



UNA E

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichua

**COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: EL DESAFÍO DEL BILINGÜISMO EN LOS
HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS DEL OCTAVO GRADO DE LA UNIDAD
EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE “AMAUTA ÑANPI.**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en

Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe

Autoras:

Jessica Maricela Calderón Coronel

CI: 0302714001

Mayra Carolina Gavilanes Buñay

CI: 0803152578

Tutor:

Jennifer Paola Umaña

CI: 0151956125

Azogues, Javier Loyola, 2020

Resumen

Esta investigación se realizó en la Unidad Educativa “Amauta Ñanpi” ubicada en el cantón Puyo, provincia de Pastaza. El universo de estudio estuvo conformado por 90 estudiantes y 12 padres de familia, de los cuales se tomó una muestra de 19 estudiantes y 5 padres. El criterio de selección fue el dominio de lenguas maternas. El tiempo dedicado a esta investigación fue de 9 semanas correspondientes a las prácticas pre profesionales de octavo y noveno semestre de la Universidad Nacional de Educación. El objetivo general recayó en analizar las condiciones en que el plurilingüismo afecta el rendimiento escolar de los estudiantes y su convivencia. El problema detectado fue la dificultad que tienen los estudiantes para escribir en su lengua de interrelación cultural debido a que en su vida diaria no utilizan la escritura y porque hablan un español mezclado con la lengua *kichwa*. La escuela trata de solucionar este problema enseñando la gramática española. En el marco metodológico se utilizaron el enfoque cualitativo y el método etnográfico. Los instrumentos de recolección de datos fueron: la encuesta y las entrevistas no estructuradas. El criterio para analizar los datos fue el análisis descriptivo dado por Angrosino. Para solucionar la problemática planteada, se sugirió la creación de una comunidad de aprendizaje donde a través del diálogo se pretenderá trabajar desde los prejuicios creados hacia las lenguas indígenas y los estudiantes tendrán libertad para hablar y escribir en la lengua de su elección y lograr el bilingüismo que aspira el sistema educativo ecuatoriano.

Palabras claves: *Interculturalidad, bilingüismo, diglosia, educación, comunidad de aprendizaje.*

Abstract.

This research was carried out in the “Amauta Ñanpi” Educational Unit located in the canton of Puyo, Pastaza province. The universe of study consisted of 76 students and 12 parents, of whom a sample of 19 students and 5 parents was taken. The selection criterion was the mastery of indigenous ancestral languages. The time spent on this research was 9 weeks corresponding to the pre-professional practices of the National University of Education. The general objective was to analyze the conditions under which multilingualism affects students' school performance and cohabitation. The problem detected was the difficulty students have to write in their language of cultural interrelation because they do not use writing in their daily lives and because they speak a mixed Spanish with Kichwa twists. The school tries to solve this problem by teaching Spanish grammar. The qualitative approach and ethnographic method were used in the methodological framework. The data collection tools were: the survey and unstructured interviews. The criterion for analyzing the data was the descriptive analysis given by Angrosino. To solve the problem raised it was suggested the creation of a learning community where through dialogue prejudices towards Indigenous languages will be destroyed and students will be free to speak and write in the language of their choice and achieve the bilingualism that the Ecuadorian education system aspires to.

Keywords: *Interculturality, bilingualism, diglossia, education, learning community*

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN | 2 |
| ABSTRACT | 3 |
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN LA PROVINCIA DE PASTAZA, ECUADOR. | 9 |
| DEFINICIÓN DEL PROBLEMA, CASO O SITUACIÓN | 11 |
| CAPITULO I: MARCO TEÓRICO | 13 |
| 1.1 INTERCULTURALIDAD, BILINGÜISMO Y DIGLOSIA..... | 13 |
| 1.2 INFLUENCIA DEL CÓDIGO LINGÜÍSTICO EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO. | 21 |
| 1.3 VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE UN CEREBRO PLURILINGÜE. | 25 |
| 1.4 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE..... | 27 |
| 1.5 PRACTICA DOCENTE EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE. | 30 |
| CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO | 32 |
| CAPITULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS | 35 |
| LENGUA MATERNA. | 36 |
| UN LUGAR PARA CADA LENGUA | 37 |
| UTILIDAD DE LA SEGUNDA LENGUA. | 39 |
| SI TUVIERA QUE ELEGIR UNA LENGUA. | 40 |
| NO ME GUSTA LEER EN CASTELLANO..... | 41 |
| LECTURA EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN. | 42 |
| MACRODESTREZA DÉBIL. | 43 |
| SENTIMIENTOS PATERNOS. | 44 |
| <i>Amor por la lengua materna.</i> | 44 |
| <i>Por qué esta escuela.</i> | 46 |
| <i>Del amor al ruido comunicativo.</i> | 46 |
| CAPITULO IV: PROPUESTA | 48 |
| COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: FORTALECIMIENTO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS..... | 48 |
| CONSIDERACIONES FINALES | 52 |
| REFERENCIAS | 55 |
| ANEXOS | 59 |
| | |
| Tabla #1 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes | 36 |
| Tabla #2 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes | 37 |
| Tabla #3 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes | 39 |



| | |
|---|----|
| Tabla #4 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes | 40 |
| Tabla #5 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes | 41 |
| Tabla #6 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes | 42 |
| Tabla #7 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes | 43 |
| Tabla #8 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes | 49 |
| | |
| Anexo 1 | 59 |
| Anexo 2 | 60 |
| Anexo 4 | 62 |
| Anexo 6 | 63 |
| Anexo 7 | 64 |
| Anexo 8 | 66 |
| Anexo 9 | 71 |
| Anexo 10 | 72 |
| Anexo 11 | 72 |

Introducción

El debate sobre las lenguas indígenas continua vigente. Chomsky (2019) afirma que “el rescate de las lenguas indígenas es lo más maravilloso que ha vivido la humanidad” (p.16). El autor ubica este acontecimiento por encima de otros fenómenos políticos o económicos que han influido en la historia y la cultura de la humanidad. El rescate de las lenguas indígenas representa un ejemplo de reconsideración de las tendencias desarrollistas de la humanidad.

La globalización parecía ser un objetivo concertado por el poder mundial que iba a dejar en el camino a las minorías culturales. Pero, diferentes tipos de reacciones de los movimientos sociales, a nivel de debate o movilizaciones, han representado un resurgimiento de las culturas minoritarias. Reflexionar acerca de la globalización deja abierta la posibilidad de pensar en otras alternativas de desarrollo.

Antes del surgimiento de la teoría intercultural, existía en el mundo la urgencia de mantener la unidad de los Estados Nacionales y, para lograr este objetivo, era fundamental declarar la oficialidad de una sola lengua. Goodman (2017) cree que a partir de la segunda guerra mundial hubo un nuevo orden mundial que se sustentaba en “mantener la paz por medio del poderío militar colectivo y la prosperidad compartida” (p.7). Agrega, además, que la agenda mundial se centró en el “comercio, el cambio climático y la seguridad” (p.7).

En este contexto se da, en varios países, una situación de crisis que trajo como consecuencia una masiva movilidad territorial que favoreció la aparición de propuestas de comunicación que promovían la interconexión cultural. Estas propuestas tratan de dar respuesta a las culturas que compartían el mismo espacio. Garcés y Santos (2019) afirman que esas propuestas son: pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. Agregan que, la pluriculturalidad solo constata la diversidad y, la multiculturalidad, se quedó en el respeto mutuo. Mientras que la

interculturalidad es aceptada hasta convertirse en leyes porque promueve la reciprocidad entre diferentes.

El uso de dos o más lenguas en un mismo espacio es el principal signo de la diversidad. Por eso, es imposible ignorar la connotación cultural del uso de una lengua. Las lenguas en contacto se adaptaron a los contextos socioculturales, produciéndose un mestizaje o estrategias lingüísticas de comunicación, como en el caso de las lenguas indígenas con el español. Parodi y Lujan (2014) afirman que la lengua “no existe en un vacío, separada de los hablantes y su ambiente natural” (p.380). Con esto quieren decir que los hablantes son los protagonistas de las transformaciones de la lengua.

Según las autoras anteriormente citadas, las transformaciones hechas a la lengua española por parte de los usos de los hablantes, son un fenómeno que se puede encontrar en el español americano, desde sus inicios en la etapa colonial de América. Pero, inclusive antes, cuando aún no salía de la Península. Un ejemplo de ello, puede ser la novela *Don Quijote de la Mancha*. Esta obra maestra de la literatura mundial ejerció, sin proponérselo, entre otras, una función didáctica en los hablantes a través de la generación del proceso de formación del castellano moderno.

La novela mencionada, reflexiona constantemente acerca de la lengua. En ella, es posible identificar los niveles de la lengua. El nivel culto está representado en el habla del protagonista, el nivel vernáculo en su escudero y, además, se pueden deducir los conflictos que se producen entre ellos. Si se quiere encontrar evidencia de lengua viva, se puede recurrir al testimonio de Foucault (1999) quien afirma que en esta obra se puede ver cómo el significado de la palabra “loco” cambió de manera extraordinaria. Antes del Quijote, esta palabra significaba persona con desequilibrios mentales, dentro de la obra, significa persona soñadora y emprendedora. Si se quiere ver cómo el lenguaje determina la forma de pensar de las personas, puede retomarse la referencia a la actitud

del Quijote, para quien la nominación “*molinos de viento*” significaba obstáculos que impiden el desarrollo de la humanidad, por lo que, corresponde a todos luchar contra ellos. Mientras que, para Sancho, eran máquinas que cumplían una labor determinada.

El proceso de comunicación intercultural hizo que también se visibilizara la situación de las lenguas indígenas. El sistema educativo ecuatoriano, bajo la influencia de la interculturalidad, propuso al español como lengua de interrelación cultural, como respuesta al plurilingüismo existente. El fin es formar un bilingüismo entre las lenguas indígenas y el español. Pero entonces, surgen las siguientes preguntas ¿Cómo pedirles a los estudiantes que escriban el español en la forma como determina la gramática si ellos hablan una mezcla de español y *kichwa*?

El lenguaje escrito es fundamental para mantener la unidad del idioma y para guardar la memoria colectiva. De esta manera, se justifica la importancia de mantener el nivel estándar de la lengua para cuidar la corrección gramatical. Esta es la principal razón dada por la academia de la lengua para mantener el uso de las normas gramaticales. Pero, en el caso de las lenguas indígenas, algunas no registran códigos lingüísticos escritos, pero eso no quiere decir que esas lenguas no están sujetas a un proceso de transformación en el lenguaje escrito y toda la riqueza simbólica que facilita la comunicación

La existencia de una lengua implica fenómenos sociológicos e históricos, entre otros. Quizás, el más importante ha sido la necesidad de transmitir los conocimientos científicos y tecnológicos. Por eso, ciertas lenguas recurren a la gramática para preservarse en el tiempo. Pero en realidad la lengua se normaliza en usos que permiten el entendimiento entre los miembros de una comunidad.

Cobo (2016) afirma que “la lengua, cualquiera que sea tiene una gramática. Todos los hablantes son personas inteligentes, con capacidad de ordenar su mundo a través de la lengua” (p.6). De esta manera, se comprueba la funcionalidad de la lengua, sin mayores diferencias entre el código

hablado y escrito. Para esta autora, la gramática consiste en la capacidad natural para ordenar el discurso, y no codificación de normas impuestas.

Esta investigación consta de una introducción propia, en la que también se trata la problemática y la contextualización de las lenguas indígenas en la provincia de Pastaza. Seguidamente se presentan cuatro capítulos. En el primero, que corresponde al marco teórico, se analizan las implicaciones de los términos interculturalidad, bilingüismo y diglosia. En el segundo, el marco metodológico. En el tercero, se muestran los resultados de los instrumentos de recolección de datos y, en el cuarto, la propuesta, que se trata del diseño de una comunidad de aprendizaje. Por el último, se presentan las consideraciones finales.

El objetivo de esta investigación es motivar en los estudiantes el uso indistinto de la lengua materna y de la lengua de interrelación cultural, a nivel hablado y escrito, para construir un bilingüismo a través de una comunidad de aprendizaje.

Las actividades específicas que permitieron alcanzar ese objetivo fueron las siguientes: determinar si existe jerarquía y delimitaciones de espacios en el uso de las lenguas, las connotaciones que sugieren el uso de la lengua de interrelación cultural, la existencia de prejuicios con relación al uso de las lenguas y las dificultades que tienen los estudiantes para escribir en español.

La pregunta que guio esta investigación fue ¿Cómo construir un bilingüismo entre las lenguas maternas de los estudiantes y su lengua de interrelación cultural a través de una comunidad de aprendizaje?

Contextualización de las lenguas indígenas en la provincia de Pastaza, Ecuador.

La amazonia ecuatoriana fue hasta el siglo XIX una palabra que significaba peligro, agreste y se definía a sus pobladores como salvajes (Uzcátegui 2017). En este contexto, un acontecimiento

literario ayudó a cambiar la connotación de esa palabra: la publicación de la novela *Cumandá* de Juan León Mera, que cambió la visión sobre el indígena amazónico ecuatoriano, presentándolo como un ser sensible, con valores espirituales y morales, dignos de ser el fundamento de la nación ecuatoriana. La novela está ambientada en la provincia de Pastaza y sus personajes pertenecen a varios pueblos que ocupan ese territorio. Uzcategui (2017) cree que la novela es un anuncio de la consciencia de la diversidad cultural.

Quienes hayan leído la mencionada novela, recordarán con nostalgia las referencias a los *Andoas*, cuya lengua se ha extinguido. Otras lenguas indígenas mencionadas en la novela, están en peligro de extinción, como la *Sápara* y *Epera*, permitiendo evidenciar cómo con la desaparición de las lenguas se extingue tradiciones, culturas y leyendas. Toda la riqueza biodiversa de personajes, paisajes y culturas presentes en *Cumandá* necesita ser interpretada bajo una perspectiva integral. En este sentido, Sánchez citado por el Diario El Telégrafo (2019) cree que “los conocimientos indígenas integran un sistema cultural que combina la lengua, la clasificación, prácticas de utilización de recursos, interacción social, rituales y espiritualidad” (p.6).

Otras lenguas han sido sustituidas por el kichwa (como en caso de los *sáparas*, debido a la cercanía con una comunidad *kichwa*) (Agencias Andes 2018). Aunque como refleja un estudio de la UNESCO citado por Agencias Andes (2018): “todas las lenguas indígenas ecuatorianas tienen un alto grado de vulnerabilidad” (p.5). En este grupo vulnerable está incluido el kichwa a pesar de que “en los medios rurales se mantiene fuerte (...) y en la ciudad la lengua se pierde por los procesos de migración” (p.5).

En la amazonia ecuatoriana se hablan las siguientes lenguas: La comunidad Cofán, el ingae; Secoya y Siona, el paicoca (baicoca); Waorani, wao tedeo; Shiwiar, shiwiar chichem; Sapara, chichwa; Shuar, shuar chicham. El territorio de la provincia de Pastaza es ocupado por Huaoranis,

Shiwiar, Sápara, Achuar, Shuar y Andoa. La ciudad de Puyo, capital de la provincia de Pastaza, es una urbe cosmopolita, ubicada a pocos kilómetros de la provincia de Tungurahua, lo que incrementó el intercambio comercial y turístico entre estas provincias. Además, en Puyo existen carreteras de acceso y cercanía a centros educativos de todos los niveles, por eso se incrementó la movilidad territorial de personas de todas las regiones del Ecuador y de las comunidades indígenas cercanas que llegan en busca de trabajo y estudios.

La escuela donde se realizó esta investigación, reproduce el contexto social de la provincia de Pastaza: los estudiantes provienen de varias nacionalidades; la cultura dominante es la hispanohablante, debido a la inmigración que recibe; conviven estudiantes que hablan varias lenguas y se ven obligados a aprender el español. Las minorías culturales tienen consciencia de que aprender español les facilita la convivencia en la sociedad dominante, aun aman su lengua materna. según se infiere de los datos recolectados en las entrevistas.

Definición del problema, caso o situación

Los estudiantes de la Unidad educativa Intercultural Bilingüe “Amauta Ñanpi” donde se realizó esta investigación, dominan dos códigos lingüísticos: su lengua materna y el español. 27 tienen como lengua materna el kichwa; 7 el shuar; 2 Achuar; 1 Shiwiar y castellano 39.

Estudiantes de diversas nacionalidades han coincidido en esta escuela debido a la migración interna de sus familias en busca de trabajo.

Los estudiantes aprendieron el español para, en el futuro, poder insertarse en el mundo laboral, igual que lo hicieron sus padres. El uso de su lengua materna, en varias ocasiones, está restringido a su contexto familiar y al de su comunidad. La comunicación en su lengua materna se realiza a nivel vernáculo, pero sienten que, al usar su lengua materna con sus allegados, pueden transmitir la emotividad que restringe el español. Al contrario de lo que mandan las leyes ecuatorianas, en la

escuela utilizan menos su propia lengua debido a la diversidad lingüística del aula y la presencia de docentes hispanohablantes.

El dominio de ambos códigos lingüísticos se produce a nivel de lenguaje oral. Son eficientes comunicadores en su segunda lengua. Pero tienen dificultades al pasar al lenguaje escrito. Las causas de este problema recaen en la exigencia de la escuela para que los estudiantes escriban en un registro o nivel alto, es decir, académico. Generalmente, la asignatura de lengua y literatura es utilizada para hacer prácticas de análisis de la gramática castellana, tomando como unidad de análisis la oración. Las prácticas son descontextualizadas porque no corresponden a situaciones comunicativas cotidianas en las que los estudiantes realizan traducciones desde su lengua materna al español.

La cultura educativa de la escuela se basa en el uso de textos escritos. Deberes y exámenes evalúan la utilización del código escrito. Las consecuencias de estas prácticas educativas son el bajo rendimiento académico de los estudiantes, repitencia escolar, la formación de su proyecto de vida fuera de su formación académica y formación de prejuicios hacia su segunda lengua a la que consideran difícil de escribir.

CAPITULO I: Marco teórico

1.1 Interculturalidad, bilingüismo y diglosia.

Gudykunst (citado por Alsina 2008) define la comunicación intercultural como “la comunicación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales o entre miembro de diferentes subsistemas dentro de un mismo sistema sociocultural (p.3). Para la CODENPE (consejo de desarrollo de las nacionalidades y pueblos del Ecuador.) (2011) la interculturalidad se plantea “como palabra es nueva y como practica es milenaria porque en la América indígena eran muy comunes los encuentros y alianzas” (p.34).

