. El derecho a disponer de servicios culturales, el derecho a una presencia equitativa de la lengua en los medios de comunicación, el derecho a ser atendido en su lengua en los organismos oficiales y en las relaciones socioeconómicas.

Se plantea como hipótesis inicial que la enseñanza en una lengua diferente a la lengua materna provoca en los estudiantes bajos resultados de aprendizaje relacionados a la lectoescritura temprana, mismo que pueden repercutir en toda su vida académica.

Benítez (2008) sostiene que la existencia de fuertes vínculos entre el lenguaje oral y el escrito, sugiere un trabajo sensato de los profesores en la enseñanza inicial, en promover el desarrollo de habilidades de lenguaje oral. Para el caso de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) esto es justamente lo que se propone, que se desarrolle una competencia comunicativa (Godenzzi, 1997) dentro de las aulas de clase. Esto en la práctica no parece ocurrir y es ahí donde radica uno de los principales problemas que enfrenta la EIB: la falta de docentes capacitados en EIB que domine la lengua materna de determinada población. Esto considerando sobre todo que “el éxito escolar está vinculado con el uso de la lengua del alumno: todo proceso educativo se sustenta en la comprensión y comunicación, a la falta de éstas, el fracaso es lo único seguro” (Olarte, 2001, p. 340).

Mackenzie y Walker (2013) sostienen que para que la EIB funcione se debe contar con docentes capacitados, pero además “Este proceso debería estar respaldado por un plan de estudios culturalmente contextualizado, con materiales apropiados y adecuados, escritos en una lengua que los niños pudieran comprender” (p. 50).

1.1 Enseñanza en lenguas indígenas en debate

Art. 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas establece que los pueblos indígenas tienen derecho a que los docentes impartan educación en sus propios idiomas y de acuerdo a sus métodos culturales de enseñanza aprendizaje, para lo cual, los Estados adoptarán las medidas más eficaces para que las personas ajenas tengan acceso a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

En el estudio desarrollado por Tibucio y Jiménez (2016) sugieren que para que las lenguas indígenas sean capaz de generar una interrelación, apropiación y significatividad en el sistema escolar, debe existir una política pública construida con un carácter multisituado. Sobre el papel de las políticas públicas entorno a la alfabetización y el desarrollo de las lenguas indígenas, Cabrero (2000) sugiere que son los ciudadanos y las organizaciones quienes deben trabajar con el gobierno en la formulación de estas, para que no sean unidireccionales y nazcan de la intersección multisituada entre la racionalidad estatal y la voluntad social. Lo que se quiere es que en la práctica estas políticas tengan una aplicación real y efectiva (Rodríguez, 2017) y evitar que promuevan exactamente lo contrario: la castellanización del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Baronnet (2013) considera que la política educativa lingüística debe considerar que “la permanencia de una lengua depende sobre todo de su uso y no de las pocas horas que se le destinen en los planes y programas educativos” (p. 184). En el análisis de Rocha (2009) se concluye que lejos de que los docentes “bilingües” desarrollen todo el proceso de enseñanza aprendizaje en sus idiomas maternos, se ha destinado para la enseñanza un espacio similar al que se destina a una lengua extranjera en la escuela. Es decir, se destinan una hora de clase específica para enseñar la lengua, lo cual no permite construir una competencia comunicativa real y socialmente útil (King, 1998). Esta paradoja cuestiona si en realidad existe escuelas bilingües o escuelas donde ofertan la lengua materna como asignatura.

Sobre todo, para los procesos de alfabetización, los autores Tiburcio y Jiménez (2016) sugieren que deben ser desarrollados en la lengua que conocen desde su casa, que tiene un uso social y funcional en la comunidad. Además, motivan a que en los procesos, tanto los contenidos como los materiales sean producidos en la lengua de origen. Consideran que la enseñanza en lengua materna debe otorgar relevancia al uso y significado que tiene la lengua originaria no sólo en los espacios escolares, sino en todos los espacios comunitarios. Al desarrollar la alfabetización en una lengua propia, los estudiantes la convierten en un objeto de conocimiento y la vinculan con prácticas sociales comunitarias. Entonces ¿hasta qué momento debe considerarse la posibilidad de una enseñanza bilingüe? Olarte (2001) sugiere emplear la lengua indígena durante la primaria, donde se debe desarrollar competencias educativas y fomentar su uso en forma oral y escrita. Díaz (1996) por su parte sugiere que no se debe permitir el desarrollo de métodos transicionales, en donde en los primeros años se usan los idiomas ancestrales para dar paso al castellano con lengua predominante en el sistema de enseñanza aprendizaje.

La enseñanza en lengua materna a estudiantes que no han tenido contacto con una segunda lengua, es un reto del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe. La formación de docentes especializados que conozcan los idiomas y que además tengan formación en pedagogía lingüística (Baronnet, 2013), permitirá que los estudiantes desarrollen de mejor manera sus habilidades comunicativas tanto de forma oral como escrita y además permitirá crear ambientes de confianza y seguridad en los niños y niñas. Por tanto, el papel del docente bilingüe es fundamental, pues a decir de Cummis (2002) “No es posible desarrollar estructuras conceptuales en una lengua que se desconoce” (p. 80).

Ávila-Storer (2018) en su análisis de la enseñanza de las matemáticas en lenguas indígenas, sugiere que en la definición de procesos de intercambio y de espacios de comunicación en las aulas de clase deben participar tanto docentes, estudiantes y comunidad. En esta misma línea de análisis, Fiel Rivera (2004) considera que “las interacciones entre los educadores y los alumnos constituyen el determinante directo del éxito o el fracaso de los estudiantes bilingües en la escuela” (p. 40).

Para Cummis (2002) lograr que la lengua sea utilizada en el sistema escolar para lograr una comunicación significativa, tanto en forma oral como escrita, requiere de una pedagogía progresista en donde se logre que los estudiantes usen el lenguaje oral y escrito. Sugiere considerar a la lengua como un todo y por lo tanto se debe aprender de esa manera y no por partes. Aportando a este debate Álvarez y Montaluisa (2012) consideran que en este proceso resulta esencial el uso de recursos semióticos.

En el sentido de la pedagogía progresista desarrollada por Cummis (2002) para la educación bilingüe, Fiel Rivera (2004) propone el desarrollo de una pedagogía transformadora que fundamente la enseñanza bilingüe y desafíe las relaciones coercitivas de poder que se ejercen en la educación y en la sociedad. Los autores sugieren la práctica de una pedagogía que vaya más allá del multiculturalismo y el folklorismo (Rodríguez, 2017) y sea capaz de elevar la práctica de la lengua indígena como herramienta de oposición a las desigualdades y la discriminación, es decir, para la construcción de una Educación Intercultural y Bilingüe.

Para Baronnet (2013) la Educación no logra dar a la lengua materna el lugar que requiere. En el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe el español sigue siendo predominante. Baronnet (2013), Hornberger (1996), Córdova (2016), entre otros, sugieren que hay que superar la idea de que la escuela es el único actor encargado de mantener o revitalizar el bilingüismo y la revitalización lingüística en las comunidades. Propone que el desarrollo de la lengua no sólo se da dentro de las aulas de clase, sino a nivel familiar y comunitario. Hace referencia a que la comunidad debe ejercer su autodeterminación en el ámbito de educación intercultural bilingüe.

Pero ¿cómo lograr una participación adecuada de las comunidades indígenas en la educación? Granda (2016) pone en consideración que esto se puede lograr si: 1) la población indígena cuenta con instancias especializadas de gestión de la educación con recursos, 2) el Estado crea condiciones para que la población indígena defina y actualice sus propuestas educativas y se haga cargo de su gestión y 3) el control de la educación se hace por comunidades cuyo proceso organizativo es fuerte.

La comunidad y la escuela son los actores que intervienen en el éxito o fracaso de la educación intercultural y bilingüe, es decir están llamados a ser sujetos activos en su diseño, evaluación y reformulación de ser el caso (Yépez Morocho, 2015). Hamel (2009) considera que “los actores educativos deben tener la posibilidad de poder apropiarse de las propuestas para crear conjuntamente una base de legitimidad” (p. 196), que permita una participación equitativa de todos los actores del proceso educativo, articulando entre niveles y evitando la direccionalidad exclusiva “de arriba hacia abajo”. Córdova (2016) aporta que efectivamente es esencial el desarrollo de procesos fuertes desde abajo para que se sostengan en el tiempo, por necesidad de la propia comunidad que lo propone. El reto radica en hacer efectiva esta participación conjunta porque a decir de Martínez Novo (2016) ciertamente existe una tensión importante entre lo que el Nivel Central de la EIB piensa del Sistema, lo que padres de familia y estudiantes quieren del sistema educativo formal y lo que los docentes practican en las aulas de clase.

1.1.1 El material escrito y la enseñanza en lengua materna

Díaz (1996) considera que la producción de libros es una decisión: política, educativa y lingüística. El autor plantea que el texto debe permitir desarrollar habilidades cognitivas fundamentales, pero además considera que es una herramienta que de manera más global ayudar a construir una sociedad culturalmente plural, pues el libro debe permitir al niño y niña fortalecerse como un “legítimo otro”. La reflexión del autor propone que los libros producidos en lenguas indígenas deben ser el mecanismo para construir estándares de medida o normas en común para hacer funcionar a la lengua como escrita, cultivarla y expandir su léxico. A nivel educativo, la manera de escribir un libro determinará la forma culta de expresarse.

En este mismo análisis Olarte (2001) considera que la producción de libros apoya a fortalecer el bilingüismo, permiten desarrollar la lengua; pasar de la forma únicamente oral a lo escrito, ampliando las capacidades comunicativas y generando nuevos modos. Considera que a nivel social el libro es un instrumento importante para la difusión de la cultura de los pueblos indígenas y que, a nivel educativo bilingüe, el libro favorece los cuatro componentes de la lengua: comprender, hablar, leer y escribir. A partir de evaluar las bondades de los textos o materiales didácticos en la educación bilingüe, el autor considera que existe un problema

latente: la falta de especialistas para crear libros de texto. Y aunque sugiere que este trabajo requiere de un equipo interdisciplinario, problematiza quienes deben ser los profesionales que integren estos equipos, si deben o no ser indígenas y qué es lo que les legitimaría en esta tarea. Considera que un procedimiento central en la producción de textos para la Educación Bilingüe es la legitimación del trabajo profesional y del producto en las comunidades indígenas pues son quienes se beneficiarán de la producción.

Sumada a la problemática de la falta de especialistas para la construcción de libros así la inexistencia de procesos que permitan legitimar este trabajo al interior de las comunidades, Córdova (2016) considera que la incorporación de recursos escritos en lenguas indígenas, sean estos libros u otros, no es suficiente para que sus hablantes o a quien van dirigido el material construya una literacidad en la lengua. El autor hace referencia a este tema reflexionando que no hay lectores en lenguas indígenas y, por lo tanto, si no hay demanda de esta literatura, resulta casi inútil su producción. Incrementar la producción no ayuda a incrementar los lectores.

Díaz (1996) y Olarte (2001) consideran que es esencial la producción de libros en lenguas indígenas por un sentido social y educativo y que estos deben ser demandados por los actores comunitarios. Córdova (2016) aportando al debate de que la literatura, inserta a la lengua indígena en nuevos espacios de uso, llama la atención sobre la necesidad apremiante de formar lectores y escritores, para que los hablantes puedan realmente disfrutar de la literatura producida en su propia lengua. Sugiere que esta formación no es una tarea única del docente, sino que además se debe concebir en el ámbito familiar y comunitario.

1.1.2 Los actores de la enseñanza de lectoescritura en lengua materna

Hay una premisa fundamental sobre quién debe enseñar en la lengua. De acuerdo con el análisis de Durán (2013) “un profesor ideal para la enseñanza en un idioma es un hablante con dominio nativo o casi nativo de la lengua” (p. 156), de esta premisa se desprende dos características fundamentales del perfil de este docente ideal: formación profesional y dominio de la lengua. Si bien considera que es necesario que el docente aprenda y enseñe el currículo, es aún más importante que aprenda y enseñe en la lengua.

Durán (2013) considera que sin el docente no tiene un dominio total del idioma, la metodología que este aplica para la enseñanza es central. La metodología debe ser capaz de desarrollar habilidades comunicativas en el idioma ancestral de forma auténtica, con un motivo real y relevante, no debe provocar simplemente la memorización de palabras y frases.

Queda claro que el proceso de alfabetización la familia y la comunidad deben intervenir, pero en el aula de clases el docente es una pieza clave. Ferreiro (2012) [1989], en esta misma línea de reflexión considera que los niños que permanecen poco tiempo en el sistema educativo es por la inexistencia de docentes que conozcan cómo alfabetizarlos adecuadamente y añadiría, en sus propias lenguas. De modo que es el sistema quien termina expulsándoles. La autora añade al debate que no sólo es el maestro el depositario de metodologías para la alfabetización, sino que en este proceso se deben incorporar más participantes, incluso del entorno comunitario, de modo que se logre que la lectoescritura cumpla funciones sociales específicas. Considera que todos los grupos son alfabetizables y hay que tener una metodología que permita hacerlo.

Oller y Eilers (2002) desarrollaron estudios en Estados Unidos con niños que en el hogar están expuestos a un idioma distinto cuando la lengua de instrucción es el inglés; generalmente son niños de familias migrantes. Determinan que estos niños muestran niveles más bajos de rendimiento académico en la escuela y se gradúan de la secundaria con tasas más bajas que los niños monolingües de habla inglesa. Además, estos estudios concluyen que hablar la lengua predominante desde los primeros niveles académicos predice su trayectoria de logros académicos hasta octavo grado.

Hammer, et al. (2014) en su análisis crítico de la literatura sobre el Desarrollo del lenguaje y la alfabetización en estudiantes jóvenes concluye que de manera constante los estudios determinan que los niños que hablan dos lenguas tienen dos sistemas de lenguaje separados. Esto quiere decir que los niños que tienen un sistema de lenguaje construido y en su contacto con el Sistema Educativo se enfrentan a un sistema de lenguaje distinto tienen dificultades para una comprensión inmediata, por esta razón estos estudiantes difieren en áreas de desarrollo del lenguaje y alfabetización y toma tiempo para que logren una igualdad con aquellos que comprenden el lenguaje de instrucción o tienen construido los dos sistemas de

lenguaje (lengua materna y lengua de instrucción). Para niños y niñas que son monolingües en lenguas maternas o bilingües, resulta sumamente importante que la instrucción en los primeros años de educación básica sea cultural y lingüísticamente pertinente. Este es un reto para toda la comunidad educativa (familia, comunidad, docentes...), considerando que: “el lenguaje oral de los niños y el desarrollo temprano de la alfabetización sirven como base para las habilidades de lectura posteriores y el éxito académico general” (Hammer, et al, 2014, p. 2).

1.1.3 Resultados de aprendizaje de lectoescritura temprana

Considerando que esta investigación está enfocada en investigar la relación entre los resultados de aprendizaje de lectoescritura temprana y la lengua de enseñanza de primero y segundo año de Educación básica, en este apartado se describirá qué entiende el Currículo Nacional por resultados de aprendizaje y cómo lo define el Currículo Intercultural Bilingüe. Posteriormente, se describirá los resultados de aprendizaje relacionados con lectoescritura contemplados para primero y segundo año en los dos currículos. Se entenderá como Resultados de aprendizaje a lo que el Currículo Nacional denomina como Destrezas con criterios de desempeño y lo que el Currículo Intercultural Bilingüe denomina como dominios.

Destrezas con criterios de desempeño.- Son los aprendizajes básicos que se aspira a promover en los estudiantes en un área y un subnivel determinado de su escolaridad. Se refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio, con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido. Ponen su acento en la utilización y movilización de un amplio abanico de conocimientos y recursos. Destacan la participación y la actuación competente en prácticas socioculturales relevantes, como un aspecto esencial del aprendizaje. Así mismo, resaltan la importancia del contexto en el que se adquiere el aprendizaje y dónde serán de utilidad (Ministerio de Educación, 2016).

Los dominios.- Se pueden entender como la capacidad de aplicar a la realidad los conocimientos adquiridos y poder explicarlos. Para la construcción del dominio, se toma en cuenta lo siguiente: La habilidad (verbo redactado en tercera persona), el saber y

conocimiento, la profundidad o complejidad del saber o conocimiento y el contexto del aprendizaje (Ministerio de Educación, 2017).

1.1.3.1 Destrezas con criterios de desempeño en el ámbito de comprensión y expresión oral y escrita para primer año de educación básica, conforme Currículo Nacional

El subnivel de Educación General Básica Preparatoria, según la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), es considerado como el primer grado de la educación obligatoria y atiende a niñas y niños de 5 a 6 años de edad. Es el único subnivel de la Educación General Básica que comprende un único grado. Aunque la promoción al siguiente grado es automática se debe garantizar el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño planteadas en el Currículo Nacional.

En este primer grado de la Educación General Básica se trabaja en torno a tres documentos curriculares: un currículo integrador, que toma en cuenta el desarrollo de aspectos cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos de los estudiantes, que acapara el grueso de la jornada escolar; un currículo específico para el área de Educación Cultural y Artística, y, por último, el currículo de Educación Física.

Para estructurar el currículo, se han considerado un conjunto de ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje, como elementos organizadores de las diferentes destrezas con criterios de desempeño. Se plantean tres ejes: desarrollo personal y social, descubrimiento natural y cultural, y expresión y comunicación. De cada uno de ellos se desprenden los ámbitos.

Dentro del Eje Expresión y Comunicación, se encuentran los siguientes ámbitos de desarrollo y aprendizaje: Comprensión y expresión oral y escrita, Comprensión y expresión artística y Expresión corporal. A continuación se describen las destrezas con criterios de desempeño, del currículo integrador para el ámbito de la Comprensión y expresión oral y escrita:

Básicos Imprescindibles	Básicos Deseables
LL.1.5.1. Predecir el contenido y el uso de diversos textos escritos que se utilizan en actividades cotidianas del entorno escolar y familiar.	LL.1.5.2. Reflexionar sobre la intención comunicativa que tienen diversos textos de uso cotidiano.
LL.1.5.4. Reconocer palabras y expresiones de las lenguas originarias del Ecuador e indagar sobre sus significados.	LL.1.5.3. Distinguir expresiones y tonos dialectales del habla castellana para interactuar con respeto y valorar la diversidad cultural del país.
LL.1.5.5. Desarrollar la expresión oral en contextos cotidianos usando la conciencia lingüística (semántica, léxica y sintáctica).	LL.1.5.7. Acompañar el lenguaje oral, en situaciones de expresión creativa, utilizando recursos audiovisuales.
LL.1.5.6. Adaptar el tono de voz, los gestos, la entonación y el vocabulario a diversas situaciones comunicativas, según el contexto y la intención.	LL.1.5.12. Parafrasear y formular preguntas sobre el contenido del texto como parte del proceso de autorregular su comprensión.
LL.1.5.8. Diferenciar entre imagen y texto escrito en diversos materiales impresos del entorno.	LL.1.5.15. Utiliza recursos digitales para satisfacer sus necesidades de ocio y aprendizaje.
LL.1.5.9. Extraer información explícita que permita identificar elementos del texto, relacionarlos y darles sentido (personajes, escenarios, eventos, etc.).	LL.1.5.19. Mostrar interés por escribir, al reconocer que puede expresar por escrito, los sentimientos y las opiniones que le generan las diferentes situaciones cotidianas.
LL.1.5.10. Construir significados mediante el establecimiento de conexiones entre el contenido del texto y la experiencia personal.	LL.1.5.21. Escuchar textos literarios para establecer relaciones entre el texto y el entorno personal.
LL.1.5.11. Elaborar significados de un texto mediante la activación de los conocimientos previos, comprobación o descarte de hipótesis, y predicción a partir del contenido y paratextos.	
LL.1.5.13. Acceder a la lectura por placer y para aprender, utilizando la biblioteca de aula y otros recursos.	
LL.1.5.14. Satisfacer la curiosidad sobre temas de interés, utilizando la lectura como recurso de aprendizaje y registrar información consultada mediante dibujos y otros gráficos.	
LL.1.5.16. Explorar la formación de palabras y oraciones, utilizando la conciencia lingüística (fonológica, léxica y semántica).	
LL.1.5.17. Registrar, expresar y comunicar ideas, mediante sus propios códigos.	
LL.1.5.18. Realizar sus producciones escritas mediante la selección y utilización de diferentes recursos y materiales.	
LL.1.5.20. Escuchar textos literarios con disfrute de las palabras y las ideas.	
LL.1.5.22. Representar pasajes de los textos literarios escuchados, utilizando sus propios códigos, dibujos y /o escenificaciones corporales.	

Tabla 1. Destrezas con criterios de desempeño en el ámbito de comprensión y expresión oral y escrita para primer año de educación básica, conforme Currículo Nacional. Ministerio de Educación (2016).

En este subnivel, los estudiantes, dentro del ámbito de la Comprensión y expresión oral y escrita, se introducen en el “mundo letrado”. Los estudiantes aún no manejan el código alfabético, más bien desarrollan su capacidad para predecir el contenido de un texto a partir de los elementos paratextuales. En cuanto a las variedades lingüísticas, en este subnivel construyen el concepto de que la lengua tiene muchos usos y formas. El objetivo en este ámbito es que los estudiantes lleguen a dominar paulatinamente, las destrezas de “escuchar” y “hablar”. En preparatoria, los estudiantes deben “saben leer” antes de saber leer, esto quiere decir que aun cuando en este subnivel los estudiantes no se inician todavía en el proceso formal de lectura, desarrollan la comprensión de textos con actividades de escucha, de predicción, de lectura de imágenes, estrategias cognitivas y metacognitivas (Ministerio de Educación, 2016).

Por otro lado, en Preparatoria los estudiantes deben aprender a escribir, sin “saber escribir”, utilizando sus propios códigos y grafismos. Es decir, no pueden escribir utilizando el código alfabético pero pueden hacerlo de diferentes maneras (utilizando sus propias maneras de graficar las palabras). La escritura debe estar íntimamente relacionada con la expresión oral y con la lectura. Por lo tanto, los estudiantes experimentan las cuatro macrodestrezas de manera simultánea: se lee para escribir, se escribe para leer, se lee para hablar, se habla para escribir, etc., aunque no conozcan todavía el código alfabético.

No se establece la relación fonema-grafema, pero el docente desarrolla una reflexión sobre los sonidos o fonemas que forman las palabras (conciencia fonológica); sobre sus diferentes significados (conciencia semántica); sobre las diferentes maneras en que se puede expresar una idea (conciencia sintáctica), y sobre las distintas palabras que forman la cadena hablada (conciencia léxica). En definitiva, en este subnivel se busca que los estudiantes estén motivados a escribir, en diferentes situaciones y con diferentes intenciones. Estas experiencias con la escritura son las que, poco a poco irán construyendo el sentido de la escritura, que es la clave para su aprendizaje formal (Ministerio de Educación, 2016).

En el subnivel Preparatorio se trabaja en los ámbitos de comprensión y expresión oral y escrita, las destrezas con criterio de desempeño que a partir de segundo de Básica corresponderán a Lengua y Literatura.

1.1.3.2 Destrezas con criterios de desempeño para el área de Lengua y literatura para segundo año de educación básica, conforme Currículo Nacional

El segundo año de educación básica forma parte del subnivel de Educación básica elemental. En este subnivel, el docente debe sentar las bases para la formación de destrezas que afiancen el desarrollo de lectores, hablantes y escritores competentes, capaces de utilizar las herramientas de la escritura para comunicar sus ideas; esta tarea no se limita a la alfabetización inicial, sino que debe acercar a sus estudiantes a la cultura escrita castellana y a la de las diferentes lenguas originarias del Ecuador (Ministerio de Educación, 2016).

A continuación se describen los bloques que integran esta área:

Lengua y cultura Los estudiantes, gracias a la mediación docente, se introducen de manera más formal en el “mundo letrado”. Guiados por la mediación docente, los estudiantes descubren, de manera sistemática, los usos y funciones sociales de la lengua escrita y establecen las diferencias entre la cultura oral y la cultura escrita. En cuanto a las variedades lingüísticas, el docente introduce a los estudiantes al conocimiento de las lenguas originarias que se hablan en el Ecuador y de cómo estas han influido en nuestra forma de hablar el castellano (Ministerio de Educación, 2016).

Comunicación oral En este subnivel, los estudiantes amplían, enriquecen y perfeccionan su comprensión y expresión oral. La interacción de los estudiantes con sus pares y con los adultos, sean estos miembros de la familia, docentes u otros, toma especial relevancia como medio para adquirir vocabulario y conocimiento sobre la lengua. A partir de experiencias guiadas por los docentes, los estudiantes deben lograr el óptimo de destrezas, habilidades y actitudes de la comprensión y expresión oral (Ministerio de Educación, 2016).

Lectura En este subnivel el docente tiene la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir. El aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje plural y está conformado por cuatro grandes contenidos: 1. El sistema de la lengua. 2. La producción escrita. 3. La comprensión de textos. 4. La cultura escrita. Estos cuatro contenidos de aprendizaje son complementarios e interdependientes; sin embargo, se enseñan cada uno por separado. La propuesta curricular considera que la lectura va más allá de las letras. Este concepto, aplicado a la enseñanza de

la lectura, se caracteriza por no reducirla a una decodificación. Por lo tanto, no es indispensable conocer la relación fonema-grafema para leer y comprender un texto. Los estudiantes del segundo grado de este subnivel leerán textos, mediados por un docente, deberán anticipar el contenido a partir de los paratextos y del contexto, conciliar las hipótesis formuladas con lo que escuchan y con los aportes de sus compañeros, relacionar el contenido del texto con sus experiencias personales, entre otras (Ministerio de Educación, 2016).

Escritura En este subnivel, este conocimiento básico adquirido en educación básica preparatoria con respecto a la escritura es promovido y desarrollado mediante la escritura de relatos y descripciones. Los estudiantes de segundo grado escribirán los textos con sus propios códigos, entendidos como las diferentes formas gráficas que usan los niños para representar las palabras. El bloque de escritura, como promueve la reflexión sobre la lengua como objeto de conocimiento. Desde el Currículo se propone dos aspectos en cuanto a la reflexión sobre la lengua: 1. El desarrollo de la conciencia lingüística, la conciencia semántica, la conciencia sintáctica y la conciencia fonológica (correspondencia fonema-grafía). 2. La relación fonema-grafema desde la ruta fonológica, es decir, desde el reconocimiento de los sonidos que conforman las palabras, para luego buscar su grafía. La escuela tradicional confundía la enseñanza del código alfabético con la enseñanza de la lectura y de la escritura. La propuesta de enseñanza del código desde la ruta fonológica es un aprendizaje procesal en tres momentos: 1. Desarrollo de la conciencia lingüística. 2. Relación fonema-grafía. 3. Escritura convencional ortográfica. A diferencia de los métodos tradicionales, la ruta “de la oralidad a la escritura” primero desarrolla el habla, luego la escritura y después la lectura. Es decir, primero se enseña a escribir, luego a leer (Ministerio de Educación, 2016).

Literatura El contacto con la literatura convertirá a los estudiantes en lectores activos y autónomos, capaces de comprender y disfrutar textos literarios en relación con los referentes simbólicos y lúdicos de las palabras (Ministerio de Educación, 2016).