Si se analiza la significación de las raíces “bi” y “plu” de bilingüe y pluricultural, se podría pensar que las leyes hacen referencia a números o convivencia de varias lenguas. En realidad, las leyes mencionadas trazan un ideal de sociedad que es posible alcanzar después de analizar la situación desde la sociolingüística. Es ampliamente conocido que las lenguas son una cuestión cultural y, en el caso de Ecuador, este asunto arrastra conflictos surgidos en la época colonial que son reforzados por la cultura global.

En este contexto, Cobo (2016) define el bilingüismo como “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” y la diglosia como “bilingüismo, en especial cuando una de las lenguas goce de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores” (p.6). Por lo tanto, no es sorprendente que esta autora defina al bilingüismo en el Ecuador como una utopía maravillosa inspirada por la interculturalidad. Esta utopía esconde una realidad lingüística transmitida en forma de mito desde la colonia. Buzelin (2017) en un análisis de la gramática quechua escrita por el padre Juan Vázquez en 1590, concluye que esta gramática “traslada las características negativas de los hombres a la lengua” (p.16). Por lo tanto, se “ubica al indígena en

una posición inferior a los españoles bajo la creencia de que, si a las lenguas se las puede ordenar jerárquicamente, los hombres también” (p.16).

Las leyes del país y el espíritu que las inspira, buscan de manera objetiva y subjetiva, a la vez, cuidar el patrimonio intangible de la patria. Esta intención es acogida con entusiasmo por Cobo (2016) porque la humanidad ha descubierto la riqueza de la diversidad cultural. La autora alude a obstáculos que impiden el bilingüismo porque discriminan o existen en la realidad en forma de prejuicios, *bullying*, gestos, etc. Además, plantea que en todos los grupos culturales aún sobreviven la desconfianza y la descalificación de la cultura del otro.

Para Cobo (2016) solamente cuando se da el conocimiento de la otra cultura y el acercamiento a un verdadero diálogo, podrá existir bilingüismo. Por ahora, la diglosia es más influyente en la educación. Sobre todo, cuando existe el peso de una historia de imposiciones. Hoy, los estudiantes y los grupos sociales, conviven con un nuevo tipo de imposición, que no proviene de la normativa, sino desde las necesidades sociales surgidas desde la globalización.

La interculturalidad como proceso educativo podría quedarse en disposiciones jurídicas si no se avanza al bilingüismo. La idealidad de la interculturalidad esta expresada en las leyes educativas y la realidad, en la cotidianidad de los hablantes de las lenguas indígenas. Por lo observado en las practicas, se puede decir que la realidad necesita ser ajustada a las necesidades de los estudiantes.

Gutiérrez (2012) cree que la noción de interculturalidad está influenciada por la globalización y eso hace que necesite revisión constante. Afirma que las raíces de esta teoría están en los cambios económicos y políticos de los últimos tiempos y que el derecho a convivir en espacios interculturales es un derecho humano. Asimismo, el autor citado cree que de la relación entre culturas surgen los derechos culturales que son a la vez individuales y colectivos.

Los derechos culturales se legitiman en la presencia del otro. No nacen ni terminan con los marcos legales. Al contrario, la norma es una consecuencia de la visibilidad de las minorías culturales. Esto implica que, si en algún momento, algún grupo cultural siente la necesidad de reconsiderar una de sus prácticas, como puede ser la elección de una lengua para comunicarse, eso no compromete la realización de su ideario como grupo. Por eso, el diálogo o encuentro que es el fin que promueve la interculturalidad, depende de la igualdad de derechos.

En el derecho a la vida está implícito el disfrute de la propia cultura, es decir, de los modos de ser y sentir de los individuos como parte de una determinada cultura. Entonces, del valor que se le otorgue a la propia cultura depende la valoración que se le otorgue a todas las prácticas de una cultura diferente. Y en esa percepción hay que tener en cuenta que las culturas presentan cambios en el tiempo.

La educación intercultural bilingüe se estableció en Ecuador en 2010. Aunque en este trabajo no se trata de evaluar las expectativas que creó este tipo de educación, porque los modelos educativos son líneas generales, se puede intentar hacer una reflexión acerca de los resultados del impacto de las políticas educativas en la autoestima y potenciación de los grupos culturales. Lo más sobresaliente de este análisis es que el marco normativo no ha superado todos los matices del problema, especialmente las carencias de todo tipo de recursos, desde lo económico, humano y de interpretación de las leyes. Y si esto trae consigo resignación y resistencia en los actores del sistema educativo, se podría decir que el diálogo sigue condicionado y eso revela marginación y negación de derechos.

Gutiérrez (2012) cree que es momento de superar a la intercultural. Propone un nuevo multiculturalismo, que elimine los aspectos negativos que este término significó en el siglo pasado. Si la interculturalidad significa diálogo entre diferentes, el nuevo multiculturalismo debe proponer

la resolución de conflictos surgidos del mestizaje. Este último término, no es considerado por el autor desde el punto de vista sanguíneo sino cultural. Es decir, mestizaje cultural, que se deriva del hecho de que somos “productores y consumidores de la cultura globalizada” (p.24), lo que quiere decir que ya no existen culturas puras porque todas están influenciadas por la globalización.

Para Gutiérrez (2012) si el diálogo multicultural no es posible porque existen relaciones de poder que se interponen, la propuesta multicultural debería evitarlos permaneciendo en la sociedad como parte de un grupo de otras ideologías que en la actualidad buscan posicionarse en la sociedad. Agrega que sería “una bandera de lucha... reivindicada como una forma de resistencia a las políticas asimilacionistas y a la discriminación” (p.37). De esta manera, el autor sugiere que la multiculturalidad puede representar a los grupos que no desean asimilar la cultura del otro ni ser discriminado por esa actitud y solo quieren conservar su espacio, basado en el respeto de las decisiones de los demás.

García, citado por Gutiérrez (2012) afirma que “cada cultura tiene una forma de entender el poder, las relaciones sociales y la economía” (p.37). De esta manera, se forma la identidad, que va cambiando de acuerdo al contexto en el que se vive. Hoy las personas son habitantes de un mundo interconectado y globalizado, que ha hecho a todos partícipes de la tecnología, especialmente de la comunicación. Este rasgo común parece determinar un camino sin retorno. Pero, ante esta situación, es totalmente meritorio haber logrado que las leyes educativas reconozcan a la interculturalidad en un mundo que camina hacia la uniformidad globalizante.

Moya (1996) también coincide con Cobo (2016) en que el bilingüismo es una aspiración y que la convivencia de las lenguas indígenas y el español en Ecuador presenta características de diglosia. Esta estudiosa de la situación lingüística del Ecuador se apoya en varias investigaciones precedentes para afirmar que la lingüística es “contradictoria y conflictiva”. Especialmente se

refiere a la evolución del concepto de diglosia, que se ha ido definiendo de acuerdo con cada situación analizada en diversos tiempos y circunstancias. Para la autora, básicamente se detecta la diglosia por la presencia de una “lengua tipo A o de funciones altas y, otro tipo B o de funciones bajas. Ambas con funciones muy delimitadas, lo que estabiliza la situación, pero en constante agresión mutua” (p.24).

La autora citada, señala que existen elementos desestabilizadores que amenazan la existencia de la lengua de funciones baja. Se puede inferir que esos elementos son las clasificaciones de las personas que utilizan la lengua de funciones bajas como personas sin valores ni aprendizajes confiables científicamente. En otras palabras, está instalado en la sociedad que el uso de una lengua determina el desarrollo de la inteligencia y eso influye en el uso de la misma.

La globalización permitió que el uso de las plataformas de comunicación, básicamente de las redes sociales, sea un desafío generalizado a la enseñanza de la gramática y a los estilos antes considerados cultos. El nivel culto tiende a bajar y el bajo, a desaparecer. Este fenómeno se presenta tanto en los niveles de una misma lengua y en los bilingüismos donde una lengua representa el nivel bajo y la otra el alto. A pesar de ello, es posible llegar al bilingüismo, tal como busca la normativa ecuatoriana, y a la escuela le corresponde apartar los elementos desestabilizadores.

La lengua A es la que generalmente se utiliza en la escritura. Moya (1996) afirma que en Ecuador se la debería llamar lengua dominante porque se impuso por la fuerza. Y, en este caso, también se puede evidenciar la diglosia porque a los registros escritos se los consideró literatura y a los orales se le dio el nombre de folclor, creando un nuevo prejuicio.

Moya (1996) también cree que la creación de un “metalenguaje para la literatura andina” (p.26) enriquecería al *kichwa*. Aunque no especifica en qué consistiría ese metalenguaje, está claro que

alude a realizar aclaraciones que ayuden a comprender las especificidades de las palabras de esta lengua, para liberarla de confusiones y prejuicios y demostrar que su literatura es tan valiosa como la producida en otras lenguas.

El desarrollo de la lengua escrita no se declara como un propósito en los textos normativos de la educación en Ecuador, pero la escuela debe interpretar que las decisiones de los estudiantes respecto al uso de su lengua facilitan el bilingüismo. De esta manera, las actividades y estrategias docentes podrían contener todo un proyecto de revaloración de las lenguas indígenas para grabarlas en textos escritos. Consecuentes con esta idea, la propuesta de esta investigación consiste en la creación de una comunidad de aprendizaje como un modelo educativo donde la metodología de aprendizaje es el diálogo, por lo tanto, no existe la jerarquía de los argumentos.

Moya (1996) advierte de los riesgos de un mal interpretado bilingüismo. Este no debe significar aprender y adquirir la cultura de la segunda lengua, debido a que el bilingüismo no es transferencia de cultura, como ejemplifica Gutiérrez (2012) al presentar un tipo de transferencia en el grupo cultural México-americano de los Chicanos, que se visten como los americanos y hablan inglés aun con otro mexicano. El bilingüismo procura potenciar la cultura dominada para recuperar su riqueza. Por eso, en la propuesta de la presente investigación, se insiste en la utilización de la segunda lengua, pero conservando el código cultural propio, enfatizando en su manera de pensar y en su ciencia.

La discusión sobre sociolingüística en el Ecuador no sólo se queda en bilingüismo, plurilingüismo o diglosia. Muysken (citado por Cobo 2016) incorpora al debate el término “media lengua” (p.5), definido como “una forma de quichua con un vocabulario casi exclusivamente de origen castellano y estructuras casi exclusivamente en quichua” (p.5). La frase describe una ingeniosa manera de mezclar dos lenguas y, al hablar de “estructuras”, parece referirse a dos

sintaxis diferentes que producen frases sin sentido. Pero Cobo (2016) se encarga de aclarar que se trata de tomar las raíces del castellano y agregarle las desinencias del *kichwa*.

Los autores, ubican este fenómeno, principalmente, en comunidades rurales de las provincias de Imbabura y Cotopaxi. Agregan que la media lengua se utiliza dentro de las comunidades y el *Kichwa* y el castellano lo usan para comunicarse con otras comunidades. Aunque Muysken (citado por Cobo 2016) no la denomina interlenguaje, la media lengua parece cumplir con las características que definen a este término.

Esta especie de juego de palabras que parece ser la media lengua, se produce a pesar de que el español y el *Kichwa* tienen raíces históricas distintas. No es un fenómeno único en el mundo. Para dar un ejemplo, de este tipo de mezcla que parece juego lingüístico, se podría citar nuevamente a la lengua de la comunidad de hablantes denominados Chicanos, que a la palabra inglesa truck le agregan la vocal “a” al final para castellanizarla en el sentido de formar sílabas formadas por consonantes y vocal, y que suena “troca”. Con esta palabra se designa a vehículos motorizados para carga.

Como se afirmó antes, las personas, bajo la influencia del contexto comunicativo, pueden modificar las lenguas. Ante esta realidad, la gramática se subordina a las necesidades de la comunicación. Para definir la función social de la media lengua Cobo (2016) afirma que es diglosia y, para Gómez (2005) es un mestizaje para cuidar el *kichwa*. Es diglosia, para Cobo, porque se aleja de la lengua dominante y de la dominada. Y es una inconsciente medida de protección al *kichwa*, para Gómez, porque le agrega un nuevo léxico que la fortalece, una nueva forma comunicativa que se adapta a los nuevos contextos, como pasa con todas las lenguas del mundo.

También, se podría afirmar que la media lengua no es más que una variación regional de la lengua. Aunque para Gómez (2005) es una actitud positiva porque la lengua se desplaza hacia el

kichwa, como un retorno hacia las raíces después de haber conocido el castellano. Dicho autor, cree que es una estrategia que permite sobrevivir adoptando una cultura ajena sin perder la propia.

Los hablantes de la media lengua forman su identidad con elementos de los dos mundos en que viven y que influyen en sus prácticas sociales.

Las personas que usan la media lengua pueden hablar ambas lenguas y acercarse a esas comunidades de hablantes en casos específicos y necesarios, pero, de esta manera, mantienen intacta su libertad y dignidad. La media lengua es una estrategia lingüística, así como existen otras en todas las comunidades de hablantes de lenguas indígenas del Ecuador.

La cosmovisión de un pueblo también abarca la percepción de su propia historia y todo su legado tangible e intangible. siempre contiene un peso determinante al asumir decisiones sobre la vida de las personas. El conocimiento profundo de este rasgo cultural ayuda a interpretar la función de una lengua en una sociedad que aspira a ser plurilingüe. Ese conocimiento es fundamental para elaborar las políticas educativas y jurídicas. Incluso, el diálogo está condicionado por el juicio que cada uno de los participantes hace del otro.

La media lengua toma del español los elementos necesarios para hacer fluida la comunicación. Aquella manera de dividir la palabra en raíz y desinencia es una práctica que tiene fundamentos en la gramática española y *kichwa*. Pero también, hay una capacidad de elección de una combinación de letras que, más allá de la comunicación, mantiene una sonoridad que deja ver que esa lengua mantiene vivas sus raíces y se ha enriquecido con el español. Es difícil llevar a la lengua escrita esta combinación de dos lenguas, porque aún persisten los prejuicios que la ubican más cerca del mal uso que del uso creativo.

1.2 Influencia del código lingüístico en la formación del pensamiento.

Varios teóricos de la semiótica y la lingüística han construido teorías acerca de la influencia de los códigos lingüísticos en la formación de las estructuras sociales. Estos autores se sustentan en la capacidad de la lengua para transmitir información con significados denotativos y connotativos. Si los humanos son los únicos seres de la naturaleza que se comunican por medio del lenguaje, entonces, es posible pensar que la lengua, antes de otorgar significado a las palabras, les otorga sentido.

Y como se sabe, toda comunicación se realiza dentro de un sistema de signos o señales, llamado código. Por eso, las ciencias mencionadas han tratado de responder a la pregunta de si el hombre es libre para comunicar su pensamiento o está condicionado por el código lingüístico. Aunque en este trabajo se trata de motivar el uso de la segunda lengua, o lo que en el ambiente educativo se conoce como lengua de interrelación, valdría la pena conocer la opinión de varios de estos autores para aplicar sus recomendaciones a los propósitos de esta investigación.

Pero, sobre todo, las conclusiones de sus investigaciones tienen que ayudar a los estudiantes de la comunidad donde se realizó esta investigación a superar la connotación negativa de la segunda lengua para lograr el bilingüismo al que aspira el sistema educativo. La escuela, en general, desea contar con indicadores que puedan medir la objetividad, por eso, recurre a evaluar el dominio de la función referencial de los códigos lingüísticos para saber si los estudiantes son comunicadores eficientes, porque en la sociedad actual se ha instalado la idea de que la buena comunicación es la que se apega a las normas gramaticales.

Cassany, Luna y Sanz (2014) afirman que “la sociedad considera más grave tres faltas de ortografía que ser eficientes” (p. 46). Obviamente, el uso correcto de la gramática y la ortografía en particular, son destrezas que el estudiante debe alcanzar para tener consciencia del nivel

comunicativo ideal. Pero, lo que los autores cuestionan, es la prioridad que se le da a la gramática por encima de la eficiencia comunicativa cuando se usa la lengua en contextos reales. Para los autores mencionados, la secuencia de aprendizaje empieza por la comunicación contextualizada y termina en la estructuración de la lengua.

Existen dos factores que influyen en la comunicación: ambiente y pensamiento. Tanto que se podría decir que el pensamiento está íntimamente relacionado con el estilo de vida de las personas. Existe una interacción entre estos dos factores. Es decir, el modo de pensar de una persona está relacionado con el ambiente cultural en el que se desenvuelve. Si cambia un factor, también cambia el otro. Y si el intercambio de mensajes entre dos o más personas toma en cuenta estos dos factores se logra lo que Cassany, Luna y Sanz (2014) denominan el “éxito comunicativo” (p.36).

También, los autores mencionados afirman que para cambiar el modo de expresar el pensamiento tendría que cambiar el campo de acción de las personas, o sea el ambiente en el que se desenvuelve. Es decir, los autores creen que las estructuras mentales son modificables solo bajo ciertas condiciones culturales y a la influencia educativa de las personas más cercanas.

Básicamente, cuando se analiza un texto escrito, se intenta identificar el estilo del autor para determinar la manera cómo presenta la lógica de organización de su pensamiento. Cassany, Luna y Sanz (2014) creen que un estilo complicado dificulta la expresión de las ideas. Aquellos autores creen que la enseñanza de la lengua escrita no debe empezar por el análisis de la oración y que la unidad de análisis de la comunicación es el discurso, porque la comunicación va más allá de emitir palabras. Los discursos transmiten intenciones que se enmarcan en un contexto cultural.

Por eso, los autores mencionados afirman que “la lengua tiene una dimensión social que la escuela no debe ignorar” (p.45). Ciertamente, porque con el desarrollo de la comunicación digital, los estudiantes escuchan variedades lingüísticas de todo tipo que se expresan en discursos que

tienen sentido dentro de un contexto determinado. La conveniencia del estilo de un texto escrito viene determinada por las convenciones sociales y ya no tanto por las recomendaciones académicas.

La lengua escrita es también un testimonio de vida. Cassany, Luna y Sanz (2014) refieren su importancia a que “nos permite conocer como conciben el mundo nuestros coetáneos, como lo entendieron nuestros antepasados y, al mismo tiempo, nos permite expresar, transmitir y dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros” (p.45). En efecto, el análisis de un discurso es la descripción de una forma de pensar. La interpretación del mundo no es un continuo, por eso, los estilos de escritura son adecuados para ciertas épocas.

En las pruebas escritas el conocimiento se mide por la habilidad de expresarse según los códigos establecidos por la escuela. Cassany afirma que “la lengua es también el instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento y es desde esta idea desde donde podemos establecer una relación clara entre mala estructuración de la lengua y fracaso escolar” (p.49). Lo que en el medio educativo se conoce como fracaso escolar, en realidad es una falta de práctica y estrategias para organizar un discurso.

Las variedades geográficas y sociales de la lengua son una realidad que no amenaza la unidad de un idioma, al contrario, lo enriquecen. Por esto los esfuerzos por lograr la homogeneidad desde la pureza gramatical pierden sentido. Cassany, Luna y Sanz (2014) sostienen que la lengua escrita no debe ser analizada “desde la corrección sino desde la adecuación” (p. 57). La escuela reúne todas las variedades de una lengua y a la vez “las neutraliza con la práctica de la lengua estándar” (p.57), pero su propósito debe ser enseñar a utilizarla de acuerdo al contexto comunicativo.

Pero esa lengua estándar tiene matices dados por los cambios en todos los niveles de una lengua. Existen ciertas palabras que eran propias de un sector social y migraron a otro. Cassany da un

ejemplo de este fenómeno: la palabra “chica” apareció como una designación a una mujer joven y apegada a los del sexo masculino, pero en la actualidad se la utiliza en el nivel alto.

Eco (2012) cree que lengua y sociedad evolucionan juntos y no como se cree que “entre lenguaje y sociedad se postula la existencia de dos entidades separadas y se estudia a una a través de la otra. Se considera uno de los términos como causa y el otro como efecto” (p.146). Este autor está convencido que existe una dinámica de mutua influencia. Es decir, que todas las convenciones sociales quedan registradas en un conjunto de símbolos.

Otras de las marcas que caracteriza al lenguaje escrito son la retórica y la ideología. Para Eco (2012) “La ideología bajo el prisma semiótico, se manifiesta como la connotación final de la cadena de connotaciones, o como la connotación de todas las connotaciones de un término” (p.124). Lo que quiere decir que la definición de un término o el significado de un discurso tienen un trasfondo muy personal que se puede comprender interpretando las imágenes que una persona tiene acerca de la realidad.

Al hablar y escribir se activan todas las experiencias anteriores del individuo. Por su parte, Eco (2012) se preocupa de analizar la recepción del mensaje por parte del destinatario. En su teoría toma en cuenta la circunstancia comunicativa y la ideología como factores determinantes para interpretar el mensaje. Eco (2012) no niega la existencia de las estructuras sociales determinadas por las estructuras lingüísticas propuestas por Saussure, pero considera que esas estructuras lingüísticas son modelos que sirven para encontrar coincidencias en las diferencias y que existen muchas estructuras, es decir, están individualizadas, porque son móviles y reversibles.

Piaget (citado por Eco 2012) resume el proceso de interpretación de la información que recibe una persona afirmando que “el sujeto inteligente actúa a través de hipótesis y tentativas, guiado por la experiencia”. Algo similar cree Eco (2012) al afirmar que el significado de un mensaje o

información “no hace alusión a un referente sino a una unidad cultural establecida por convenciones, o sea, no hay nada establecido en forma fija, porque todos los significados están construyéndose constantemente” (p.145). El mismo autor nos da un ejemplo: sostiene que todos conocen el símbolo de la medicina, pero si un médico dibuja en la pared de su consultorio una jeringuilla sostenida por un par de guantes, los demás interpretarían que allí reside un profesional de la medicina.

1.3 Ventajas y desventajas de un cerebro plurilingüe.

La actual sociedad globalizada exige el dominio de una lengua de interrelación internacional. El papel de relacionar a personas de todo el mundo ha recaído en ciertas lenguas que tienen prestigio mundial. Aprender estas lenguas ha creado expectativas que en ciertas ocasiones no están fundamentadas. De cualquier manera, la sociedad globalizada se ha impuesto y ha llegado al sistema educativo para transmitir la importancia de adquirir una segunda lengua. Además, ha impuesto otra categoría de diferencia entre las personas: los que dominan una segunda lengua pueden pasar a convivir en la sociedad global, y los que no lo hacen, están en una desventaja que los hace convivir con la marginación social.

Pero aparte de las ventajas o desventajas sociológicas de la imposición de una segunda lengua, existen otros aspectos a valorar. Cuando una persona aprende una segunda lengua, por satisfacción personal, se activan habilidades cognitivas que favorecen el rendimiento académico. Vaughan (2019) afirma que antes de enseñar una segunda lengua hay que tener consciencia plurilingüe. En principio hay que aceptar que aprender una lengua no es someterse a una cultura amenazante. Por lo general, cuando coexisten varias lenguas en un territorio, siempre está presente el sentimiento de pérdida de valores culturales, además del nacionalismo que revive desgastados debates políticos.

En la parte pedagógica, Vaughan (2012) cree que el principal error en la práctica es que “la enseñanza se suele basar en la reproducción teórica de la gramática como si se tratara de ecuaciones matemáticas a reproducir en el papel. Y entonces pasan dos cosas: que no lo asimilan y que cogen manía al idioma” (p. 5). Este error se produce porque, según Vaughan, se enseña un idioma como si fuera “lengua muerta” (p.5). Los cambios que experimenta una lengua y no son considerados por la normativa se deben a que la velocidad con que cambia una lengua es mayor a la capacidad de codificación de la gramática.

Otro aspecto a considerar en la enseñanza de una segunda lengua es la ruptura del sometimiento a las autoridades tradicionales. Esto quiere decir que la creatividad, especialmente de los jóvenes, para aprender lenguas es superior a las metodologías de enseñanza. Esto se evidencia en el habla y la escritura en los ambientes vernáculos, especialmente, en la comunicación digital, donde se desafía el mandato de los organismos de control.

El impacto del bilingüismo en el desarrollo cerebral aún está siendo estudiado por la neurociencia. Los estudios actuales concluyen que existen diferencias neuronales entre un cerebro bilingüe y un monolingüe. Bozic (citada por Martin 2018) afirma que “la ventaja bilingüe es causada por la forma en que procesan información las personas que dominan más de un idioma” (p. 6). La misma autora explica que ese proceso consiste en “la capacidad de atender selectivamente a un estímulo e ignorar las interferencias” (p.6). Por lo tanto, se infiere que el cerebro que domina dos o más idiomas aprende a dominar sus actividades prioritarias.

También, existen estudios que demuestran que el bilingüismo ofrece beneficios para la salud mental. El cerebro humano puede pasar de ser una maquinaria sincronizada a olvidar sus propios códigos. Ese es un riesgo al que está expuesta la mente humana. Morgado (2014) afirma que “las personas bilingües tardan más que las monolingües en sufrir neurodegeneración y enfermedades

mentales” (p.5). Este autor agrega que la protección que recibe el cerebro bilingüe viene de la ejercitación constante de sus funciones ejecutivas, que las define como “las que nos permiten razonar, resolver problemas, planificar el futuro y tomar decisiones” (p.5).

1.4 Comunidades de aprendizaje.

Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015) definen una comunidad de aprendizaje como una manera de organizar el aula, con el propósito de generar cambios integrales que transforman la educación. Establece los roles para los docentes, los estudiantes, padres y comunidad; la evaluación; los criterios para elegir los contenidos; la función y propósito de la educación, y; la relación entre educación y sociedad. Además, los autores mencionados aseguran que las comunidades de aprendizaje son una respuesta a los cambios sociales. Precisamente, esta propuesta educativa responde a las exigencias de la sociedad de conectar la educación a las necesidades de la actual sociedad.

La propuesta de Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015) parte de un análisis de la actual sociedad. Resume sus cambios en los siguientes criterios: modo de producción, autoridad, el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, relaciones de trabajo y efectos de la tecnología. La palabra comunidad pretende cambiar el sentido de las relaciones interpersonales en el aula de clases. La escuela tradicional es un lugar desconectado de su entorno, sus puertas están siempre cerradas para los padres y para los vecinos. Por el contrario, una comunidad es un espacio acogedor e inclusivo donde la posibilidad de participación de todos los que deseen es bienvenida, incluso para compartir la infraestructura con los vecinos.

La relación entre el modelo de comunidades de aprendizaje de Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015) con la propuesta de esta investigación consiste en la importancia que le dan al

consenso para tomar decisiones. La comunidad de aprendizaje es un espacio donde van a tener la libertad de llegar a un acuerdo para elegir la manera de usar las lenguas que dominan.

Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2008) coinciden con Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015) en que las teorías pedagógicas son adecuadas solamente para el tiempo en que fueron elaboradas. La velocidad de los cambios sociales obliga a replantear constantemente las teorías. Afirman que el principal cambio que experimentó la sociedad ha sido el aumento de la cantidad de información que circula por los medios de comunicación, tanto convencionales, como tecnológicos. Pero la sobreexposición a la información llevó a la banalidad como afirma Gamper (2018) La comunidad de aprendizaje reivindica a la información porque la debate entre todos y la valora en su justa medida.

La causa del cambio mencionado, es la digitalización de las principales actividades humanas. Para Castell (2014) esto cambió las relaciones de poder en la sociedad. El poder que residía en las armas y los recursos naturales, pasó a manos de los programadores de software. Al igual que la economía industrial, la economía digitalizada también creó desigualdad y marginación. Para Castell (2014) los marginados son aquellos que por falta de recursos económicos no pueden tener un dispositivo para conectarse a la red. En cambio, para Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2008) marginado es aquel que no tiene el conocimiento que le permita analizar, codificar y valorar la información para tomar decisiones acertadas. Por eso, la principal función de la comunidad de aprendizaje, sugerida en la propuesta de esta investigación, es evitar la marginación social.

En el nuevo tipo de sociedad que vivimos la autoridad reside en el diálogo. Incluso para Freire (2009); Habermas (1999) y; Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2008) el diálogo debe ser la metodología de aprendizaje de todos los tiempos. La autoridad del padre, del docente y de los jefes fue importante en el modelo económico de la sociedad industrial. Ahora se dio paso al consenso.

En las corporaciones de la actualidad las decisiones suelen tomarse con la participación de todos los interesados. Beck (2013) concluye que las condiciones de supervivencia en los vestigios del capitalismo global son insostenibles, por lo tanto, llegará el momento que el Estado dejará de tomar decisiones económicas y se producirá un gran diálogo mundial. El diálogo, da la oportunidad de proponer, ceder y acordar para lograr grandes objetivos comunes.

Tradicionalmente, el libro, la pizarra y el docente formaban el contexto de aprendizaje de los estudiantes. La comunidad de aprendizaje es un entorno de aprendizaje porque incorpora al aula de clases a las personas de distintas edades con las que interactúa en la vida cotidiana como familiares, vecinos, voluntarios y demás personas de la comunidad. El rol de estas personas es narrar sus experiencias acerca de su forma de entender los contenidos curriculares. Tampoco existen las relaciones de poder, nadie tiene autoridad para determinar jerarquía entre los discursos, pues todos tienen las mismas oportunidades de tomar la palabra.

Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2008) sostienen que las comunidades de aprendizaje no se adaptan a las condiciones de la sociedad, sino que las transforman. Las habilidades sociales que se practican en la comunidad sirven para lograr una comunicación eficiente para construir acuerdo y lograr transformaciones. Según Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015) la capacidad cognitiva de los estudiantes no está supeditada a ciertas estructuras mentales, como lo sugieren las teorías psicológicas o pedagógicas que fundamentan los currículos de educación en Ecuador. El dominio de los códigos del lenguaje humano es suficiente para que una persona adquiera conocimiento. La evaluación consiste en dialogar acerca del impacto de los cambios en la comunidad, considerando que la comunidad tiene que implementar cambios en los contenidos para estar a la par de los cambios sociales.

El rol del docente es ser un miembro más de la comunidad de aprendizaje. Su gestión es administrativa. Los argumentos que pueda aportar al diálogo se debaten como cualquier otro. La educación no depende exclusivamente del docente. Ruirá (citado por Muñoz 2015) afirma que “la escuela se abre a los padres, después la gente la hace suya y luego el barrio termina autoeducándose. De igual forma, muchos voluntarios cambian la percepción de sí mismos” (p. 6). La comunidad de aprendizaje proporciona el contexto en el cual es posible la educación.

Además, Ruirá (citado por Muñoz 2015) afirma que “los prejuicios y roles también se debilitan en un diálogo igualitario” (p.6). Los prejuicios se forman debido a la falta de comunicación que expliquen las razones de una actitud o motivación. La comunidad de aprendizaje eliminó los prejuicios que sirvieron para etiquetar a las personas en rangos de capacidad. Por último, la dirección de los cambios sociales se puede comprender con la actualización que proporciona el desarrollo profesional docente.

1.5 Práctica docente en la comunidad de aprendizaje.

La normativa jurídica ecuatoriana establece el desarrollo profesional docente como insumo indispensable de la educación de calidad. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) afirma que “el desarrollo profesional docente es un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación” (art. 11). La capacidad de desaprender es una habilidad que una persona necesita incorporar para adaptarse a la realidad actual. La gran virtud del mundo de hoy es también el desafío que hay que superar: comprender los conocimientos acumulados en poco tiempo.

Como se mencionó anteriormente, las comunidades de aprendizaje debaten, comprenden y transforman la actualidad de los cambios sociales, para eso debe contar con docentes que tengan la habilidad de aprender durante toda su vida. Nunca antes en la historia las palabras creatividad e

innovación tuvieron un significado tan connotativo. En casi toda actividad humana se requiere, más que el cumplimiento de una norma, soluciones novedosas que ahorren tiempo y recursos, y, sobre todo, logren resultados óptimos. Hargreaves y Fullan (2014) creen que la preparación de un docente debe conducir a maximizar su profesionalidad. Afirman que ser profesional implica “conocimiento especializado, experiencia y lenguaje profesional” (p.110). Esta definición hace referencia implícita a la adquisición de conocimiento y las formas de expresarlo, incluso con un lenguaje apropiado, es decir, elegir una estrategia de comunicación apropiada.

En las comunidades de aprendizaje se transforman las relaciones interpersonales y sociales. De la jerarquización se pasa a la igualdad de oportunidades porque las relaciones sociales influyen en la adquisición de conocimientos. Hargreaves y Fullan (2014) creen que un docente con una profesionalidad ética y cognitiva de calidad forma ese grupo de capital social, al que define como “un recurso que contribuye a la actividad productiva” (p.119). En el caso de la educación, esa actividad productiva sería lo que Hargreaves y Fullan (2014) estiman como “la cantidad y calidad de interacciones y relaciones sociales entre las personas que afecta a su acceso al conocimiento y a la información” (p.119). En otras palabras, el capital social sería la aplicación práctica en las relaciones de la vida cotidiana de lo aprendido en el ambiente académico. Las personas que poseen este conocimiento son confiables para la comunidad.

CAPÍTULO II: Marco Metodológico

El universo de estudio lo componen 76 estudiantes y la muestra, 19. Todos provienen de familias que dominan dos lenguas, que se dedican a labores de medio tiempo y que buscan en la educación de sus hijos un cambio en la condición socioeconómica familiar. Para ello, consideran que es necesario tener una lengua que les permita insertarse con éxito en una sociedad a la que no pertenecen.

Este trabajo se realizó con un enfoque cualitativo, porque asume una perspectiva cuya característica principal es, según Angrosino (2012) “interpretar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor” (p.11). En este trabajo se pretende analizar la influencia de la lengua en la formación de la cultura escrita de estudiantes que pertenecen a comunidades donde se habla más de una lengua. Entonces, se interpretó la influencia de la lengua en la vida de los estudiantes, a la que Piaget (2008) y Vygotsky (2010) consideraban la principal herramienta de transmisión cultural. Con la propuesta de Piaget (citado por Eco 2012) que afirma que “el lenguaje es anterior a la inteligencia” (p.345) se nota la absoluta dependencia del desarrollo normal de la vida de los humanos de la lengua.

Además, este enfoque es una manera eficiente de, como afirma Angrosino (2012), “elaborar teorías explicativas de comportamientos sociales y psicológicos” (p.16). Esta característica es el fundamento metodológico para dar una explicación al problema encontrado en la unidad educativa donde se realizó esta investigación. Como se indicó anteriormente, dicho problema consiste en la falta de práctica del lenguaje escrito en la lengua materna y de interrelación de los estudiantes, la escuela intenta afrontarlo a través de la enseñanza purista (desvinculada de las necesidades comunicativas de los estudiantes) de la gramática de la lengua de interrelación cultural (español). Analizar la influencia de la lengua en la cultura de los estudiantes es analizar su modo de ser, sentir

y actuar. La explicación a dicho problema es que en la lengua materna de los estudiantes no hay una tradición de lenguaje escrito y, además, entre las dos lenguas que dominan los estudiantes existe una marcada diglosia, por eso, no se motivan a escribir en español.

El método que guió esta investigación es el etnográfico, cuya definición, en sentido general, realizada por Angrosino (2012) es “descripción de grupos humanos”. El objetivo de este método es, siguiendo al autor mencionado, establecer patrones de comportamientos sociales, teniendo en cuenta que en la actualidad se propone una nueva etnografía que se aleja de las hipótesis que explicaron los comportamientos humanos a través de las categorías de análisis definidas por Angrosino como “género, clase social o raza” (p.48).

Con el advenimiento de la cultura globalizada se produjeron una serie de interrelaciones en todos los niveles de la vida cotidiana que cambiaron o están en proceso de cambiar la identidad de las personas. Los factores y, al mismo tiempo, las consecuencias más notables de este cambio social, fueron el hecho de que todas las culturas del mundo están en permanente contacto, la digitalización de las principales actividades humanas, y el apareamiento de los procesos de comunicación intercultural.

La interculturalidad, promovida por el sistema educativo ecuatoriano, establece el bilingüismo en las escuelas ubicadas en los territorios ancestrales indígenas. Su finalidad es fortalecer el uso de lenguas indígenas como un derecho humano y aprovechar toda la riqueza de su cosmovisión tan valorada en las condiciones socioeconómicas de la actual sociedad, por eso se las considera también patrimonio de la humanidad. Entonces, a través del método etnográfico se trató de interpretar la disposición anímica del grupo para aceptar en la práctica los postulados de la interculturalidad e identificar las barreras que no la hacen posible.