A continuación se describen las destrezas con criterios de desempeño del área de Lengua y Literatura para el subnivel Elemental de Educación General Básica:

Básicos Imprescindibles	Básico Deseables
Bloque curricular 1 Lengua y cultura	
LL.2.1.1. Distinguir la intención comunicativa (persuadir, expresar emociones, informar, requerir, etc.) que tienen diversos textos de uso cotidiano desde el análisis del propósito de su contenido	LL.2.1.2. Emitir, con honestidad, opiniones valorativas sobre la utilidad de la información contenida en textos de uso cotidiano en diferentes situaciones comunicativas.
LL.2.1.3. Reconocer palabras y expresiones propias de las lenguas originarias y/o variedades lingüísticas del Ecuador, en diferentes tipos de textos de uso cotidiano, e indagar sobre sus significados en el contexto de la interculturalidad y de la pluriculturalidad.	LL.2.1.4. Indagar sobre los dialectos del castellano en el país.
Bloque curricular 2 Comunicación oral	
LL.2.2.1. Compartir de manera espontánea sus ideas, experiencias y necesidades en situaciones informales de la vida cotidiana.	LL.2.2.3. Usar las pautas básicas de la comunicación oral (turnos en la conversación, ceder la palabra, contacto visual, escucha activa) y emplear el vocabulario acorde con la situación comunicativa.
LL.2.2.2. Dialogar con capacidad para escuchar, mantener el tema e intercambiar ideas en situaciones informales de la vida cotidiana.	LL.2.2.6. Enriquecer sus presentaciones orales con la selección y adaptación de recursos audiovisuales y otros.
LL.2.2.4. Reflexionar sobre la expresión oral con uso de la conciencia lingüística (léxica, semántica, sintáctica y fonológica) en contextos cotidianos.	
LL.2.2.5. Realizar exposiciones orales sobre temas de interés personal y grupal en el contexto escolar.	
Bloque curricular 3 Lectura	
LL.2.3.1. Construir los significados de un texto a partir del establecimiento de relaciones de semejanza, diferencia, objeto-atributo, antecedente–consecuente, secuencia temporal, problema-solución, concepto-ejemplo.	LL.2.3.4. Comprender los contenidos explícitos e implícitos de un texto al registrar la información en tablas, gráficos, cuadros y otros organizadores gráficos sencillos.
LL.2.3.2. Comprender los contenidos implícitos de un texto basándose en inferencias espacio-temporales, referenciales y de causa-efecto.	LL.2.3.7. Enriquecer las ideas e indagar sobre temas de interés mediante la consulta de diccionarios, textos escolares, enciclopedias y otros recursos de la biblioteca y la web.
LL.2.3.3. Ampliar la comprensión de un texto mediante la identificación de los significados de las palabras, utilizando las estrategias de derivación (familia de palabras), sinonimia–antonimia, contextualización, prefijos y sufijos y etimología.	LL.2.3.9. Leer oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje.
LL.2.3.5. Desarrollar estrategias cognitivas como lectura de paratextos, establecimiento del propósito de lectura, relectura, relectura selectiva y parafraseo para autorregular la comprensión de textos.	
LL.2.3.6. Construir criterios, opiniones y emitir juicios sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción, hechos, datos y opiniones.	

LL.2.3.8. Aplicar los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos.	
LL.2.3.10. Leer de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio.	
LL.2.3.11. Elegir, de una selección previa realizada por el docente, textos de la biblioteca de aula, de la escuela y de la web que satisfagan sus necesidades personales, de recreación, información y aprendizaje.	
Bloque curricular 4 Escritura	
LL.2.4.1. Desarrollar progresivamente autonomía y calidad en el proceso de escritura de relatos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos, acontecimientos de interés y descripciones de objetos, animales, lugares y personas; aplicando la planificación en el proceso de escritura (con organizadores gráficos de acuerdo a la estructura del texto), teniendo en cuenta la conciencia lingüística (léxica, semántica, sintáctica y fonológica) en cada uno de sus pasos.	LL.2.4.5. Utilizar diversos formatos, recursos y materiales, entre otras estrategias que apoyen la escritura de relatos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos o acontecimientos de interés, y de descripciones de objetos, animales y lugares.
LL.2.4.2. Aplicar estrategias de pensamiento (ampliación de ideas, secuencia lógica, selección, ordenación y jerarquización de ideas, uso de organizadores gráficos, entre otras) en la escritura de relatos de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés, y en las descripciones de objetos, animales, lugares y personas, durante la autoevaluación de sus escritos.	LL.2.4.6. Apoyar y enriquecer el proceso de escritura de sus relatos de experiencias personales y hechos cotidianos y de descripciones de objetos, animales y lugares, mediante paratextos, recursos TIC y la citación de fuentes.
LL.2.4.3. Redactar, en situaciones comunicativas que lo requieran, narraciones de experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos o acontecimientos de interés, ordenándolos cronológicamente y enlazándolos por medio de conectores temporales y aditivos.	
LL.2.4.4. Escribir descripciones de objetos, animales, lugares y personas; ordenando las ideas según una secuencia lógica, por temas y subtemas, por medio de conectores consecutivos, atributos, adjetivos calificativos y posesivos, en situaciones comunicativas que lo requieran.	
LL.2.4.7. Aplicar progresivamente las reglas de escritura mediante la reflexión fonológica en la escritura ortográfica de fonemas que tienen dos y tres representaciones gráficas, la letra que representa los sonidos /ks/: “x”, la letra que no tiene sonido: “h” y la letra “w” que tiene escaso uso en castellano.	
Bloque curricular 5 Literatura	

LL.2.5.1. Escuchar y leer diversos géneros literarios (privilegiando textos ecuatorianos, populares y de autor), para potenciar la imaginación, la curiosidad y la memoria.	LL.2.5.3. Recrear textos literarios con nuevas versiones de escenas, personajes u otros elementos.
LL.2.5.2. Escuchar y leer diversos géneros literarios (privilegiando textos ecuatorianos, populares y de autor), para desarrollar preferencias en el gusto literario y generar autonomía en la lectura.	
LL.2.5.4. Explorar y motivar la escritura creativa al interactuar de manera lúdica con textos literarios leídos o escuchados (privilegiando textos ecuatorianos, populares y de autor).	
LL.2.5.5. Recrear textos literarios leídos o escuchados (privilegiando textos ecuatorianos, populares y de autor), con diversos medios y recursos (incluidas las TIC).	

Tabla 2. Destrezas con criterios de desempeño para el área de Lengua y literatura para segundo año de educación básica, conforme Currículo Nacional. Ministerio de Educación (2016).

El texto para estudiantes de lengua y literatura de segundo año de Educación General Básica tiene cuatro unidades. Cada unidad integra los cinco bloques, según el ajuste curricular de Lengua y Literatura del año 2016. Inician con el bloque de Lengua y Cultura y le siguen Comunicación Oral, Lectura, Escritura y terminan las unidades con el bloque de Literatura. Cada uno de los bloques desarrolla las Destrezas con Criterio de Desempeño asignadas para el subnivel Elemental.

Descripción de resultados de aprendizaje esperado en lectoescritura para primero (Inserción a los procesos semióticos) y segundo año (Fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz) contempladas en el Currículo Intercultural Bilingüe.

A continuación se describen los dominios que los estudiantes de primero y segundo año deben alcanzar en el área de Lengua y literatura.

1.1.3.3 Dominios en el área de lengua para primer año de educación básica, conforme Currículo Intercultural Bilingüe

Dentro de la Estructura de Educación Básica Intercultural Bilingüe, el Primer Año de Educación Básica o preparatoria se ubica dentro de la Inserción a los procesos semióticos (IPS). Está destinada a fortalecer conceptos básicos de espacio-tiempo, así como de la motricidad gruesa y fina, desarrollo de la oralidad, para el manejo de los códigos de lectura y escritura en lengua de las nacionalidades, matemática y el conocimiento del entorno

comunitario, así como el contacto y aprecio de la naturaleza, la Pachamama. Esta etapa incluye el conocimiento de su propio cuerpo, sus emociones y sus sentimientos. Incluye estudiantes en edades de 5 a 6 años y comprende las unidades de la 11 a la 15 (Ministerio de Educación, 2017).

A continuación se describe los dominios definidos en el Currículo Intercultural Bilingüe, para el área de Lengua y literatura de la unidad 11 a la 15 que corresponden a primer año de educación básica. Es necesario tomar en cuenta que cada unidad de EIB considera las áreas de conocimiento del currículo nacional. Se describe además los círculos de conocimiento que pertenecen a cada unidad. La columna de saberes y conocimientos, contiene códigos, los cuales se refieren a las destrezas con criterio de desempeño que tiene el currículo nacional, de manera que estos Saberes aciertan con los definidos a nivel nacional. La columna de dominios, escribe cuál es el dominio para cada círculo de conocimiento, el código, por ejemplo D.LL.EIB.11.1.1., está orientado a identificarlo de la siguiente manera: D (dominio), LL (Lengua y Literatura), EIB (Educación Intercultural Bilingüe); 11 (unidad a la que pertenece el dominio); 1 (Círculo al que pertenece el dominio) y 1 (número de dominio dentro de la unidad) (Ministerio de Educación, 2017).

Unidad	Círculo de conocimiento	Saberes y conocimientos	Dominios
11	1. Somos parte de la naturaleza	Expresa y escribe datos personales con su propio código. LL.1.5.6. LL.1.5.17.	Expresa su nombre y lo relaciona de acuerdo a la cosmovisión, con gestos, entonación y escribe sus datos personales con su propio código en la lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.11.1.1.
	2. Nuestros animales y plantas	Textos literarios. LL.1.5.19. LL.1.5.22.	Dramatiza pasajes de textos literarios escuchados y muestra interés por escribir utilizando sus propios códigos relacionados a los animales y plantas. D.LL.EIB.11.2.1.
	3. Nuestros sabios y sabias de la comunidad, ritos y ceremonias	Expresión oral en contextos cotidianos. LL.1.5.4. LL.1.5.5. LL.1.5.6.	Reconoce palabras y expresiones de la lengua de su nacionalidad, participando oralmente y adaptando el tono de voz, los gestos, la entonación al expresar sus ideas en temas relacionados a ritos y ceremonias. D.LL.EIB.11.3.1.

	4. Símbolos y signos	Símbolos y signos culturales. LL.1.5.2., LL.1.5.7., LL.1.5.10.	Reflexiona en situaciones comunicativas, reconociendo símbolos y signos culturales de su nacionalidad para construir significados con base a experiencias y utilizando diversos recursos audiovisuales de acuerdo a su realidad en la lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.11.4.1.
12	1. Vida en familia	Textos y paratextos. LL.1.5.8., LL.1.5.1., LL.1.5.10., LL.1.5.5.	Desarrolla la expresión oral en la lengua de su nacionalidad, usando la conciencia lingüística y diferencia elementos de textos impresos, realizando predicciones a partir de los paratextos, y relacionando con las experiencias personales de la vida en familia. D.LL.EIB.12.1.1.
	2. Nuestras artesanías	Lectura de imágenes. LL.1.5.8., LL.1.5.10.	Escucha narraciones en la lengua de su nacionalidad, reconoce y diferencia entre imagen y texto escrito; e identifica sonidos iniciales, intermedios y finales en palabras relacionados a artesanías de la comunidad y realiza predicciones a partir de paratextos. D.LL.EIB.12.2.1.
	3. Jugando con mi familia	Comunicación oral. LL. 1.5.9., LL.1.5.10., LL.1.5.16.	Extrae información explícita en la lengua de su nacionalidad, estableciendo conexiones entre el contenido del texto y la experiencia personal, construyendo significados que permitan identificar elementos de textos relacionados a juegos en familia. D.LL.EIB.12.3.1.
	4. Mis derechos y responsabilidades	Derechos y responsabilidades de las niñas y niños. LL. 1.5.2., LL. 1.5.9.	Escucha y comprende narraciones y fábulas en la lengua de su nacionalidad, y reflexiona sobre el significado de palabras relacionados a derechos y responsabilidades de acuerdo al contexto de su nacionalidad y los relaciona con su entorno social. D.LL.EIB.12.4.1.
13	1. Convivencia en el CECIB	Expresiones coloquiales de la nacionalidad: términos, dichos culturales, saludos y otros. LL.1.5.3., LL.1.5.12.	Distingue expresiones y tonos dialectales de la comunidad y nacionalidad para interactuar con respeto y valorar la diversidad cultural del país, parafraseando sobre el contenido del texto como parte del proceso de comprensión. D.LL.EIB.13.1.1.
	2. Espacios de aprendizaje	Comunicación oral. LL.1.5.5.LL.1.5.6.	Participa modulando el tono de voz en conversaciones e interactúa en espacios de aprendizaje usando la conciencia lingüística, compartiendo sus propias experiencias en la lengua de su nacionalidad y en castellano. D.LL.EIB.13.2.1.

	3. Medios de comunicación y transporte en la comunidad	La lectura como recurso de aprendizaje. LL.1.5.14.	Satisface la curiosidad sobre temas relacionados a los medios de comunicación y transporte de la comunidad, utilizando la lectura en la lengua de su nacionalidad y en castellano y registra la información, mediante dibujos y otros gráficos. D.LL.EIB.13.3.1.
	4. Mi país	Elementos de la comunicación. LL.1.5.2., LL.1.5.1.	Reflexiona sobre la intención comunicativa de diferentes textos y escribe con su propio código los elementos de la comunicación en la lengua de su nacionalidad y castellano. D.LL.EIB.13.4.1.
14	1. Nuestra minga	Textos orales. LL.1.5.9.	Escucha y comprende información explícita de textos orales relacionados a la minga, en la lengua de su nacionalidad y castellano. D.LL.EIB.14.1.1.
	2. Nuestras fiestas	Cuentos, mitos y leyendas. LL.1.5.21., LL.1.5.19.	Escucha narraciones de textos literarios en la lengua de su nacionalidad y en castellano, para reconocer la estructura de cuentos, mitos y leyendas y escribe ideas con su propio código. D.LL.EIB.14.2.1.
	3. Nuestras tareas	Identificación de sonidos iniciales, intermedios y finales. LL1.5.10., LL1.5.18.	Distingue e identifica sonidos en palabras en la lengua de su nacionalidad y en castellano y realiza producciones escritas con su propio código de temas relacionados a tareas cotidianas, mediante la selección y utilización de recursos y materiales del entorno. D.LL.EIB.14.3.1.
	4. El campo y la ciudad	Lectura de imágenes. LL1.5.8., LL1.5.5.	Diferencia y describe características de imágenes de textos escritos relacionadas al campo y la ciudad, usando la conciencia lingüística (semántica, léxica, sintáctica y fonológica). D.LL.EIB.14.4.1.
15	1. Alimentación saludable	Textos literarios (poemas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y pensamientos). LL.1.5.11., LL.1.5.21.	Escucha textos literarios en la lengua de su nacionalidad y dramatiza escenas referentes a la alimentación saludable de acuerdo a su cultura, para construir significados mediante la activación de los conocimientos previos. D.LL.EIB.15.1.1.
	2. Animales y plantas medicinales	Conversaciones y diálogos. LL.1.5.20., LL.1.5.9., LL.1.5.6.	Escucha textos literarios y participa en diálogos adaptando el tono de voz y extrae información explícita de textos relacionados a animales y plantas medicinales. D.LL.EIB.15.2.1.
	3. Energetización	Comunicación oral: energetización. LL.1.5.5., LL.1.5.2., LL.1.5.4.	Participa con atención en narraciones de sabias y sabios sobre la importancia de la energetización cultural, reconociendo palabras y expresiones de la lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.15.3.1.

	4. Cuido mi cuerpo	Desarrollo de la conciencia fonológica. LL.1.5.16., LL.1.5.4.	Discrimina, suprime, cambia y aumenta sonidos iniciales, intermedios y finales en palabras de textos relacionadas al cuidado del cuerpo, e indaga sobre sus significados en la lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.15.4.1.
--	--------------------	---------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 3. Dominios en el área de lengua para primer año de educación básica, conforme Currículo Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación (2017).

1.1.3.4 Dominios en el área de lengua para segundo año de educación básica, conforme Currículo Intercultural Bilingüe

Dentro de la Estructura de Educación Básica Intercultural Bilingüe, el segundo año de Educación Básica o Educación Básica elemental, se ubica dentro del Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP). Comprende el desarrollo y dominio de los códigos relacionados con la lectura, escritura y las matemáticas, así como, de las habilidades lingüísticas en lengua de las nacionalidades y el castellano oral como segunda lengua. Se centra en el conocimiento y manejo del ciclo agroecológico y festivo de la nacionalidad respectiva. El segundo grado comprende el estudio de las unidades de la 16 a la 21 (Ministerio de Educación, 2017)

A continuación se describe los dominios definidos en el Currículo Intercultural Bilingüe, para el área de Lengua y literatura de la unidad 15 a la 21 que corresponden al segundo año de educación básica. Es necesario tomar en cuenta que cada unidad de EIB considera las áreas de conocimiento del currículo nacional. Se describe además los círculos de conocimiento que pertenecen a cada unidad. La columna de saberes y conocimientos, contiene códigos, los cuales se refieren a las destrezas con criterio de desempeño que tiene el currículo nacional, de manera que estos Saberes aciertan con los definidos a nivel nacional. La columna de dominios, escribe cuál es el dominio para cada círculo de conocimiento, el código, por ejemplo D.LL.EIB.16.1.1. está orientado a identificarlo de la siguiente manera: D (dominio), LL (Lengua y Literatura), EIB (Educación Intercultural Bilingüe) o C (Castellano); 16 (unidad a la que pertenece el dominio); 1 (Círculo al que pertenece el dominio) y 1 (número de dominio dentro de la unidad) (Ministerio de Educación, 2017).

Unidad	Círculo de conocimiento	Saberes y conocimientos	Dominios
16	1. La Minga	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas /m/, /i/, /k/, /u/, /n/, /a/ en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad, para desarrollar el primer momento del proceso de alfabetización. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Reflexiona y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a la minga para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.EIB.16.1.1.
		Habilidades de escucha e indagación al interlocutor.LL.2.2.2., LL.2.2.3., L.2.2.1.	Dialoga y comparte de manera espontánea sus ideas y experiencias en temas relacionados a la minga de la comunidad, usando las normas de convivencia e intercambiando ideas relacionados a la época de la preparación de la madre tierra. D.LL.EIB-C.16.1.2.
	2. Tipos de suelos en la comunidad	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas /p/, /l/, /t/, en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad, para desarrollar el primer momento del proceso de alfabetización. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Desarrolla y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a los tipos de suelos en la comunidad para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.EIB.16.2.1.
		Relaciones de semejanza – diferencia y secuencia temporal. LL.2.3.1.	Reconoce significados de palabras en un texto a partir de establecer relaciones de semejanza – diferencia y secuencia temporal en temas relacionados a tipos de suelos. D.LL.EIB-C.16.2.2.
	3. Animales domésticos y silvestres	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas /w/, /y/, /s/, en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad, para desarrollar el primer momento del proceso de alfabetización. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Reconoce y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a los animales domésticos y silvestres para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.EIB.16.3.1.
		Lectura y escritura de géneros literarios con secuencia lógica y uso de conectores temporales. LL.2.1.2., LL.2.5.1., LL.2.4.4.	Escucha diversos géneros literarios, como cuentos de la nacionalidad con temas relacionados a los animales domésticos y silvestres, y escribe palabras con su propio código, con secuencia lógica para potenciar la imaginación y la curiosidad, emitiendo con honestidad opiniones sobre la información.
	4. Comunidad sin contaminación	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas /h/, /ll/, en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad, para desarrollar el primer momento del proceso de alfabetización. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Desarrolla y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a la comunidad y su entorno para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.EIB.16.4.1.
		Géneros literarios: canciones y adivinanzas de la nacionalidad. LL.2.5.1.	Escucha diversos géneros literarios, como canciones y adivinanzas del pueblo y/o nacionalidad para potenciar la imaginación y la curiosidad. D.LL.EIB-C.16.4.2.

17	1. Las semillas	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas /sh/, /r/, en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad, para desarrollar el primer momento del proceso de alfabetización. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Reflexiona y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a semillas para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.EIB.17.1.1.
		Textos orales y escritos con temas relacionados a la siembra. LL.2.2.1., LL.2.1.1., LL.2.2.3.	Expresa de manera espontánea emociones, sentimientos e ideas relacionados a la época de la siembra y selección de semillas, respetando los turnos en la conversación, cediendo la palabra y escuchando activamente. D.LL.EIB-C.17.1.2.
	2. La siembra	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas /ch/, /ñ/, en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad, para desarrollar el primer momento del proceso de alfabetización. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Desarrolla y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a ritos para la siembra. D.LL.EIB.17.2.1.
		La oración. LL.2.1.3., LL.2.4.7.	Reconoce palabras y expresiones propias de las lenguas originarias y/o variedades lingüísticas del Ecuador, en diferentes textos de uso cotidiano relacionados a la siembra y aplica progresivamente las reglas de la escritura ortográfica. D.LL.EIB-C.17.2.2.
	3. Ritos para la siembra	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas /ts/, /zh/, /z/ en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad, para desarrollar el primer momento del proceso de alfabetización. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Reflexiona y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a la siembra y cuidado después de la siembra para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.EIB.17.3.1.
		Ritos de la siembra de acuerdo a su pueblo y/o nacionalidad. LL.2.3.3., LL.2.4.1.	Amplía la comprensión de textos y escribe progresivamente palabras de objetos, animales, lugares y personas relacionados a ritos para la siembra de acuerdo a su pueblo y/o nacionalidad, con sus propios códigos. D.LL.EIB-C.17.3.2.
	4. Cuidados después de la siembra	Textos orales y escritos a partir de palabras que contengan los fonemas /m/, /i/, /k/, /u/, /n/, /a/, para desarrollar el segundo y tercer momento del proceso de alfabetización en la respectiva lengua de su nacionalidad. LL.2.2.4., LL.2.4.1., LL.2.4.7.	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas /m/, /i/, /k/, /u/, /n/, /a/, para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en kichwa. D.LL.EIB.17.4.1.
		Lectura de imágenes. LL.2.3.1., LI.2.1.2.	Comprende textos escritos sobre temas de la cosmovisión de cada pueblo y/o nacionalidad, estableciendo relaciones de antecedente consecuente, secuencia temporal y emite opiniones sobre la utilidad de la información de textos. D.LL.EIB.17.4.2.

1. Crecimiento de las plantas en la chacra	Textos orales y escritos a partir de palabras que contengan los fonemas /p/, /l/, /t/, /w/, para desarrollar el segundo y tercer momento del proceso de alfabetización en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad. LL.2.2.4., LL.2.4.1., LL.2.4.7.	Establece relaciones entre fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas /p/, /l/, /t/, /w/, para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica (uso de mayúscula y signos de puntuación) en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.18.1.1.
	Exposición oral. LL.2.2.5., LL.2.2.6.	Realiza exposiciones orales sobre temas relacionados al crecimiento de las plantas en la chacra y enriquece sus exposiciones mediante el uso de recursos audiovisuales, usando las palabras trabajadas en el proceso de la conciencia lingüística. D.LL.EIB-C.18.1.2.
2. El cuidado de la chacra	Textos orales y escritos a partir de palabras que contengan los fonemas /y/, /s/, /h/, /ll/, para desarrollar el segundo y tercer momento del proceso de alfabetización en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad. LL.2.2.4., LL.2.4.1., LL.2.4.7.	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas /y/, /s/, /h/, /ll/, para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.18.2.1.
	Géneros literarios: leyendas de pueblo y/o nacionalidad. LL.2.5.2., LL.2.3.6.	Escucha diversos géneros literarios relacionados al cuidado de la chacra para generar autonomía en la lectura y construir criterios y opiniones sobre el contenido del texto. D.LL.EIB-C.18.2.2.
3. Las plantas medicinales	Textos orales y escritos a partir de palabras que contengan los fonemas /sh/, /t/, /ch/, /ñ/, para desarrollar el segundo y tercer momento del proceso de alfabetización en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad. LL.2.2.4., LL.2.4.1., LL.2.4.7.	Establece relaciones entre fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas /sh/, /t/, /ch/, /ñ/, para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en la respectiva lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.18.3.1.
	Lectura de para textos. LL.2.3.5., LL.2.4.6.	Desarrolla estrategias cognitivas de lectura y autorregula la comprensión de textos relacionados a plantas medicinales y describe objetos y animales en la lengua de su nacionalidad y en castellano. D.LL.EIB-C.18.3.2.
4. Vida armónica con las plantas y animales	Textos orales y escritos a partir de palabras que contengan los fonemas /ts/, /zh/, /z/, para desarrollar el segundo y tercer momento del proceso de alfabetización en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad. LL.2.2.4., LL.2.4.1., LL.2.4.7.	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas /ts/, /zh/, /z/, para desarrollar la escritura de textos y aplica progresivamente las reglas de escritura ortográfica (uso de mayúscula y signos de puntuación) en la respectiva lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.18.4.1.
	Vida armónica con las plantas y animales. LL.2.3.6., LL.2.1.1., LL.2.4.6.	Formula juicios sobre el contenido de un texto con temas relacionados a la ficción de la vida armónica de plantas medicinales, ornamentales, en época de crecimiento y enriquece el proceso de escritura

			priorizando la lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB-C.18.4.2.
19	1. Florecimiento de las plantas	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas que tienen una sola representación gráfica: /e/, /o/, /d/, /f/, para desarrollar el primer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Reflexiona y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados al florecimiento de las plantas para el aprendizaje en situaciones diarias de la comunicación. D.LL.C.19.1.1.
		Dialectos del castellano e interferencia lingüística. LL.2.1.4. LL.2.2.1. LL.2.4.1.	Investiga y expresa palabras relacionadas al proceso de crecimientos de las plantas en diferentes dialectos del Ecuador, evitando la interferencia lingüística y aplicando los procesos de escritura mediante organizadores gráficos. D.LL.C.19.1.2.
	2. La polinización	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas que tienen dos representaciones gráficas: /j/, /g/, /b/, "b-v", /r/ "r-rr", desarrollando el primer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Desarrolla y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a la polinización, para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.C.19.2.1.
		Polinización en época de florecimiento. LL.2.5.5.	Escucha y recrea textos literarios y no literarios de manera oral: anécdotas, descripciones, mitos, leyendas y cuentos relacionados a la polinización en la época de florecimiento. D.LL.EIB-C.19.2.2.
	3. Cuidados en el florecimiento	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas que tienen más de dos representaciones gráficas: /qu/, /c/"c-k", /s/ "s-c-z", desarrollando el primer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados al cuidado en el crecimiento y florecimiento, para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.C.19.3.1.
		Cuidado en el florecimiento. LL.2.3.7., LL.2.4.2.	Mejora las ideas sobre temas de interés, visitando la chacra y aplicando estrategias de pensamiento en la escritura de relatos sobre el cuidado en el florecimiento, con su propio código. D.LL.C.19.3.2.
	4. Flores medicinales	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas que tienen más de dos representaciones gráficas: /g/ "g-gu-gü", desarrollando el primer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Desarrolla y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a plantas y flores medicinales, para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.C.19.4.1.

		Lectura de paratextos.LL.2.3.5., LL.2.1.2.	Desarrolla estrategias cognitivas de lectura sobre textos relacionadas a plantas y flores medicinales; y expresa con honestidad, opiniones valorativas sobre la utilidad de la información contenida. D.LL.C.19.4.2.
20	1. Cosecha de frutos tiernos	Textos orales a partir de palabras que contengan la letra que no tienen sonido "h" y palabras que según la variedad lingüística: /ll, y/, desarrollando el primer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Reflexiona y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a la cosecha de frutos tiernos, para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.C.20.1.1.
		Familia de palabras relacionadas a la cosecha de frutos tiernos. LL.2.3.3., LL.2.2.1.	Comparte de manera espontánea sus ideas y amplía la comprensión de textos, mediante la identificación de los significados, utilizando la estrategia de familia de palabras. D.LL.EIB-C.20.1.2.
	2. Ritos durante la cosecha	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas que tienen dos sonidos para una grafía: /Ks/ "x", desarrollando el primer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8.	Desarrolla y aplica los conocimientos lingüísticos (semántica, léxica, sintáctica y fonológica) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a ritos para la cosecha. D.LL.C.20.
		Decodificación y comprensión de textos. LL.2.3.8., LL.2.1.2.LL.2.1.3.	Aplica los conocimientos lingüísticos (semántica, léxica, sintáctica y fonológica) en la decodificación y comprensión de textos, valorando los ritos de la cosecha. D.LL.EIB-C.20.2.2.
	3. Selección de productos	Textos orales y escritos a partir de palabras que contengan una sola representación gráfica: /e/, /o/, /d/, /f/, para el desarrollo del segundo y tercer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8., LL.2.4.1., LL.2.4.7.	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas: /e/, /o/, /d/, /f/, para desarrollar la escritura de textos, aplicando progresivamente las reglas de escritura ortográfica. (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados a selección de productos. D.LL.C.20.3.1.
		Cuento, mitos, leyendas y adivinanzas. LL.2.5.3., LL.2.5.4.	Investiga y recrea textos literarios con nuevas versiones de escenas de textos leídos y escuchados relacionados a la selección de productos, en castellano y en la lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB-C.20.3.2.
	4. Animales que ayudan en la cosecha	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas que tienen dos representaciones gráficas: /j/, /g/, /b/, "b-v", /r/ "r-rr", para el desarrollo del segundo y tercer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8., LL.2.4.1., LL.2.4.7.	(Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados de animales que ayudan a la cosecha. Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas: /j/, /g/, /b/, "b-v", /r/ "r-rr", para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica. D.LL.C.20.4.1.

		Animales que ayudan en la cosecha. LL.2.3.9., LL.2.2.3.	Lee oralmente con entonación textos relacionados a los animales que ayudan en la cosecha familiar comunitaria, usando las pautas básicas de la comunicación oral y empleando el vocabulario acorde con la situación comunicativa. D.LL.EIB-C.20.4.2.
21	1. Productos	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas que tienen más de dos representaciones gráficas: /qu/, /c/"ck", /s/ "s-c-z", para el desarrollo del segundo y tercer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8., LL.2.4.1., LL.2.4.7.	Establece relaciones entre fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas: /qu/, /c/"c-k", /s/ "s-c-z", para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica. (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados a productos de la época de cosecha. D.LL.C.21.1.1
		Lectura de textos y escritura de relatos. LL.2.3.10, LL.2.4.2.	Lee textos de manera silenciosa y escribe relatos de experiencias personales relacionados a la comercialización de productos cosechados de acuerdo al contexto cultural en la lengua de su nacionalidad y en castellano. D.LL.EIB-C.21.1.2
	2. Animales	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas que tienen más de dos representaciones gráficas: /g/ "g-gu-gü", para el desarrollo del segundo y tercer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8., LL.2.4.1., LL.2.4.7., LL.2.2.4., LL.2.3.8., LL.2.4.1., LL.2.4.7.	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas: /g/ "g-gu-gü", para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica. (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados a animales. D.LL.C.21.2.1.
		Textos literarios. LL. 2.5.3., LL.2.4.5.	Escucha y recrea textos literarios en la lengua de su nacionalidad y en castellano, para dramatizar escenas imitando sonidos onomatopéyicos de animales que facilitan la comercialización de productos. D.LL.EIB-C.21.2.2.
	3. el intercambio de productos	Textos orales a partir de palabras que contengan la letra que no tienen sonido "h" y palabras que según la variedad lingüística: /ll, y/, para el desarrollo del segundo y tercer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8., LL.2.4.1., LL.2.4.7.	Establece relaciones entre fonema -grafía a partir de palabras que contengan la letra que no tienen sonido "h" y palabras que según la variedad lingüística contengan /ll, y/, para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica. (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados al intercambio de productos. D.LL.C.21.3.1.
		Reconocimiento de textos explícitos. LL.2.3.2., LL.2.3.4.	Comprende los contenidos explícitos de textos relacionados al intercambio de productos y registra la información en tablas u organizadores gráficos. D.LL.EIB-C.21.3.2.

4. Artesanía	Textos orales a partir de palabras que contengan los fonemas que tienen dos sonidos para una grafía: /Ks/ "x", para el desarrollo del segundo y tercer momento del proceso de alfabetización en castellano. LL.2.2.4., LL.2.3.8., LL.2.4.1., LL.2.4.7.	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas que tienen dos sonidos para una grafía: /Ks/ "x", para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica. (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados a artesanías. D.LL.C.21.4.1.
	Reconocimiento de textos implícitos. LL.2.3.2., LL.2.3.4.	Comprende los contenidos implícitos de textos relacionados a artesanías y registra la información en organizadores gráficos sencillos. D.LL.EIB-C.21.4.2.

Tabla 4. Dominios en el área de lengua para segundo año de educación básica, conforme Currículo Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación (2017).

1.2 Lengua indígena, lengua amenazada

Para Díaz (1996) la lengua debe ser considerada un medio de instrucción, es decir que su preservación es importante porque sirve para enseñar, no sólo para alimentar la diversidad cultural. Plantea que la lengua indígena es un elemento cohesionador, constructor de una identidad y de una comunidad idiomática. En esta misma línea de análisis Pellicer (1997) sostiene que la lengua indígena debe ser considerada como un objeto de conocimiento, es decir capaz de hacer reflexionar al niño respecto de ella, desde este punto de vista el bilingüismo se consideraría como una ventaja pedagógica, pues existiría mayor cantidad de elementos para los procesos de enseñanza aprendizaje.

King (1998) hace referencia a las características de una lengua amenaza y considera que una lengua tiene esta categoría cuando: se evidencia cada vez menos hablantes, existe una reducción en el uso de la lengua, existe menos transmisión de la lengua materna, los hablantes se relacionan más con una lengua más prestigiosa, existe un aumento en la cantidad de bilingües y un aumento en la edad de los hablantes fluidos. En torno al crecimiento acelerado del bilingüismo en comunidades monolingües sugiere que se debe a la relación de las comunidades en mayor o menor grado con las ciudades y la situación de racismo, discriminación y prejuicio que implicaba hablar una lengua indígena en ese contexto.

Crawford (1996) considera que una lengua está en peligro cuando: Han disminuido el número de hablantes de la lengua; la fluidez en el idioma aumenta con la edad del hablante, pues las generaciones más jóvenes prefieren hablar una lengua dominante; el uso del idioma se reduce a "dominios" específicos como la iglesia o escuela y cuando un número creciente

de padres no pueden enseñar el idioma a sus hijos su idioma. Crawford (1996) concluye que es la comunidad la permite o no tener una lengua amenazada, considera que el cambio de idioma es muy difícil de imponer desde afuera y que está determinado principalmente por cambios internos en las comunidades lingüísticas debido a: la migración, la influencia de medios de comunicación y medios electrónicos, entre otros. Una lengua amenazada significa para el autor que: Si las elecciones de idioma reflejan valores sociales y culturales, el cambio de idioma refleja un cambio en estos valores y si los valores cambian, se debilitan los esfuerzos para revertir el cambio de idioma.

El autor sugiere que el único actor que puede revertir el cambio de idioma es la comunidad, éste no puede ser revertido por personas ajenas, aunque sus intenciones sean las mejores. Por este motivo una tarea clave es el desarrollar un liderazgo indígena en esta materia, para que trabaje desde y con la comunidad de forma permanente, conozca la situación de cada comunidad lingüística, así como sus planteamientos y estrategias, para que sean capaces de distinguir entre las buenas intenciones y los esfuerzos prácticos para preservar el idioma. Esfuerzos más amplios en toda la comunidad son esenciales para restaurar y expandir dominios seguros para las lenguas indígenas. Las personas externas a decir de Crawford (1996) tienen sus propias agendas, pero pueden contribuir con recursos, capacitación y aliento a los activistas de lenguas indígena.

1.2.1 Escuela y la comunidad en la revitalización lingüística

Krauss (1992) considera que el mundo de las lenguas está en crisis, de forma pesimista asegura que el próximo siglo verá la muerte o la ruina del 90% de los idiomas de la humanidad. Sugiere que actualmente existen tres categorías de lenguaje: moribundo, en peligro de extinción (en el sentido de la biología) y seguro. Insta al estado y a los profesionales lingüistas a construir estrategias que permitan mantener seguros a los idiomas y en este mismo sentido critica la participación de estos actores, pues considera que existe un trabajo minucioso que se debe hacer. Reconoce los aportes que se ha dado para la investigación y registro de lenguas indígenas, pero considera que entorno a la lengua, se debe crear una conciencia igual a la extinción de especies. Critica la falta de recursos y de conciencia por la extinción de la lengua, la falta de información por parte de los estados y la falta de compromiso por parte de los profesionales lingüistas en crear procesos de

documentación (gramática, léxico y corpus de textos) sostenibles dentro de las comunidades. Gómez y Salazar (2015) considera que los procesos de documentación aportan a reintroducir la lengua en el espacio educativo y comunitario, sin embargo, que para que este proceso sea exitoso debe existir una coordinación multisectorial a nivel de las entidades del gobierno dedicadas a la educación, la cultura, la comunicación y el patrimonio y un diálogo más cercano y directo entre dichas entidades y las organizaciones indígenas.

Walsh (2005) considera que la revitalización de las lenguas se puede constituir en un proceso profundamente político y por ello hay que iniciar por definir qué es y la importancia de una lengua indígena. El punto central en torno al cual debe girar los procesos de revitalización lingüística, es la apropiación de lo mismo a nivel comunitario, es decir a nivel de los beneficiarios. Si no existe una apropiación comunitaria del proceso, muy poco podrán hacer los esfuerzos que provienen de fuera.

El año 2019, fue proclamado por la ONU como el Año Internacional de las lenguas indígenas (AILI). Los objetivos principales que persigue esta proclamación son: Enfocar la atención global en los riesgos críticos a los que se enfrentan las lenguas indígenas y en su importancia para el desarrollo sostenible, la reconciliación, la buena gobernanza y la consolidación de la paz. Además, se pretende aumentar la capacidad de todas las partes interesadas a que adopten medidas que apoyen, accedan y promuevan las lenguas indígenas de conformidad con los derechos legítimos de las personas que las hablan, para entre otras cosas, reafirmar la continuidad cultural y lingüística.

El AILI ha motivado un crecimiento de propuestas a todo nivel para aportar al logro de los objetivos propuestos. Sin embargo, el cuestionamiento central es el rol que las comunidades deben jugar en este momento, muchos pueblos indígenas se enfrentan al gran reto de recuperar su idioma ancestral (Walsh, 2005) y aunque es importante la investigación, la producción de libros, entre otros que ciertamente contribuye a preservar los idiomas, sólo las personas y las comunidades pueden mantener vivas las lenguas.

Ciertamente resulta que la escuela no es la única que va a dar solución al problema. Hay que evaluar el papel de la comunidad, de las políticas públicas, de las estructuras y procesos que

se desarrollan en entornos más amplios, así como el papel de los medios de comunicación e incluso las artes como medio para crear una conciencia pública. Fishman (1991) considera que una posible falta de éxito de los esfuerzos para la revitalización lingüística es considerar a la escuela y la escolarización como el impulso central y el proceso a través del cual debe fluir todo esfuerzo. King (1998) reflexiona que depender de las instituciones educativas para la revitalización del idioma “sólo tiene un impacto lingüístico limitado en las comunidades, argumenta que la intención es hacer que la lengua sea usada de forma cotidiana y no que se convierta en un idioma escolar” (p. 3).

Sin embargo, King (1998) en su análisis de los Procesos y perspectivas de revitalización del lenguaje en los Andes ecuatorianos, problematiza la participación de la comunidad en los procesos de revitalización lingüística revela cómo y por qué las comunidades que son seguras social, económica y culturalmente tienen más probabilidades de apoyar y participar en los esfuerzos de revitalización del idioma. Sugiere que la revitalización del idioma debe entenderse como un proceso que depende de la orientación cultural del grupo y el desarrollo socioeconómico de la comunidad lingüística.

Conforme la observación realizada por King (1998) determina que el uso de la lengua materna indígena en las comunidades de estudio se ha reducido a dos casos específicos: Cuando el contenido es personal y/o humorístico y cuando se encuentran en el desarrollo de actividades tradicionales como: mingas y fiestas. Esta reducción se ve alimentada por el aumento del uso del español en las familias. Fishman (1972) considera que este tipo de comportamientos comprueban que en las comunidades indígenas los idiomas pueden estar 'funcionalmente diferenciados' en su distribución (Citado en King, 1998). Es decir que tanto el idioma materno indígena, como el idioma dominante son usados en función de una distribución temporal y situacional particular. King (1998) sostiene que esta distribución funcionalmente diferenciada conduce a las comunidades a un “bilingüismo inestable” que con certeza conducirá a un monolingüismo español, pues a medida que la posición del español se vuelve segura, el quichua¹, pierde su estigma.

¹ Escribo la palabra como la escribe el autor King (1998). En todo el texto se escribirá: Kichwa.

Una de las comunidades estudiadas por King (1998) demuestra preocupación por la pérdida de la lengua materna indígena, pues parece ser que el idioma quichua se está perdiendo con mayor rapidez. Para el autor la preocupación de la comunidad por aprender y no olvidar la lengua tiene como argumento principal el fortalecimiento de la identidad étnica, con una clara postura política pro-indígena. De este modo, concluye que el quichua ya no se valora tanto por su poder comunicativo, sino más bien como un signo indexado a la pertenencia étnica, lo cual refuerza el turbulento e inestable camino que las comunidades emprenden para la revitalización lingüística, porque en palabras de Urban (1991) "el código lingüístico es sólo uno de los numerosos marcadores de identidad que pueden elegir un grupo o subgrupo social" (Citado en King, 1998, p. 10).

King (1998) pone en debate la preocupación por la cantidad y el tipo de exposición al idioma en el hogar y la comunidad, considera que es la comunidad la que debe trabajar en extender las cantidades de uso y fortalecer el tipo de instrucción y transmisión de la lengua sin restringir sus funciones dentro de la comunidad. Si no logra desarrollar este proceso con éxito hay muy pocas posibilidades de que los niños desarrollen la competencia del idioma a través de la instrucción escolar.

Por otro lado, para que las iniciativas de revitalización del idioma en el contexto comunitario tengan éxito, King (1998) considera que depende de la orientación cultural, así como la situación socioeconómica de las comunidades. El autor sugiere que es probable que el proceso de revitalización del lenguaje sea más exitoso entre las poblaciones social y económicamente seguras y entre aquellos que ven su lenguaje como un componente crítico de una identidad que desean mantener. Sugiere que el Estado o las entidades públicas tomen en cuenta estos factores al momento de su planificación lingüística.

1.2.2 Inmersión

Se considera como inmersión a la exposición intensiva a una lengua. Hale (2001) en su análisis sobre los aspectos lingüísticos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en contextos de inmersión, define 5 grados de inmersión: 1. Existe un rico grado de inmersión cuando el niño aprende el lenguaje dentro del contexto de su familia. 2. Existe un alto grado de inmersión cuando el niño está en un ambiente escolar, sólo en un lenguaje en particular

que no es el primer lenguaje del niño.³ Existe un grado de inmersión que puede brindar un nivel funcional, significativo pero menor que el hablante nativo, cuando un hablante nativo y un aprendiz pasan tiempo juntos hablando una lengua en particular. 4. Se trata de un grado de inmersión general, donde un lenguaje determinado es usado como lenguaje de instrucción en contenidos específicos, el objetivo no sólo enseñar la lengua sino enseñar también la materia. 5. Inmersión a través de clases temáticas exclusivas en donde la segunda lengua es usada para generar un ambiente de conversación sobre la temática específica.

1.3 Interculturalidad y Educación

Rodríguez (2017) define la interculturalidad como:

“El interaprendizaje entre los distintos horizontes culturales que coexisten en el país para, a partir de ahí promover el conocimiento del “otro” y pasar de una situación de multiculturalidad, en la que los grupos socio-culturales coexisten, pero no se conocen ni interactúan, a otra de interculturalidad, en la que se promueve el contacto interétnico y se busca el conocimiento y reconocimiento entre los mismos desde un plano de igualdad” (p. 83).

Godenzzi (1997) considera que la interculturalidad es una condición para acercarnos a ese ideal es la descentralización de los poderes y la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos sociales. Walsh (1998) define la interculturalidad como un proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre grupos. Es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada.

Rodríguez-Cruz (2018) considera que el término interculturalidad aparece íntimamente vinculado con la educación y el bilingüismo, cuando se planteó una propuesta política del movimiento indígena en Ecuador que buscaba la conservación de las lenguas y culturas propias y el fin de las relaciones de dominación colonial. Además, la autora estima que la importancia de la construcción de la propuesta política de la Educación intercultural bilingüe (EIB) radica en que está asociada con la categoría de nacionalidad, bandera y emblema del movimiento indígena, pues propone un cimiento por el reconocimiento étnico frente al Estado y la sociedad blanco-mestiza.

Todo este planteamiento pugnado por el movimiento indígena tuvo su corolario en lograr el reconocimiento del Estado como intercultural y plurinacional en la Constitución de 2008. Como la propuesta política tenía como cimiento la Educación, hacía suponer que tanto el Sistema de Educación Nacional en general y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), formalizado en 1988 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (Chiodi, et al., 1990), serían pilares de la construcción de este nuevo modelo de Estado.

Lamentablemente con el paso del tiempo y aun cuando se ha tenido avances en cuanto a legislación y políticas públicas, para la autora la consideración de la diferencia y la diversidad cultural ha sufrido un fuerte vaciamiento (Rodríguez, 2017) pues no ha tomado en cuenta los elementos estructurales que aún permiten una posiciones asimétricas de los pueblos indígenas.

Rodríguez-Cruz (2018) considera que en el Sistema Educativo ha existido una deficiente aplicación de la perspectiva intercultural, resultado, entre otros factores de la falta de formación en interculturalidad. Al contrario de lo que el proyecto político buscaba, parece ser que la EIB ha provocado una profundización en las relaciones de dominación, que descansa sobre la base de dos elementos hegemónicos: primero la idea de que la EIB es un modelo de educación sólo para indígenas y no para la sociedad en su conjunto y segundo la castellanización del sistema y la pérdida progresiva de la identidad lingüística y cultural, evidenciando la permanencia de las relaciones interculturales de poder y asimétricas. La autora considera que, desde la realidad actual de la EIB y sus políticas públicas vigentes, no es posible construir la interculturalidad en Ecuador. Considera que la falta de docentes formados, la castellanización, la falta de conocimiento de conceptos como interculturalidad, la falta de tratamiento de la diversidad cultural, la falta de atención lingüística, profundiza las relaciones de dominación bajo el velo discursivo de la interculturalidad.

De Marinis (2018) por su parte considera que actualmente el propio sistema escolar silencia la discriminación y el racismo en tanto su función normalizadora y homogenizadora. Si la

interculturalidad no va acompañada de políticas adecuadas de igualdad social, económica y cultural, la población indígena seguirá anclada a las mismas posiciones asimétricas respecto de la sociedad blanco-mestiza, en la que por ejemplo, no se registra tan altos índices de pobreza (Rodríguez Cruz, 2018).

1.3.1 Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador

La CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) preparó en conjunto con sus organizaciones adscritas una propuesta educativa para el Estado, la misma recogía los proyectos y experiencias de educación bilingüe que se habían desarrollado en el país a partir de los años 60 (Chiodi, et al., 1990), antes, la especificidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas no fue motivo de interés y preocupación. A partir de este período, el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB, rescata como principales experiencia previas a la institucionalización de la EIB, las siguientes: las Escuelas indígenas de Cayambe en la década de los cuarenta, la Educación brindada por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) entre 1952 y 1981, el proceso de Educación comunitaria liderado por la Misión Andina desde 1956, las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (1964), el Sistema Radiofónico Bicultural Shuar Achuar (1972), las Escuelas Indígenas de Simiatug (años 80), el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (1974), las Escuelas Bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (1975), el Subprograma de alfabetización Kichwa (1979-1986), el Programa de Educación secundaria a distancia desarrollado por la Corporación MACAC (1986), el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (1986), el Proyecto alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE (1986).

El 15 de noviembre de 1988, mediante Decreto Ejecutivo 203 se reformó el Reglamento General a la Ley de Educación y se institucionalizó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), con funciones y atribuciones propias” (Ministerio de Educación, 2013, p. 23).

Chiodi, et al. (1990) consideran que la EIB, al tomar como referencia un conjunto de experiencias previas desarrolladas en terreno con comunidades y organizaciones indígenas, concibe este Sistema como un terreno de acción y pensamiento del movimiento indígena y como un espacio que puede ser asumido por los pueblos y nacionalidades. Este proyecto traspasa el campo educativo, pues tiene una función política, desde donde se cuestiona condiciones de discriminación, falta de equidad, interculturalidad y plurinacionalidad.

En agosto de 2019, la CONAIE realizó el “Encuentro Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador”, en donde, con la participación de representantes de cada pueblos y nacionalidad se analizó la situación actual de la EIB en cinco ámbitos: Políticas públicas, Educación Superior, Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Reformas a la LOEI y Oferta educativa. Estos ámbitos fueron abordados en mesas de trabajo. Durante la plenaria se mencionó de forma recurrente los siguiente problemas y demandas de la EIB:

- Falta de docentes formados en Educación Intercultural Bilingüe que sean de cada una de las nacionalidades y que dominen la lengua.
- Infraestructura deficiente e insuficiente en las comunidades de pueblos y nacionalidades.
- Deficiente producción de material didáctico en las lenguas de las nacionalidades.
- Alto grado de deserción escolar.

Chiodi, et al., (1990) desarrollaron una evaluación de la recién nacida EIB y determinaron como problemas centrales y retos de este nuevo Sistema, los mismos que en este momento se discuten. Recalaron por ejemplo que: los problemas de mayor relevancia que deberá afrontar el proyecto de EIB son: el perfil y la formación de los profesores bilingües así como la definición de metodologías adecuadas para los procesos de alfabetización en las diferentes lenguas, pues hasta ese momento se evidenciaba que los alumnos no dominaban de forma satisfactoria la lectoescritura en los años en los que deberían hacerlo, por el mismo hecho que no existían profesionales formados para lograr cumplir con este tipo de metas. Este problema aún sigue estado latente y es lo que motiva esta investigación.

La historia de la EIB muestra que esta ha tenido altos y bajos, relacionados directamente con la voluntad política de los Gobiernos. El movimiento indígena ha tenido que batallar por estructuras públicas, presupuestos, capacidad técnica y por ampliación de funciones y atribuciones territoriales. Los resultados de estas demandas han sido consideradas a cuenta gotas. Chiodi, et al. (1990) refieren que después de la creación de la DINEIIB en 1988, hasta finales de 1989, la nueva Dirección carecía de recursos técnicos y financieros mínimos para asumir los desafíos de este nuevo subsistema educativo indígena.

Muyulema (2015) considera que en la década de Gobierno del Presidente Rafael Correa, se desmanteló a EIB, con la creación de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe dentro de la estructura del Ministerio de Educación y el cierre de la DINEIIB. Morocho (2012) considera que las autoridades educativas no han logrado entender la esencia de la EIB, por ello han limitado competencias en su manejo, desconociendo que la DINEIIB representa un sistema de pensamiento cultural indígena. El movimiento indígena inició un proceso de diálogo con el Gobierno de Lenin Moreno para revertir esta situación. En julio de 2018 se firmó el Decreto Ejecutivo 445 que crea la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como entidad adscrita al Ministerio de Educación, con independencia administrativa, técnica, pedagógica, operativa y financiera, encargada de la coordinación, gestión, seguimiento y evaluación de las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe, con el objeto de organizar, promover y coordinar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe con respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, bajo los principios de interculturalidad y plurinacionalidad.

A pesar de ello la CONAIE y las organizaciones de Pueblos y Nacionalidades que lo integran continúan reclamando la autonomía y planteando reformas a la actual LOEI. Lo que espera el movimiento es seguir construyendo y reformando la EIB para dar respuesta a las demandas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, pero parece ser que estas respuestas no serán inmediatas y se logren a corto y largo plazo (Bretón y Del Olmo, 1999).

Fernández (2005) sugiere que la comunidad no debe ser un agente pasivo de este proceso de construcción, a partir de ello llama a situar la transmisión de la lengua y la cultura en el ámbito familiar, instancia que por excelencia ha permitido de generación en generación la socialización y transmisión de saberes y conocimientos. Propone la práctica curricular a

partir de la realidad cercana y palpable, basada en la experiencia de la comunidad. Montaluisa (1988) explica que en la EIB, la educación y la comunidad están intrínsecamente relacionados, por lo tanto, en todo momento la escuela debe volver a nacer respondiendo a los intereses de la comunidad.

Así mismo Fernández (2005) considera que el proyecto de la EIB no puede limitarse a la formulación y ejecución de programas educativos públicos ni a actividades esporádicas. Considera, al igual que Escarbajal (2014) que la EIB está llamada a la consolidación de sociedades plurales, vinculando todos los ámbitos del actuar de los educandos, sin olvidar que la EIB no puede limitarse a ser construida como un modelo únicamente para indígenas, por lo que toda la sociedad debe estar involucrada en este proceso para intentar acabar con la desvalorización de los procesos indígenas, por ser aparentemente únicamente indígenas.

Ferrão (2010) analizando la Educación Intercultural en América Latina considera que los Estados comparten las mismas tensiones. Considera por ejemplo que a nivel regional existe una concepción funcional de la interculturalidad en detrimento de una concepción crítica, como proyecto ético-político de acción transformativa y democracia radical (Tubino, 2005). Concluye además que se ha construido una noción de interculturalidad para algunos en lugar de una interculturalidad para todos. En el caso educativo, reflexiona sobre la concepción que se ha dado a la Educación intercultural como tal y no como un proyecto político cuyo horizonte es la construcción de estados plurinacionales propuesta que hasta ahora no ha sido asumida como asunto de Estado (Rodríguez 2017).

Martínez (2016) considera que la escuela se ha convertido en un espacio en donde se ayuda a los niños a “insertarse en la sociedad dominante y a adquirir los saberes dominantes” (p, 215). Fregoso (2016) por su parte asegura que la educación se ha convertido en un espacio constituyente de sentidos que contrariamente fortalecen las relaciones jerárquicas y las desiguales sobre los saberes, por lo que llama a que sea revisada críticamente como institución y como práctica discursiva.

En toda la región se comenta que se encuentran trabajando en pro de un diálogo intercultural, sin embargo, en palabras de Tubino (2005), la asimetría social y la discriminación cultural existente no permiten un diálogo intercultural auténtico. Ferrão (2010) considera que, si

realmente se desea que la interculturalidad sea una característica de la sociedad, se debe procurar la construcción de una sociedad democrática (Escarbajal, 2014), trabajada por todos los agentes sociales. Bretón y Del Olmo (1999) consideran que es un error dejar en manos de un sector de la población -el indígena- la práctica de la interculturalidad, pues difícilmente puede contribuir a la existencia de una sociedad tolerante que valore y respete las otras culturas y considere a los sujetos de esas culturas como ciudadanos de su misma categoría. Si existe una lógica europeizante en el sistema educativo, y los docentes no han sido formados en el ámbito de la interculturalidad, ni el diálogo intercultural auténtico, ni la sociedad democrática intercultural serán posibles.

Actualmente se observa que lejos de querer abandonar el debate de la construcción del Estado plurinacional y de la Educación Intercultural Bilingüe, estos procesos se siguen afianzando en las sociedades latinoamericanas, incluso mediante polémicas y enfrentamiento de posturas que más bien han logrado alimentar el debate y fortalecer la lucha. López (2001) considera que la EIB gradualmente va a ir trascendiendo la esfera indígena para impregnar con sus ideas, propuestas y utopías en el conjunto de la educación latinoamericana. Illicachi (2014) propone que el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe es un proceso que se debe seguir moldeando, porque a través de este se puede reducir las desigualdades sociales y podría ser esgrimida como un instrumento de liberación, de alianza con los subalternos que buscan la reivindicación.

1.3.2 Currículo de Educación intercultural Bilingüe

Salazar (2012) considera que la interculturalidad debe ser un eje transversal en la planeación curricular para cruzar toda la política cultural y marcar al sistema educativo nacional. Esta planeación debe integrar todo en su conjunto: los contenidos que son el cuerpo educativo, los conocimientos indígenas, los libros de texto, los vínculos escuela-comunidad, la organización escolar, el uso de las lenguas indígenas y las relaciones sociales con la comunidad.

Álvarez y Montaluisa (2012) consideran que el currículo debe procurar que la educación además de transmitir conocimientos, forme para la vida. Reflexionan que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, como parte de la educación del siglo XXI, está llamado a

descolonizar la mente y plantearse un modelo de vida (desarrollo) sustentable basado en los mejores conocimientos de todas las culturas del mundo. En este sentido llaman a interculturalizar de forma real el Sistema Educativo, pues consideran que la LOEI actualmente ha privado a las nacionalidades indígenas de un sistema de educación propio, nombrando a todo el sistema educativo como “intercultural”. Godenzzi (1997) considera que la construcción de una propuesta pedagógica intercultural que debe integrar el currículo debe emerger de un proceso de negociación consensual entre los diversos actores sociales del país. Lo intercultural debe convertirse en un principio básico de la propuesta debe atravesarla y transversalizarla, de modo que sea para todos; no sólo para los grupos indígenas, sino para la sociedad en su conjunto. Walsh (1998) en su propuesta para la reforma educativa considera que la EIB no ha promovido la interculturalidad en la práctica pedagógica y curricular.

Según el Art. 81, literal b, de la LOEI) el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe debe:

Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) se fundamenta en el Currículo Nacional (Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A, de 17 de febrero de 2016), en los Estándares de Calidad Educativa, y se conduce según establece el MOSEIB (Acuerdo Ministerial No. 440-13 del 05-12-2013). Con fundamento en estos instrumentos se han oficializado los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües (Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-2017-00017-A), que son de aplicación obligatoria para las instituciones del SEIB.