Como técnicas de recolección de datos, se utilizaron encuestas y entrevistas etnográficas realizadas en la inmersión que hicieron las investigadoras en la escuela, durante varias semanas. Estas técnicas pueden respaldar las afirmaciones que se realizan en este trabajo.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Esta encuesta está dirigida a los estudiantes de octavo año de EGB de la U.E.I.B “Amauta Ñampi”

Objetivo: conocer el contexto lingüístico de los estudiantes para el desarrollo del diagnóstico de la investigación

Indicaciones:

- Las preguntas están divididas por componentes: nacionalidad lengua materna y territorio.
- responda las siguientes preguntas con absoluta sinceridad.
- cualquier duda será atendida de inmediato.

Nacionalidad

- ¿De qué pueblo o nacionalidad proviene usted?
- ¿Cuál es el pueblo o nacionalidad de origen de su padre?
- ¿Cuál es el pueblo o nacionalidad de origen de su madre?

Lengua materna

- ¿Cuál es su lengua materna?
- ¿Qué lengua se habla en su hogar?
- ¿Cuántas lenguas domina?
- ¿Qué lengua usa para relacionarse con sus compañeros de aula?
- ¿En qué lengua te gustaría que los profesores hablen?
 - Kichwa _____ shuar _____ o en tu lengua _____
- ¿En qué asignaturas presentan dificultades para comprender los contenidos?

Territorio

- ¿Cuál es su lugar de procedencia/nacimiento?
- ¿Cuál es el lugar en el que reside actualmente?

Ilustración 1 Modelo de encuesta realizado por Maricela Calderón y Mayra Gavilanes

La encuesta, concebida de manera general, es una técnica cuantitativa, pero, en este caso, se trata de una técnica etnográfica, que al igual que en los métodos cuantitativos, sirve para obtener datos directos y objetivos, al igual que permite interpretarlos de acuerdo a los relatos que dan sentido a la construcción del mundo de los sujetos de estudio.

Las entrevistas se realizaron sin las formalidades que definen roles para el entrevistador y entrevistado, es decir, sin guiones preestablecidos ni lugares preparados específicamente. Se

siguieron las recomendaciones de Angrosino (2012) de que una entrevista etnográfica es “conversacional en el sentido de que tiene lugar entre personas que han llegado a ser amigas, ya que el etnógrafo ha sido un observador participante en la comunidad que su informador vive” (p.67). La caracterización de la relación de “amistad” como parte del proceso investigativo encierra los valores de confianza y respeto mutuo construidos a través del tiempo. La relación entre investigadores y la comunidad estuvo caracterizada por esta definición de amistad y por el interés mutuo de encontrar soluciones adecuadas al problema investigado.

CAPITULO III: Análisis de resultados



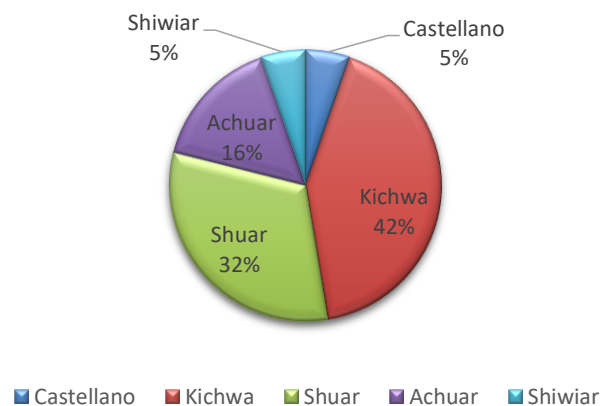
Ilustración 2 grupo de los 19 encuestados; foto tomada por Mayra Gavilanes

Los datos se analizaron con el criterio denominado análisis descriptivo definido por Angrosino (2012) como: “El proceso de tomar el caudal de datos y desglosarlo en sus partes componentes; en otras palabras: ¿qué patrones, regularidades o temas emergen a partir de los datos?” (p.23). Este criterio sirvió para identificar los temas que surgen de la conversación e inferir su influencia en la vida de los estudiantes.

Lengua materna.

| Castellano | Kichwa | Shuar | Achuar | Shiwiar |
|------------|--------|-------|--------|---------|
| 1 | 8 | 6 | 3 | 1 |

Tabla #1 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes



Con el término función de una lengua nos referimos a la función psicológica, social, política o económica de una lengua, otorgada por los mismos hablantes. La principal función es aquella que forma la identidad lingüística. En la pregunta 1 se busca determinar la lengua materna y los consecuentes efectos en las vidas de los estudiantes y, en la 2, el ámbito de uso de la lengua de interrelación. La presencia de otra lengua les crea a los estudiantes una identidad que se forma de acuerdo a ciertos problemas de convivencia que se quiere descubrir en las respuestas. La pertinencia de las preguntas se justifica porque los estudiantes aprendieron la lengua indígena y el español en sus primeros años de vida.

Los estudiantes están muy familiarizados con el español porque proceden de familias que lo hablan y porque viven en un contexto urbano donde la mayoría son hispanohablantes. Sin embargo,

tienen claro que sus lenguas maternas son las indígenas. La lengua de interrelación la dominan en un nivel de lenguaje hablado, que es suficiente para relacionarse con el mundo en que viven.

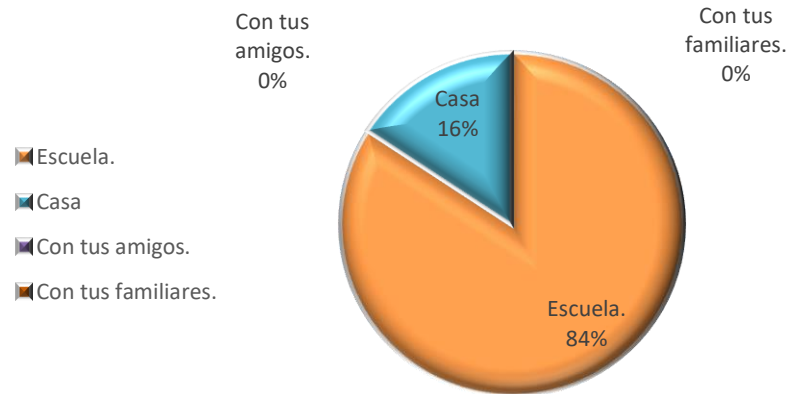
Esta elección, también marca las distancias culturales obvias entre estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas que viven en la zona urbana y la mayoría mestiza, con las que comparten el mismo espacio. Sin embargo, saben que existen barreras idiomáticas, a pesar de que pasan gran parte de su tiempo en compañía de hispanohablantes. Es cierto que comparten muchas palabras y otros contenidos extraídos de Internet o de la televisión, pero en lo fundamental, que es el pensamiento o la cosmovisión, sienten las diferencias.

Una de esas diferencias culturales obvias se puede sintetizar en la pregunta de Arroyo (2017), que explica el bajo rendimiento de estudiantes españoles a los que se pretende hacer bilingües: “¿Cómo llegan en otro idioma al nivel de abstracción que requiere la filosofía?” En vez de filosofía puede ser cualquier otra asignatura y en cualquier otro país.

Un lugar para cada lengua

| Escuela. | Casa | Con tus amigos. | Con tus familiares. |
|----------|------|-----------------|---------------------|
| 16 | 3 | 0 | 0 |

Tabla #2 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes



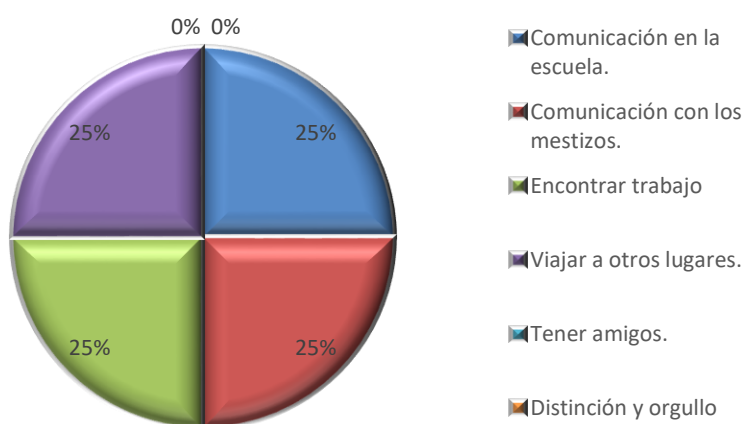
En estas respuestas se confirma lo que se afirmó en la pregunta anterior: que existe la consciencia de que el español es una lengua exclusivamente de interrelación, tanto en la escuela, como en la ciudad donde viven. A pesar de que el español lo usan más tiempo, no la consideran su lengua de uso vernáculo. La confianza, el afecto y los significados de los símbolos culturales se los transmite en la lengua materna.

Es difícil explicar que, la escuela en su intento de promover la interculturalidad, alienta en la práctica, inconscientemente, la diglosia. La escuela parece ser el único lugar donde el estudiante no utiliza su lengua materna. En los demás espacios de interrelación usa su ingeniosa mezcla de las dos lenguas. Esto es así porque la escuela evalúa el uso purista de la gramática española. Es verdad que, la mayoría de las personas con las que se relacionan los estudiantes son hispanohablantes, estas relaciones no pasan de ser una relación social, pero no los muestra como son.

Utilidad de la segunda lengua.

| | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------------|-------------------|-------------------------|---------------|----------------------|
| Comunicación en la escuela. | Comunicación con los mestizos. | Encontrar trabajo | Viajar a otros lugares. | Tener amigos. | Distinción y orgullo |
| 19 | 19 | 19 | 19 | 0 | 0 |

Tabla #3 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes



La connotación de una palabra está relacionada a la emoción que produce en una persona al escucharla o pronunciarla. Es decir, una palabra puede transmitir informaciones o emociones. Aunque en ciertos textos, como el publicitario, pueden transmitir ambas. Las opciones de las respuestas representan rutinas humanas, a excepción de una, porque se busca evitar que los estudiantes definan sus emociones porque puede producir confusiones. Al contrario, se busca inferirlas de acuerdo al contexto de uso de la lengua de interrelación cultural.

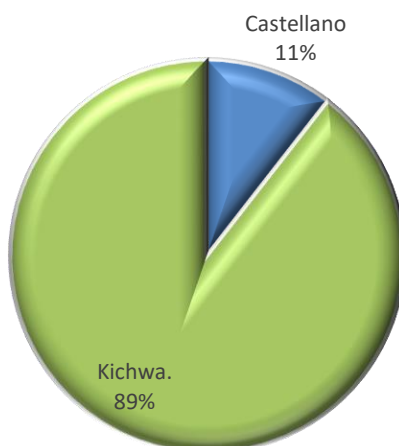
Aquí está claramente diferenciada la utilidad y el afecto. Si se tuviera que descubrir una posición sociopolítica de los estudiantes, se podría decir que hay una consciencia de minoría que necesita de la presencia de la cultura dominante. Viven en un mundo hispanohablante y les corresponde crear estrategias de sobrevivencia.

Existe una delimitación de cada lengua. Sus usos están reservados para ciertos objetivos. Tomando en cuenta las respuestas se puede calificar a la lengua como la definió Meneses (2019) “un activo económico o un activo profesional”, esto bastaría para que, en otra circunstancia, se la pueda calificar como segunda lengua, o sea, formando un bilingüismo. Pero en este caso, faltaría lo que Meneses (2019) considera el gesto de “generosidad, tolerancia y humildad”. (p.5). Por supuesto que, generosidad se refiere a la variedad de posibilidades de uso, la tolerancia, a permitir los usos con errores de traducción que no distorsionan la comunicación, y humildad, a hablar una lengua ajena sin prejuicios.

Si tuviera que elegir una lengua.

| Castellano | Kichwa. |
|------------|---------|
| 2 | 17 |

Tabla #4 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes



Lahiri (citada por Zgustova 2019) afirma que en ambientes plurilingües las personas escriben en una determinada lengua por dos razones: elección o asimilación. Recordando su propia experiencia, afirma que en ella la asimilación resultó “un conflicto pasional, un continuo

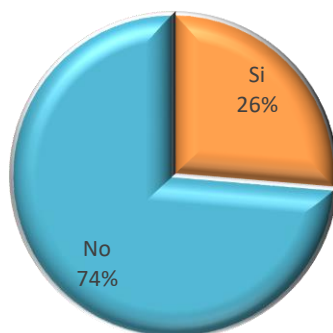
sentimiento de fracaso” (p.6). La misma autora afirma que cuando eligió libremente su lengua literaria le surgieron nuevos retos que pusieron a prueba su capacidad. En estas tres preguntas, se busca saber si los estudiantes mantienen una relación diferente con su lengua de interrelación cultural cuando realizan actividades personales o, en la escritura y lectura también envían un mensaje hacia el exterior de su grupo.

En estas respuestas, se pueden inferir dificultades que tienen que ver con la autoestima y con la aplicación de los códigos de escritura. Sánchez (2014) afirma que “la creación de una forma de representación escrita de la lengua repercute en la autoestima lingüística y cultural”. (p. 32). Varias culturas pueden enorgullecerse del legado histórico de sus textos escritos y a esto ha contribuido la literatura porque ha sido la presentación de toda la belleza de una lengua.

No me gusta leer en castellano

| Si | No |
|----|----|
| 5 | 14 |

Tabla #5 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes

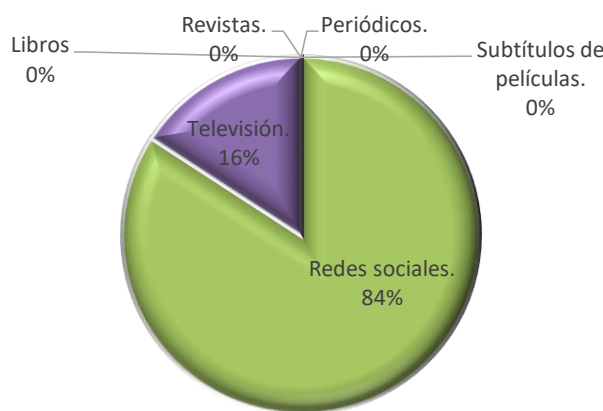


El significado de leer ha cambiado, ya no es más la descodificación de un texto, ahora existe la idea de que leer es comprender el texto a nivel crítico. Planelles (2010) afirma que “eso condiciona la captación de la realidad” (p.5). El autor citado habla de los riesgos de los sesgos del pensamiento, como puede ser la manipulación, cuando se llega a este nivel de lectura. En una situación de bilingüismo, no se requiere aceptar la forma de pensar de la otra cultura, solo conocerla, interpretarla y respetarla. Pero en un ambiente de diglosia, se juzga y se construyen prejuicios.

Lectura en medios de comunicación.

| Periódicos. | Subtítulos de películas. | Redes sociales. | Televisión. | Libros | Revistas. |
|-------------|--------------------------|-----------------|-------------|--------|-----------|
| 0 | 0 | 16 | 3 | 0 | 0 |

Tabla #6 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes



La socialización de contenidos e información de todo tipo a través de las redes sociales es el mayor fenómeno cultural del momento. Son espacios que promueven la diversidad cultural. Gómez (2019) afirma que “han desarrollado flujos de comunicación y de conocimiento, contribuyendo a que estos circulen y se democratizen como nunca” (p.6) Es la libertad al límite de

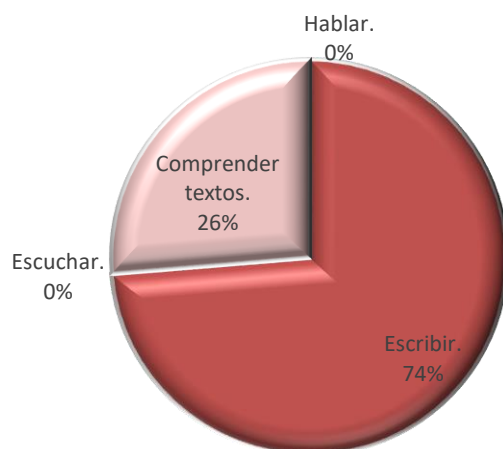
toda regulación, da la sensación de igualitarismo, donde incluso la moral y la ética son puestas a prueba. Promueven la participación desde la libertad.

Pero también, en la preferencia por las redes sociales, hay un tema lingüístico. Hay un lenguaje universal identificado con imágenes de fácil lectura. El entendimiento entre las personas es rápido por la libertad de escribir al margen de la autoridad normativa. Las funciones del lenguaje están fuertemente marcadas, aunque no se señalen con signos. Por ejemplo, se puede reconocer una emoción mediante una imagen. Incluso hay investigaciones para explorar la utilidad de las redes sociales en la enseñanza aprendizaje (Silio 2014).

Macrodestreza débil.

| Hablar. | Escribir. | Escuchar. | Comprender textos. |
|---------|-----------|-----------|--------------------|
| 0 | 14 | 0 | 5 |

Tabla #7 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes



Las dificultades señaladas por los estudiantes tienen su origen en la especificación de los determinados espacios de usos de la lengua española. En ninguna de las actividades y lugares donde los estudiantes usan o pretenden usar la lengua, necesitan la redacción, a excepción de la

escuela. En realidad, la escuela reproduce un entorno que no existe en la cotidianidad de los estudiantes. La relación entre la familia de los estudiantes y los hispanohablantes es solamente de tipo comercial.

Al hablar y escribir, como afirmó Chomsky (2010), emergen los universales que son una manera genérica de nombrar el entendimiento de las gramáticas de cualquier lengua de la misma manera. Pero Jackson (citado por Criado 2019) hace referencia a la emotividad como algo que puede bloquear o estimular la lectura y escritura. Este autor afirma que “Los sentimientos de positividad y negatividad y los sentimientos de excitación fisiológica parecen ser bloques de armazón universales de la experiencia emocional, pero la forma en que damos sentido a estos sentimientos parece variar según las culturas” (p.12). En definitiva, así como el cerebro crea la gramática de la misma manera en todas las personas, la diferencia que adquieren en cada cultura es la interpretación que hacen las personas.

Sentimientos paternos.

Amor por la lengua materna.

La familiaridad con el español, desde muy pequeños, no los ha hecho olvidar sus orígenes. *Manuel*¹ afirma que “me gusta cuando viene mi hermano a visitarme porque con el hablo en nuestra lengua”. *Pedro*² afirma “cuando voy a la selva hablo en nuestra lengua con mis abuelos y tíos”.