Según el Art. 92 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.- Currículo.- El currículo de la educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe. El currículo intercultural bilingüe fomentará el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el

proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, sociocultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Se basa en unidades integradas de aprendizaje desde Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) y Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI), con un total de 75 unidades de aprendizaje. Según el Ministerio de Educación los “currículos orientan el desarrollo pedagógico en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües, en función de las características lingüísticas, culturales, históricas de cada nacionalidad indígena”.



Figura 1. Organización del proceso educativo equiparado con el Sistema Nacional de Educación. Ministerio de Educación (2013).

La Estructura de Educación Intercultural Bilingüe, comprende de forma espiral: Educación Infantil Comunitaria, no escolarizada (EIFC), Inserción en los procesos semióticos (IPS), Fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (FCAP), Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio (DDTE), Procesos de aprendizaje investigativo (PAI). Los niveles y unidades de aprendizaje de la SEIB, se equiparan al Sistema Nacional de Educación de la siguiente manera:

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	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Niveles	EDUCACIÓN INICIAL		PREP	BÁSICA ELEMENTAL			BÁSICA MEDIA			BÁSICA SUPERIOR		

Figura 2. Educación General Básica Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación (2013).

Los elementos que orientan la acción educativa y pedagógica del MOSEIB son: el Calendario Vivencia Educativo y Comunitario, Ciclos vivenciales y armonizadores de saberes y son estos los que deben guiar los niveles de Concreción curricular. Las unidades de aprendizaje integrado están compuestas por Conocimientos Universales y Conocimientos de la Nacionalidad organizados en cuatro círculos de los conocimientos definidos en el currículo en función de los ciclos vivenciales. Se constituyen 75 unidades de aprendizaje. Esta elaboración se ha realizado tomando en cuenta las áreas de conocimiento del currículo nacional, los objetivos, las destrezas con criterio de desempeño, los criterios de evaluación y los estándares educativos, según la base legal vigente (Ministerio de Educación, 2017).

A continuación se detalla el Plan de Estudios de Educación General Básica Intercultural Bilingüe conforme el Acuerdo Ministerial 017-A del 23 de febrero de 2017:

PROCESOS DE EIB		IPS	FCAP			DDTE			PAI															
UNIDADES DE APRENDIZAJE		11-15	16-21	22-27	28-33	34-40	41-47	48-54	55-61	62-68	69-75													
GRADOS		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º													
SUBNIVELES		PREP-RATORIA	ELEMENTAL			MEDIA			SUPERIOR															
ÁREAS	ASIGNATURAS	Unidades Integradas (por Ámbitos de Aprendizaje) 33 horas	Unidades de Aprendizaje Integrado 30 horas			Unidades de Aprendizaje Integrado 30 Horas																		
LENGUA Y LITERATURA	Lengua y Literatura de la Nacionalidad																							
	Lengua y Literatura Castellana																							
MATEMÁTICA	Matemática y Etnomatemática																							
CIENCIAS NATURALES	Ciencias Naturales y Etnociencia																							
CIENCIAS SOCIALES	Estudios Sociales y Etnohistoria																							
EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA	Educación Cultural y Artística																							
EDUCACIÓN FÍSICA	Educación Física Intercultural																							
LENGUA EXTRANJERA	Inglés																							
PROYECTOS ESCOLARES																								
Total		35	35			35			35															

Figura 3. Plan de Estudios de Educación General Básica Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación (2017).

Un aporte específico al Currículo Nacional, desde la perspectiva intercultural bilingüe desarrollada en los Currículos de EIB, se ha dado a partir de la elaboración de dominios de aprendizaje, mientras que el Currículo nacional integra destrezas con criterio de desempeño. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, por sus particularidades, cuenta con Currículos de EIB que se constituyen por dominios de aprendizaje, saberes y conocimientos, unidades de aprendizaje integrado y evaluación por avances que se armoniza con el sistema de evaluación nacional. Su aplicación en los establecimientos educativos se la realiza a través de conjuntos de unidades y por quimestres.

El Acuerdo Ministerial No. 440-13, en su artículo 3, expresa que “los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe utilizarán las distintas lenguas involucradas en la implementación del proceso educativo de acuerdo al siguiente esquema [...]”

Educación infantil comunitaria	Inserción a los procesos semióticos	Fortalecimiento cognitivo afectivo, y psicomotriz	Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo	Bachillerato
100% Lengua de la nacionalidad	75% Lengua de la nacionalidad	50% Lengua de la nacionalidad	45% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad
	20% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	45% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural
	5% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera

Figura 4. Uso de las lenguas en el proceso educativo Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación (2013).

Los lineamientos pedagógicos del MOSEIB sugieren que “La lengua de la nacionalidad no será tratada únicamente como un área de estudio sino como lengua principal de la EIB, por lo que, el proceso de inter-aprendizaje se desarrollará en la lengua ancestral de la nacionalidad, fundamentalmente, con los conocimientos y saberes de la nacionalidad”.

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICO

2.1 Antecedentes Diagnósticos

Esta investigación se centra en el análisis de caso de la Escuela Juan Francisco Cevallos de la comunidad de Huaycopungo – Cantón Otavalo, perteneciente al Distrito de Educación Nro. 10D02 Otavalo-Antonio Ante, fue creada en 1964. Actualmente cuenta con 80 estudiantes (hombres y mujeres), con 8 y 12 estudiantes en primero y segundo año de Educación Básica, respectivamente. Actualmente la Institución cuenta con 7 docentes, dos indígenas bilingües (kichwa y español) y 5 mestizos monolingües (español). En Huaycopungo más del 90% de habitantes pertenece a la Nacionalidad Kichwa, Pueblo Otavalo.

El presente diagnóstico se basa en métodos de investigación cualitativos, que fundamentalmente recoge información basada en la observación de comportamientos y respuestas abiertas. Las técnicas de recolección de información fueron: entrevistas a profundidad, observación participante, análisis documental, análisis bibliográfico. El rigor científico en estos métodos se basa en la credibilidad, la confiabilidad y la consistencia. Para el desarrollo de este capítulo se realizó una matriz de objetivos diagnósticos, en base a la cual, se plantearon variables e indicadores. Adicional se definieron las técnicas de investigación y las fuentes de información.

El diagnóstico fue desarrollado en el mes de octubre de 2019, in situ y se contó con la participación de padres de familia, docentes y personal administrativo.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo General

Determinar si existe incidencia entre la enseñanza en lengua materna y los resultados de aprendizaje en estudiantes de primero y segundo año de Educación básica de la Escuela Juan Francisco Cevallos de la comunidad Huaycopungo- Cantón Otavalo.

2.2.2 Objetivos diagnósticos

- Determinar si los niños y niñas de primero y segundo año se expusieron a una segunda lengua, después de haber aprendido su lengua materna, así como la edad y el momento si lo hicieron.
- Establecer si los niños y niñas de primero y segundo año, alcanzan los dominios o resultados de aprendizaje esperados en lectoescritura.
- Determinar cuál es la lengua que los docentes de primero y segundo año utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Determinar si existe relación entre los resultados de aprendizaje alcanzados y la lengua de enseñanza aprendizaje

2.3 Variables diagnósticas

Para cada una del objetivo planteado en el ítem anterior se ha establecido una variable diagnóstica que representa la esencia o aspecto general a estudiarse. En este sentido, las variables establecidas son:

- Lengua materna
- Dominios/Resultados de aprendizaje en lectoescritura
- Lengua predominante en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Factores que provocan relación.

2.4 Indicadores

Para cada una de las variables se establecieron indicadores los cuales sirve de guía o referente para captar la información con las diferentes técnicas e instrumentos de investigación.

Los indicadores de la variable N° 1: Lengua materna:

- Lengua materna.
- Segunda lengua.

- Contexto de la exposición.
- Principal lengua de comunicación familiar.
- Idioma
- Uso de lengua dentro y fuera del aula (niño/a).

Los indicadores de la variable N° 2: Dominios/Resultados de aprendizaje en lectoescritura:

- Dominios o resultados de aprendizaje de lectoescritura esperados.
- Dominios o resultados de aprendizaje de lectoescritura alcanzados.

Los indicadores de la variable N° 3: Lengua predominante en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- Frecuencia de uso de la lengua.
- Uso de metodología en base a MOSEIB.
- Uso de metodología en base a Modelo Hispano.

Los indicadores de la variable N° 4: Factores que provocan relación:

- Resultados de aprendizaje alcanzados.
- Lengua de enseñanza aprendizaje.
- Lengua materna.

2.5 Matriz de relación diagnóstica

Objetivos diagnósticos	VARIABLES	Indicadores	Técnicas	Fuentes de información
1. Determinar si los niños y niñas de primero y segundo año se expusieron a una segunda lengua, después de haber aprendido su lengua materna, así como la edad y el momento si lo hicieron.	Lengua materna	Lengua materna. Segunda lengua. Contexto de la exposición. Principal lengua de comunicación familiar. Idioma Uso de lengua dentro y fuera del aula (niño/a).	Entrevista Conversaciones informales. Observación	Padres de familia de primero y segundo año Niños y niñas de primero y segundo año
2. Establecer si los niños y niñas de primero y segundo año, alcanzan los dominios o resultados	Dominios/ Resultados de aprendizaje en	Dominios o resultados de aprendizaje de lectoescritura esperados.	Análisis bibliográfico Análisis documental. Entrevista.	Currículo nacional Currículo de EIB

de aprendizaje esperados en lectoescritura.	lectoescritura	Dominios o resultados de aprendizaje de lectoescritura alcanzados.		Dominios/Notas Profesores de primero y segundo año
3. Determinar cuál es la lengua que los docentes de primero y segundo año utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Lengua predominante en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Frecuencia de uso de la lengua. Uso de metodología en base a MOSEIB. Uso de metodología en base a Modelo Hispano.	Entrevista Observación	Profesores de primero y segundo año
4. Determinar si existe relación entre los resultados de aprendizaje alcanzados y la lengua de enseñanza aprendizaje	Factores que provocan relación.	Resultados de aprendizaje alcanzados. Lengua de enseñanza aprendizaje. Lengua materna.	Entrevista Observación	Profesores de primero y segundo año Padres de familia de primero y segundo año

Tabla 5. Matriz de Relación Diagnóstica.

2.6 Mecánica Operativa

2.6.1 Población

El presente diagnóstico tomó en cuenta dos universos: 1) Veinte padres de familia (representantes); 8 de primero y 12 de segundo y, 2) Siete docentes de la Institución Educativa.

2.6.2 Muestra

Se desarrollaron 14 entrevistas a profundidad. Seis entrevistas a padres de familia del primer año de educación básica (tres madres de familia y tres padres de familia) y ocho entrevistas a padres de familia del segundo año de educación básica (cuatro madres de familia y cuatro padres de familia). El número de personas entrevistadas representa el 70% de los padres de familia. Considerando que se aplicaría una entrevista a profundidad sobre una temática específica, los padres fueron seleccionados en conjunto con los profesores de primero y segundo año, tomando en cuenta el siguiente perfil:

- Que pueda comunicarse en español y kichwa.
- Que tenga disponibilidad de tiempo en la comunidad.

- Que muere interés especial por la situación educativa de su hijo/a

Así mismo se efectuaron 4 entrevistas a profundidad a: Una docente de primero y una docente de segundo año de educación básica, ambas monolingües (español), una docente bilingüe (kichwa-español) de quinto año de educación básica, así como al Director de la Institución Educativa.

Además, se realizó la observación de una jornada de clases de las docentes de primero y de segundo año. El análisis bibliográfico constó de una revisión del Currículo Nacional y del Currículo Intercultural Bilingüe. Para verificar el logro de resultados de aprendizaje se consideró las calificaciones obtenidas tanto en primer año como en segundo. Finalmente, se contrastó los hallazgos con las reflexiones presentadas en el marco teórico.

2.7 Análisis de Resultados

2.7.1 Lengua materna ¿antes o después de la segunda lengua?

Los padres y madres de familia entrevistados en primer y segundo año de EB manifiestan que hablan kichwa y que sus padres les enseñaron primero esta lengua. Durante la entrevistas, los padres de familia, comentan que sus padres hablan kichwa y que sus abuelos también lo hacen o hacían (por muerte). Así mismo los 12 entrevistados, comentaron que aprendieron a hablar español en la escuela “porque los profesores hablaban español” y también lo aprendieron viendo televisión en sus casas (si disponían). Méndez (2019) comentó que: “Aprendí a hablar español en la escuela, con los profesores. Cuando entré a la escuela fui aprendiendo [español] con los profesores porque solo hablaban español. Cuando ingresé a la escuela, yo ya sabía hablar español, me guiaba por lo que veía en la tele. Entonces entendía la mayoría de las palabras. Fui aprendiendo viendo la tele, porque en mi casa todos hablaban kichwa”

Se debe tomar en cuenta que los padres de familia entrevistados son bilingües (kichwa-español). Estos padres de familia, como hemos visto han aprendido este segundo idioma en el sistema escolar y/o a través de los medios televisivos. A partir de la experiencia los padres, hay una concepción generalizada de que en la escuela los profesores hablan español y por

esta razón sus hijos deben aprender a hablar este idioma. Esta es una de las razones por las que los padres de familia han decidido enseñar a sus hijos primero el español. Méndez (2019) comentó: “A mi hija primero le enseñamos el español [...] Teníamos miedo que no entienda en la escuela. Se nos hizo más fácil enseñarle el español, para que ella no pierda tiempo en eso”.

Otra razón por la que decidieron enseñarles primero el español a sus hijos es porque consideran que el español como un idioma “bonito”, un padre de familia quiere oír a su hijo hablar ese idioma. “Quería ver que converse y hable en español, ver y escuchar” (Pichamba, 2019).

El español también es considerada una lengua que permitirá a los niños desenvolverse fuera de la comunidad. Considerando su tradición de viajeros comerciantes, afirman que requieren que sus hijos hablen español e incluso otras lenguas extranjeras para que puedan desenvolverse en el ámbito laboral. Otros afirman que aun cuando no viajen por negocios, se trasladaran a otras ciudades por temas de estudio o trabajo y que requerirán dominar el idioma para tener éxito.

Otavaló (2019) comentó: “Sinceramente nos ha quedado difícil cuando salimos a las grandes ciudades, a consultar con los profesionales ha sido difícil expresarnos en español, sobre todo con los profesionales. Por esa razón queremos que sepa el español a la perfección que no se esté trabando así como nosotros, que no esté sin poder entender”.

La inclinación por enseñar español a sus hijos tiene intereses diversos, como se ha mencionado. Sin embargo, sobre la lengua kichwa existe un sentimiento de apego y cariño porque fue la lengua que les enseñaron sus padres y abuelos, muchos de ellos monolingües en kichwa. Existe una reflexión profunda sobre la lengua con relación a su identidad como indígenas otavaleños. Su reflexión sobrepasa una importancia individual y avanza hacia lo comunitario, es decir la lengua kichwa es importante no sólo para su identidad individual sino porque le da sentido y vida a una identidad colectiva. “Cuando nos ven que somos indígenas, se acercan con el idioma kichwa. Es necesario, cuando hablamos entre indígenas debemos hablar en kichwa” (Antamba, 2019).

Los abuelos de los niños y niñas han tenido un papel central en concientizar a los padres de familia sobre la importancia del idioma kichwa. Algunos abuelos son monolingües y les resulta complicado comunicarse con sus nietos en español.

En este sentido, los padres de familia, con el pasar del tiempo reconocen que es un error enseñar a sus hijos a hablar primero español que kichwa. Consideran que el kichwa es una lengua difícil de aprender. Estiman que el español lo aprenden más fácilmente porque en la escuela los profesores hablan esa lengua, porque la mayoría de niños en la escuela la usan y porque después podrán practicarla mejor en su trabajo o sus estudios futuros. El kichwa, por su parte, es considerada como una lengua que los niños y niñas tienen oportunidad de desarrollarla sólo en el hogar, en algunos casos con los papás, en otros con los abuelos o con quienes los cuidan cuando los padres viajan por motivos de trabajo.

Los padres de familia consideran que les ha resultado muy complejo enseñarles kichwa después que el español. Afirman que los niños y niñas comprenden cuando sus padres les hablan en kichwa pero les responden en español. O preguntan qué significan algunas palabras que no entienden y traducen la frase al español. Pichamba (2019) dijo: “Fallamos mamá y papá, enseñamos a hablar español y él habló español y ahora es duro que aprenda a hablar el idioma kichwa. Con el tiempo aprenderá a hablar. Entender entiende, pero traduce en español, responde en español. Una o dos palabras responde en kichwa. Seguimos enseñándole más en kichwa”

Aunque muchos padres de familia intentan que sus hijos aprendan el kichwa, traduciéndoles las palabras, repitiéndoles órdenes, etc., han sido los abuelos quienes han impulsado que sus nietos hablen el kichwa y son ellos quienes lo refuerzan, por medio de la conversación en el diario vivir.

Quishe (2019) comentó: “Yo empecé hablando [con mi hijo] kichwa y español pero la mayor parte les agradezco a mi papi y mi mami porque ellos hablaron kichwa le enseñaron. Como uno dice a veces como hemos estudiado mezclamos español y kichwa. Los abuelos le refuerzan”.

Los niños y niñas, empezaron a hablar en español a partir del año y medio. Actualmente estos niños tienen entre 4 y 5 años y no han logrado desarrollar efectivamente la habilidad de hablar en las dos lenguas (español y kichwa). Han logrado un mayor dominio del español porque existe un alto grado de inmersión en esta lengua, tanto en el contexto escolar como en el familiar (Hale, 2001).

La hipótesis inicial planteó que los niños y niñas de primero y segundo año de Educación Básica de la Escuela Juan Francisco Cevallos, eran monolingües kichwas cuando ingresaron al sistema escolar, en donde se expusieron a una segunda lengua. Esta presunción ha sido denegada considerando que la mayor parte de niños y niñas fueron expuesto primero al español y después al kichwa en el sistema familiar, de modo que cuando entraron al sistema escolar ya habían tenido contacto con una segunda lengua. Sobre esta base se considera que estos niños son aprendices de dos idiomas. En términos de Hammer, et al. (2014) los niños y niñas de primer y segundo año de educación básica son aprendices secuenciales, es decir, que han aprendido un idioma desde el nacimiento (español) y su segundo idioma (kichwa) a partir de los tres años o luego.

Sobre la exposición al idioma King (1998) y en referencia al caso de estudio, es necesario tomar en cuenta que los niños que son aprendices de dos idiomas están aprendiendo dos sistemas lingüísticos, que: 1) su cerebro procesa cada uno de los idiomas de diferente manera; tienen representaciones mentales por cada sonido en sus dos idiomas. 2) Es más eficiente el procesamiento del lenguaje que conoce mejor. 3) Los niños monolingües superan en el procesamiento a los bilingües y 4) La mayor exposición a un idioma promueve mayores habilidades en ese idioma.

2.7.2 Logro de los resultados de aprendizaje

Para establecer los niños y niñas de primero y segundo año alcanzan los dominios o destrezas con criterios de desempeño esperados para lectoescritura se realizará un análisis de las calificaciones obtenidas en el ámbito y área correspondiente.

Según el Instructivo para la Aplicación de la Evaluación Estudiantil 2019, sostiene que la evaluación estudiantil es un proceso continuo de observación, valoración y registro de

información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje y que incluye sistemas de retroalimentación, para mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje. El objetivo principal es que el docente pueda orientar al estudiante a lograr sus objetivos de aprendizaje y a la vez pueda reflexionar sobre su trabajo como facilitador para mejorar su gestión.

Según el Art. 186 del Reglamento de la LOEI, los tipos de evaluación según el propósito son: Diagnóstica, formativa y sumativa:

Diagnóstica.- se aplica al inicio del período académico, para determinar las condiciones previas con las que el estudiante ingresa al proceso de aprendizaje.

Formativa.- Se realiza durante el proceso de aprendizaje. Le permite al docente realizar ajustes en su metodología de enseñanza y mantener informados a los actores del proceso educativo sobre los resultados parciales logrados y el avance en el desarrollo integral del estudiante.

Sumativa.- Se realiza para asignar una evaluación totalizadora, que refleje la proporción de logros de aprendizaje, alcanzados en un grado, curso, quimestre o unidad de trabajo.

Considerando que esta investigación está enfocada en determinar la relación entre el logro de resultados de aprendizaje en lectoescritura temprana en estudiantes de primero y segundo año de educación básica, con la lengua de enseñanza. Se describirá cuáles han sido los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos por los estudiantes, en el período académico 2018 – 2019, en el ámbito de aprendizaje y en el área correspondiente, en donde se desarrolla la destreza y el dominio de la lectoescritura. Se analizará las tensiones encontradas en base a las entrevistas realizadas a padres de familia y docentes.

2.7.2.1 Logro de destrezas con criterios de desempeño y dominios relacionados con la lectoescritura en primero año de Educación Básica

Como se ha visto en el capítulo anterior, según el Currículo Nacional del Ministerio de Educación (2016), el primer año de Educación básica, se encuentra dentro del subnivel de Educación Básica Preparatoria. Dentro de este subnivel se desarrolla el eje de Expresión y Comunicación, en donde se ubican los ámbitos de desarrollo y aprendizaje: Comprensión y

expresión oral y escrita, Comprensión y expresión artística y Expresión corporal. Dentro del ámbito de Comprensión y expresión oral y escrita, los estudiantes de primer año de EB deberán desarrollar 22 destrezas con criterios de desempeño, 15 de las cuales con Imprescindibles y 7 deseables.

Según el Currículo Nacional del Ministerio de Educación (2016), el objetivo en este ámbito en preparatoria es que los estudiantes dominen las destrezas de “escuchar” y “hablar”. En este subnivel los estudiantes deben “saben leer” antes de saber leer; aun cuando no inician en la lectura formal, comprenden textos con estrategias cognitivas y metacognitiva, de esta manera aprenden a leer escuchando, prediciendo, leyendo imágenes, etc. Por otro lado, en este subnivel aprenden a escribir, sin “saber escribir”, utilizando sus propios códigos y grafismos (utilizando sus propias maneras de graficar las palabras). Los estudiantes en primer año de EB experimentan las cuatro macrodestrezas de manera simultánea: se lee para escribir, se escribe para leer, se lee para hablar, se habla para escribir, etc., aunque no conozcan aún el código alfabético.

Conforme el Currículo Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (2017), el primer año de educación básica se encuentra dentro de la Inserción a los procesos semióticos, en donde se desarrollan las unidades integradas de la 11 a la 15. En cada unidad se desarrollan cuatro círculos de conocimiento. Considerando el Currículo Nacional se desarrolla el área de Lengua y Literatura, sin embargo a diferencia de buscar el logro de destrezas con criterios de desempeño se requiere el logro de 20 dominios. Con el logro de estos dominios, se espera el desarrollo de la oralidad, para el manejo de los códigos de lectura y escritura en lengua de las nacionalidades.

En el subnivel de Preparatoria se evalúa de manera cualitativa. El reporte de desarrollo integral debe describir los indicadores de evaluación. Estos indicadores tienen relación con las destrezas planteadas en el Currículo Nacional o los dominios en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Ministerio de Educación, 2013). El reporte debe ser presentado cada quimestre.

Escala	Significado	Características de los procesos
I	Inicial	El niño o niña, está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos, para lo cual necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente, de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.
EP	En proceso	El niño o niña está en proceso para lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento del docente y del representante legal durante el tiempo necesario.
A	Adquirido	El niño o niña evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
NE	No Evaluado	Este indicador no ha sido evaluado en el quimestre.

Tabla 6. Escala de evaluación para el Primer Año de Educación Básica. Ministerio de Educación, 2019.

A continuación se describe las calificaciones obtenidas por los estudiantes del primer año de Educación Básica, en el año lectivo 2018-2019 y la evaluación diagnóstica realizada en el segundo año, en el ámbito de Comprensión y Expresión Oral y Escrita:

Nombre de los estudiantes	Evaluación Sumativa			Evaluación diagnóstica en segundo año ² (20 destrezas)
	Primer Quimestre	Segundo Quimestre	Valoración cualitativa	
Antamba M. Emily M.	A	A	Destreza Adquirida	Inicial
Aguilar V. Ruth A.	A	A	Destreza Adquirida	
Criollo T. Samy H.	A	A	Destreza Adquirida	
Hinojosa A. Solay S.	A	A	Destreza Adquirida	Inicial
Hinojosa S. María G.	A	A	Destreza Adquirida	Inicial
Jetacama M. Emily B.	A	A	Destreza Adquirida	Inicial
Lanchimba G. Jeimy S.	A	A	Destreza Adquirida	Inicial
Tocagón E. Josue D.	EP	A	En proceso/Destreza Adquirida	Inicial
Vasquez P. Nelson K.	A	A	Destreza Adquirida	Inicial

Tabla 7. Calificaciones del Primer Año de Educación General Básica del CECIB Juan Francisco Cevallos.

En el cuadro anterior se puede observar que más del 90% de los estudiantes lograron adquirir las destrezas con criterios de desempeño, descritas para ese año de educación básica en el Currículo Nacional. Se puede observar que las calificaciones describen que el estudiante logró adquirir las destrezas con criterio de desempeño puntualizadas para el ámbito de Comprensión y Expresión Oral y Escrita, más no, el logro de los 20 dominios descritos para el área de Lengua y Literatura del Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz,

² Sólo 7 niños que estuvieron en primero, continúan en segundo año en esta misma institución, 3 niños cambiaron de institución educativa. Se incorporaron 5 niños de otras instituciones (no se consideró a estos estudiantes para esta investigación). Actualmente en Segundo Año se encuentran 12 niños.

definidos en el Currículo Intercultural Bilingüe para este año de Educación Básica. Esto quiere decir que no se logró desarrollar la oralidad y el manejo de códigos de lectura y escritura en lengua de las nacionalidades. Sin embargo, el logro que representa la “Destreza adquirida”, tiene relación con saber escribir sin saber escribir y saben leer sin saber leer, en lengua española.

Sobre el uso del Currículo Intercultural Bilingüe (2017), la profesora Valenzuela de primer año, manifiesta: “Se hace la planificación [con el Currículo Intercultural Bilingüe], pero en la práctica yo sigo a la hispana [Currículo Nacional], porque tiene sentido. Se hace la planificación pero no se cumple en la práctica”.

Existe por parte de los docentes que laboran en esta Institución Educativa, un desconocimiento del proceso de aplicación del Currículo Intercultural Bilingüe. La docente no logra establecer una secuencia de las temáticas. Requiere capacitaciones, guías que le permitan llevar adelante el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB, así como el Currículo y los lineamientos pedagógicos. Esta complejidad se profundiza para la docente, por el desconocimiento de la lengua de la nacionalidad y la inexistencia de materiales de apoyo que brinde el Sistema de EIB.

Según el Acuerdo Ministerial No. 440-13, en el Sistema Intercultural Bilingüe en el primer año de Educación Básica (Inserción a los procesos semióticos), el docente debe utilizar el 75% de la lengua de la nacionalidad, 20% de la lengua de relación intercultural y 5% de lengua extranjera. En este contexto se debe lograr que los estudiantes adquieran los dominios de la Comprensión y expresión oral y escrita de la lengua de la nacionalidad. Sin embargo, actualmente la docente encargada, usa el 100% de la lengua de relación intercultural (español) durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Sobre el tema la profesora Valenzuela manifiesta: “En la casa ya pierden la lengua de ellos [kichwa]. Hablan algo pero no al 100%, por eso ellos sí me entienden. No tengo problema para que me entiendan. Los padres no les enseñan, no les hablan [en kichwa]. En muchas [escuelas] bilingües estamos gente mestiza y no conocemos el idioma, yo tengo la idea que el personal docente kichwa hablante tiene que estar en las bilingües. Yo no conozco el idioma”.

Según el Currículo Intercultural Bilingüe (2017): “La lengua es una construcción social, que parte del aprendizaje desde la familia y se complementa en el centro educativo comunitario a través de la lectura y escritura y los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje que se articulen dentro y fuera del centro educativo”.

En la realidad investigada, existe una seria ruptura en la concepción de la construcción social de la lengua, considerando que en las familias hay tensiones y desavenencias sobre la enseñanza de la lengua kichwa a sus hijos y tomando en cuenta que el centro educativo carece de personal docente bilingüe capacitado, materiales, textos y demás instrumentos diseñados en el marco del Currículo Intercultural Bilingüe en la lengua de la nacionalidad, para complementar esta construcción en el centro educativo.

Por otra parte los docentes (tanto de primero como de segundo) se ven en la obligación de adaptarse a la Plataforma de Calificaciones que el Ministerio de Educación ofrece para el Sistema Nacional de Educación, en vista que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe carece de una plataforma propia que muestre las particularidades de la evaluación, con unidades integradas, círculos de conocimiento y dominios. Si bien esta ha sido una demanda de los docentes por muchos años, el Sistema Intercultural Bilingüe, aún no ha logrado concretar una propuesta.

En el cuadro que antecede, se puede observar que existe una gran diferencia entre las calificaciones de la evaluación sumativa obtenida en los dos quimestres del primer año y la evaluación diagnóstica, que avalúa 20 destrezas con criterios de desempeño, realizada al inicio del segundo año. La docente de primer año considera que los padres de familia no realizan durante el período de receso un seguimiento y fortalecimiento de los conocimientos y los niños pequeños tienden a olvidar el conocimiento o bien a concentrarse en nuevos conocimientos. Gran cantidad de padres de familia, por motivos de trabajo en otras ciudades o países, dejan a sus hijos con sus abuelos, con quienes, los niños no se comunican con facilidad (porque muchos de estos abuelos son monolingües) y prefieren interactuar con aparatos electrónicos, televisión, etc. “Los padres no nos ayudan en la casa, con enviarles a la escuela piensan que es responsabilidad de la profesora, ellos también deben involucrarse” (Valenzuela, 2019).

Ausubel (2002) el conocimiento es significativo por definición. Sin embargo considera que el aprendizaje significativo no acaba con la adquisición de nuevos conocimientos, el autor estima que el aprendizaje siempre está seguido de la retención y/o el olvido, que son sus resultados y secuelas naturales. Durante el intervalo de retención, los significados que acaban de emerger, se almacenan con sus correspondientes ideas de anclaje. Sin embargo sólo se puede reproducir a partir de sus ideas de anclaje, durante cierto período limitado de tiempo. Cuando la fuerza de su reproducción cae, se produce el olvido o se reduce las ideas de anclaje (Ausubel, 2002).

Considerando los resultados de la evaluación diagnóstica la profesora de segundo año, desarrolla un refuerzo académico grupal, lo que le supone una planificación adicional con estrategias y metodologías que le permitan continuar con los bloques correspondientes para ese año escolar. Informa a las autoridades educativas los resultados de la evaluación diagnóstica para poner en conocimiento las condiciones en las que inicia el grupo de estudiantes. La maestra Jerez (2019) de segundo año manifiesta: “Nosotros tenemos las pruebas de diagnóstico. Ahí vemos con qué grupo vamos a trabajar. En la tabulación vemos cual está alto, medio o bajo y qué hay que reforzar. Trabajo en base a esos resultados”.

2.7.2.2 Logro de destrezas con criterios de desempeño y dominios relacionados con la lectoescritura en el segundo año de Educación Básica

Conforme lo descrito en el capítulo uno, según el Currículo Nacional (2016), el segundo año de Educación básica, se encuentra dentro del subnivel de Educación Básica Elemental. Dentro de este subnivel se desarrolla el área de Lengua y Literatura. Los estudiantes de segundo año de EB deberán desarrollar 33 destrezas con criterios de desempeño, 23 de las cuales con Imprescindibles y 10 deseables.

Según el Currículo Nacional (2016), el área de Lengua y Literatura está integrada por 5 bloques: Lengua y cultura, Comunicación oral, Lectura, Escritura y Literatura. El desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño en este subnivel, permitirán que los estudiantes se afiancen como lectores, hablantes y escritores competentes, capaces de utilizar las herramientas de la escritura para comunicar sus ideas. No se trata únicamente de la

alfabetización inicial, sino de llevar a los estudiantes a la cultura escrita castellana y a la de las diferentes lenguas originarias del Ecuador.

Conforme el Currículo Intercultural Bilingüe (2017), el segundo año de educación básica se encuentra dentro del Fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz, en donde se desarrollan de las unidades integradas 16 a la 21. En cada unidad se desarrollan cuatro círculos de conocimiento. Dos dominios son descritos por cada círculo, de modo que se puntualizan 48 dominios a lograr en el segundo año de EB. Además, el Currículo de EIB, describe los saberes y conocimientos en relación destrezas con criterios de desempeño del Currículo Nacional. Dentro del área de Lengua y literatura en este nivel los estudiantes deben lograr el desarrollo y dominio de los códigos relacionados con la lectura, escritura y las habilidades lingüísticas en lengua de las nacionalidades y el castellano oral como segunda lengua.

El rendimiento académico para los subniveles de básica elemental, media, superior y el nivel de bachillerato general unificado, se expresa a través de la siguiente escala de calificaciones:

Escala cualitativa	Escala cuantitativa
Domina los aprendizajes requeridos.	9,00 - 10,00
Alcanza los aprendizajes requeridos.	7,00 – 8,99
Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos.	4,01 – 6,99
No alcanza los aprendizajes requeridos.	≤ 4

Tabla 8. Escala de Calificaciones para los Subniveles de Básica Elemental, Media, Superior y el nivel de Bachillerato General Unificado. Decreto Ejecutivo Nro. 366, publicado en el Registro Oficial Nro. 286.

Según el Instructivo para la Aplicación de la Evaluación Estudiantil 2019, estas escalas se aplican también para los procesos de: Fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (FCAP), Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio (DDTE), Procesos de aprendizaje investigativo (PAI) y nivel de Bachillerato del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

A continuación se describe el Promedio anual obtenido por los estudiantes del segundo años de Educación Básica, en el año lectivo 2018-2019 y la evaluación diagnóstica realizada en el tercer año, en el área de Lengua y literatura.

Nombre de los estudiantes	Promedio anual. Cuantitativo		Promedio Anual. Cualitativo	Evaluación diagnóstica en Tercer Año ³ (10 destrezas)
	Lengua y literatura de la Nacionalidad	Lengua y literatura Castellana		
Tocagón P. Jose M.	8,9	9,24	Alcanza los aprendizajes requeridos/ Domina los aprendizajes requeridos	Domina los aprendizajes requeridos
Tocagón E. Sisa Y.	9,8	9,7	Domina los aprendizajes requeridos/ Domina los aprendizajes requeridos	Domina los aprendizajes requeridos
Otavaló G. Dany A.	9,58	9,65	Domina los aprendizajes requeridos/ Domina los aprendizajes requeridos	Alcanza los aprendizajes requeridos
Méndez A. E. Jair	9,36	9,04	Domina los aprendizajes requeridos/ Domina los aprendizajes requeridos	Domina los aprendizajes requeridos
Mejía T. Jhoab G.	7,96	7,58	Alcanza los aprendizajes requeridos/ Alcanza los aprendizajes requeridos	Domina los aprendizajes requeridos
Hinojosa A. Heidy Y.	6,9	5,31	Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos/ Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos.	
Aguilar C. Tamia N.	9,13	8,56	Domina los aprendizajes requeridos/ Alcanza los aprendizajes requeridos	Domina los aprendizajes requeridos

Tabla 9. Calificaciones del Segundo Año de Educación General Básica del CECIB Juan Francisco Cevallos. Certificado de promoción y Tabulación de prueba diagnóstica.

El promedio anual cuantitativo y cualitativo, en este caso, describe las notas obtenidas tanto en Lengua y Literatura de la Nacionalidad y Castellana. Esto hace entender que el haber alcanzado el “Dominio de aprendizajes requeridos”, se refiere a que el estudiante logró adquirir destrezas con criterios de desempeño descritas para este año de educación básica en el Currículo Nacional, así como los dominios descritos en el Currículo Intercultural Bilingüe (2017). El 57% de estudiantes dominó el aprendizaje, mientras que el 29% alcanzó los aprendizajes requeridos, en lengua y literatura castellana y de la nacionalidad.

³ Siete niños que estuvieron en segundo, continúan en tercer año en esta misma institución, una niña cambió de institución educativa. Se incorporó una niña otra institución (no se consideró a esta estudiante para esta investigación). Actualmente en Tercer Año se encuentran 8 niños.

En este caso se puede observar que no existe incongruencias entre el promedio de promoción con los resultados de la prueba diagnóstica realizada en tercer año. La docente manifiesta que estos resultados son gracias que existe el texto que guía el proceso de enseñanza, así mismo considera que los resultados positivos, se debe al éxito de la metodología que aplica. La profesora se ha capacitado con el Programa Escuelas Lectoras para la enseñanza de la lectura y escritura de calidad creado por la Universidad Andina Simón Bolívar y puesto en marcha con el aval y reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, mediante el Acuerdo No. 3289. Este programa reconoce que enseñar a leer y a escribir no se reduce a “alfabetizar”, sino, lograr que los estudiantes se apropien de estas competencias socio-culturales, integrándolas a sus repertorios comunicacionales (Universidad Andina Simón Bolívar). El proyecto de Escuelas Lectoras desarrolla una formación sistemática con los docentes de los primeros años de Educación Básica, sobre las herramientas conceptuales y metodológicas para la enseñanza de la lectura y escritura de calidad. Es un instrumento diseñado para revertir el hecho de que los estudiantes terminan su escolaridad obligatoria sin saber leer ni escribir.

La docente considera que esta metodología le ha permitido conseguir que los estudiantes de segundo año, dominen y alcancen los aprendizajes requeridos en Lengua y literatura castellana. Así mismo, considera que le ha posibilitado cumplir con todos los bloques descritos en el Currículo Nacional para esta área.

La maestra de segundo año comentó “Mi producto/resultado es la lectura y la escritura, que ellos estén al mismo nivel que otras escuelas. Como profesora avanzo todo [bloques] con ellos, avanzo hasta el final. Quiero que el niño cumpla todo lo que está en el currículo, que no alcance a dar la última unidad por ejemplo, no puede pasar. Para que no se atrasen porque en tercero avanza y el profesor no se va a detener en temas de segundo”.

En cuanto a la aplicación del Currículo, la docente manifiesta que aplica el Nacional, adaptado al Intercultural Bilingüe, sobre todo porque revela que desconoce la aplicación del Currículo Intercultural Bilingüe, pues las capacitaciones recibidas en lugar de aclarar los conceptos y las metodologías, han complicado su aplicación por falta de coherencia y

secuencia. En este sentido, considera que el MOSEIB es un retroceso y que el Sistema Intercultural Bilingüe se ha politizado, hasta el punto de perder sus objetivos.

La docente de segundo año comentó “El currículo hispano [nacional] dominamos porque describe todo de forma más específica que en el bilingüe, es muy disperso. En el hispano va directo a lo que queremos alcanzar. La Educación Bilingüe se ha politizado, cada autoridad que ingresa dice una cosa y dicen otra. Nos dan unas capacitaciones, a veces los capacitadores se ponen en duda, no dominan. Los docentes de las [escuelas] bilingües, el 90% no aplica el MOSEIB, aplican [el currículo] de la hispana”.

Por otro lado, según la Constitución de la República del Ecuador, en su Artículo 347, es responsabilidad de Estado “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”. Según el Acuerdo Ministerial No. 440-13, los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en el segundo año de Educación básica (FCAP), deben utilizar en el proceso educativo 50% de la lengua de la nacionalidad, 40% de la lengua de relación intercultural y 10% de la lengua extranjera.

Sobre el uso de la lengua, la profesora de segundo año, manifiesta: “[Para el proceso de enseñanza] Utilizo el castellano porque desconozco del kichwa. Yo concursé y me ubicaron aquí. Nunca he tenido problemas por la lengua. No hay problemas, porque todos vienen hablando en español. Yo quisiera aprender a hablar, tengo mucha inquietud. Quisiera saber y entender lo que dicen los padres de familia. A veces pienso que me podrían estar hablando”.

Al igual que en el primer año de educación básica, la docente de segundo año manifiesta no conocer la lengua kichwa y por lo tanto no usar esta lengua conforme el requerimiento del Acuerdo Ministerial No. 440-13. Este hallazgo, genera un cuestionamiento en torno a la manera en la que la docente ha conseguido que el estudiante logre Dominar o alcanzar los aprendizajes requeridos en el área de la Lengua de la Nacionalidad.

Según el Currículo Intercultural Bilingüe (2017), el aprendizaje de la lengua indígena o el castellano y la lengua indígena al mismo tiempo, debe nacer en la familia. El desarrollo de las competencias para hablar y entender la lengua indígena, depende, en gran medida, de la familia, mientras que el centro educativo facilita herramientas para su aprendizaje a través de la escritura y la lectura comprensiva. Los niños y las niñas dependen de los contextos familiares y educativos para el aprendizaje de la lengua.

En la realidad investigada, como se ha visto en el primer apartado de este capítulo, los niños y niñas de primero y segundo año, usan tanto en el contexto familiar como escolar, el español. Sus padres, consideran que ha sido un error dar preferencia al español frente al kichwa, por lo que trabajan para que sus hijos sean bilingües (español-kichwa), valorando las dos lenguas, por distintos motivos. Si bien la familia se encuentra preocupada por desarrollar en sus hijos la competencia de hablar y entender la lengua kichwa, el Sistema escolar no facilita herramientas para su aprendizaje a través de la lectura y escritura. Sumado a esto, carece de docentes bilingües capacitados, que puedan desarrollar estas destrezas, en el marco de la aplicación del Currículo Intercultural Bilingüe (2017).

En el contexto analizado, los resultados que refleja las calificaciones del segundo año de Educación Básica en la asignatura de Lengua y Literatura de la nacionalidad entran en controversia. Pues se conoce que estos estudiantes se encuentran aprendiendo la lengua kichwa y que no existe refuerzo en el sistema educativo para este aprendizaje, por el conocimiento de la maestra o la aplicación de metodologías y materiales.

2.7.3 Español, lengua utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje en una Institución Intercultural Bilingüe

El Centro Educativo Intercultural Bilingüe, CECIB Juan Francisco Cevallos, actualmente cuenta con siete docentes, 2 de los cuales son indígenas kichwa hablantes y 5 mestizos monolingües en español. Las docentes de primero y segundo año, tiene a su cargo estos grados por su experiencia en el tema, mientras que a las docentes kichwa hablantes se le ha asignado grados superiores.

Actualmente las docentes de primer y segundo año utilizan el castellano a lo largo de todo el proceso de enseñanza, porque es la lengua que dominan y porque desconocen en su totalidad la lengua de la nacionalidad. No existe un uso equilibrado de la lengua de relación intercultural y la lengua de la nacionalidad, dependiendo las unidades integrales, como lo describe el Acuerdo Ministerial No. 440-13. Durante la observación de clase se pudo apreciar que las docentes se limitan a usar determinadas palabras, para dar órdenes concretas a sus estudiantes como “upallay” (silencio), “puñupay” (duerma), “jataripay” (póngase de pie).

Las docentes se dirigen a sus estudiantes con un trato cordial y les corrigen cuando pronuncian de forma incorrecta algunas palabras en español. Aunque afirman no tener problema de comprensión por enseñar en español, consideran que hay problemas en cuanto a la pronunciación de algunas vocales. Esto se debe principalmente a que estos estudiantes son aprendices secuenciales de dos lenguas y su cerebro procesa cada uno de los idiomas de manera diferente y tienen representaciones mentales por casa sonido en sus dos idiomas (King, 1998). Considerando que para el proceso de lectoescritura se utiliza actualmente el método fonológico, las confusiones en los sonidos deben ser recurrentes.

Los docentes coinciden en que hace un par de años atrás, casi la totalidad de estudiantes ingresaba al sistema escolar, hablando el idioma de la nacionalidad. Actualmente se observa lo contrario, mayor cantidad de estudiantes ingresan al sistema educativo hablando español. Se observa una pérdida progresiva de la lengua, Jerez, manifiesta: “Los papás les hablan, les entienden, pero ellos no hablan [kichwa]. Entre niños no hablan [kichwa]. Este grupo no, no hablan ni me enseñan. Los anteriores si me enseñaron. Los del otro grupo respondían [a sus padres] en kichwa pero este grupo no. La mamita les hablaba y ellos respondían, pero estos [estudiantes] no, responden en castellano”. Mientras que un padre de familia argumenta: [Actualmente] “no va a haber un niño que sólo hable kichwa es difícil, la mayor parte desde chiquitos le enseñan español”.

Los docentes consideran que es importante que los estudiantes hablen su lengua materna y están conscientes de la gravedad y los efectos de la pérdida, sin embargo consideran que no es el Sistema Educativo quien debe trabajar por esta revitalización lingüística, encargando

esta tarea únicamente a la familia. A partir de su autodefinición como mestizos, que dominan únicamente el español y su experiencia en el sistema hispano, no han desarrollado acciones concretas para contribuir a revitalizar el idioma de la nacionalidad, aun cuando la Institución forma parte del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Se han limitado a concientizar a los padres de familia sobre la importancia de enseñar y hablar la lengua materna en el hogar, al tiempo que continúan demandando que sean docentes capacitados kichwa hablantes quienes trabajen en las instituciones bilingües, con materiales educativos pertinentes en el marco del Currículo Intercultural Bilingüe (2017).

Un padre de familia comenta: “Que nuestros hijos aprendan a hablar kichwa, no depende de los profesores sino de la casa o del hogar, cómo les educamos a nuestros hijos [...] La fuente para que aprenda kichwa somos los padres, no los docentes. Algunos docentes no saben kichwa y el español le enseñan ellos, en cambio kichwa nosotros”. Otro padre de familia, en esta misma línea argumenta: “Una vez tuvimos una reunión y nos dijeron que kichwa deben hablar en la casa, que español les vamos a enseñar acá [en la escuela]”.

Si bien se considera que es una labor fundamental de la educación de la familia que enseñar a hablar el kichwa, para conservar la tradición y la identidad indígena, también se ha generalizado la idea de es tarea fundamental del profesor que enseñe a hablar español. Aprobando que se use como lengua principal de enseñanza, el español, en lugar el kichwa. Saber hablar español se ha convertido en una necesidad para lograr una garantía que no va a tener problemas futuros de relacionarse en un lugar fuera de la comunidad.

Por su parte las docentes afirman que no comprenden de forma integral el MOSEIB del Ministerio de Educación (2013), el Currículo Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (2017) y sus objetivos esenciales, entre ellos la revitalización cultural y lingüística. Manifiestan además que no tienen dificultad de enseñar, ni los niños de aprender, en base al Currículo Nacional del Ministerio de Educación (2016), porque hay una comunicación fluida en español durante el proceso de enseñanza.

Como se ha desarrollado en este capítulo, el uso del español en el proceso de enseñanza, resulta ahora ser menos controvertido porque lamentablemente, los padres de familia,

decidieron enseñar como primera lengua el castellano, para que sus hijos, cuando ingresen en el sistema educativo formal, no tengan dificultades de aprendizaje, como ellos lo tuvieron. Este factor, sumado a que se considera que el español será más útil para sus estudios y trabajo futuro de sus hijos, les ha obligado a poner en peligro su propia lengua.

La lengua de la nacionalidad en esta comunidad, está en peligro de desaparecer pues se observa que los niños más pequeños no la dominan, en su mayoría son adultos los que tienen fluidez en el idioma, los más jóvenes prefieren hablar la lengua dominante y han limitado la práctica del idioma al hogar (Crawford, 1996). Lamentablemente la comunidad ha permitido que su lengua ahora se encuentre amenazada y con ella los valores sociales y culturales, pues el cambio de idioma refleja un cambio en estos valores y si los valores cambian, se debilitan los esfuerzos para revertir el cambio de idioma (Crawford, 1996).

En términos de Rocha D Angelis (2009) se podría concluir que esta institución educativa no es bilingüe, no sólo porque no se aplica el Currículo Intercultural Bilingüe por todas las limitaciones que se han descrito, sino también porque es una institución en donde de manera mínima, sobre todo en los grados superiores, en donde existe profesores kichwa hablantes, se oferta la lengua materna como asignatura. Para lograr que la lengua de la nacionalidad se fortalezca en el sistema educativo y se desarrolle para una comunicación significativa se requiere de una pedagogía progresista en donde se considere a la lengua como un todo y no por partes (Cummis, 2002).

Como sugiere Baronnet (2013) la Educación no logra dar a la lengua materna el lugar que requiere, pues en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe el español sigue siendo predominante. En este sentido, se considera que hace falta un papel más activo por parte de la comunidad, en la misión de mantener el bilingüismo y la revitalización lingüística. Es decir que si bien el Sistema Educativo tiene su responsabilidad incumplida, la familia y la comunidad también tienen debilidades y deudas en cuanto a ejercer su autodeterminación en el ámbito de educación intercultural bilingüe (Baronnet, 2013; Hornberger, 1996; Córdova, 2016). La comunidad y la escuela son los actores que intervienen en el éxito o fracaso de la educación intercultural y bilingüe.

2.7.4 Incidencia de la lengua de enseñanza en el logro de resultados de aprendizaje

Esta investigación está centrada en determinar si la enseñanza en lengua materna incide en los resultados de aprendizaje e lectoescritura, en estudiantes de primero y segundo año de Educación Básica de la Escuela Juan Francisco Cevallos. Se entiende como Resultados de aprendizaje a lo que el Currículo Nacional denomina como Destrezas con criterios de desempeño y lo que el Currículo Intercultural Bilingüe denomina como dominios.

En los apartados anteriores se ha descrito las calificaciones en el ámbito de Comprensión oral y escrita y el área de Lengua y literatura castellana y de la nacionalidad, de los estudiantes de primero y segundo año, respectivamente. En general los resultados muestran que los estudiantes alcanzaron las destrezas con criterios de desempeño descritas para estos años de educación básica. Fundamentalmente, han adquirido destrezas que les permitirán leer y escribir sin problemas.

Inicialmente se planteaba que los estudiantes que ingresaban al sistema educativo eran monolingües en kichwa y tenían problemas de aprendizaje porque el idioma de enseñanza era el español. Efectivamente esta fue una realidad hace un par de años atrás. Actualmente, los niños que ingresan a primer y segundo año de Educación Básica, dominan en mayor grado, el español que el kichwa. Los padres de familia de estos niños decidieron enseñarles español para que no tengan problemas de aprendizaje y porque consideran que el español será útil para ellos en el futuro fuera de la comunidad, aunque actualmente también hacen esfuerzos para que aprendan el kichwa, convencidos que el idioma les da identidad como indígenas y les legitima como tales dentro de la comunidad.

Un padre de familia manifiesta: “Yo no me siento orgulloso de que mientras yo hablo en kichwa, ellos [sus hijos] hablan español. Para algunos es un orgullo, ellos se creen mestizo o mezclados. Como indígenas, no me gustaría que mis hijos luego de algunos años digan a algún amigo o ancianito que no entienden lo que dice. Conozco casos que son así, hijos de indígenas, no entienden kichwa, a mí me indigna eso”.

Se entiende por lengua materna, a la primera lengua que una persona habló, independientemente de la lengua que sus padres o abuelos hablaron primero. En este sentido,

se podría concluir que la lengua materna de los niños de primero y segundo año es el español. Posiblemente estos niños no dominen en su totalidad esta lengua por interferencias del kichwa, porque son aprendices secuenciales de las dos lenguas, por decisión de sus padres. Lamentablemente el kichwa no es la lengua materna de los niños, ha pasado a ser su segunda lengua. Según la UNESCO la lengua *Quichua (Imbabura)*⁴, se encuentra en “en peligro” de desaparecer. Destacando particularmente el factor de la transmisión de la lengua de una generación a otra, el peligro de desaparecer, está determinado principalmente cuando, los niños ya no aprenden la lengua en sus familias como lengua materna.

En sentido, se puede concluir que los niños y niñas de primer y segundo año, actualmente sí aprenden en su lengua materna, es decir la lengua que hablaron primero. Por otra parte, podemos deducir, que la relación entre la lengua de enseñanza con la lengua de los estudiantes, es esencial para el logro de resultados de aprendizaje. El hecho de que los niños hablen español, efectivamente ha posibilitado que estos logren adquirir y dominar los aprendizajes de lectoescritura que repercutirán a lo largo de su vida académica y personal. La lengua en el que se enseña sí incide en el logro de resultados de aprendizaje, sobre todo en los primeros años de educación básica y en donde adquieren destrezas tan importantes como la lectoescritura, que repercutirán en toda la vida académica de los estudiantes. En términos de Olarte (2001, p. 340) “el éxito escolar está vinculado con el uso de la lengua del alumno: todo proceso educativo se sustenta en la comprensión y comunicación, a la falta de éstas, el fracaso es lo único seguro”.

Ahora, lograr esta relación (lengua de enseñanza-lengua del estudiante), ha generado varias incertidumbres sociales y educativas: 1) Siendo esta una institución bilingüe, en donde casi el 100% de estudiantes son indígenas Kichwa Otavalo, no se hace uso de la lengua de la nacionalidad ni del Currículo Intercultural Bilingüe (2017). 2) No existe docentes bilingües capacitados, ni materiales educativos que puedan aportar al cumplimiento de los lineamientos pedagógicos del Currículo Intercultural Bilingüe. 3) La lengua materna de los padres, se ha convertido en la segunda lengua de los hijos, por equipar la lengua de los estudiantes con la lengua de enseñanza, lo cual ha puesto a la lengua en riesgo de desaparición.

⁴ Escritura según el Atlas interactivo UNESCO de las lenguas del mundo en peligro.

Si bien, los niños, al hablar la misma lengua de enseñanza logran dominar las destrezas con criterios de desempeño, éstas no se enmarcan dentro de un modelo de Educación con pertinencia cultural y lingüística, que es lo que propone el MOSEIB. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, no ha logrado dar solución a problemas estructurales como la formación de docentes bilingües para que laboren dentro del Sistema, hay deficiencia en la elaboración de materiales educativos con pertinencia cultural y lingüística, no existe una plataforma de notas que permita una planificación y evaluación acorde al Currículo Intercultural Bilingüe.

Posiblemente haya que pensar la posibilidad de una redefinición de conceptos del MOSEIB del Ministerio de Educación (2013) y sus instrumentos de aplicación como el Currículo y los lineamientos pedagógicos, sobre todo en base a la realidad actual de las comunidades, a la situación actual de sus lenguas, entre otros aspectos. La realidad en el sector rural ha cambiado sustancialmente desde el planteamiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador y se requiere rever seriamente algunos de estos cambios, para que la EIB no pierda su rumbo.

Lo cierto es que lejos de que el Sistema educativo contribuya a la revitalización de la lengua de la nacionalidad, ha profundizado los niveles de pérdida lingüística. Mientras tanto las familias, la comunidad siente tensiones en cuanto a la enseñanza de la lengua de la nacionalidad. Ciertamente el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe no es el único actor que va a dar solución a este problema. En esta labor hay que evaluar seriamente el papel de la comunidad, las políticas públicas, los medios de comunicación, entre otros.

En otras palabras, en concordancia con la reflexión de Fishman (1991) sería un error pensar que el desarrollo de una educación con pertinencia cultural y lingüística, con dominios significativos de acuerdo a su contexto cultural, tiene que ser impulsada únicamente por la escuela. Las instituciones educativas, podrían lograr, un impacto lingüístico limitado en las comunidades. Sin embargo lo que se requiere es que la lengua sea usada de forma cotidiana y no se convierta en idioma escolar (King, 1998).

2.8 Problema diagnóstico

Se ha determinado que existe una alta incidencia entre la enseñanza en lengua materna y el logro de los resultados de aprendizaje en lectoescritura temprana y que esta ha sido una de las razones por las que la lengua de enseñanza (español) se ha convertido en la lengua materna de niños que actualmente tiene entre 4 y 5 años, desplazando al Kichwa (la lengua materna de sus padres y abuelos). Este problema central ha permitido encontrar ramificaciones de problemáticas relacionadas al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que se pueden palpar en el caso de estudio, como: La inexistencia de docentes bilingües capacitados, falta de materiales educativos bilingües, falta del uso del MOSEIB y del Currículo Intercultural Bilingüe.

CAPÍTULO III

PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1 Justificación

Como se ha visto en el capítulo anterior, al parecer el sistema educativo ha sido uno de los detonantes, por los que la lengua de enseñanza (español) se ha convertido en la lengua materna de niños que actualmente tiene entre 4 y 5 años, desplazando al Kichwa (la lengua materna de sus padres y abuelos). Esto no quiere decir que estos niños y niñas no aprendan el Kichwa, lo hacen de forma secuencial al español, por decisión de su familia.

La escuela considera que la enseñanza de la lengua, es una tarea de los padres de familia, aun cuando esta institución forma parte de la jurisdicción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en donde la enseñanza con pertinencia cultural y lingüística debiera ser un eje central.