Ilustración 2 Pedro: “cuando voy a la selva hablo en nuestra lengua con mis abuelos y tíos”.

¹ El *Sujeto 40* es nombrado como Manuel

² El *Sujeto 4* es nombrado Pedro

La cultura globalizante también les transmitió, especialmente a los padres, la urgencia por aprender la lengua de interrelación. María³ afirma “yo quiero que mis hijos hablen todo el tiempo en español para que puedan conseguir trabajo”. Estas palabras conllevan una lección de supervivencia: el afecto por la lengua materna no asegurará el futuro, la utilidad está por encima del afecto y cada lengua debe tener su espacio.

Los estudiantes, debido a su corta edad, no son conscientes de establecer diferencias entre necesidad y afecto. Pero crecen en una sociedad que, como afirman Giddens (1982), Parsons (1982) y, Luhmann (1995) siempre privilegia la consciencia social antes que la individual. De la misma manera, Durkheim (2001) afirmaba que la sociedad es coercitiva porque impone normas para lograr el bienestar social. Aunque claro, aquella conducta de privilegiar su lengua no es antisocial, pero les privaría de su derecho a desarrollarse como persona. Cuando los estudiantes afirman que, extrañan el afecto por su lengua, está hablando su naturaleza psíquica o individual y cuando se adaptan a la enseñanza de sus padres, aflora su naturaleza social.



Ilustración 3 Manuel: “me gusta cuando viene mi hermano a visitarme porque con el hablo en nuestra lengua”

Para los padres de los estudiantes, la lengua española significa utilidad. Mead (1982) enseñó que la convivencia social se explica y se normaliza a través del conductismo: todo lo que hace daño a un organismo es rechazado y lo que hace bien es aceptado. La lengua, que ha sido definida por Marx (citado por Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015) definen, Vygotsky (2010)

³ El *Padre del sujeto 73 es nombrado María*

y Piaget (2008), como la principal herramienta de transmisión cultural, asume su función referencial y se otorga a sí mismo los significados que debe transmitir a los demás. Por lo tanto, se cumple lo que Mead (1982) define como principal papel de la educación: hacer al individuo autorreflexivo.

Por qué esta escuela.

Para los padres, la escuela cumple el papel de adaptar a los estudiantes a las conductas sociales gratificantes. Jacinta⁴ afirma que “la profesora es buena porque exige que usen el español”. Diana⁵ afirma: “Traje a mi hijo a esta escuela porque trabajan bastante en la enseñanza”. “Carlos dice “estoy contento porque en la anterior escuela solo hablaban *kichwa*”. Giddens (1982), Parsons (1982) y, Luhmann (1995) hablan del poder de la socialización donde una persona es un actor social que sabe que su rol está determinado por el estatus social. De esta manera se cumple con las expectativas de la sociedad. Además, los estudiantes van conociendo el significado de los símbolos culturales.

Del amor al ruido comunicativo.

Cuando la comunicación entre docentes y estudiantes entra en el nivel de argot, es decir, palabras y términos propios de las asignaturas, se producen interferencias. Olga⁶ afirma: “siempre le



Ilustración 4 Paola: “hasta ahora no entiendo lo que es adjetivo o modificador”.

⁴ El *Padre Sujeto 73* es nombrado *Jacinta*

⁵ El *Padre Sujeto 40* es nombrado *Diana*

⁶ El *Sujeto 41* es nombrado *Olga*

pido a la profesora que hable despacio para entenderle”. Diego⁷ por su parte afirma, “mis notas más bajas son en Estudios Sociales y Lengua porque nos toca subrayar, hacer resúmenes y mapas conceptuales, y no entiendo bien cómo redactar”. El testimonio se refiere a significados de los términos para aplicarlos en un texto y no a definiciones.

Los términos más complicados son los que se refieren a la gramática española. Paola⁸ afirma que “hasta ahora no entiendo lo que es adjetivo o modificador”. Mercedes⁹ afirma que “cuando pedimos que nos hablen en nuestra lengua para poder entender, nos dicen que no debemos molestar al profesor y mejor nos retiremos de la clase”. En este momento se produce el ruido en la comunicación porque los docentes aludidos son hispanohablantes. Se entiende que los estudiantes infieren que saber identificar un adjetivo en una oración no les desarrolla una destreza comunicativa, lo que en realidad quieren saber es cuando hay que agregarle un adjetivo al pronombre y por qué.

La observación de la clase, permitió entender que la sintaxis de las lenguas indígenas habladas en el aula tiene una organización diferente al modelo de oración en español. Por ejemplo, los estudiantes anteponen el adjetivo al sujeto: “yo tengo hermosos juguetes” (Ver Anexo 9), igual que sucede en la lengua inglesa, pero como afirma Fernández – Castillo (2015) “la enseñanza de una segunda lengua solo tiene sentido con una estrategia de uso social, incluso en un ambiente natural” (p.14). Seguramente, ese uso social es requerido solamente en la escritura de textos.

⁷ El *Sujeto 3* es nombrado *Diego*

⁸ El *Sujeto 72* es nombrado *Paola*

⁹ El *Sujeto 76* es nombrado *Mercedes*

CAPITULO IV: Propuesta

Comunidad de Aprendizaje: Fortalecimiento de las lenguas indígenas.

Se sugiere crear una comunidad de aprendizaje fundamentada en las teorías de Flecha y; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006). El diseño de la propuesta quedaría de la siguiente manera:

| Comunidad de aprendizaje “ <i>Fortalecimiento de las lenguas indígenas</i> ” | | |
|--|----------|---|
| Primera Fase | | |
| Subfases | Tiempo | Objetivos |
| Consciencia. | 30 horas | <p>Información: difundir entre estudiantes, padres de los estudiantes, vecinos, voluntarios y demás personas de la comunidad las líneas generales de la posible Comunidad de Aprendizaje.</p> <p>Receptar inquietudes de los posibles miembros.</p> <p>Debate: dilucidar los pros y contras de la comunidad.</p> <p>Explicar y consensuar los criterios de elección de los modelos pedagógicos y curriculares a implementar en la comunidad.</p> <p>Principios generales:</p> <p>La educación debe responder a los cambios sociales.</p> <p>Los estudiantes deben desarrollar destrezas cognitivas propias de la sociedad del conocimiento, como analizar, interpretar, criticar y evaluar y codificar la información.</p> <p>Los estudiantes deben transformar las condiciones en las que viven y no adaptarse a ellas.</p> <p>La metodología de aprendizaje es el diálogo.</p> <p>No existe jerarquía discursiva de ningún tipo.</p> <p>Respeto y tolerancia para las prácticas culturales de los demás.</p> <p>Uso de la lengua madre en nivel vernáculo.</p> <p>Enseñanza de la lengua de interrelación a través de traducciones de textos debidamente relacionados al uso social.</p> |
| Pertenencia. | 12 horas | Recibir los documentos habilitantes para pertenecer a la comunidad de aprendizaje. |
| Sueños. | 30 horas | Receptar propuestas de modelos de comunidad que reflejen los sueños de cada uno de los miembros. |
| Planificación y ejecución. | 30 horas | Planificar todas las actividades, tiempo y comisiones que se necesitan para el funcionamiento de la comunidad. |

| | | |
|---------------------|----------------|---|
| Evaluación | Todo el tiempo | Dialogar sobre la capacidad de la comunidad para interpretar los cambios sociales o disponer de otras acciones para lograr los objetivos. |
| Segunda Fase | | |
| Subfase | Tiempo | Objetivo |
| Consolidación | 3 años | Ejecutar todo lo planificado para obtener los resultados esperados. |

Tabla #8 Autores: Maricela Calderón y Mayra Gavilanes

Primera fase

Consciencia: En esta fase, todos los interesados nombrarán una comisión gestora que se encargará de realizar o delegar la planificación y realización de las actividades necesarias. También, convocará a reuniones de comisiones o reunión general y custodiará las actas de dichas reuniones. Esta fase consta de 10 sesiones de 3 horas cada una.

Todas las actividades de esta fase son, básicamente, informativas. La información circula en un sentido de ida y vuelta. Es decir, la comisión gestora y la comunidad informan y reciben información.

La información recolectada sirve para debatir el rol de la comunidad de aprendizaje en la sociedad, los objetivos, propósitos, fundamentos sociológicos, rol de cada miembro de la comunidad, metodología, las problemáticas a convertir en oportunidades, la pertinencia de esta forma de organizar el aula, entre otras cosas. A través del diálogo, se construyen acuerdos para cumplir con los deseos de toda la comunidad.

Además, se explicará los aspectos de los modelos pedagógico y curricular, por ejemplo, el horario de clases, los criterios para elegir los contenidos, la metodología o las evaluaciones. En principio, todas las ideas o propuestas de la comisión gestora están sujetas a los pedidos de cambio de la comunidad. Los voluntarios y demás personas pueden aportar con sus experiencias para formar los contenidos. Por ejemplo, en las clases de geografía se puede pedir a un miembro de la

comunidad que narre sus impresiones de algún viaje realizado al país o región que se está estudiando. También pueden enseñar algún deporte, oficio etc. Para pertenecer a la comunidad se necesita la voluntad de aprender y de colaborar.

Pertenencia.

Una vez que se han acordado todas las condiciones de funcionamiento de la comunidad se firma la aceptación final. Las 12 horas están divididas en 4 sesiones de 3 horas cada una. El proyecto se realiza con el 90% de votos. Los documentos que los miembros deberán entregar a la comunidad son: cédula de identidad, dirección domiciliaria, correo electrónico y número de contacto telefónico, para generar confianza y comunicación inmediata.

Sueños.

Este es el proceso de construcción de la comunidad de aprendizaje. Se sabe que las personas adultas y los mismos estudiantes han sido testigos de algún modelo de aprendizaje y, seguramente, han detectado las debilidades de esos modelos. Y esta es la oportunidad para un modelo nuevo que satisfaga todos los deseos. Por eso, la comisión gestora no puede debatir estructuras de modelos educativos de otros países o de este país.

En un primer momento, las reuniones con las familias, estudiantes, docentes y miembros de la comunidad se dan de manera separada. Luego se redacta una lista de coincidencias y contradicciones para, finalmente, convocar a una reunión general para firmar el documento definitivo. Lo que sí se puede hacer es una lista de los principios generales que guiarán a la comunidad. En esta fase, también se acuerda formas de conseguir los recursos más importantes para el funcionamiento de la comunidad. Pero en general, los diálogos no están condicionados por

verdades científicas como, por ejemplo, la forma de adquirir conocimientos elaboradas por algún autor.

Planificación y ejecución.

Primero, se redacta los documentos que irán a los organismos estatales para lograr los permisos necesarios para transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje. Se crearán tantas comisiones como temas a resolver. Las comisiones deben ser mixtas, es decir, debe haber miembros de padres, docentes, directivos y estudiantes. Los aspectos que pueden resolver las comisiones, pueden ser: currículo, salud, deporte, alimentación, problemas de la comunidad, proyectos, etc. Las comisiones laboraran un tiempo mínimo de 30 horas divididas en 10 sesiones de 3 horas cada una. Las comisiones deben realizar investigaciones para consensuar estrategias de mejoramiento de la gestión de recursos técnicos y humanos de la comunidad de aprendizaje. El conocimiento y la experiencia que adquieran las comisiones les sirve para moderar las distintas posiciones. Es decir, los argumentos dados se los debate en presencia de toda la comunidad y se prepararán informes para justificar los cambios sugeridos.

Evaluación

La evaluación no consiste en mediciones de estándares, sino en dialogar acerca de lo que se puede mejorar para aportar al crecimiento de la comunidad de aprendizaje, incluyendo el rendimiento académico. Las mejoras sugeridas se sustentan en las investigaciones realizadas y a las experiencias vividas dentro de la comunidad de aprendizaje. Cada seis meses se reunirá la comisión gestora para dialogar y debatir los efectos de las políticas educativas implementadas. En cada informe de las reuniones se puede sintetizar las sugerencias de cambio, para que la comunidad de aprendizaje siga siendo considerada representativa de los intereses de la sociedad.

Segunda fase

Consolidación

En esta fase se produce la creación de una cultura educativa que caracterice a la comunidad de aprendizaje y forme una identidad a sus miembros. Para consolidarse, la comunidad de aprendizaje necesita priorizar las practicas que sean consideradas beneficiosas y cambiar lo que atente contra sus principios. También es importante saber si se han cumplido los sueños de los miembros. El consenso es el único criterio para adoptar o desechar una decisión. Por eso, el diálogo es fundamental en este modelo.

Consideraciones finales

Los estudiantes de la escuela donde se realizó esta investigación dominan un mínimo de dos lenguas: la materna, propia de su comunidad, a la que reconocen como lengua materna, y el español, que actúa como segunda lengua. La lengua materna la usan en un nivel de cotidianidad, expresan sus emociones y se dirigen a personas de confianza, como sus familiares y amigos. La segunda lengua tiene usos específicos, como puede ser la comunicación comercial, laboral y educativa.

Por estos antecedentes, se puede concluir que el uso de las dos lenguas conforma una diglosia. El sistema educativo ecuatoriano, basado en la interculturalidad, busca convertir la relación de los estudiantes con sus lenguas en un bilingüismo. Para eso, ha publicado las normas jurídicas que lleven a la realidad ese propósito. Pero para lograrlo hace falta la concientización de eliminar las barreras que no lo permiten.

Los estudiantes dominan la segunda lengua en un nivel de lenguaje hablado. Ese nivel es suficiente para comprender los mensajes que recibe de los hispanohablantes y retroalimentarlos. Esta lengua es indispensable para cumplir su proyecto de vida. Pero el amor por su cultura los ha llevado a crear estrategias de superación de las contradicciones de los mundos en los que viven, por ejemplo, el uso de la media lengua o de un español cargado de giros de la lengua *kichwa*.

En la consciencia de los estudiantes sobrevive la idea de que su cultura es, básicamente, oral. Esto, unido a la poca necesidad de escribir en la segunda lengua, ha creado un problema en el aula de clases. La escuela intenta corregirlo enseñando la gramática española, sin vincularla al contexto comunicativo de los estudiantes. Esta estrategia contradice lo que recomiendan los teóricos de la enseñanza de segundas lenguas que es, llegar primero a un nivel de traducción de textos. La importancia de esta estrategia consiste en utilizar las variantes y matices de la lengua porque no atentan contra la claridad del mensaje.

La mayor dificultad que presenta la escuela para que los estudiantes puedan pasar del lenguaje oral al escrito y llegar al bilingüismo es su política de puertas cerradas. La enseñanza esta reducida a la transmisión de información por parte de los textos y del docente. Varios teóricos, entre ellos Freire (2009), Vygotsky (2010) y Piaget (2008) demostraron que el conocimiento es una construcción social. Las personas necesitan de los andamiajes, ayudas o experiencias de los demás para alcanzar el máximo desarrollo cognitivo.

La escuela ha impuesto el uso de una lengua de interrelación sin antes vencer la connotación negativa que tiene para los estudiantes, especialmente al escribir textos. El desarraigo y el despojo de su patrimonio cultural intangible son los sentimientos que se mezclan con la necesidad de hablar dicha lengua. Por eso en este trabajo se sugirió una organización diferente del aula de clases, abierta a todos los actores que interactúan diariamente con los estudiantes y forman sus conocimientos, es decir, una comunidad de aprendizaje, basada en los fundamentos teóricos de Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015) y, Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2006)

La palabra comunidad tiene, en el ideario colectivo, el significado de grupo unido por el afecto y los intereses comunes. En el modelo de comunidad de aprendizaje propuesto, la metodología de enseñanza es el diálogo. De los expertos, aunque eso no significa pérdida del principio de autoridad,

que es impersonal y se refiere a actuar regido por las buenas costumbres y la moral. Los códigos éticos y morales se construyen con la participación de todos. Se debaten argumentos en las mismas condiciones, sin jerarquías de origen socio económico, ni político.

Las comunidades de aprendizaje, por principio general, educan para interpretar los cambios sociales y actualizar los conocimientos. Tratan de eliminar las desigualdades y la marginación social. Se estima que las desigualdades surgen porque las personas se adaptan a su medio y la marginación porque no se desarrollan las habilidades para interpretar y valorar la información que circula en los soportes digitales y convencionales. Entonces, el objetivo sería transformar las condiciones en las que viven los estudiantes y, a través de la argumentación y el debate, llegar a adquirir destrezas cognitivas.

En este modelo educativo, los estudiantes podrán usar sus lenguas en el nivel que crean conveniente, traducir textos y, sobre todo, vivir de acuerdo con su cosmovisión, aunque sea un imperativo usar una lengua que no les pertenece. Usar una lengua no es aprobar los hechos culturales de esa cultura. La enseñanza de la gramática de la segunda lengua estará apegada a las necesidades de traducción de los estudiantes. En definitiva, la libertad para usar la lengua de interrelación sin las percepciones negativas de los demás, llevará al bilingüismo.

Referencias

Agencia Andina. (13-05-2018). Catorce lenguas indígenas del Ecuador están en peligro de desaparecer. Diario El Telégrafo. Ecuador. Recuperado de: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/catorce-lenguas-indigenas>

Althusser, L. (2008). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión.

Angrosino, M. (2012) Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. España. Ediciones Morata.

Arrollo, J. (08-10-2017). Las sombras del bilingüismo. Diario el País. España. Recuperado de: https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html

Aubert, A., Flecha, R. Flecha, A. García, C. y Racionero, S. (2015). Aprendizaje dilógico en la sociedad de la información. España. Hipatía ediciones.

Beck, U. (2004) Poder y contrapoder en la era global. España. Editorial Paidós

Beck, U. (25- 02- 2013). El capitalismo del ego engendra monstruos. Diario El País. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2013/02/24/opinion/1361725119_089805.html

Buzelin, C. (2017). Gramática y colonialidad: gramatización de dos gramáticas del quechua (1560, 1607). Revista Ágora UNLaR. 2(3), 1-19. Recuperado de: <file:///C:/Users/123/Downloads/352-715-1-SM.pdf>

Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Madrid. España. Alianza Editorial

Cobo, M. (5- 09- 2016). ¿Podemos hablar de lenguas sin gramática? Diario El Telégrafo. Guayaquil. Ecuador. Recuperado de: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/carton/1/podemos-hablar-de-lenguas-sin-gramatica>

Cobo, M. (5- 10- 2015). Bilingüismo, diglosia e interculturalidad. Recuperado de:

<https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/carton/1/bilingueismo-diglosia-e-interculturalidad>

Chomsky, N. (2003). Sobre la naturaleza y el lenguaje. Ediciones Akal. México.