Se ha hablado de un conjunto de causas que alimentan la problemática, mismas que podrían inferirse como la problemática general en el Sistema de EIB, entre ellas se destaca: La falta de formación de docentes bilingües, la falta de material bilingüe para el desarrollo de dominios, la falta de plataformas digitales relacionadas con la planificación del Sistema de EIB. Si bien estas han sido demandas históricas al sistema, el cuestionamiento es ¿Por qué no se ha logrado superar estas problemáticas aún?

La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el 2019, como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas con la UNESCO como coordinadora del mismo. El objetivo fue sensibilizar a la opinión pública sobre los riesgos a los que se enfrentan estas lenguas y su valor como vehículos de la cultura, los sistemas de conocimiento y los modos de vida. El corolario de este año ha sido la declaración del Decenio Internacional de las Lenguas. Sobre el tema ha habido un debate importante entre reconocer los papeles de los actores en la salvaguarda de las lenguas. Si es la comunidad, la escuela, el Estado, quienes deben participar en esta conservación y en qué medida. Esta discusión ha posibilitado que se

habiliten diferentes procesos a través de los cuales se quiere “conservar” las lenguas y evitar que con ellas se pierda un universo de conocimientos.

La discusión además ha permitido poner en el centro de la esfera, a las Comunidades que poseen en conocimiento de la lengua, como los actores, sino los más importantes, centrales, en esta tarea de conservar sus lenguas. Y, por supuesto que el sistema educativo es un actor importante también. Es aquí donde esta investigación quiere centrar su propuesta. Conjugando la responsabilidad de la comunidad y la escuela en la labor de lograr dominios de aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística, a través de la enseñanza de la lengua materna de la nacionalidad.

Se ha determinado que existe una alta incidencia entre la enseñanza en lengua materna y el logro de los resultados de aprendizaje. En primero y segundo año de Educación básica, lograr estas destrezas y dominios son importantes porque repercuten a lo largo de toda su vida académica. Según el MOSEIB, en estos años de Educación básica, los estudiantes deben desarrollar determinados dominios en la lengua de cada nacionalidad. El aporte desde el sistema educativo debería ser el logro de estos dominios (Ministerio de Educación, 2013). Sin embargo en la práctica, no existe un trabajo para alcanzar que estos dominios se desarrollen, porque los docentes se enfocan en que desarrollen las destrezas con criterio de desempeño del Currículo Nacional.

Si bien inicialmente se planteó desarrollar una propuesta de formación para que los docentes hispanos de la Institución Educativa, logren adquirir la competencia de comunicación en la lengua Kichwa, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, este planteamiento, ha tomado un rumbo diferente, principalmente por los hallazgos de esta investigación:

1. Los estudiantes de primero y segundo año, no son monolingües en Kichwa cuando ingresan al sistema educativo, por el contrario hablan el español, de modo que docentes no tienen dificultades de comunicación con los estudiantes para lograr que adquieran las destrezas con criterios de desempeño, descritas en el Currículo Nacional.

2. Los padres de familia consideraran que para que sus hijos tengan éxito en el sistema educativo deben aprender primero a hablar español y que el Kichwa lo pueden aprender simultáneamente. Valoran la lengua kichwa porque los legitima como parte de la comunidad y como indígenas.
3. Los docentes, en su mayoría hispanos consideran que es tarea de los padres de familia enseñar la lengua, más no de la escuela.
4. Los docentes dicen estar conscientes de la importancia de que los niños hablen la lengua materna de sus padres y abuelos, porque consideran que es parte importante de su identidad.

En base a estos hallazgos la propuesta que se plantea actualmente es desarrollar una metodología de aprendizaje de la lengua para los niños de primero y segundo año, de la cual se puedan ver beneficiados también los docentes. El docente hispano no actuaría como maestro de la lengua sino como un “administrador del curso”. Mientras que los actores centrales serían los estudiantes y los hablantes de la lengua, que deben provenir de la comunidad, lo ideal sería que fuesen familiares de los niños. Trabajar con los niños de la comunidad permitirá además desarrollar esta metodología por un período más largo de tiempo, que es lo ideal (entre tres años), además al estar en la comunidad, podrían aplicar la inmersión por al menos 10 horas a la semana. Desarrollar este programa con profesores en este período de tiempo requerido es imposible, sobre todo por la rotación constante de docentes y porque la inmersión resultaría insostenible, luego de sus horas de trabajo, pues ninguno de ellos vive en la comunidad.

Conforme el MOSEIB, los actores de la EIB son: los estudiantes, la familia, la comunidad y la escuela. La propuesta plantea que todos estos actores puedan involucrarse y trabajar por un objetivo común: Mantener viva la lengua materna indígena, además es un aporte metodológico que permitirá a la escuela contribuir al logro de dominios relacionados con la lengua de esta nacionalidad (Ministerio de Educación, 2013).

3.2 Objetivos

General

- Contribuir metodológicamente al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje con enfoque intercultural bilingüe, para el logro de resultados de aprendizaje que buscan un uso comunicativo real de la lengua kichwa.

Específicos:

- Implementar el Programa de Inmersión Lingüística Maestro Aprendiz (Hinton, 2002) en el CECIB Juan Francisco Cevallos.
- Aportar al desarrollo de dominios descritos en el Currículo Intercultural Bilingüe y de destrezas con criterios de desempeño descritas en el Currículo Nacional, para primero y segundo año de Educación Básica, relacionadas al desarrollo de la lengua de la nacionalidad.
- Motivar a que los docentes hispanos de primer y segundo año del CECIB Juan Francisco Cevallos conozcan la lengua kichwa, para que puedan enseñar la ortografía y gramática de la lengua de la nacionalidad.
- Vincular a la escuela, la familia y la comunidad en la salvaguardia de la cultura y la lengua materna indígena.

3.3 Bases del Programa de Inmersión Lingüística Maestro- Aprendiz

Este programa fue concebido y desarrollado en 1992 en la primera conferencia del lenguaje para Nativos Californianos (Hinton, 2002). Se trata de un manual que ayudará a desarrollar un sistema que estructura actividades lingüísticas. Tal como lo plantea Hinton (2002), autora de la metodología, se trata de una adaptación del manual de la autora a la realidad concreta de estudiantes de primero y segundo año, en contexto de la escuela, en donde el docente, quien no conoce la lengua puede convertirse en un “administrador del curso” y puede tomar en cuenta a un abuelo o persona mayor de la familia de cada niño como maestro, que le ayudará a desarrollar la competencia de comunicación. Las lecciones se presentan en una

secuencia lógica, sin embargo se puede hacer las lecciones fuera de orden si lo considera apropiado.

El docente de clase, en calidad de administrador del curso, se encargará de guiar y hacer que se cumpla la metodología. Además serán quien se capacite en la gramática y la ortografía de la lengua. La lengua que va a ser aprendida, será denominada como “la lengua heredada”, o simplemente “la lengua”. El maestro, el aprendiz y el administrador del curso, son el equipo, estos debe seguir el manual, aunque se invita a que el equipo se sienta libre de hacer el proceso a su manera.

La enseñanza aprendizaje se realiza por inmersión. El maestro y el aprendiz deben comprometerse a pasar al menos 10 o más horas por semana, hablando ante todo en la lengua. El modelo usado aquí combina enfoques como el de Krashen (1985) quien dice que aprendemos la lengua simplemente entendiendo lo que se nos dice en ese idioma. Esto quiere decir que nosotros entendemos un lenguaje aún sin conocerlo, porque el lenguaje se nos habla en el contexto de acciones que dejan claro lo que significa. Además incorpora métodos de sobre Respuesta Física Total (TPR, por sus siglas en inglés) desarrolladas por Asher (1994). En el TPR, es un método que es especialmente útil en las primeras etapas del aprendizaje de idiomas el lenguaje y se combina el lenguaje con la acción. Esto quiere decir que el hablante da órdenes, acompañado de gestos, que el alumno obedece, de modo que el aprendiz se centra en el mensaje y no en determinadas palabras.

Mientras se forma parte del programa, es necesario dejar de lado el español. La idea es que la persona aprenda lo mejor posible rodeado del lenguaje que quiere aprender, sin escuchar nada de español y sin traducir nada a esta lengua. En su lugar, debe aprender la lengua escuchando a través del contexto, gestos y actividades. En el programa maestro aprendiz (Hinton, 2002), la idea es que el aprendiz pase varias horas expuesto a la lengua cada semana. Se debe encontrar la forma de lograr esa exposición, se debe crear una situación de inmersión. Es necesario dejar la lengua que se conoce atrás, en este caso, se debe dejar de lado totalmente el español, mientras se desarrolla el hábito de hablar en una lengua heredada, es decir el kichwa, hasta que si uso se naturalice. Tanto el maestro como el aprendiz deben hablar la lengua siempre que estén juntos, los dos deben asegurarse de lograr esto.

Este formato también permitirá crear un modelo de competencia comunicativa, donde el maestro y el aprendiz se enfocan en aprender la comunicación apropiada en diferentes situaciones. El aprendiz aprende cómo actuar y responder apropiadamente a saludos, invitaciones, preguntas, disculpas y así sucesivamente. Debe aprender a contar cuentos, comportamiento ceremonial y otras formas activas de comunicación que al mismo tiempo sean apropiadas para la cultura.

Es importante que tanto el maestro como para el aprendiz, inviertan tanto tiempo como sea posible realizando actividades tradicionales, que les permitirá por una parte recuperar sus valores y saberes culturales, así como la práctica de la lengua en contextos reales, en procura de lograr una competencia comunicativa servicial. Lo que se persigue es recuperar las funciones tradicionales de su lenguaje. Lo ideal es que ambos pasen tiempo haciendo cosas juntos. Se trata de un programa con el que deben estar comprometidos tanto la escuela, la comunidad, así como las familias.

Para Hinton (2002), la enseñanza aprendizaje de la lengua dentro del Programa debe romper los siguientes mitos:

- Un aula de clase es necesaria, pero para aprender la lengua es mejor hacerlo en la vida cotidiana, no en un ambiente artificial. Haciendo actividades todos los días aprendes la lengua. No tienes que ser profesional ni para aprender ni para enseñar
- Sí es posible enseñar o aprender la lengua aún cuando no hay material escrito disponible. Una lengua se aprende hablándola, no leyéndola o escribiéndola. Incluso algunas lenguas no tienen un sistema oficial de escritura. La lectura obstaculiza cómo hablar un lenguaje. Si una palabra se queda en un pedazo de papel nunca va a ser parte del aprendizaje de la lengua.
- Si la descripción gramática está disponible para su lengua, esta puede ser estudiada. Sin embargo, la explicación de la gramática no ayudará a aprender la lengua. Los detalles de la estructura gramatical son conocimientos en gran medida inconscientes para hablantes nativos y pueden ser aprendidos inconscientemente. Aprender una lengua es posible con la repetición, sólo así se encontrará sentido de cómo funciona la lengua.

- No es necesario traducir la lengua que está aprendiendo a la lengua que ya conoce. Esto retrasa el proceso de enseñanza aprendizaje. Al contrario, lo ideal es lograr una completa inmersión en la lengua que se está aprendiendo
- Sea niños o adultos los que aprenden, si están expuesto a una lengua por cuatro o cinco años, la hablarán bien. El maestro debe tener con el aprendiz la misma paciencia que se da a un niño pequeño que está aprendiendo su primera lengua. Se debe dejar el español atrás, para un verdadero proceso de inmersión.
- Un programa maestro aprendiz en la escuela, puede ser posible gracias a la dedicación de del profesor, el maestro, el aprendiz, sin dinero. Se requiere en mayor medida la voluntad de los participantes.
- Aun cuando no exista el apoyo de la comunidad para llevar a cabo el programa, se requiere del conjunto de compromisos individuales, más adelante pueden sumarse más personas.

En resumen el programa de aprendizaje de la lengua maestro aprendiz (Hinton, 2002) está basado en la teoría de que todos los adultos y los niños pueden aprender la lengua informalmente a través de la inmersión lingüística. Es así como los niños aprenden su primera lengua en toda la historia. Los niños aprenden la lengua automáticamente, sin una conciencia de la enseñanza del lenguaje. Los niños aprenden porque la gente alrededor de ellos usa el lenguaje en el contexto de actividades, permitiendo que la entiendan y den sentido a las palabras o frases. Así se puede aprender la lengua, como se ha dicho, sin un aula de clase y sin libros, todo lo que se necesita es saber cómo debe hacerse.

3.4 Consideraciones generales del Programa

Uso efectivo de la escritura

Hinton (2002) ha criticado la escritura para enseñar una lengua en peligro y se ha sugerido que se aprenda por medio del habla y la escucha como herramientas principales. Pero si la lengua, como este caso el Kichwa, tiene un sistema escrito, sería un desperdicio que no se aprenda a usarlo. Para lograr los dominios relacionados a la escritura de la lengua, sobre todo en el segundo año, el administrador del curso debe aprender la ortografía y la gramática de

la lengua, para que pueda enseñarles y se logre un dominio total de la lengua; es decir hablado y escrito. Existe literatura escrita que puede enseñar la gramática y ortografía, el docente puede aprender esto, incluso sin hablar la lengua.

Dificultades de los procesos de inmersión

El problema más común en el aprendizaje y enseñanza del lenguaje es la incapacidad de mantener la inmersión en el lenguaje. Para lograr mantener la inmersión se deben recordar el uno al otro mantenerse en la lengua, cuando uno de los dos empieza a hablar español, haga gestos para mantenerse en el idioma.

Problemas de tiempo

Es un desafío lograr que el maestro y el aprendiz pasen al menos 10 horas juntos a la semana. Para lograrlo deben realizar la mayor cantidad de actividades juntos, convirtiendo estas en lecciones de aprendizaje.

Nuevos proyectos y actividades.- Existen muchos otros proyectos y actividades. Aquí tenemos algunos ejemplos:

- Hablar sobre la casa y cómo son sus hogares.
- Hacer discursos.
- Inventarse una historia.
- Organizar una reunión
- Hacer un video
- Decir excusas, felicitar a alguien, decir cosas graciosas, expresar temores.

Lo que se espera del programa

Primer año.- Se espera que se desarrolle de forma permanente la inmersión lingüística, aprendiendo la lengua a través de actividades y usando mucho la repetición. En este año deberá:

- Conocer amplio vocabulario.
- Ser capaz de entablar una conversación básica en diferentes temas.
- Ser capaz de presentarse y presentar a su profesor.
- Ser capaz de responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es su nombre, dónde vive, a dónde se va, qué está haciendo, que hizo ayer, qué va a hacer mañana?

- Ser capaz de describir un dibujo.
- Ser capaz de hablar brevemente de algún tema específico.
- Ser capaz de hacer un discurso en su lengua de un minuto o más extenso.

Segundo año.- Al final del segundo año, el aprendiz debe:

- Ser capaz de entender más qué es lo que dice su maestro.
- Ser capaz de hablar brevemente de más sujetos.
- Ser capaz de hablar en una oración simple sin errores gramaticales.
- Ser capaz de dar un pequeño discurso de un minuto o más, que pueda hacer propio.
- Ser capaz de entablar una conversación extensa.

3.5 Programa de Inmersión Lingüística Maestro-Aprendiz para el CECIB Juan Francisco Cevallos

3.5.1 Estructura del programa

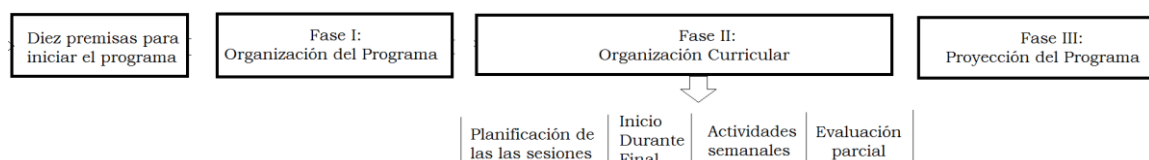


Figura 5. Estructura del Programa de Inmersión Lingüística Maestro Aprendiz.

3.5.1.1 Diez premisas que debe aprender antes de iniciar el Programa

Punto 1. Deje de usar el español.- Mientras trabajen juntos maestro y aprendiz el objetivo es que la comunicación se realice sólo en la lengua heredada. Si no reconoce nada de la lengua, se puede mejorar la comunicación a través de la mímica, gestos, acciones y expresión facial, objetos o pinturas y otras técnicas que faciliten la comprensión. El objetivo es hacer todos los ejercicios completos sin usar español. El aprendiz debe aprender frases que le permitan recordar al maestro que no puede hablar español y debe alentarlos a que hablen más extenso de lo que tal vez quisiera.

Punto 2. Haga que le comprendan a través de una comunicación no verbal.- Sea maestro o aprendiz, actúe para comunicar lo que trata de decir, no use el español. Si usted es el maestro, el aprendiz comprenderá mejor. Si usted es el aprendiz, puede ayudarle a su profesor a entender qué está tratando de comunicar, sobre todo si no conoce las palabras o frases.

Punto 3. Enseñe oraciones completas.- No se enfoque sólo en una palabra, use la palabra en oraciones y en conversaciones en su lengua. Si quiere enseñar la palabra “casa”, no solamente diga la palabra y no use español para traducir la palabra o explicarla. Al contrario, hable en la lengua heredada y diga frases como: “Esto es una casa”, “¿Dónde está la casa?”, “Ahora yo estoy yendo a la casa”, “Cuida la casa”. Usando gestos para ayudar en su comunicación diga: “Vamos a tu casa”, o dígame al aprendiz “salga de mi casa”, luego diga “entre a mi casa”, luego diga “toque mi casa”, etc. En varias oraciones y órdenes, el aprendiz escucha y da con la palabra (en este caso, “casa”). El maestro debe decir la palabra, en frases, varias veces para aprender a reconocerla y decirla posteriormente. En otras palabras el aprendiz debe enfocarse en aprender a reconocer y entender las palabras y frases, hasta que logre decirlas de forma natural.

Punto 4: El objetivo es lograr una comunicación real la lengua heredada.- No piense en la lengua heredada como la lengua que va a hablar sólo durante las sesiones, al contrario, piense que es la lengua de comunicación entre los dos, con otras personas en la comunidad y con quienes tratan de aprenderla.

Punto 5: La lengua es cultura.- Aprender una lengua heredada, también significa aprender costumbres, valores, etc. Hay una gran cantidad de vocabulario que está incrustado en la vida tradicional. Haciendo actividades tradicionales como participar en ceremonias tradicionales, participar en la agricultura, hacer y usar objetos tradicionales, utensilios de cocina, se logra mejores resultados en el aprendizaje de la lengua. Se enseña el vocabulario y las prácticas propias de esa cultura.

Punto 6: Enfóquese en escuchar y hablar.- Si la lengua tiene un sistema de lectura el equipo debe conocerlo. Sin embargo para esta metodología, no se requiere de la escritura

para aprender a hablar la lengua, pues se en desarrollar las habilidades de oír y hablar. El aprendiz aprende la gramática inconscientemente, escuchando y usando la lengua en diferentes contextos.

Punto 7: Aprenda y enseñe la lengua a través de actividades.- Para aprender y enseñar la lengua se pueden realizar diferentes actividades, juntos (maestro y aprendiz): Desarrollen actividades cotidianas juntos. Haga actividades tradicionales. Desarrollen Juego acción. Haga dramatizaciones, ingéniense actividades. Motive la conversación a través del desarrollo de estas actividades, se debe considerar el vocabulario que se quiere enseñar/aprender: Hablar sobre el clima, contar una historia, jugar o asistir a un juego de fútbol. Cada una de estas actividades pueden ser lecciones planificadas. Hable en comunidad.- De este modo el aprendiz tendrá una buena exposición en la lengua.

Punto 8. Use grabación de audio o videograbación.- De ser el caso, se puede realizar grabaciones de audio y video en donde el maestro habla e incluso repite todo tipo de saberes como canciones, historias. El video ayuda a almacenar gestos y acciones propias de la cultura. El audio y video puede son invaluable para recordar a la comunidad la lengua que hablaban los abuelos.

Punto 9. Forme aprendices activos.- El aprendiz debe incentivar al maestro para que le enseñe. El intermediario entre el aprendiz y el maestro, en este caso concreto será el “administrador del curso” quien podrá guiar esta metodología y dar explicaciones de la misma a los maestros y aprendices.

Punto 10. Sea sensible, paciente y siéntanse orgullosos.- Entre maestro y aprendiz debe existir una relación familiar, en donde se respeten y se quieran. El maestro debe tener en mente que el aprendizaje es un proceso lento por lo que debe tener, no debe juzgar al aprendiz. El aprendiz debe valorar todo lo que le enseña el maestro.

3.5.1.2 Fase I: Organización del Programa

Las preguntas que se presentan a continuación permitirán que el coordinador y el administrador del curso moldeen el programa: ¿Cada niño tiene un familiar en casa que habla

la lengua? ¿Cuántos padres de familia quieren integrarse al programa con sus hijos?
¿Existen recursos económicos para apoyar el programa? ¿La lengua tiene un sistema escrito?
¿Se instruirá en el sistema escrito a los niños y niñas?

¿Quién estará a cargo?.- Estará a cargo el CECIB Juan Francisco Cevallos, a través de su director y los profesores, quienes velarán el cumplimiento de la metodología y llevarán el diario de actividades.

Personal.- El coordinador del programa será el Director de la Institución educativa, mientras que el administrador del curso serán los profesores. El aprendiz será un niño o niña de primero o segundo año y el maestro será un familiar, hablante fluido del kichwa, dispuesto a enseñar al niño o niña.

Financiamiento del programa.- El programa no necesita financiamiento si las partes están comprometidas a lograr las metas del programa. Sin embargo si se quisiera extender el programa, se requeriría de fondos.

Selección de maestro y del aprendiz.- Se puede desarrollar una reunión de padres de familia y preguntar quienes formarán parte del programa. Esto dependerá de quiénes tienen hablantes en casa y pueden invertir al menos 10 horas en actividades de inmersión.

Entrenamiento.- El maestro y el aprendiz deben recibir una capacitación por parte del administrador del curso sobre esta metodología, así mismo deberá comprometerse a desarrollar la inmersión por al menos 10 horas y dar cuenta al administrador de las actividades realizadas y los temas tratados, para que este, pueda registrarlo en el diario. La capacitación debe ser brindada tantas veces como sea necesario para que tanto el aprendiz como el maestro la comprendan completamente. Debe usar este manual para capacitar a los equipos.

Durante la capacitación, debe haber un momento en el que se hable con el aprendiz y con el maestro por separado. Hay que advertir al aprendiz que durante el programa habrá dificultades con el maestro al cual debe comprender y respetar siempre. Con el maestro se

debe discutir sobre la importancia de la paciencia, cómo corregir sin criticar y qué tan importante es elogiar al aprendiz en lugar de criticarlo o reírse de él. El administrador del curso debe dar oído tanto al maestro como al aprendiz, cada vez que quieran discutir algo sobre el programa, lo que deberá registrar en el diario. El administrador dependiendo de las circunstancias puede sugerir cambios, nuevas actividades, dar recomendaciones y generar reflexiones.

Logre que los niños y niñas sean aprendices activos.- Puede animar a que los niños sean aprendices activos, ayudándoles a decidir qué quieren aprender la próxima vez o qué actividades quieren hacer en las lecciones. Considerando estas actividades el administrador del curso puede planear lecciones alrededor de lo que el estudiante quiere conocer.

A continuación se explica cómo establecer y dirigir un programa de inmersión maestro aprendiz con la escuela, dirigido a estudiantes de primero y segundo año. Se trata de una interpretación al español de la metodología de Hinton (2002), misma que incluye una descripción de cómo hacer procesos inmersión para la enseñanza aprendizaje de una lengua.

3.5.1.3 Fase II: Organización curricular

Área: Lengua y literatura

Asignatura: Lengua de la nacionalidad

Director de la Institución: Coordinador del Programa

Docente encargado: Administrador del Curso.

Grado: Primero/Segundo de Básica

Carga horaria semanal: Según requiere la metodología (2 horas diarias, 5 días a la semana, dentro o fuera del horario de clases)

Número de semanas de trabajo: 6 semanas (parcial)

Planificación de la sesión

Dominios a desarrollar	Objetivo	Actividades	Orientaciones Metodológicas	Evaluación
Describir los dominios del Currículo Intercultural Bilingüe y aquellas destrezas	Determinado por el administrador del curso, el maestro y el aprendiz (el equipo) en	Se debe considerar descripción: Fecha, hora, actividad por cada sesión.	Descripción de cada sesión: Inicio: saludo Durante la sesión: Desarrollo	Se enfoca en evaluar si el estudiante adquirió o no los dominios y destrezas, relacionadas a la

del Currículo Nacional que pretenden desarrollar, en relación a lengua de la nacionalidad, por sesión.	articulación con los dominios y destrezas a desarrollar, por sesión.	Se obtendrá un listado de actividades por sesión, por seis semanas (parcial). Las actividades deben ser seleccionadas por el equipo.	de actividades de inmersión. Final: Despedida. Debe describir dónde, cuándo y dónde se recomienda hacer la actividad, los recursos que puede usar, etc. Recordar que la idea central es que no se use el español por ningún motivo. Recordar que primero debe repasar lo aprendido en sesiones anteriores.	lengua de la nacionalidad. El aprendiz debe ser capaz de responder preguntas que genera el maestro. En la evaluación debe estar presente todo el equipo. El docente de aula debe enfocarse en determinar si el estudiante logró o no adquirir el dominio/destreza en base a una rúbrica. Se evalúa cada parcial.
Observaciones:				
	Coordinador del Programa	Administrador del Curso	Maestro	Aprendiz
Nombre				
Firma				
Fecha				

Tabla 10. Estructura para la planificación de la Sesión.

Actividades base sugeridas para parciales

Las actividades que se detallan a continuación son recomendadas para desarrollar en 30 sesiones de una parcial. Quien debe planificar las actividades para cada parcial es el administrador del curso junto con el maestro y el aprendiz, en función de los dominios a desarrollar conforme el Currículo Intercultural Bilingüe. Puede ser que se sientan mejor en algunas actividades que en otras y puede repetir actividades.

Actividad 1. Saludos y presentación.- Se puede iniciar con saludos formales e informales, estos pueden ser usados todos los días. Se debe aprender el saludo y la respuesta al saludo. Es necesario que se practique el saludo y su presentación decenas de veces. A partir de que aprende el saludo debe procurar usarlo siempre.

Actividad 2. Ejercicios para evitar el español.- Se debe realizar un conjunto de tarjetas, en las cuales se debe enlistar tareas como:

Haga que su compañero se ponga su saco.

Haga que su compañero obtenga un vaso de agua y se lo tome.

Haga que su compañero se ponga los zapatos.

Haga que su compañero le dibuje.

Haga que su compañero le dé 25 centavos.

Cada participante debe tomar una tarjeta y tratar de comunicar la actividad que quiere que haga su compañero, usando sólo gestos y acciones. Se debe comunicar sin usar el español. El maestro puede hablar la lengua al mismo tiempo que hace los gestos y acciones.

Actividad 3: Órdenes gestuales.- Con el objetivo de no usar el español, ambos (maestro y aprendiz) necesitarán de gestos para hacerse entender. La persona sabrá si la otra le entiende si le obedece. Por ejemplo, el maestro y el aprendiz pueden practicar estas órdenes en silencio:

Venga acá (moviendo sus dedos)

Siéntese (indicando una silla)

Párese (párese o mueva sus brazos arriba)

Camine (camina y luego hace que la otra persona haga lo mismo)

Salte (salte)

Corra

Tome un café

Coma (mostrando un plato de comida)

Tóquese la nariz, la boca, las manos, los pies, las rodillas, cabeza.

Sonría.

Muestre sus dientes.

Ponga sus brazos abajo, arriba.

Tome el/la _____

Actividad 4: Órdenes habladas.- En esta actividad el maestro enseñará las órdenes como en la actividad 2b, pero esta vez hablará en la lengua heredada. El maestro podrá usar gestos al mismo tiempo que dice las órdenes en su lengua, hasta que el aprendiz pueda entenderle. Vuelva a estas órdenes cuantas veces sea necesario. .

Actividad 5: Preguntando cómo decir cosas.- Una de las primeras cosas que el aprendiz debe conocer es preguntar cómo se dice algunas cosas en la lengua. Estas preguntas como ya se ha señalado son:

- El aprendiz debe preguntar al maestro cómo decir en la lengua: ¿Qué es esto?, ¿Qué es eso? y ¿Cómo se dice (pueden ser palabras o frases)?
- Puede aprender el nombre de cosas, apuntando a las cosas y preguntando qué son esas cosas. Puede preguntar el nombre de cada objeto varias veces, no sólo una. No va a aprender escuchándolo sólo una vez. Es recomendable repetir una palabra 20 veces en 20 diferentes contextos. Si el aprendiz no recuerda cómo decir las preguntas o los nombres de las cosas enseñadas, el maestro no debe frustrarse, sólo tiene que decir la palabra o frase de nuevo, en algún momento el aprendiz logrará recordar.
- El maestro, el aprendiz junto con el “administrador del curso deben hacer una lista de actividades para realizar en la semana y cada actividad se convierte en una sesión. En el camino todos los participantes pueden incluir o quitar actividades.

Actividad 6: Juegos tradicionales.- El aprendiz y el maestro pueden practicar juegos en los que se pueda preguntar cómo se dice los números, cómo se dice gané o yo gané, etc. Los juegos pueden ser parte de la lista de actividades. Si ha olvidado palabras puede decir ¿cómo se dice ___? ¿Qué es esto? Es posible que el maestro diga cosas nuevas en el contexto del juego. Si el juego es de agrado, podrían jugarlo de nuevo una vez por semana, hasta que puedan jugarlo relacionándose sólo en su lengua.

Actividad 7: Nombre de cosas.- Todas las palabras que el aprendiz vaya aprendiendo deben ser repetidas contantemente, el aprendiz debe repasar cómo decir las palabras de los objetos alrededor al inicio de todas las sesiones. Debe decirlos en frases como “esto es una mesa”, “esto se llama mesa” o algo similar. Ambos deben repetir la palabra o frase tanto como sea posible y usar la palabra en el contexto de una oración completa, esto es muy importante y En la primera parte de esta actividad, el maestro deber ir alrededor del cuarto o donde estén y decir en la lengua los nombre de los objetos. Se debe usar razones completas, por ejemplo

“Esto es una flor, esto es una ventana, etc”. Puede incluso repetir la palabra clave así: “Esto es una flor, flor, flor”.

En la segunda parte, el aprendiz debe preguntar en su idioma el nombre de las cosas. Puede preguntar las palabras ya dichas o el nombre de las cosas que el maestro no ha dicho. Puede ser que algunas palabras no tengan nombre en la lengua heredada, en este caso el maestro solo tiene que decir en su lengua que no tiene nombre para estas cosas.

Actividad 8: Clima.- El aprendiz puede empezar preguntando en la lengua ¿Cómo se dice “está frío”? Luego puede preguntar cómo se dice los diferentes tipos de clima. ¿Cómo se dice que está lloviendo, haciendo calor, haciendo viento, etc.? Se puede hacer relación a los distintos momentos del año. El tema del clima puede ser hablado en todas las sesiones, dependiendo el clima que haga.

Actividad 9: Comida.- El maestro puede hablar en la lengua a cerca de la comida que le gusta. Durante la sesión puede brindarle esa comida, diciendo algo como “¿Quieres una tortilla?”. Seguramente habrá distintas formas de ofrecer una comida. Además puede aprender frases como “¿Desea más?” o “estoy lleno”, el aprendiz debe preguntar cómo decir este tipo de cosas en la lengua, debe escuchar y tratar de decirlas solo.

Actividad 10: Hable y hable.- Pueden participar juntos en actividades en donde puedan hablar y hablar de un tema. El aprendiz puede no entender nada, pero lo que está aprendiendo es cómo suena la lengua cuando esta es hablada de manera fluida. Escucha el ritmo, la entonación y la pronunciación. Es recomendable que todas las semanas, el aprendiz escuche la lengua de este modo y podría preguntar al maestro “qué es esto”, sobre lo que tiene una duda.

Actividad 11: Saludos y despedidas.- La primera semana el aprendiz conoció cómo saludar. Esta semana debe aprender cómo despedirse en su lengua. La lengua debe tener sus formas propias de despedirse. Use las despedidas siempre que se vaya.

Actividad 12: Nombres de cosas.- Revise todo el vocabulario que usted han enseñado al aprendiz. El maestro puede preguntar en la lengua cosas como: “¿Es esto es una flor?” y el aprendiz debe aprender a contestar “sí o no”. Adicional debe aprender más palabras de artículo en esta semana. El aprendiz debe aprender a usar las palabras en distintos contextos.

Actividad 13: Órdenes.- El aprendiz debe darle órdenes al aprendiz y este debe obedecer. Primero el maestro puede usar gestos para ayudar al aprendiz a entender las órdenes. Pero primero debe repetir las órdenes cuatro o cinco veces. Puede dar órdenes divertidas. Si el aprendiz puede hacer las órdenes según lo solicitado sin la ayuda de gestos, avance a las lecciones, si no pasa esto, debe volver a esta lección cuantas veces sea necesario. Al final, el aprendiz debe aprender a decir y a obedecer las órdenes. Puede trabajar con un parte de órdenes cada vez. Siempre las órdenes deben ser corteses.

Actividad 14: El juego de objetos.- El maestro puede preparar un conjunto de objetos con los cuales debe enseñar:

- El nombre de los objetos, colores, texturas y materiales de los objetos.
- Acciones como caminar, sonreír, correr, etc.
- Las ubicaciones, usando por ejemplo una pelota y poniéndola arriba, abajo, en frente, etc.
- Las órdenes, diciendo al aprendiz “coja la piedra”, “ponga la piedra sobre la mesa”.
- Historias, el maestro puede contar una historia con los objetos, los puede manipular para transmitir el significado.

Actividad 15. Cinta de grabación.- Esta actividad debe realizarla con la ayuda del “administrador del curso”. Grabar una conversación, palabras o frases que dice el maestro en la lengua, es una excelente herramienta para el aprendizaje de la lengua. Se recomienda más que la escritura. Lo ideal es que para grabar se logre que el maestro diga las palabras u oraciones de forma clara una o dos veces y deje espacios en silencio después de cada palabra u oración, para que el aprendiz pueda practicar. El aprendiz debe escuchar estas grabaciones cada vez que pueda. Guarde las grabaciones con un título, fecha y nombre del hablante y guárdelo en un lugar seguro y si es posible realice una copia de cada grabación.

Actividad 16: Cocinar y servir la comida.- Cocine y sirva lo que ha cocinado. Reúna los platos y las cucharas. Se puede preparar un plato sencillo. El maestro debe incentivar al aprendiz a observar la preparación de la comida y a servir esta comida a quienes se encuentren con ellos, dando determinadas instrucciones como “Brinde este plato a su hermano pequeño, etc.”. Si el aprendiz quiere aprender más puede preguntar “¿Ahora qué puedo hacer?”.

Actividad 17: Lavando la ropa.- Se puede desarrollar con sesión de aprendizaje de la lengua actividades cotidianas como lavar la ropa. En esta actividad pueden aprender materiales de la ropa, colore, nombre de varias prendas de vestir, sábanas, etc. Si el aprendiz no conoce el nombre de las cosas, puede decir “¿Qué son estas cosa?”. Si los dos lavan la ropa, pueden aprender las palabras “mío y tuyo”. El maestro puede dar órdenes al aprendiz como: “Lave su camisa roja”.

Actividad 18: ¿Qué estoy haciendo?.- El aprendiz aprenderá cómo decir y preguntar en la lengua “¿Qué estás haciendo?”, “¿Qué estás haciendo tú?”, “¿Qué está haciendo él o ella?”, entre otros. Esto dependerá de actividades que haya aprendido.

Las actividades que se detallan son sólo una muestra de las muchas cosas que pueden hacer durante el trabajo entre el maestro y el aprendiz. Se pueden hacer estas u otras actividades que deseen. Sin embargo siempre debe existir un registro de estas en un diario, que debe estar actualizado, como se ha dicho anteriormente, esto ayudará a recordar lo estudiado y a planificar las sesiones.

Actividad 19. Relaciones de Familia.- Mire a través álbumes de fotos de su familia. En este ejercicio aprenderá cómo nombrar a los familiares: primos, tíos, hermanos, etc.

Actividad 20. Palabras direccionales.- Se pueden conducir a un lugar específico dando direcciones como: “pare, avance, gire a la derecha, a la izquierda, vire al norte, retroceda, río arriba o río abajo”, etc.

Actividad 21. Aprendiendo haciendo.- El aprendiz puede hacer alguna actividad y preguntar al maestro ¿Qué estoy haciendo? El aprendiz puede seguir las actividades del

maestro preguntando ¿Qué está haciendo? O si la actividad la hace otra persona, puede preguntar: ¿Qué hace él o qué están haciendo ellos?

Actividad 22. Haga artesanías juntos, por ejemplo una estera de totora.- El aprendiz puede preguntar ¿Qué puedo hacer ahora? Y el maestro puede dar instrucciones como “Ponga la totora en tres filas...”

Actividad 23. Nadar.- El maestro puede dar órdenes como “nada más rápido, más lento”, además puede describir el agua “está fría, está caliente”.

Actividad 24. Ir al cultivo de frutillas.- El aprendiz puede concentrarse en dominar temas como los tipos de tierra, el período de siembra y cosecha de la planta. Así mismo el maestro puede enseñar cómo cultivar la tierra, el aprendiz puede preguntar ¿Qué está haciendo?

Actividad 25. Pintar la casa.- Se puede desarrollar la sesión de aprendizaje para conocer temas como los colores, las partes de la casa, las direcciones en las que pinta. El aprendiz podrá determinar los usos de los espacios de la casa.

Actividad 26. Hable sobre el calendario agroecológico, sus ritos y ceremonias.- Puede explicar el calendario que tiene la Institución Educativa, cuándo siembra, cómo cuidan las plantas de la zona, cuándo cosechan.

Actividad 27. Participe de las festividades del calendario agroecológico (Fiestas tradicionales de la siembra, del cuidado de la planta, del florecimiento, de la cosecha).- El aprendiz determinará cuándo y por qué se celebran fiestas como el Inti Raymi, Pawkar Raymi, Kolla Raymi y Killa Raymi, propias de la cultura Kichwa. Se podrá responder a preguntas como ¿Qué se hace? ¿Qué se come? ¿Qué lugares se visita?

Actividad 28. Escoja semillas.- Esta actividad puede ser realizada en la época de siembra en donde se escoge semillas para que puedan ser sembradas. El aprendiz puede preguntar ¿Qué hace?

Actividad 29. Visite la chacra/Participe de una minga.- Visitar la chacra ayudará a que aprendiz conozca vocabulario relacionado a las plantas y los frutos, así como el nombre que se da al estado de los productos: si es tierno, duro, seco, etc. Participar de la minga le permitirá relacionarse y participar de diálogos con otros hablantes.

Actividad 30. Cuenten cuentos y adivinanzas de la nacionalidad.- Las personas mayores de la comunidad tiene una rica tradición oral que cuenta sobre la cultura de la nacionalidad, se puede pedir al maestro que cuente cuentos de la localidad, de la familia, etc. Así como adivinanzas en la lengua que puedan existir.

Actividades complementarias recomendadas para enseñar temáticas puntuales

Aprenda sustantivos a través de actividades.- El maestro puede nombrar cosas de alrededor de la casa. “Esto es una cama, esto es una ventana”, si el aprendiz ha avanzado mucho, puede hacer oraciones más extensas como “Esta es mi almohada, está muy suave, tu hermano mayor me la dio”. Pueden ir a comprar cosas en la tienda, hablando sólo en la lengua. Puede caminar reconociendo plantas y se puede describir cómo se llaman, cuando se cosechan, sus usos, etc. “es amargo, es una medicina, etc.”

Actividad: Visite a otros hablantes.- El aprendiz puede oír mientras dos hablantes conversan juntos. Puede aprender los sonidos y la entonación.

Actividad: Hagan una comida tradicional juntos.- El maestro puede decirle al aprendiz qué hacer para preparar determinada comida, haciendo gestos y demostraciones también. El aprendiz puede aprender vocabulario de cocina y comida.

Actividad: Pasear juntos.- El maestro puede hablar acerca de los lugares a los que van y qué es lo que él ve ahí o contar cuentos a cerca de las historias de ese lugar. El aprendiz puede preguntar vocabulario o acerca del lugar, de los tipos de suelos, de los lugares tradicionales.

Actividad: Asista a una ceremonia.- Pueden hablar de la ceremonia o ser parte de ella. No sólo aprende vocabulario nuevo, sino también otro tipo de comunicación más formal.

Actividad: Dibujen juntos.- El aprendiz puede reforzar los colores, las formas, etc. Los dibujos pueden ser sobre medios de comunicación o transporte que conocen y sobre paisajes del campo y de la ciudad.

Actividad: Mire una imagen y hable sobre ella.

Actividad: Cuente una historia.- Puede ser una historia de la comunidad o una anécdota personal. Con la ayuda del “administrador del curso”, puede grabar la historia, para que diga la misma historia a otras personas.

Actividad: Aprenda una canción. Aprenda una canción repitiéndola una y otra vez.

Aprenda Oraciones completas.- Aprendiz necesita aprender a decir oraciones completas de varios tipos. Una forma puede ser a través de marcos de oración como estos en el idioma:

Esto es un _____

Yo quiero _____

¿Quieres _____?

Mañana nosotros ____

Puede contar historias cortas, con oraciones cortas como:

El niño lloró.

La madre cantó.

El niño sonrió.

Algunas cosas que necesita conocer el aprendiz:

Lo que yo, tú, él o ella hacen.

Cómo hablar en plural: nosotros, todos ustedes, ellos.

Oraciones en pasado, presente y futuro.

Poner cosas en algún lugar: sobre la mesa, dentro de la caja, etc.

Moviéndose hacia algún lugar: arriba, abajo, etc.

Ir hacia algún lugar: hacia arriba de la colina, hacia abajo del río, etc.

Describir cosas: liso, bonito, feo, grande, pequeño.

Oraciones cada vez más y más largas usando conectores como “y, pero, etc.”

Palabras de relleno “bueno, entonces, así, etc.”

Aprenda sustantivos narrando cosas.- A continuación se detalla un conjunto de sustantivos, que puede aprender desarrollando acciones y actividades. También pueden desarrollar otras actividades relacionadas.

- Partes del cuerpo: tocar, lavar, etc.
- Cosas en la cocina: preparar comidas, lavar platos, limpiar la mesa.
- Cosas en el dormitorio: tender la cama, limpiar la habitación.
- Muebles: limpiar, cambiar de posiciones, sentarse en ellos, poner cosas sobre ellos.
- Utensilios de cocina: poner la mesa, comer, lavar los platos.
- Realizar artesanías tradicionales: recolectar materiales, hacer las artesanías, observar a otros hacer las artesanías.
- Términos de parientes: revisar un álbum familiar, construir un árbol genealógico.
- Prendas de vestir: ponerse ropa, lavar la ropa, secar la ropa, guardar, comprar ropa.
- Plantas: identificar tipos de plantas, partes de las plantas, plantas comestibles, hierbas medicinales, preparar y comer plantas comestibles, etc.
- Flores: recoger flores, observar y reconocer flores.
- Animales domésticos: criar animales, ir a un corral.
- Animales salvajes:
- Ríos, riachuelos y lagos: caminar, pescar y pasear en bote.
- Clima: salir en diferentes climas, hablar acerca del clima.
- Palabras relacionadas con la tierra (arena, rocas, piedras, montañas, colinas, riscos): Ir de paseo o caminata.
- Nombre de lugares: ir a lugares tradicionales de la comunidad, contar historias.

- Momentos del día: hablar acerca de qué hora del día es y qué hacer en los diferentes momentos del día.
- Épocas del año: hablar acerca de las estaciones, hablar sobre el calendario de siembra.
- Tipos de personas (niño, niña, hombre, mujer, anciano, desconocido): observar personas en algún lugar y hablar sobre ellas.
- Direcciones (norte, sur, abajo, río arriba y río abajo): caminar con el maestro dando indicaciones.

Aprenda verbos hablando acerca de acciones.- Los verbos pueden tomar la forma de: órdenes y respuestas a preguntas como: ¿Qué está haciendo, qué estoy haciendo, qué está María haciendo, qué está él o ella haciendo y qué hizo él ayer? A continuación una lista de verbos comunes para aprender. El maestro junto con el “administrador del curso” deben pensar actividades para que se logre transmitir el significado en la lengua heredada:

discutir	Pedir	preguntar	golpear
rogar	Doblar	morder	florecer
soplar	sonar la nariz	soplar	explotar
hervir	Nacer	pedir prestado	romper
respirar	Construir	quemar	construir
cuidar	Llevar	atrapar	perseguir
masticar	Amar	aplaudir	escalar
cerrar	Toser	contar	cubrir
arrastrar	Llorar	morir	cavar
desaparecer	Descubrir	disgustar	vestir
beber	Comer	entrar	escapar
desmayarse	Caerse	ajustar	alimentar
llenar	Olvidar	congelar	juntar
dar a luz	Ir	alejarse	bajar
ir a casa	Entrar	ir a la cama	sonreír
insistir	Crecer	colgar	celebrar o festejar
ayudar	Ocultar	golpear	sostener
rellenar	Saltar	abrazar	apresurar
molestar	cantar	saltar	patear
matar	Besar	saber	guiar
gotear	Aprender	dejar ir	lamer
mentir	Acostarse	levantar	gustar
escuchar	Encerrar	mirar	buscar
aflojar	Enojarse	hacer	prender fuego
burlarse	Casarse	conocer	derretir
desarreglar/sacar del orden	Extrañar	mover	mudarse
moverse con rapidez	Nombrar	abrir	pintar
pasar	Pagar	picotear	pelar
permitir	Elegir	pellizcar	plantar
jugar	Arrancar	señalar o indicar	picar, punzar.

pegar	Embarazar	presionar	pretender
proponer	Podar	entrometerse	tirar o jalar
empujar	bajar o poner abajo	meter o poner adentro	poner en cima
vestirse	armar escándalo o hacer alboroto	calmar	calmarse
darse por vencido	Llover	agitar alboroto	leer
reconocer	recuperar	rehusarse	relacionarse
enriquecerse	montar	podrir	correr
escapar	apresurarse	entristecerse	asustarse
rayar o garabatear	Gritar	buscar más detenidamente	mirar
vender	enviar	agitar algo	meter a la fuerza
cantar	sentarse	sentar	dar una manotazo
dormir	resbalarse	deslizarse sin que nadie se dé cuenta	oler
sonreír	quedar	estornudar	roncar
nevar	disgustar	espolvorear	hablar
derramar	Girar	escupir	hacer chorro
arruinar	esparcir	mirar	levantarse
pisar	retrasar	picar (una abeja)	revolver
quedarse atascado	tropezar	oler mal	tragar
sudar	barrer	coger tomar	bañarse
casarse	quitar	cuidar a alguien o algo	irse, salir
hablar	enseñar	bromear	decir o contar
dar una orden o indicación	pensar	arrojar	atar
ajustar	Viajar	girar	encender
entregar	torcer	desamarrar	visitar
vomitarse	esperar	despertarse	caminar
lavar	ver, observar	usar	mojarse

Hinton (2002).

Aprenda adjetivos hablando a cerca de cualidades.- Describa las cualidades de los objetos. Ejemplo: suave y rojo. Mientras el aprendiz se vuelve más avanzado su puede enfocar en estas cualidades. En lugar de sólo decir “pásame el balde”, diría “pásame el balde rojo”, o incluso “pásame el balde rojo que trajo mi tía ayer”. Los adjetivos se deben aprender dentro de un contexto de actividades, no como una lista.

Vocabulario relacionado a situaciones particulares.

- Cosas que se dicen en la mañana: Buenos días. Levántate. Toma un baño. Arregla tu cama. Dormiste bien. Qué soñaste. Despiértate. Voy a lavarme la cara. Siéntate y come. ¿Soñaste?
- Al ir a la escuela: Lava tus dientes. Peina tu cabello. Ponte la ropa. Busca tus zapatos. Cámbiate la camisa. Trae tus libros. Apúrate. Anda a la escuela.

- Cosas que se dice en la mesa: La comida está lista. Te gustaría más de ___. Pásame el/la ___. ¡Come! ¿Qué hiciste hoy? ¿Quién va a lavar los platos?

3.5.1.4 Fase III: Proyección

Aprendizaje intermedio y avanzado del lenguaje

Saludos: Intermedios o avanzados.- Podría haber muchos saludos diferentes dependiendo de la hora del día, la formalidad de la situación, el género, edad de la persona a la que saluda. Un aprendiz intermedio debe conocer al menos dos formas de saludo.

Preguntar cómo decir cosas: intermedio.- Preguntar ¿qué es esto? Podría ser complicado decir en la lengua heredada. Puede ser que exista formas diferentes de preguntar dependiendo de la forma y textura del objeto, puede ser que no.

Preguntar cómo decir cosas: Avanzado.- Debería intentar nunca usar ninguna palabra en español. Si quiere saber la palabra para olla, pregunte en su lengua ¿qué es la cosa con la que cocinan? ¿Qué es la cosa con la que escribo? ¿Qué es la cosa en la que duermo? ¿Cuál es el nombre del animal que come gusanos? ¿Cómo se llama la señora que ayuda a dar a luz? La idea es que describa lo que quiere conocer. El verdadero ejercicio es la descripción.

Nombres para las cosas: Intermedio y avanzado.- Para aprender más y para practicar hablar más. Busca un objeto y pregunta ¿Qué es esto? Luego, puedes hacer más preguntas en tu lengua como: ¿Cómo se hace? ¿De qué está hecha? ¿Cómo la usan? ¿Quién la hizo? ¿De qué color es? Incluso si la respuesta es lógica, es necesario hacer la pregunta para que pueda aprender más vocabulario.

Aprender historias.- Logre que el maestro cuente historias. Incluso cuando el aprendiz sabe un poco o nada del lenguaje, es bueno que escuche el lenguaje hablado por un largo intervalo de tiempo, en lugar de sólo escuchar palabras individuales. Después, el aprendiz será capaz de entender más y más las historias y eventualmente podrá contar estas historias. El administrador del curso puede conocer cuentos tradicionales o sería bueno que aprenda

estos. Si el maestro no conoce historias, el aprendiz puede pedirle que le cuente historias a cerca de su vida o de su familia. Pregúntale sobre viajes que haya hecho. Pregúntale cosas graciosas que recuerde. Cada familia y cada persona tienen una vida entera de historias que contar. Si graba estas historias, con la ayuda del administrador del curso puede incluir un resumen en español que el hablante lo diga. Si el maestro no puede contar historias por sí mismo, otra posibilidad es que el maestro cuente una historia acompañado de imágenes. La persona cuenta la historia mientras mira las imágenes.

Aprender a entender y contar una historia.- Mientras cuentan una historia, el aprendiz tiene dos propósitos principales: Entenderla y aprender cómo contarla por sí mismo. El aprendiz debería empezar aprendiendo cómo decir unas pocas oraciones simples y cortas que describan de lo trata la historia, no debe memorizar la historia. El punto es que cada vez que cuente la historia use el vocabulario y oraciones más largas. Puede ser que el aprendiz se grabe a sí mismo contando las historias para que las pueda escuchar y mejorar cada vez. Así se puede convertir en un narrador de historias.

Aprende a imitar.- Si hay historias grabadas, después de escuchar la grabación unas varias veces intenta hablar al mismo tiempo que la grabación. Si la historia es larga, se puede hacer sólo por un par de minutos. El aprendiz debe intentarlo varias veces hasta lograrlo. Este ejercicio le permitirá practicar hablar a rapidez normal y usar la entonación y pronunciación correcta.

Construcción de tus propias historias.- Otra actividad que un aprendiz y un maestro pueden hacer juntos es inventar sus propias historias y hacer versiones en la lengua nativa. Contar historias en eventos públicos en la lengua, puede ayudar al aprendizaje de la lengua y la cultura.

3.6 Dominios a desarrollar con la aplicación del Programa maestro aprendiz

Como se ha insistido, la metodología apunta a que las personas que participan del programa, puedan desarrollar la competencia de comunicación real, en contextos comunitarios reales. Considerando que la lengua materna de los niños ha pasado de ser el kichwa al español, un aporte de la escuela, puede ser aplicar este programa con las personas interesadas, para que

puedan lograr en casa, junto a familiares, desarrollar las competencias de escuchar y hablar la lengua.

Como se recomienda en esta misma metodología, el aprendizaje de la gramática se da por hecho, en el sentido que cuando una persona aprende a hablar una lengua, inconscientemente aprende la gramática. Se sugiere al interior de las actividades que son parte de la metodología, que sea el administrador del curso o el profesor a cargo de los niños quien se responsabilice de comprender la gramática y la escritura para que pueda transmitirla a los niños, una vez que estos hablen la lengua. Comprender estas temáticas, no significa que el docente aprenda a hablar la lengua, simplemente la estudia en su estructura y transmite estos conocimientos a los hablantes.

U	Dominios	Actividades sugeridas para desarrollar el dominio
11	Expresa su nombre y lo relaciona de acuerdo a la cosmovisión, con gestos, entonación y escribe sus datos personales con su propio código en la lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.11.1.1.	Presentación y saludos
	Dramatiza cuentos escuchados y muestra interés por escribir utilizando sus propios códigos relacionados a los animales y plantas. D.LL.EIB.11.2.1.	Actúa cuentos contados por el maestro.
	Reconoce palabras y expresiones de la lengua de su nacionalidad, participando oralmente y adaptando el tono de voz, los gestos, la entonación al expresar sus ideas en temas relacionados a ritos y ceremonias. D.LL.EIB.11.3.1.	Escucha historias del maestro. Practica con grabaciones del hablante.
	Reflexiona en situaciones comunicativas, reconociendo símbolos y signos culturales de su nacionalidad para construir significados con base a experiencias y utilizando diversos recursos audiovisuales de acuerdo a su realidad en la lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.11.4.1.	Participa de ceremonias tradicionales. Visitan lugares tradicionales de la comunidad.
12	Desarrolla la expresión oral en la lengua de su nacionalidad, usando la conciencia lingüística y diferencia elementos de textos impresos, realizando predicciones a partir de los paratextos, y relacionando con las experiencias personales de la vida en familia. D.LL.EIB.12.1.1.	Cuenta cuentos a partir de textos con dibujos. Hablan sobre los miembros de la familia.
	Escucha narraciones en la lengua de su nacionalidad, reconoce y diferencia entre imagen y texto escrito; e identifica sonidos iniciales, intermedios y finales en palabras relacionados a artesanías de la comunidad y realiza predicciones a partir de paratextos. D.LL.EIB.12.2.1.	Escucha al maestro contar historias. Conoce verbos, sustantivos, pronombres, adjetivos dentro como parte del vocabulario. Usa oraciones exhortativas.
	Extrae información explícita en la lengua de su nacionalidad, estableciendo conexiones entre el contenido del texto y la experiencia personal, construyendo significados que permitan identificar elementos de textos relacionados a juegos en familia. D.LL.EIB.12.3.1.	Practican juegos tradicionales. Cuentan experiencias personales.