Chomsky, N. (2010). Esperanza y realidades. España. Ediciones Urano.

Criado, M. (20-12-2-19). Las emociones no significan lo mismo en todos los idiomas. Diario El

País. España. Recuperado de:

https://elpais.com/elpais/2019/12/19/ciencia/1576769294_589387.html

Días, L., y Echeverry, C. (2014). Enseñar y aprender, leer y escribir. (2014). Bogotá. La imprenta editores S.A.

Diario El telégrafo. Las lenguas en Ecuador, entre la vitalidad y la vulnerabilidad. Guayaquil.

Ecuador. (2-03-2017). Recuperado de: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/cultura/7/las-lenguas-en-ecuador-entre-la-vitalidad-y-la-vulnerabilidad>

Diario El Telégrafo (04-02-2019). 2019 es el año oficial de las lenguas indígenas. Ecuador.

Recuperado de: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/editoriales/1/lenguas-aborigenes-2019-onu?>

Durkheim, E. (2001). Educación y sociología. España. Editorial Península.

Eco, H. (2015). La estructura ausente. Argentina, Editorial Siglo XXI.

Elboj, C; Puigdemívol, I; Soler, M, Valls, C. (2006). Comunidades de aprendizaje. Madrid. España. Editorial Graó.

Foucault. M. (2002), Vigilar y castigar. Buenos Aires. Argentina. Siglo veintiuno editores, s.a.

Recuperado de

http://latejapride.com/IMG/pdf/Foucault_Michel_-_Vigilar_y_castigar.pdf

Freire, P. (2009). La educación como práctica de libertad. Madrid España. Siglo veintiuno editores.

Gamper, D. (2019). Las mejores palabras. España. Editorial Anagrama.

- Giddens, A. (1993). Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires. Argentina. Talleres gráficos Color Efe.
- Gómez, R. (16-06-2019). Redes sociales: cuando compartir es humillar. Diario el País. España. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2019/06/14/ideas/1560533971_274766.html
- Goodman, P. (02- 04- 2018). ¿Es el fin del orden que conocíamos? The new york times. EE UU. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/es/2018/04/02/espanol/posguerra-otan-union-europea-liberalismo>
- Gutiérrez, D. (Coordinador). (2012). Multiculturalismo Desafíos y Perspectivas. México. siglo xxi editores.
- Habermas, J. (1999). Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Madrid. España. Editorial Closas – Orcoyen S. L.
- Luhmann, N. (1995). Poder. Barcelona. España. Editorial Edim SCCL.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (eib) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 103-131, issn 0185-3929.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). MOSEIB, el telégrafo, Ecuador.
- Marx, C. (1985) El Capital. España. Colección tesoro
- Moya, Ruth., y, Enríquez, L. (2013). Pueblos Indígenas y Educación. Ecuador, Quito. Ediciones Abya Yala.
- Parodi, C., y Lujan, M. (2014). El español de América a la luz de sus contactos con el mundo indígena y el europeo. Revista Lexis. EEUU. 38 (2). 377- 399. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/lexis/v38n2/a05v38n2.pdf>
- Parsons, T. (1982). El sistema social. Madrid. España. Alianza editorial.

- Piaget, J. (2008). La representación del mundo en el niño. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Piaget, J. (2019). Psicología y Pedagogía. Argentina. Siglo XXI editores.
- Pozzi, S., y, Morales, M. El español, segunda lengua de Estados Unidos y discriminada. (11- 10 2019). Diario El País. España. Recuperado de:
https://elpais.com/cultura/2019/10/10/actualidad/1570743952_542098.html
- Rodriguez, A. (2015). Educación indígena, intercultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia. Bilbao, universidad de Deusto. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, n.º 80, ISBN: 978-84-15759-60-7.
- Silio, E. (17-05-2010). El oficio del bilingüismo. Diario el País. España. Recuperado de:
https://elpais.com/diario/2010/05/17/educacion/1274047201_850215.html
- Tsai, C. (1- 01- 2020). Spanchinglish. Diario El País. España. Recuperado de:
https://elpais.com/ccaa/2020/01/01/madrid/1577892860_767391.html?prod=REGCRART&o=cerrado&event_log=oklogin
- Uzcátegui, A. (2017). Heterogeneidad cultural y enemistad racial en Cumandá, o un drama entre salvajes de Juan León Mera. Revista Resistencia. 92 (13), 32 – 39. Recuperado de:
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5913/1/09-TC-Uzcatogui.pdf>
- Villamil, L. (2010). La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard. Revista Especulo. España. 16 (8), 1-7. Recuperado de:
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/151705.pdf>
- Vygotsky, L. (2010). Pensamiento y Lenguaje. España. Editorial Paidós.
- Zgustova, M. (14-01-2019). Escribir en lengua ajena. Diario el País. España. Recuperado de:
https://elpais.com/cultura/2019/01/11/babelia/1547228669_893050.html

Anexos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Esta encuesta está dirigida a los estudiantes de octavo año de EGB de la U.E.I.B “Amauta Ñampi”
Objetivo: conocer el contexto lingüístico de los estudiantes para el desarrollo del diagnóstico de la investigación

Indicaciones:

- Las preguntas están divididas por componentes: nacionalidad lengua materna y territorio.
- responda las siguientes preguntas con absoluta sinceridad.
- cualquier duda será atendida de inmediato.

Nacionalidad

1. ¿De qué pueblo o nacionalidad proviene usted?
2. ¿Cuál es el pueblo o nacionalidad de origen de su padre?
3. ¿Cuál es el pueblo o nacionalidad de origen de su madre?

Lengua materna

1. ¿Cuál es su lengua materna?
2. ¿Qué lengua se habla en su hogar?
3. ¿Cuántas lenguas domina?
4. ¿Qué lengua usa para relacionarse con sus compañeros de aula?
5. ¿En qué lengua te gustaría que los profesores hablen?
Kichwa _____ shuar _____ o en tu lengua _____
6. ¿En qué asignaturas presentan dificultades para comprender los contenidos?

Territorio

4. ¿Cuál es su lugar de procedencia/nacimiento?
5. ¿Cuál es el lugar en el que reside actualmente?
6. ¿Cuál es el lugar en el que residen actualmente sus padres?
7. ¿Con quién vive actualmente usted?
8. Si alguna vez no aprobaste un año escolar, ¿explica el motivo?

Anexo I

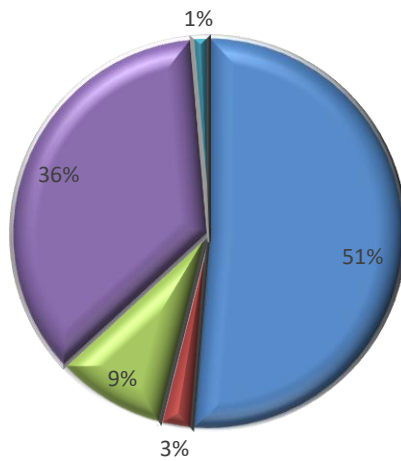
COMPONENTE LENGUA MATERNA

1 Pregunta: ¿Cuál es su lengua materna?

| Castellano | Achuar | Shuar | Kichwa | Shiwiar |
|------------|--------|-------|--------|---------|
| 39 | 2 | 7 | 27 | 1 |

Anexo 2

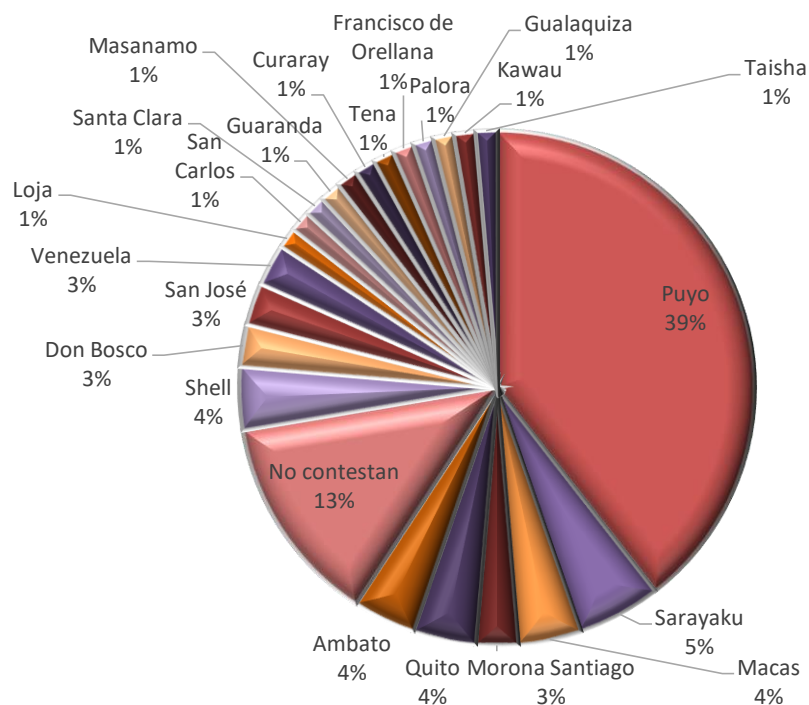
■ Castellano
 ■ Achuar
 ■ Shuar
 ■ Kichwa
 ■ Shiwiar



COMPONENTE TERRITORIO

1 pregunta: ¿Cuál es su lugar de procedencia/ nacimiento?

| | |
|-----------------------|----|
| Puyo | 30 |
| Sarayaku | 4 |
| Macas | 3 |
| Morona Santiago | 2 |
| Quito | 3 |
| Ambato | 3 |
| No contestan | 10 |
| Shell | 3 |
| Don Bosco | 2 |
| San José | 2 |
| Venezuela | 2 |
| Loja | 1 |
| San Carlos | 1 |
| Santa Clara | 1 |
| Guaranda | 1 |
| Masanamo | 1 |
| Curaray | 1 |
| Tena | 1 |
| Francisco de Orellana | 1 |
| Palora | 1 |
| Gualaquiza | 1 |
| Kawau | 1 |
| Taisha | 1 |



Anexo 3

ENCUESTA

Objetivo: Esta encuesta está dirigida a los alumnos del 8 año de básica superior.

Nombre:

Grado:

Paralelo:

1. ¿Qué lengua hablaste primero?

2. ¿En cuál de los siguientes lugares usas el español?

3. ¿Qué significa para usted usar la lengua castellana?

4. ¿En qué lengua prefieres escribir?

5. ¿Lees textos escritos en castellano?

6. ¿Qué textos lees en castellano?

7. ¿En cuál de los siguientes aspectos de la lengua de interrelación tienes dificultades?

Anexo 3

DIARIOS DE CAMPO

En este diario de campo se registran las observaciones de solo 19 estudiantes quienes voluntariamente respondieron a las encuestas además de tener la característica de tener una lengua materna ancestral dominada y la lengua de interrelación el español poco dominada.

Es por ello que nos direccionamos a observar las clases de lengua y literatura y las clases de lengua de la nacionalidad (kichwa/shuar). Especificar, además, que la pareja pedagógica se dividía en las clases de la lengua de la nacionalidad y se volvía a juntar en las clases de lengua y literatura.

Las observaciones se llevaron a cabo durante tres semanas desde el 12 de noviembre hasta el 29 de noviembre del 2019.

Por último, los registros hacen énfasis en los siguientes aspectos: relaciones sociales, uso de la lengua de la relación y lengua materna, actitudes frente al español y lengua materna, comportamiento en las clases mencionadas.

| HORARIO DE OBSERVACIONES CLASES DE LENGUA Y LITERATURA (LL) – LENGUA DE LA NACIONALIDAD(LK) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------|---|---|---|---|--------|--------|--------|--------|-----------|--------|---|---|---|-----------|---|---|--------|--------|---|---|--------|--------|--------|--------|---|---|---|---------|--------|---|---|--------|--------|---|--|--------|--|--|--|--|
| CURSO | LUNES | | | | | | | MARTES | | | | | | | MIERCOLES | | | | | | | JUEVES | | | | | | | VIERNES | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | | | | |
| Octavo A | | | | | | L L | L L | | | LK/S H | L K | | | | | | | L K | L K | | | L L | L L | | | | | | | L K | | | | | | | L L | | | | |
| Octavo B | | | | | | | | L K | L K | | | | | | | | | L L | | | | L K | L K | L L | L L | | | | | L K | | | L L | L L | | | | | | | |

Anexo 4



| LISTA DE ESTUDIANTES DEL OCTAVO “A” SEGÚN LA CLASE QUE ASISTEN | | | |
|---|--------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Estudiantes octavo A (13) | Clases de lengua y literatura | Clases de lengua kichwa | Clases de lengua shuar |
| 72 | X | | X |
| 74 | X | X | |
| 78 | X | | X |
| 60 | X | X | |
| 76 | X | | X |
| 71 | X | | X |
| 40 | X | | X |
| 73 | X | | X |
| 49 | X | X | |
| 45 | X | X | |
| 43 | X | X | |
| 41 | X | | X |
| 50 | X | X | |

| LISTA DE ESTUDIANTES DEL OCTAVO “B” SEGÚN LA CLASE QUE ASISTEN | | | |
|---|--------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Estudiantes octavo B (6) | Clases de lengua y literatura | Clases de lengua kichwa | Clases de lengua shuar |
| 36 | X | X | |
| 4 | X | | X |
| 16 | X | | X |
| 28 | X | X | |
| 32 | X | X | |
| 3 | X | | X |

Anexo 5

| Sujetos | Nacionalidad | Lengua materna | Nacionalidad de la madre | Lengua que utiliza en el hogar | Lenguas que domina | Lengua que utiliza dentro del aula | procedencia | Otra escuela de estudio | Lengua de la otra escuela |
|---------|--------------|----------------|--------------------------|--------------------------------|---------------------------|------------------------------------|-----------------|-------------------------|---------------------------|
| 36 | Kichwa | kichwa | kichwa | kichwa | Kichwa-castellano | castellano | sarayaku | Sarayaku | kichwa |
| 72 | Shuar | Shuar | shuar | Shuar/castellano | castellano | castellano | M. Santiago | Taisha | Shuar |
| 74 | Shuar | Castellano | Shuar | Castellano | 2 lenguas | Castellano | Puyo | Puyo | kichwa |
| 4 | Achuar | Castellano | Achuar | Achuar | 2 lenguas | Castellano | F. d Orellana | Plaza aray | kichwa |
| 78 | Shuar | Shuar | Shuar | Castellano | Shuar/castellano | Castellano | F. d Orellana | Tarqui | kichwa |
| 60 | Mestizo | Kichwa | Kichwa | Castellano | Castellano | Castellano | Puyo | Puyo | Castellano |
| 9 | Mestizo | Castellano | Mestizo | Castellano | Castellano | Castellano | Macas | 10 de agosto | Castellano |
| 76 | Shuar | Shuar | Shuar | Castellano | Shuar/ achuar/ castellano | Castellano | Taisha | Puyo a | Castellano |
| 71 | Shuar | Shuar | Shuar | Shuar | 1 lengua | Castellano | Sevilla d Bosco | Macas | Castellano |
| 16 | Shuar | Shuar | Shuar | Shuar | Tres lenguas | Castellano | Macas | Macas | Castellano/shuar |

| | | | | | | | | | |
|------|---------|------------|--------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| 40 | Shiwiar | Shiwiar | Achuar/ Shiwiar | Shiwiar | Shiwiar/achuar/ shuar | | Kawao | | |
| 73 | Shuar | Shuar | Shuar | Shuar | Castellano/ shuar/ kichwa | Castellano | Gualaquiza | | |
| 49 | Kichwa | Kichwa | Kichwa | Kichwa | 2 lenguas | Castellano | Sarayaku | | |
| 28 - | Kichwa | Castellano | Mestiza | Castellano | Castellano | castellano | Montalvo | Macas | Shuar/ castellano/ ingles |
| 32 | Kichwa | Castellano | Kichwa | Castellano | Kichwa/castellano | Castellano | Puyo | Puyo | Ingles/ castellano |
| 45 | Kichwa | Kichwa | Kichwa | Kichwa/ castellano | 2 lenguas | Castellano | Sarayaku | Sarayaku | kichwa |
| 43 | Kichwa | Kichwa | kichwa | Castellano | 2 lenguas | Castellano | Puyo | San José | Kichwa |
| 41 | Achuar | Achuar | Achuar | Achuar | Achuar/ shuar | Castellano | Puyo | Plaza aray/ su comunidad | Castellano/ achuar |
| 50 | Kichwa | Kichwa | Kichwa | Kichwa | Castellano/ kichwa | Kichwa | Palora | 10 de agosto | shuar |
| 3 | Achuar | Achuar | Achuar | Achuar | Castellano/ achuar | Castellano | Macas | Macas | Castellano |
| 26 | Kichwa | Castellano | Kichwa | Castellano | 2 lenguas | Castellano | Ambato | Veracruz | Ingles/ castellano |
| 25 | Kichwa | Castellano | Shuar | Castellano | 2 lenguas | Castellano | Puyo | Plaza aray | Castellano |
| 15 | Mestizo | Castellano | Mestiza | Castellano | Kichwa/castellano | Castellano/ kichwa | Ambato | Ambato | español |