	Escucha y comprende narraciones y fábulas en la lengua de su nacionalidad, y reflexiona sobre el significado de palabras relacionados a derechos y responsabilidades de acuerdo al contexto de su nacionalidad y los relaciona con su entorno social. D.LL.EIB.12.4.1.	Cuentan cuentos tradicionales de la comunidad o experiencias del maestro. Cuentan situaciones de cuando el maestro era niño.
13	Distingue expresiones y tonos dialectales de la comunidad y nacionalidad para interactuar con respeto y valorar la diversidad cultural del país, parafraseando sobre el contenido del texto como parte del proceso de comprensión. D.LL.EIB.13.1.1.	El aprendiz participa en reuniones con más hablantes. Participan de ceremonias tradicionales.
	Participa modulando el tono de voz en conversaciones e interactúa en espacios de aprendizaje usando la conciencia lingüística, compartiendo sus propias experiencias en la lengua de su nacionalidad y en castellano. D.LL.EIB.13.2.1.	Participa del programa maestro aprendiz.
	Satisface la curiosidad sobre temas relacionados a los medios de comunicación y transporte de la comunidad, utilizando la lectura en la lengua de su nacionalidad y en castellano y registra la información, mediante dibujos y otros gráficos. D.LL.EIB.13.3.1.	Hablan sobre dibujos de medios de transporte y comunicación.
14	Escucha y comprende información explícita de textos orales relacionados a la minga, en la lengua de su nacionalidad y castellano. D.LL.EIB.14.1.1.	Participan de una minga juntos. Hablan sobre el calendario de siembra. Hablan sobre el clima.
	Escucha narraciones de textos literarios en la lengua de su nacionalidad y en castellano, para reconocer la estructura de cuentos, mitos y leyendas y escribe ideas con su propio código. D.LL.EIB.14.2.1.	El maestro cuenta cuentos al aprendiz.
	Distingue e identifica sonidos en palabras en la lengua de su nacionalidad y en castellano de temas relacionados a tareas cotidianas, mediante la selección y utilización de recursos y materiales del entorno. D.LL.EIB.14.3.1.	Hablan de actividades cotidianas que realizan ambos.
	Diferencia y describe características de imágenes de textos escritos relacionadas al campo y la ciudad, usando la conciencia lingüística (semántica, léxica, sintáctica y fonológica). D.LL.EIB.14.4.1.	Describe dibujos y pinturas del entorno y de la ciudad.
15	Escucha textos literarios en la lengua de su nacionalidad y dramatiza escenas referentes a la alimentación saludable de acuerdo a su cultura, para construir significados mediante la activación de los conocimientos previos. D.LL.EIB.15.1.1.	Visitan cultivos tradicionales. Visitan cultivos de frutillas.
	Escucha textos literarios y participa en diálogos adaptando el tono de voz y extrae información explícita de textos relacionados a animales y plantas medicinales. D.LL.EIB.15.2.1.	Pasean y por la comunidad y reconocen plantas y animales.
	Participa con atención en narraciones de sabias y sabios sobre la importancia de la energetización cultural, reconociendo palabras y expresiones de la lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.15.3.1.	Participan en ceremonias tradicionales del calendario agroecológico.
	Discrimina, suprime, cambia y aumenta sonidos iniciales, intermedios y finales en palabras de textos relacionadas al cuidado del cuerpo, e indaga sobre sus significados en la lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.15.4.1.	Aplican comandos para conocer las partes del cuerpo.

Tabla 11. Dominios a desarrollar en primer año de educación básica con la aplicación del programa. Ministerio de Educación (2017).

Nota: Las actividades que se describen para el desarrollo del dominio, son sugeridas, sin embargo estas deben ser planificadas por el equipo

U	Dominios	Actividades sugeridas para desarrollar el dominio
---	----------	---------------------------------------------------

	Dialoga y comparte de manera espontánea sus ideas y experiencias en temas relacionados a la minga de la comunidad, usando las normas de convivencia e intercambiando ideas relacionados a la época de la preparación de la madre tierra. D.LL.EIB-C.16.1.2.	Participan juntos de una minga.
	Desarrolla y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos orales relacionados a los tipos de suelos en la comunidad para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.EIB.16.2.1.	Realizan caminatas y hablan sobre los tipos de suelo. Hablan del clima.
	Reconoce y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos orales relacionados a los animales domésticos y silvestres para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.EIB.16.3.1.	Hablan sobre animales silvestres de la comunidad y salvajes ajenos a ella.
	Escucha diversos géneros literarios, como canciones y adivinanzas del pueblo y/o nacionalidad para potenciar la imaginación y la curiosidad. D.LL.EIB-C.16.4.2.	Escucha canciones, adivinanzas que el maestro conoce.
17	Reflexiona y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos orales relacionados a semillas para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.EIB.17.1.1.	Escoges semillas con el maestro. Visitan la chacra.
	Expresa de manera espontánea emociones, sentimientos e ideas relacionados a la época de la siembra y selección de semillas, respetando los turnos en la conversación, cediendo la palabra y escuchando activamente. D.LL.EIB-C.17.1.2.	Hablan sobre el calendario agroecológico.
	Reflexiona y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos orales relacionados a la siembra y cuidado después de la siembra para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.EIB.17.3.1.	Hablan sobre el calendario agroecológico. Participan de ceremonias tradicionales del calendario agroecológico.
	Amplía la comprensión de textos orales y escribe progresivamente palabras de objetos, animales, lugares y personas relacionados a ritos para la siembra de acuerdo a su pueblo y/o nacionalidad, con sus propios códigos. D.LL.EIB-C.17.3.2.	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.
	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas /m/, /i/, /k/, /u/, /n/, /a/, para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en kichwa. D.LL.EIB.17.4.1.	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.
18	Establece relaciones entre fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas /p/, /l/, /t/, /w/, para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica (uso de mayúscula y signos de puntuación) en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.18.1.1.	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.
	Realiza exposiciones orales sobre temas relacionados al crecimiento de las plantas en la chacra y enriquece sus exposiciones mediante el uso de recursos audiovisuales, usando las palabras trabajadas en el proceso de la conciencia lingüística. D.LL.EIB-C.18.1.2.	Realiza discursos en relación al calendario agroecológico.
	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas /y/, /s/, /h/, /ll/, para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en kichwa, o en la respectiva lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.18.2.1.	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.

	Establece relaciones entre fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas /sh/, /r/, /ch/, /ñ/, para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en la respectiva lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.18.3.1.	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.
	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas /ts/, /zh/, /z/, para desarrollar la escritura de textos y aplica progresivamente las reglas de escritura ortográfica (uso de mayúscula y signos de puntuación) en la respectiva lengua de su nacionalidad. D.LL.EIB.18.4.1.	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.
	Escucha y recrea textos literarios y no literarios de manera oral: anécdotas, descripciones, mitos, leyendas y cuentos relacionados a la polinización en la época de florecimiento. D.LL.EIB-C.19.2.2.	Escucha cuentos y anécdotas del maestro sobre el Pawkar Raymi y las repite en la lengua.
20	Reflexiona y aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos <i>orales</i> relacionados a la cosecha de frutos tiernos, para el aprendizaje en situaciones cotidianas de la comunicación. D.LL.C.20.1.1.	Hablan sobre el calendario agroecológico y la época de cosecha. Habla sobre los ritos del calendario agroecológico.
	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas: /e/, /o/, /d/, /f/, para desarrollar la escritura de textos, aplicando progresivamente las reglas de escritura ortográfica. (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados a selección de productos. D.LL.C.20.3.1.	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.
	(Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados de animales que ayudan a la cosecha. Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas: /j/, /g/, /b/, "b-v", /r/ "r-rr", para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica. D.LL.C.20.4.1.	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.
21	Establece relaciones entre fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas: /qu/, /c/"c-k", /s/ "s-c-z", para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica. (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados a productos de la época de cosecha. D.LL.C.21.1.1	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.
	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas: /g/ "g-gu-gü", para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica. (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados a animales. D.LL.C.21.2.1.	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.
	Establece relaciones entre fonema -grafía a partir de palabras que contengan la letra que no tienen sonido "h" y palabras que según la variedad lingüística contengan /ll, y/, para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica. (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados al intercambio de productos. D.LL.C.21.3.1.	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.
	Relaciona fonema - grafía a partir de palabras que contengan los fonemas que tienen dos sonidos para una grafía: /Ks/ "x", para desarrollar la escritura de textos y aplicar progresivamente las reglas de escritura ortográfica. (Uso de mayúscula y signos de puntuación) en textos relacionados a artesanías. D.LL.C.21.4.1.	Actividades con el administrador del curso. Trabajo de vocabulario con el maestro con la actividad Nombres de cosas.

Tabla 12. Dominios a desarrollar en el segundo año de educación básica con la aplicación del programa. Ministerio de Educación (2017).

Nota: Las actividades que se describen para el desarrollo del dominio, son sugeridas, sin embargo estas deben ser planificadas por el equipo.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación desarrollada pone de relieve la importancia de la enseñanza en lengua materna indígena para lograr una educación de calidad y que aporte a la preservación de la diversidad lingüística. Esta investigación cuestiona la importancia que se da a las lenguas maternas y locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo como conductores de un mensaje, sino como un medio para salvaguardar la cultura y los conocimientos indígenas. Pone en debate el enfoque intercultural bilingüe como un eje esencial para una educación de calidad, inclusiva y garantista de derechos.

La preservación de la lengua y la cultura en el Sistema Educativo Formal ha sido la base de los planteamientos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, EIB, desde antes de la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, DINEIB en 1988. La DINEIB resultó ser el corolario de un conjunto de esfuerzos que se habían gestado desde los pueblos y nacionalidades, que demandaban una educación diferenciada con pertinencia cultural y lingüística. Desde su creación, la EIB ha sido duramente cuestionada y criticada, sobre todo con relación a su efectividad, poniendo sobre la mesa, debates importantes sobre la interculturalidad, la autodeterminación, la autonomía, la inversión pública y la política pública diferenciada.

La Constitución ecuatoriana de 2008, reconoce en su artículo 57 que la EIB es un derecho colectivo que pertenece a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades, quienes en atribución a la ley pueden “Desarrollar, fortalecer y potenciarla”. En este sentido el artículo 347 manifiesta que es responsabilidad del Estado “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”.

La EIB, desde su establecimiento formal, ha tenido problemas estructurales que resolver, como la falta de: formación docente, docentes bilingües de cada nacionalidad, material

didáctico pertinente, sistemas informáticos propios, autonomía administrativa, financiera y pedagógica propia, consolidación de un Sistema de Educación intercultural Bilingüe desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Si bien ha habido avances en cada tema, estos siguen siendo un reto dentro de la Administración Pública de la EIB.

Sobre la marcha y en el marco de la problemática, se observa que el sistema intercultural bilingüe no ha logrado detener la pérdida de las lenguas en las comunidades indígenas. Según la UNESCO, el Andoa y el Tetete lenguas de la Amazonía ecuatoriana, ahora son consideradas como extintas, es decir que ya no existen hablantes. Lenguas como el Cofán, Achuar chicham, Cayapa, Quichua⁵ (de la sierra central, Imbabura, Napo, Pastaza, Salasaca), Shuar chicham y Tsafiki, se encuentran actualmente “en peligro”, lo que quiere decir, considerando la transmisión intergeneracional de la lengua, que: “los niños ya no la aprenden en sus familias como lengua materna”. El caso del kichwa y shuar, resulta contradictorio, pues según el Art. 2 de la Constitución del Ecuador, el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural.

Esta problemática es tan acentuada que ha llevado a líderes indígenas, autoridades y la comunidad educativa a cuestionarse sobre la viabilidad de la EIB, el papel que esta juega en la revitalización lingüística y cultural y papel que deben jugar las familias y las comunidades independientemente de la inversión estatal.

Este proyecto de investigación analizó el caso del CECIB (Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe) Juan Francisco Cevallos de la comunidad de Huaycopungo – Cantón Otavalo, creado en 1964 y que actualmente cuenta con 8 y 12 estudiantes en primero y segundo año de Educación Básica, respectivamente.

Inicialmente se planteó como hipótesis que en el establecimiento educativo, la enseñanza en una lengua diferente a la lengua materna provoca en los estudiantes bajos resultados de aprendizaje relacionados a la lectoescritura temprana, mismo que pueden repercutir en toda su vida académica. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos esta hipótesis ha sido negada. Si bien la discusión del Plan de investigación se centró en que alrededor del mundo

⁵ He respetado la forma de escritura de la UNESCO.

existen niños y niñas con dificultades de aprendizaje porque está aprendiendo en una lengua distinta a su lengua materna y que los estudiantes de inicial, primero y segundo de básica son niños y niñas que en sus casas -hasta ese momento (ingreso al sistema educativo)- se comunican en mayor porcentaje en lengua materna, los resultados de investigación demuestran que ciertamente esta fue una problemática del pasado. Es necesario poner en consideración que esta temática fue planteada en el 2015 y no fue sino hasta 2019 que se inició el trabajo de campo. La temporalidad es importante ya que da cuenta de los cambios que la comunidad ha tenido en los últimos años y cómo las problemáticas van tomando estructuras distintas en función de los cambios sociales, culturales, políticos y económicos.

Actualmente, los padres de familia, en su afán de dar solución a los problemas que ellos tuvieron cuando ingresaron al sistema educativo formal, han dado un giro de 360 grados a la problemática, en el sentido que han hecho que la primera lengua de sus hijos (lengua materna) sea la de enseñanza, para evitar dificultades de aprendizaje, sobre todo con relación a destrezas vinculadas a leer y escribir en los primeros años de Educación Básica.

Como se había plantado hace cuatro años atrás, la dificultad de aprendizaje estaba marcada porque los niños no comprendían completamente el español, esto generaba deficiencias en el aprendizaje. Esta es la experiencia central que ha orillado a los actuales padres de familia a enseñar el español, para evitar estos problemas y porque consideran que esta lengua es servicial fuera de la comunidad. Esto no quiere decir que hayan olvidado por completo el kichwa, pues continúan enseñando esta lengua de forma secuencial, aceptando que resulta complicado sobre todo porque los niños ahora están más inmersos en el español que el kichwa, a través de medios de comunicación, de la escuela, entre otros.

Realizando un análisis de calificaciones, se concluyó que casi la totalidad de los estudiantes han logrado alcanzar las destrezas con criterio de desempeño en primero y segundo en el área de lengua y literatura, en el año lectivo 2018-2019, esto quiere decir que han desarrollado las habilidades de leer y escribir en español, sin problema. Efectivamente La lengua en el que se enseña sí incide en el logro de resultados de aprendizaje, sobre todo en los primeros años de educación básica y en donde adquieren destrezas tan importantes como la lectoescritura; si el niño o niña no entienden al docente, difícilmente logrará adquirir las

destrezas y dominios requeridos. Por otra parte se ha determinado que los niños y niñas de primer y segundo año, actualmente sí aprenden en su lengua materna, es decir en la lengua que hablaron primero, lamentablemente esta lengua ha pasado de ser el kichwa al español.

Determinar estas conclusiones nos adentra en la problemática de la EIB visualizada en esta Institución Educativa, problemática que como hemos dicho, es antigua. ¿Por qué los profesores no usan la lengua kichwa para el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo esta una institución Intercultural Bilingüe?, así mismo ¿Por qué no basan su metodología de enseñanza en el MOSEIB y el Currículo Intercultural Bilingüe?

Las respuestas son simples pero complejizan la problemática. Actualmente la Institución no cuenta con profesores bilingües (español-kichwa) capacitados para enseñar en primero y segundo año. La Institución cuenta con dos profesoras bilingües, quienes trabajan con grados superiores. Los docentes hispanos no usan la lengua kichwa, entre otras cosas porque no la conocen y argumentan que los niños comprenden las clases en español, además consideran que la escuela no debe enseñar la lengua, porque esta enseñanza es una responsabilidad de la familia, finalmente cuestionan la falta de disponibilidad de material didáctico en la lengua para enseñar, aun cuando aceptan que es complicado usar el material disponible en la lengua de la nacionalidad.

Como se ha comentado, los niños y niñas de primero y segundo año, han logrado obtener destrezas con criterios de desempeño descritos en el Currículo Intercultural Hispano. A pesar de ser una Institución Intercultural Bilingüe se realiza un uso “formal” del MOSEIB y del Currículo Intercultural Bilingüe, sobre todo para el desarrollo de planificaciones y demás documentos a los que pueden dar seguimiento las autoridades distritales, zonales o nacionales. A decir de los profesores, en la práctica, se hace uso del Currículo Intercultural Hispano, el cual consideran más comprensible y “lógico”, porque su estructura permite finalmente subir notas de los estudiantes en una estructura determinada, mientras que no encuentran esta continuidad con el Currículo Intercultural Bilingüe.

Efectivamente, las consideraciones de los docentes no llevan a concluir que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, no ha logrado dar solución a problemas estructurales

como: Falta de formación de docentes bilingües para que laboren dentro del Sistema, deficiencia en la elaboración de materiales educativos con pertinencia cultural y lingüística, inexistencia de una plataforma de notas que permita una planificación y evaluación acorde al Currículo Intercultural Bilingüe.

En definitiva, la realidad en el sector rural ha cambiado sustancialmente desde el planteamiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador y se requiere seriamente cambios como la pérdida de las lenguas y de la cultura de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, lo que nos lleva a cuestionarnos ¿Qué tan efectiva ha sido la EIB en el país y cuáles son sus retos de cara a fortalecer su institucionalidad y sus pilares?

A partir de lo encontrado en esta investigación, podríamos decir que lejos de que el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe contribuya a la revitalización de la lengua de la nacionalidad, ha profundizado los niveles de pérdida. Mientras tanto las familias y la comunidad se llenan de tensiones y cuestionamientos sobre la efectividad del Sistema EIB; sobre el valor que tiene su lengua y su cultura en tanto los legitima como indígenas, siendo la columna vertebral de su identidad y sobre la importancia de lograr que sus hijos se inserten con el menor problema posible en el sistema, para defenderse fuera de la comunidad (incluyendo para ello el aprendizaje de otra la lengua, otras costumbres, etc.)

Este trabajo de investigación está de acuerdo en que el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe no es el único actor que va a dar solución a este problema. En esta labor hay que evaluar seriamente el papel de la comunidad, las políticas públicas (Watahomigie & Yamamoto, 1992) los medios de comunicación, entre otros. Si bien las instituciones educativas, podrían lograr un impacto lingüístico limitado en las comunidades, se requiere que la lengua sea usada de forma cotidiana y no se convierta en un idioma escolar (King, 2000). Si el Sistema Educativo quiere contribuir a este logro, no debe consolidar instituciones donde se enseña la lengua, sino que debe fundar instituciones que aporten a los principios de la Educación Intercultural Bilingüe de forma holística, con sus fortalezas y debilidades.

Justamente con el fin de lograr que la Institución Educativa CECIB Juan Francisco Cevallos aporte a la formación de hablantes que usen la lengua en contextos comunicativos reales, se recomienda poner en práctica el Programa de Inmersión Lingüística Maestro- Aprendiz (Hinton, 2002), mismo que ha tenido gran éxito en el rescate y salvaguardia de lengua y cultura de pueblos indígenas de Norteamérica. Este programa, a través de un conjunto de actividades, integra la participación de las autoridades de la institución educativa, docentes, familia y comunidad para la enseñanza de la lengua y la cultura. A pesar de que inicialmente se había planteado enfocar esta metodología a docentes, a partir de los hallazgos de la investigación, se ha direccionado a niños, quienes actualmente están perdiendo su lengua y tienen la motivación de ser aprendices secuenciales de la lengua materna de sus abuelos y padres.

Esta propuesta pone en valor la riqueza cultural y social, que contiene la lengua y al mismo tiempo visualiza la importancia que tiene el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe en tanto generador de ensambles con la familia y la comunidad para lograr sus propósitos fundamentales: Por una parte aportar a que los niños y niñas logren desarrollar dominios y resultados de aprendizaje específicos en la lengua de la nacionalidad, cuanto a que estos conviertan su lengua en un medio de comunicación real para preservarla para las futuras generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.
- Álvarez, C., y Montaluisa, L. (2012). Educación, Currículo y Modos de Vida: Referentes para la construcción del conocimiento en el contexto ecuatoriano.
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.
- Ávila-Storer, A. (2018). Lenguas indígenas y enseñanza de las matemáticas : la importancia de armonizar los términos. *Revista Colombiana de Educación*, 74, 177–195. Obtenido el 25 de octubre de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413653555009%0ACómo>
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183–208. <https://doi.org/10.11156/aibr.080203>
- Benítez, R. (2008). La evaluación de las narraciones escritas: Una perspectiva holística focalizada, *Enunciación*, 13, 28-37.
- Bretón, V., y Del Olmo, G. (1999). Educación Bilingüe e Interculturalidad en el Ecuador : Algunas Reflexiones Críticas. *Boletín ICCL*, (9).
- Cabrero, E. (2000), Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México, *Gestión y Política Pública*, 8 (2).
- Clark, C. y Rumbold, K. (2006). Lectura por placer: una descripción de la investigación. Londres: National Literacy Trust.

- Chiodi, F., Citarella, L., Amadio, M., y Zúniga, M. (1990). *La Educación Indígena en America Latina*. Quito.
- Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos. (1996). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*.
- Córdova, L. (2016). Consumo literario en lenguas indígenas : experiencias de revitalización desde el Sur de México. *CS*, (18), 37–61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. España: Ministerio de Educación y Cultura/Morata.
- Crawford, J. (1996). *Seven Hypotheses on Language Loss. Second*.
- De Marinis, N. (2018). Racismo, Interculturalidad y Educación en México. *Ra Ximhai*, 14(2), 2–5.
- Díaz, E. (1996). Multilingüismo y Estado Nación en México. *Diversité Langues*. Montréal-Canadá, Université de Quebec. Recuperado el 20 de febrero de 2019, de <http://www.uquebec.ca/reseau/fr>.
- Durán, S. (2013). Estrategias para la enseñanza de lenguas moribundas por maestros con poco dominio de ellas. *Científica*, 1(2), 155–169.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(2), 29–43.
- Fernández, F. (2005). El currículo en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, 3(4), 7–25.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y

- tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333–342.
- Ferreiro, E. (coord.) (2012) [1989]. *Los hijos del analfabetismo: Propuestas para el analfabetismo escolar en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Fiel Rivera, A. (2004). Reseña de Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1).
- Fishman, J.A. (1991) *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (1972) *Language in Sociocultural Change*. Essays by Joshua Fishman. (Ed. by A. Dil). Stanford: Stanford University.
- Fregoso, A. (2016). Educación , racismo e interculturalidad. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 7(13).
- Godenzzi, J. C. (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación intercultural en los Andes y la Amazonía. *Multilinguismo Y Educación Bilingüe En América Y España*, 1–12.
- Gómez, J., y Salazar, D. (2015). La lengua andwa: una experiencia en documentación y reapropiación lingüística a través de la educación. *Zona Próxima*, (23), 104–117.
- Granda, S. (2016). Estado , educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 221–230.
- Hale, K. (2001). Linguistic Aspects of language teaching and learning in immersion contexts. *The Green Book of Language Revitalization Practice*, 227–235.
- Hamel, R. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista guatemalteca de educación* 1 (1). 177-230.

- Hammer, C., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D., y Sandilos, L. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Child Res Q.*, 29(4), 715–733. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>.The
- Hornberger, N.H. (ed.) (1996) *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. The Hague: Mouton.
- Hinton, L. (2002). *How to Keep Your Language Alive: A Common Sense Approach to One-on-One Language Learning*. Heyday Books, Berkeley, California.
- Hinton, L. (2011). Language revitalization and language pedagogy : new teaching and learning strategies. *Language and Education*, 25(4), 307–318.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2011.577220>
- Illicachi, J. (2014). Desarrollo , educación y cosmovisión : una mirada desde la cosmovisión andina. *Revista de Ciencias Sociales Y Humanas*, (21), 17–32.
- King, K. (1998). Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes. *To the Educational Resources Information Center*, 36.
- Krauss, M. (1992). The world's languages in crisis. *Language*, 68(1).
- López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*.
- Mackenzie, P., y Walker, J. (2013). [campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org). Recuperado el 20 de febrero de 2016, de http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Mother%20Tongue_SP.pdf
- Martínez Novo, C. (2016). Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Alteridad*, 11 (2), 206-220.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo Nacional*.

- Ministerio de Educación del Ecuador, Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe. (2017). *Currículo Intercultural Bilingüe*.
- Ministerio de Educación. (2019). *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil*.
- Ministerio de Educación del Ecuador, Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*.
- Montaluisa, L. (1988). *Comunidad, Escuela y Currículo* (UNESCO, OR). Santiago de Chile.
- Morocho, M. (2012). Educación y buen vivir. In *Educación y Buen Vivir*.
- Muyulema, A. (2015). La Revolución Ciudadana y el desmantelamiento de la educación bilingüe. *La línea de fuego: pensamiento crítico*, Agosto 18.
- Olarte, E. (2001). Producción de libros de texto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 283-315.
- Oller, D.y Eilers, R. (eds.). (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Organización Internacional de Trabajo. (1989). *Convenio 169*.
- Pellicer, D. (1997). Derechos lingüísticos en México: Realidad y utopía. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México. Obtenido el 15 de septiembre de 2019, de <http://lasa.internacional.pitt.edu/LASA97/pellicer.pdf>
- Ramírez, M. I. (2015). Enseñanza de las lenguas indígenas como L1 y L2 en Venezuela. *Boletín de Lingüística*, 27(43-44), 132-144.
- Rocha D'Angelis, W. da. (2009). Lengua indígena: lengua extranjera en tierra indígena.

Revista de Antropología, (14).

- Rodríguez, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y Sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discursos y realidad. *Perfiles Educativos*, XXXIX(157), 70–86.
- Rodríguez, M. (2017). Unidades educativas del Milenio , educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa*, 1(38), 41–56.
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad . Políticas educativas , diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos*, (60), 217–236.
<https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Salazar, M. de J. (2012). Mal de escuela : redescubriendo las epistemologías indígenas. *Escuela Nacional de Antropología E Historia México*, 19(54), 269–271.
- Tiburcio, C., y Jiménez, Y. (2016). Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas : *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), 32–47.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético político*.
- UNESCO. (2013). *Alfabetización y Educación*. Santiago de Chile.
- Universidad Andina Simón Bolívar, Programa de Escuelas Lectoras, obtenido el 15 de octubre de 2019, de <https://www.casa-andina.uasb.edu.ec/web/area-de-educacion/programa?programa-escuelas-lectoras>.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la Educación Básica Ecuatoriana: Propuestas para la Reforma Educativa. *Revista Ecuatoriana de Historia*, (12), 119–128.
- Walsh, M. (2005). Will Indigenous Languages Survive ? *Annual Review of Anthropology*,

(34), 293–315. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.34.081804.120629>

Yépez Morocho, P. (2015). Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su incidencia en la educación intercultural. *Sophía*, (18), 231.
<https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.12>

ANEXOS

Anexo 1

Pontificia Universidad
Católica del Ecuador



**Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Ibarra
Maestría en Ciencias de la Educación
Entrevistas a padres de familia**

1. ¿Cómo se autoidentifica?
2. ¿Qué lengua hablan en su casa? ¿Por qué?
3. ¿Qué lengua habló primero usted?
4. ¿Qué lengua/s hablan sus padres y sus abuelos?
5. ¿Qué lengua/s hablan sus hijos? ¿Quién les enseñó a hablar estas lenguas?

Si son 2 o más...

6. ¿Cuándo aprendió a hablar la segunda lengua, cuántos años tenía? ¿Por qué aprendió?
7. ¿Cuándo aprendió su niño/a hablar la segunda lengua, cuántos años tenía? ¿Por qué aprendió?
8. ¿Qué lengua considera usted que deben usar los profesores para enseñar? ¿Por qué?
9. ¿Conoce usted en qué lengua le dan clases a su niño/a? ¿Qué le parece?
10. ¿Cree que su niño ha desarrollado hasta el momento alguna habilidad de leer y escribir?

Anexo 2

Pontificia Universidad
Católica del Ecuador



Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Ibarra
Maestría en Ciencias de la Educación
Entrevistas a docentes de primero y segundo año de EGB

1. ¿Cómo se autoidentifica?
 2. ¿Cuál es su lengua materna?
 3. ¿Conoce usted cuáles son los resultados de aprendizaje esperados en lectoescritura para primero/segundo? ¿Cuáles son?
 4. ¿Considera usted que los niños/as de primero/segundo lograros alcanzar los resultados esperados?
 5. ¿Qué lengua utiliza en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué utiliza esta lengua?
 6. ¿Conoce cuál es la lengua materna de sus estudiantes? Si no la conoce, ¿Ha desarrollado alguna acción concreta para aprender la lengua materna de los niños?
 7. ¿Qué problemas concretos ha tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje al no conocer la lengua materna?
 8. ¿Para sus clases, aplica el MOSEIB? Sí, no ¿Por qué?
 9. ¿Sus niños/as presentan dificultades de aprendizaje? ¿Cuáles, si las hay?
- ¿Consideran que los niños/as deben mantener su lengua materna? ¿Por qué?

Anexo 3

Pontificia Universidad
Católica del Ecuador



Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Ibarra
Maestría en Ciencias de la Educación
Ficha de observación de clase

Fecha:

Hora:

Lugar:

Nombre del docente:

Edad del docente:

Detalles de la observación	Valoración	Interpretación
La relación con los estudiantes.	Buena () Regular () Mala ()	
Idioma usado por los niños dentro y fuera del aula en mayor grado.	Dentro del aula Lengua materna () Segunda lengua () Fuera del aula Lengua materna () Segunda lengua ()	
El idioma en el que enseña el docente.	Lengua materna del niño/a () Segunda lengua del niño/a ()	
Qué currículo utiliza para la planificación y desarrolla de clase.	Currículo de EIB () Currículo Hispano () Mixto ()	
La actitud de los estudiantes frente al profesor.	Positiva/proactiva () Negativa/pasiva () Neutra ()	
Herramientas o recursos que utiliza el profesor.	Adecuado () Inadecuado () Ninguno ()	