Anexo 6

FICHA DE OBSERVACIÓN

FECHA: 18- 20- 22-27 de noviembre del 2019

CLASE: Lengua y Literatura

LUGAR: UEIB Amauta Ñanpi

ESTUDIANTES: 12 estudiantes

PARALELO: A

| Días | Tema de clase | Estudiantes que participan | Relaciones sociales | Uso de la lengua de la relación y lengua materna | Actitudes frente al español y lengua materna | Comportamiento en clase |
|-----------------|--|----------------------------|--|---|---|---|
| 18 de noviembre | Análisis morfosintáctico 6 y 7 horas | 40 41 71 72 73 76 78 | Se vuelve a observar las relaciones humanas según su nacionalidad y lengua materna. | El uso de la lengua materna de cada grupo social es nulo por ejemplo los kichwa no hablan para nada su lengua y utilizan la lengua de relación en su totalidad, aunque un sujeto en particular el | Las actitudes de estos grupos étnicos frente al español en esta clase eran preferencial, positiva e indiferente. El grupo kichwa tenía una actitud positiva debido a que le servía para manifestar sus | La mayoría de los sujetos se mostraron pasivos durante la exposición de la catedra de la docente, pero cuando la docente se ponía a revisar los trabajos ellos aprovechaban para conversar entre sus grupos étnicos y para molestarse entre grupos. |
| 20 de noviembre | Partes variables de la oración 6 y 7 horas | 43 45 49 50 60 74 | Los sujetos 43, 45, 49 50, 60, 74 son kichwa hablantes y se ubican en un solo grupo en la parte derecha junto a la ventana. A pesar de ubicarse en ese | | | |
| 22 de noviembre | Partes variables de la oración Refuerzo 5 hora | | | | | |

| | | | | | | |
|------------------------|--|--|--|--|--|---|
| <p>27 de noviembre</p> | <p>La discusión actividad 6 y 7 hora</p> | | <p>sector la organización del aula es por filas y columnas. Pero se evidencia más el grupo de los kichwa hablantes cuando la docente los ubica de forma diferente o hace trabajos en grupo. Un sujeto en particular el 49 aunque inmersa en el grupo de kichwa se notaba aislada dentro del mismo grupo. Los sujetos que asisten a la clase de shuar 40, 41, 71,72,73,76,78 mantiene parcialmente su ubicación, es decir continúan las mismas relaciones sociales, con ciertas diferencias en la ubicación en el aula. por ejemplo, los sujetos 71-72-73 shuar se ubican en la parte del frente, pero comparte ubicación con sus compañeras de otra nacionalidad. Aun así prefieren mantenerse juntas. Los sujetos 76 y 41 shuar y Achuar en cambio se ubican en la parte izquierda junto a estudiantes que los docentes consideran que no trabajan a pesar de ello, estos sujetos entablan relación con los estudiantes mencionados. El sujeto 78 Achuar se ubica en la parte derecha</p> | <p>49 no usaba ninguna lengua es decir no decía nada. Mi compañera Maricela Calderón me supo manifestar que este sujeto no hablaba nada de español. Por otro lado, los sujetos de la nacionalidad shuar, Achuar y Shiwiar no se manifestaban mucho en su lengua ni tampoco en español. Aunque el sujeto 76 de nacionalidad shuar era la que más se manifestaba en español, pero con ciertas dificultades al pronunciar y armar frases. Finalmente, el uso del español se remitía para discutir con sus otros compañeros. Y la docente usaba más el español y contadas palabras en kichwa</p> | <p>desacuerdos frente a sus compañeros o participar en clases. En cuestión de su lengua materna kichwa la actitud era completamente indiferente, se puede decir que eran negativa, porque no se utilizaba. Ejemplo de ello el sujeto 49 que no decía nada en su lengua, pero tampoco en español que para este sujeto también era indiferente. Por otro lado, el grupo del shuar, Achuar y Shiwiar. Mostraba una actitud indiferente ante el español y su lengua materna esto debido a su nulo uso en clases. Se puede interpretar que la actitud era negativa frente a las dos lenguas. Aunque hay excepciones como los sujetos 76 y 72 que trataban de expresarse en español, pero aun así reinaba su silencio. Se notaba entonces el esfuerzo y una actitud positiva frente al</p> | <p>Aun así se puede ver sujetos pasivos en este momento como son los sujetos 49 kichwa, 40 Shiwiar, no se movían de su lugar y no conversaban con nadie. El sujeto 78 se dedicaba a molestar a sus compañeras que no pertenecían a los 19 seleccionados. Durante las organizaciones diferentes del grupo del octavo A, estos sujetos se comportaban conflictivos, pero al final lograron presentar trabajos aceptables.</p> |
|------------------------|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>junto a los kichwa, pero no se relacionan. Y el sujeto 40 Shiwiar se ubica junto al sujeto 78 pero no se relaciona ni con los kichwa y tampoco con el sujeto 78 Achuar A pesar de estas situaciones, el día 20 de noviembre la organización del aula fue en solo grupo en mesa redonda pero este grupo se sentaron juntos. En esta misma clase se organizaron grupos diversos, es decir, que no se organizaron por nacionalidad, pero hubo conflictos donde algunos chicos no querían trabajar juntos por ejemplo una estudiante kichwa no quería trabajar con el sujeto 78 Achuar. Otra ocasión que salieron de su organización fue el 27 de noviembre cuando se organizaron en mesas de discusión. Aquí también, se organizaron en grupos diversos. Se observa entonces mesas en silencio y discusiones entre ellos por no trabajar o no participar de la actividad. Por último, decir que la relación con sus otros compañeros es nula, en mi opinión parecen tribus sociales étnicas.</p> | | <p>español e indiferente frente a su lengua materna.</p> | |
|--|--|--|--|--|--|

| | |
|--------------------------------|--|
| <p>Observaciones generales</p> | <p>En este día 18 de noviembre la docente utiliza para la temática el pizarrón y el deber que les había mandado en la clase anterior que eran oraciones simples donde se utilizaran el tema de plantas medicinales. Un detalle en particular era que la docente no se acordaba si las oraciones debían tener adjetivo que es una de las variables de la oración. De ahí el hecho que la docente haya puesto énfasis en la explicación de esta variable.</p> <p>Los estudiantes tenían dificultad en la escritura de las oraciones se evidenciaba en una situación en particular cuando la docente pidió al sujeto 78 de nacionalidad Achuar que pase al frente y escribiera al dictado una oración que decía “la hoja seca de la <i>Guayusa</i> sirve para curar el dolor de estómago. El sujeto 78 cometía ciertos errores al escribir las palabras curar y estómago. Es así que escribía curar aumenta la /r/ formando una consonante compuesta /cr/ crirar y en la palabra estómago omitía la letra /e/ stomacho. La deducción que realizamos fue que escribía tal como ellos pronuncias y lo que pronuncias se relacionaba con sonidos de la lengua Achuar o shuar. Por otro lado, los compañeros se reían del sujeto 78 haciendo que este corrigiera varias veces la escritura sin llegar a hacerlo bien. Solo la docente pudo hacerle entender la escritura correcta de las palabras en cuestión.</p> <p>Otra particularidad fue el hecho de solo utilizar el verbo que la docente colocó en su ejemplo (servir). Los estudiantes de hecho parecían conocer solo ese verbo porque al momento de la ayuda pedagógica que realizamos en el aula como practicantes, sugeríamos a los estudiantes que utilicen el verbo usar o es, y sus reacciones eran expresadas con miradas de extrañes o risa vaga. Ningún estudiante aceptó la sugerencia.</p> <p>Por último, la lentitud en realizar las oraciones. A los estudiantes que forman parte de los 19 les tomo casi las dos horas de esta materia para realizar 3 oraciones. Esta demora pudo haber sido a causa de que la docente les pidiera que la oración tuviera adjetivo o que los chicos no tuvieran idea para otras oraciones. Al final las oraciones tenían la misma idea de otros compañeros y el mismo verbo que sugirió la maestra.</p> <p>Algo particular de los 19 sujetos de estudio y es que ninguno participó cuando la docente pidió sus ejemplos. Solo participaron estudiantes que no tenían como característica el dominio de la lengua materna o que tenían como lengua materna el español. Así también cuando la docente pasó por cada asiento de los estudiantes para revisar la tarea algunos de los 19 sujetos ni siquiera habían escrito una oración, ni tampoco habían hecho el deber. El sujeto 76 por ejemplo manifestó “cuando pedimos que nos hablen en nuestra lengua para poder entender, nos dicen que no debemos molestar al profesor y mejor nos retiremos de la clase”</p> |
| | <p>El día 20 de noviembre tiene como particularidad que una practicante UNAE de 8 ciclo realizaba su <i>lesson study</i> con la temática variables de la oración. Para ello organizó el aula en una sola mesa y cambió el escenario de clases (choza de la guayusa). La nueva docente utiliza el pizarrón para escribir la temática mediante un organizador gráfico en el cual se observaba las diferentes variables de la oración. Las reacciones de los estudiantes fueron de extrañes debido a que al parecer no poseían en su memoria tales contenidos. A lo que la nueva docente recalco que eran temáticas que ya habían visto y que en el nivel que están ya debían poseer.</p> <p>Continuando con la clase la nueva docente procede a dar ejemplos mediante oraciones de la variable el adjetivo, para ello realiza una aposición en la oración para que sea más visible el adjetivo (Bobi, el perro grande, ladra por las noches). Las reacciones de los estudiantes frente a estos ejemplos fueron de confusión y reclamo debido a que ellos no entendían. Es entonces interpretamos esto como un manejo sencillo del español en los estudiantes, antecediendo la clase anterior donde la docente titular les dijo a sus estudiantes que “una oración está bien hecha si la entendían”. Los estudiantes al encontrarse frente a esta nueva estructura de oración compleja que no entendían los llevaba a deducir que estaba mal hecha la oración.</p> <p>Por último, la docente practicante realizó trabajos en grupos para la siguiente actividad que consistía en leer unos cuentos y dibujar la portada de los mismos. Para después, exponer el cuento en la siguiente clase.</p> <p>Enfatizar que los 19 sujetos de estudio en la actividad de escucha de clase se les observaba dispersos y confusos. En cambio en la actividad del cuento se involucraron más, aunque con ciertas diferencias con sus compañeros. Por ejemplo, el sujeto 72 manifestaba “hasta ahora no entiendo lo que es adjetivo o modificador”.</p> |
| | <p>El día 22 de noviembre la docente practicante continúa con su <i>lesson study</i> donde la organización del aula fue la acostumbrada por filas y columnas lo que produjo un caos cuando la docente les pidió que se reunieran de nuevo en los grupos de trabajo. Después, la docente procedió a devolver los cuentos para que miraran la calificación. En su mayoría por no decir todos se mostraron alegres por la nota obtenida.</p> <p>La siguiente actividad de esta clase de refuerzo era exponer el cuento que les tocó sin leer la cartilla, para ello el grupo debía escoger a un representante expositor. Grata fue la sorpresa de ver participar a los sujetos 72 y 76 exponiendo los cuentos, aunque con algo de dificultad al pronunciar las palabras y formular la idea del cuento, pero no mostraban dificultad en recordar el cuento puede ser debido a que eran cuentos de la Amazonia.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>El día 27 de noviembre la temática de esta clase la antecedía otra que titulaba “la discusión” donde se realizó dos actividades: lectura sobre el trabajo infantil y explicación por parte de la docente de los pasos a seguir en una discusión. Ahora en este día la docente continuaba con la siguiente actividad: mesas de discusión donde los estudiantes debían aportar a la discusión con sus opiniones. El diálogo en mesa duro una hora de clases con poca participación de sus estudiantes. Es por ello que la docente tuvo que obligar a que existan participantes.</p> <p>Las opiniones a favor eran repetitivas, por ejemplo: el trabajo infantil es malo y los que deberían trabajar son los padres. Esta opinión casi todos lo dijeron, acotando también que el sujeto 49 kichwa y 40 Shiwiar se mostraron indiferentes a la actividad o no comprendían que hacer.</p> <p>La docente solo tenía un fin cumplir con la actividad haciendo que los grupos den sus opiniones, a pesar que de cierta manera logro su objetivo, en todas las intervenciones de sus estudiantes tuvo que aclarar lo que intentaban decir.</p> |
|--|--|

Anexo 7

FECHA: 12- 13- 19 de noviembre del 2019
CLASE: Lengua Kichwa
LUGAR: UEIB Amauta Ñanpi
ESTUDIANTES: 6 estudiantes
PARALELO: A

| Día | Tema de clase | Participantes | Relaciones sociales | Uso de la lengua de relación y lengua materna | Actitudes frente al español y lengua materna | Comportamiento en clases |
|-------------------------|---|---------------|---------------------|---|--|---|
| 12 de noviembre de 2019 | Imachik (verbo) | 43 | 45 | 49 | <p>En el caso del sujeto 49 su actitud a la lengua materna fluye de manera natural, ya que es por medio de esta lengua que el sujeto se comunica con los demás compañeros de habla kichwa, sin embargo, se ha visto una gran dificultad para lograr la expresión de sus ideas en tal idioma, debido a que casi nadie de su medio comprende en su totalidad la lengua materna kichwa.</p> | <p>Para la mayoría de los estudiantes que provienen de familias kichwa hablantes las clases resultan un tanto aburridas debido a que los contenidos de las clases están orientados a la gramática de la lengua como tal, por lo que se ve un dominio del contenido en algunos de los estudiantes, por otro lado, nm el caso del</p> |
| 13 de noviembre de 2019 | Tapuchik shutiparantikuna (pronombres interrogativos) | 50 | 74 | 60 | | |
| 19 de noviembre de 2019 | Shutipak rantikuna (pronombres personales) | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|---|
| | | | <p>de la nacionalidad kichwa y mestizos por lo que se pudo observar agrupaciones variadas de alumnos. Sin embargo, el sujeto 49 optaba por ubicarse fuera de cualquier grupo dentro del aula, resultando difícil crear lazos sociales y/o educativos con los demás compañeros, cabe recalcar que el sujeto 49 se encuentra cursando por primera vez un año escolar en una zona urbana de habla castellana por lo que le ha resultado difícil la convivencia con los demás alumnos dado que carece del dominio de la lengua castellana que se utiliza como lengua de interrelación.</p> <p>Por otro lado, podemos encontrar un grupo de kichwa hablantes y mestizos conformados por los sujetos 50, 45, 60, 43; también se encuentra el sujeto 74 que se ubica en el medio del aula sin ningún grupo, por lo general el sujeto 74 muestra afinidad con</p> | <p>utilizar el castellano como lengua de interrelación cuando la lengua kichwa no es entendida en su totalidad por los alumnos.</p> <p>Dentro de este grupo existen sujetos que dominan a la perfección el idioma kichwa como es el caso del sujeto 49 que hasta el momento había venido cursando todos los niveles escolares en su lengua materna (kichwa), en el caso de este sujeto se limitaba a utilizar la lengua castellana de interrelación en la asignatura, por otro lado, se encuentra el sujeto 60 que pertenece a la nacionalidad kichwa pero que desconoce en su mayoría su lengua materna debido a factores de globalización.</p> <p>En el caso de los sujetos 74, 45, 50 y 43 tienen un dominio de la lengua moderado, es decir entienden los enunciados y ordenes que da la docente,</p> | <p>Por otro lado, está el sujeto 60 que muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua materna, de tal manera que manifiesta su utilidad para comunicarse con los ancianos de su familia (abuelos, tíos, vecinos) sin embargo es uno de los alumnos que prefiere interactuar en castellano con los demás compañeros.</p> <p>En el caso de los sujetos 50, 45 y 43 son alumnos que a lo largo de sus vidas han crecido en familias kichwa hablantes, por lo que hoy en día dominan la escritura de la lengua y la comprenden, sin embargo, muestran dificultad al momento de hablarla, esto no quiere decir que no haya un esfuerzo por parte de los alumnos en aprender su lengua y lo que encierra este elemento importante de su cultura.</p> | <p>sujeto 60 y 43 utilizan las clases como refuerzo de lo aprendido desde sus hogares, sin embargo en el desarrollo de las clases de kichwa existen momentos en donde el alumno intercambia ideas con el docente y se forma un aprendizaje mutuo que enriquece los contenidos tratados dentro del aula.</p> |
|--|--|--|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|--------------------------------|--|--|---|---|--|--|
| | | | alumnos de la clase de shuar. | pero responden el castellano, sin embargo, as tareas escritas y lecciones orales son todas en kichwa ya que en este grado se potencializa la oralidad de la lengua. | | |
| Observaciones generales | | | <p>En las clases de la lengua kichwa se potencializa la oralidad del idioma como tal y con ello se prevé enseñar también valores éticos que contribuyen a la formación de los alumnos, por lo que desde el punto de vista de la docente los valores están ligados a la cultura kichwa que se maneja dentro del aula, por otro lado cabe recalcar que la dinámica de la clase se basa en el uso de canciones creadas por la docente con la ayuda de los alumnos, así como también se hace uso de ejemplos reales de la vida cotidiana de los alumnos y la docente para analizar los componentes gramaticales de la lengua kichwa.</p> <p>También existe la necesidad de recalcar la importancia del uso de materiales didácticos manipulables para fortalecer el aprendizaje en los alumnos, sin embargo, cabe mencionar que para la enseñanza de la lengua materna no existen materiales manipulables como tal, por lo que las clases se tornan poco atractivas, consecuentemente se debería potencializar el uso de dichos materiales para motivar e incentivar a los alumnos a aprender la lengua materna.</p> <p>Otro aspecto importante a mencionar es el método de evaluación que utiliza la docente en la asignatura, este método consiste en una evaluación constante, que va desde la participación de los alumnos en clases, hasta el cumplimiento y desarrollo de las tareas propuestas en el aula.</p> | | | |



HISTORIAS DE VIDA

Anexo 8

3

Sujeto

Yo me llamo [REDACTED], nací en la comunidad Yankums en el 2009 y tengo 10 años de edad. Mi madre se llama Luisa Chias Chuim Muink. No tengo padre. Ni tampoco abuelos que murieron a la edad de 70 y 61 años y no se la causa de la muerte

El significado de mi nombre Ikiam es monte y no me gusta porque lo considero feo. Ikiam es un nombre shuar y no he tenido problemas con mi nombre.

Mi primer idioma fue el Achuar lo hablaba con mis abuelos cuando vivía en la comunidad con ellos y mi madre en la comunidad de Yankums. Mi madre no trabaja porque mi padrastro no le deja. Mi padrastro es de macas y habla Achuar con el hablo en Achuar en la casa. Mi hermano es hijo de mi padrastro y no sabe hablar en español porque estudio en la comunidad de Yankums

Durante mi infancia estude en macas en la comunidad Yankums que está lejos del centro de macas a 8 horas viajando en canoa. Donde no hay nada y poca gente. La gente se viste como la gente de la ciudad, aunque cazan. Ahí estude el primer grado con 20 compañeros y 7 profesores. Una escuela grande de cemento que no me gustaba porque no enseñaban bien.

Ahora a la edad de 10 años vivo con mi mama y hermano en el puyo, aquí estudio en la escuela amauta Ñampí que a comparación de mi antigua escuela me gusta, no me gusta los compañeros hagan bulla y que molesten. Aquí me encanta aprender inglés. Estoy viviendo ya tres años en el puyo y no sabía hablar español y yo mismo aprendí al escuchar como hablaban los demás. También escucho hablar kichwa, pero puedo aprender porque es difícil. Para mí el shuar es más o menos difícil. En la escuela actual no hablo Achuar porque no hay con quien solo con mi hermano pequeño hablo en Achuar y español. Mi mejor amigo es Carlos Iza de nacionalidad kichwa con el hablo en español.

En las clases de shuar no me gusta como enseña el profesor porque no pronuncia bien, mejor entiendo a la profe de lengua y literatura, aunque no tengo muy buenas notas. Añcio que lleguen las vacaciones porque me voy a mi comunidad de visita con mi mama y mi hermano.

Sujeto

4



Yo [REDACTED] soy Achuar, tengo 12 años, mi mamá me dijo que yo nací en el Coca que está pasando nueva vida, wester y andina. Para llegar allá toca ir en bus. De aquí del Puyo para llegar al Coca es 7 a 8 horas. Toca pasar Fátima, Santa Clara, Tena, Archidona y Loreto. El Coca es grande y mi comunidad también, hay escuela y hoteles.

En el Coca en la comunidad de Armadillo vivía con mi abuela, ahí estuve en una escuela hasta tercero. Mi madre trabajaba en el puyo y nos mandaba comida. Ella decidió traernos acá al Puyo. Así que un día mi abuela dijo que mi mamá nos estaba esperando en el Coca y nos mandó con mi tío, él nos llevó al Coca, ya ahí nos mandó en el bus al Puyo. Yo viajé con mi hermano mayor que tenía 5 años un año mayor a mí.

Cuando mi mamá nos trajo a la Shell no estudiamos por dos años, me daba cosas ver a los niños caminando de la escuela a la casa mientras yo iba a la tienda a comprar. Entonces yo le dije a mi mamá que quería estudiar y ella me decía ya el otro año te pongo a estudiar. Yo sentía que mi mente se borró por no ir a la escuela. Al siguiente año nos cambiamos de la Shell a Tarqui y fue en este lugar donde estudié en la escuela “Plaza Aray” pero ahí me bajaron de nivel, de tercero a segundo y a mi hermano de cuarto a tercero.

Recuerdo que mi primer idioma fue el Achuar bueno, aunque lo hablo más o menos. Algo chistoso que pasa en casa es cuando mamá nos regaña en Achuar cuando no hacemos caso para, no estar hablando en español. Esto hace que mi hermano y yo nos riáramos porque no le paramos atención.

Mi mamá es Achuar y toda su familia también. Mi papá es muerto hace 4 meses y fue militar. Él se golpeó con un palo la cabeza y se le hizo un tumor en la cabeza. Mis abuelos no le decían nada a mi mamá solo mi tío le decía a mi mamá lo que le estaba pasando a mi papá. Mi tío fue quien le mandó una foto a mi mamá cuando mi papá estaba en el hospital. Y ya al día siguiente le estaban enterrando y mi mamá me cuenta. Yo quise ir a ver, pero si me iba no me dejarían verlo. Solo me fui a ver a mi abuelo después que trabaja en la compañía mismo lugar donde trabaja mi mamá.

Mi mamá solo viene de vacaciones por dos semanas porque ella trabaja 22 días. Cuando no estaba ella yo vivía con mi hermano. mi hermano se casó antes de vivir con nosotros y vivió con nosotros en el Coca, pero en Iticaro. Su mujer siempre discutía con nosotros hasta que se enojó mi mamá porque por simple cosas nos regañaba mi cuñada. Y así discutía también con mi hermano por las noches hasta que ella le dijo a mi hermano que ya vamos y justo mi hermano mayor entro a trabajar y se fueron. Después

de lo sucedido mi hermano no me responde los mensajes. Mi cuñada es Waorani de la comunidad Iticaró que se encuentra después de la ciudad de Pompeya para llegar allá es en canoa.

Yo quisiera poder hablar wao, pero es difícil. Mi cuñada habla wao y mi hermano también habla wao, mi hermano ya no habla Achuar, pero entiende. Mi madre también habla wao porque ella estuvo casada con un wao y mi hermano de octavo A y mis otros hermanos mayores son hijos de un Waorani. Después mi mamá se separó y de ahí le conoce a mi papa que era mestizo. Con el Waorani mi mama paso 15 años juntos. Mi hermano Kenner (de octavo A) no habla wao solo Achuar bueno solo entiende porque le da vergüenza hablar Achuar. A mi si me gusta hablar Achuar.

En la escuela actual recién entro a estudiar este año, me gusta la escuela porque paso jugando en el recreo con mis compañeros, pero no me gusta pelearme con mis compañeros. Un compañero que la mamá es profesora de estudios sociales solo me molestaba. Yo me entere quien era su mamá y yo no lo tocaba porque me mandaban a ver representante. El molesta a todos y hace una semana se palio con un compañero y fue la misma mamá que le llevo a la dirección. Él se llama Carlos Iza amigo de David y amigo de los grandes. Mi mejor amigo es rumi que se sientan alado mío él es kichwa.

Justo yo estaba con mi mama yo era muy pequeño entonces mi tío me llevo con mi abuela, como mi abuela habla Achuar yo no le entendía, pero pasaron días, meses y yo entendía, hablaba y se me perdió la mente el español. Entonces volví a vivir con mi mama y comencé hablar de nuevo el español. A los 7 años aprendí hablar el español con mi mama acá en el puyo. Asi también cuando no estudio por dos años seguía a mis hermanos a jugar futbol, mi mamá se enojaba porque yo les seguía hasta las 1 o 2 de la mañana jugaban futbol. Y asi aprendí a hablar español. Mi madre habla español también pero mi abuela solo habla en Achuar y me gusta conversar con ella en Achuar. En las vacaciones nos vamos a visitarla, cuando voy a la selva hablo en nuestra lengua con mis abuelos y tíos. Pero ahora no creo porque estoy entrenando futbol en la Tarqui. Ahí me reúno con mis excompañeros de la Tarqui. Pero no son muy amigos, yo solo tenía un amigo que era shuar, pero él se fue a otro lugar. En la escuela Plaza Aray solo hablaban kichwa, pero no aprendí porque es muy difícil, aunque intente aprender yendo a clases por la tarde, pero aun asi no aprendí.

El marido actual de mi mama es kichwa y habla kichwa tuvieron dos hijos. Pero en la casa ellos hablan solo en español, cuando mi madre habla en Achuar mi padraastro le dice que de por gusto nos habla asi. Mi padraastro vive en Arajuno a 2 horas del Puyo. En Arajuno hay kichwas y hablan kichwa, en esa comunidad no hay otra nacionalidad solo mi mama es Achuar cuando va para allá. Mi mama se lleva muy bien con los padres de mi padraastro y demás familia. Tanto asi que le invitaron a una boda donde disfrutamos mucho, buena comida y trago.

No hablo Achuar en la escuela porque nadie me ha preguntado nada, ni con David porque solo jugamos futbol en el recreo a veces. Me llevo con otros chicos del otro octavo A que son de nacionalidad shuar,

pero solo mujeres. Y de ahí solo con mi hermano. La materia que me gusta es matemáticas y la que no es sociales porque nos manda a dibujar y hacer resúmenes y no me gusta escribir solo dibujar. Mis notas más bajas son en Estudios Sociales y Lengua porque nos toca subrayar, hacer resúmenes y mapas conceptuales, y no entiendo bien como redactar”

Sujeto

40



Yo soy [REDACTED] tengo 14 años de nacionalidad kawao idioma Shiwiar. Mi nombre week significa semana en inglés, pero en shwiar es hormiga. Este nombre me los puso mi mamá y Geovanny me puso mi papá. Mi padre tiene un nombre Shuar Gaspar Pelches que significa macagua, él es de la nacionalidad shuar y mi mamá de la nacionalidad Shiwiar. Yo de niño quería cambiarme el nombre de week porque era feo. Ahora sigo pensando en cambiarme el nombre. Tengo una abuela paterna que vive en selva en la comunidad Chiwinza, ella habla Shiwiar.

Ahora mi mamá está en la selva en la comunidad kawao que se tiene que ir en avioneta desde la Shell que está a 45 minuto de Kawao. Yo no la puedo visitar porque es lejos y no tengo plata, el flete cuesta 350 \$ o si es combinado el viaje, es decir, medio metro cuesta 150 \$. Por esta razón mi mamá no viene, ya es un año que no la veo. Mi mamá se dedica a trabajar en kawao limpiar chakra sacar las hierbas todos los días. Sus productos son para consumo propio.

El nombre kawao de mi comunidad significa papagayo porque hay muchos papagayos. Ahí vive poca gente. Cuando llegan a la comunidad kawao eres bien recibido y si vas conmigo te reciben con regalos comida plátano, yuca, te dan de comer pescado bagre. Todos en kawao son mi familia. Yo estude allá en selva hasta séptimo. De ahí salí a los 13 años para estudiar aquí en el Puyo. Los profesores de kawao eran de Shiwiar mismo, ellos me enseñaban en Shiwiar y español. Cuando yo era niño sabía mucho molestar a mis compañeras y ellas me sabían ortigar en la comunidad kawao. En mi comunidad he tenido problemas hemos discutido bastante con gente mayor es que nos han sancionado a nosotros no sé el motivo.

Mi primera lengua fue Shiwiar y aprendí español porque me enseñó mi hermano. En la comunidad sabía poco español, pero aquí en el puyo aprendí más español. Vivo con mi hermano de 25 años aquí en puyo

él habla en Shiwiar y español y con el hablo en Shiwiar. Mi hermano trabaja en construcción. No tengo hermanos menores solo tengo dos hermanos mayores a mí.

El jardín en mi comunidad era una choza nuestra profesora era Susana Illanes que era de la comunidad y con ella solo pasábamos jugando y haciendo deportes. Hay mucha diferencia entre la escuela Amauta y la escuela de mi comunidad. La escuela allá era pequeña, era una choza. Los materiales de la comunidad para la escuela lo compran en Puyo. Me gusta la escuela Amauta porque aquí explican bien y a mí me gusta que me expliquen bien, mis materias favoritas son ciencias y matemáticas, pero tengo mucha dificultad en el inglés, porque en mi otra escuela no recibía inglés. Lo malo de la escuela Amauta es que no hay otro Shiwiar así que soy el único Shiwiar en la escuela, quiero hablar Shiwiar, pero no puedo hablar es que no hay con quien hablar. Me gusta cuando viene mi hermano a visitarme porque con el hablo en nuestra lengua. Con mis compañeros de clase shuar les hablo en español y me hice amigo de Sebastián un niño mestizo. Aunque no me gusta hablar mucho con ellos porque no hablan tres idiomas como yo, ni el español hablan bien porque debo hablar con ellos.

En la clase de shuar yo hablo con el profe en shuar porque se parece al shuar solo en unas palabras no se parece. También se kichwa porque a lado de mi comunidad Kawao hay una comunidad kichwa. En la escuela de la selva aprendí Saporá porque mi profesor me enseñó. Se sabe que hay un abuelo que habla Saporá en la comunidad kichwa de alado y mi profesor aprendió con él. En la escuela sacaba siempre 10 en Saporá. Ahora en la escuela Amauta voy muy bien en las materias con promedio de 8, pero en materia de lengua más o menos entiendo así que la profesora tiene que hablar lento para entenderla. Quiero ser profesor en un futuro.

Sujeto

73



Yo me llamo [REDACTED] yo soy shuar, vengo de más adentro de Morona Santiago en una comunidad llamada Cusucka. Ahí se llega en bus por vía macas, antes de llegar a macas hay una “Y” por ahí sigo con bus por carretera hasta llegar a monte. Estos viajes los hago con papa o con min tío o tía hasta llegar a comunidad Macuma y paso un rio llamado Macuma y llego al pueblo Pandi, paso una loma y camino y camino tres horas hasta llegar al pueblo Tumbe de los shuar de ahí bajo al rio Cusucka, mi pueblo le conoce así porque cuando lleve mucho se hace sucio. Pasando el rio Cusucka llego a mi comunidad, aunque también se puede ir en avión por la

Shell. Hay dos Cusukca; Cusukca norte y sur. Cusukca norte es mi comunidad shuar y Cusukca sur es Achuar. Yo viví allá 10 años con mi abuelita porque mi mamá me dejó botando con mi papá. Después mi papá me sacó al puyo para que yo estudie. Aunque si había colegio en mi comunidad.

Ahora yo tengo 12 años y comencé mis estudios aquí a los 11. En Cusukca hablan solo shuar. Cuando vienen españoles algunas personas habla con castellano. Otros no entienden castellano y otros que entienden castellano responden en shuar. Yo aprendí castellano aquí con mi papá, yo no podía hablar castellano nada. Me enseñaron hablar shuar a los dos años. Me acuerdo que me cogían para danzas de shuar y me sabían llevar a parroquia Macuma o a macas también a los 8 años.

Ya no voy a visitar a mi familia a mi comunidad porque, una vez me mordió serpiente. Es muy peligros el camino, andan tigres o serpientes por ahí, ahora me sabe dar miedo porque hay unas lomas y suenan voces de dar miedo y nosotros sabes ir corriendo hasta bajar la loma. Yo me sabía ir nomas con zapatilla, short y mochila. La serpiente me mordió en la pierna. Yo grite y mi papá estaba atrás y yo iba adelante yo quería llegar rápido para ver a mi familia. La serpiente era una “x” muy venenosa entonces, mi papá me cargo rápido hasta la comunidad Tumbe y ahí me curaron con el remedio de la pepa de aguacate y jengibre y piriblí y después me dieron de tomar guayusa. Mi abuela lloraba porque me salía sangre y se me podría la pierna así que me pusieron el remedio llamado windi de un árbol por una semana. En comunidad en el río llamado Cusukca no le dejan bañar a los niños porque hay boas. Así que se bañan en el río Mamayaku. En comunidad hay todo por ejemplo recuerdo a mi colegio y los profesores. Yo tenía profesores llamados Denis Sandu en primer grado, en segundo grado Darío Sandu, Alfonso Sandu y Tito todos ellos eran de la comunidad y solo hablaban shuar.

No domino la lengua castellana, no puedo pronunciar muy bien castellano no puedo pronunciar el idioma castellano se me olvida como es y si viene mi tía hablo con shuar. En el curso no hablo con nadie shuar porque, aunque algunos son shuar no puede hablar. Me comunico con ellos en castellano, pero si estoy en mi pueblo solo hablo con shuar. Yo en mi casa no hablo shuar porque no saben solo mi papá cuando está. Yo me llevo con algunos compañeros kichwa, pero hablo con ellos en castellano. Yo no hablo con el profe en shuar, pero si me sabe preguntar cosas para que traduzca al shuar. Con Natasha intento hablar Shuar, pero no me entiende mucho, con Paola también intento me entiende, pero no puede pronunciar el shuar.

Es difícil hablar en español mi papá me enseñó hablar con abecedario, y de ahí comencé a leer porque mi papá me hacía repasar todos los días y me revisa los deberes. En la escuela me va bien, las materias que me gustan es shuar, lengua, sociales e inglés, pero no me gusta matemáticas es muy difícil. La profesora Lengua es buena porque exige que usen el español. En mi antigua escuela si me daban matemáticas porque llegaban los textos en avión, me daban los uniformes de shuar que también daba el gobierno y me obligaban a pintarme con achote el profesor. Mi abuela me obligaba también todos los

días. Yo sabía ir con cabello zafado y pintado la cara. Me dibujaba una boa, unos dibujos por los ojos, pero me hacia mi abuela o mi tía. Algunos sabían hacerse dibujos de caracol así hay bastantes dibujos. Nos obligaban a venir con traje de shuar y pintado la cara y unas cosas que suenan llamadas shacar. En las fiestas bailaba en la comunidad.

Ahora, yo vivo aquí con mi papá y madrastra, ella es shuar. mi papa trabaja es albañil y madrastra trabaja también. No me llevo con mi madrastra porque me trata mal. Con ella mi papá tuvo dos hijos y otro hermano de otra mujer llamada Silvana este niño tiene 8 años. Mi mama se escapó con otro hombre vive en Sucua, ella se llama Hermelinda. Me dejo con 10 meses y no la he visto nunca.

Sujeto

41

Yo me llamo [REDACTED] Soy de nacionalidad Achuar. Mi nombre significa mujer lluvia; *yumi lluvia y nua mujer*. Algunas veces me he querido cambiar el nombre, porque no me gusta. Mi mamá es Achuar y mi papá es Achuar de morona Santiago. Mis hermanos tienen nombre parecidos al mío, por ejemplo, mi hermana que está en sexto se llama *Pura* que significa pintar *mocagua*, otro hermano se llama *Naki*. Lanza y otro *Ikiam* significa selva.

Yo he vivido en la Tarqui siempre. Yo nací en el puyo. Pero cuando es vacaciones he ido a mi comunidad y solo una vez fui a estudiar a mi comunidad cuando estaba en sexto. Mi comunidad se llama Nunbayni queda por Montalvo, ahí hay diferentes comunidades. Antes se iba por avión a mi comunidad, pero ahora ya hicieron una vía o nos vamos por el río Pastaza en canoa, más al fondo hay una comunidad que se llama Guaraní y con ellos hicimos un barrio llamado Papaya. La escuela es para los dos pueblos, pero no hay muchos niños. La escuela tiene un inicial, solo con dos profesores, pero ahora solo hay un profesor que hace estudiar. Mi mama hacia estudiar allá a los más pequeños y después le pusieron a mi mamá por Chapinsa y le decían que le iban mandar a otra comunidad, pero lo cerraron y ya no la llevaron. Mi mama trabaja ahora en la comunidad Shacak enseña a niños de inicial, segundo, tercero y cuarto.

Desde pequeña estudie en la Amauta, después pusieron en la Vascones Sevilla y después en la Milenio Tarqui y después en la Plaza Aray y por último otra vez en la Amauta. La primera lengua que aprendí fue Achuar, mi mama me enseñó hablar Achuar y después castellano cuando iba creciendo. Pero ahora que trabajan están separados, no pasan conmigo y vivo con mis tías. Mis tías hablan en Achuar y mi hermana habla Achuar y no domina el español, recién le estamos enseñando. Yo domino el Achuar y hablo con mi familia en Achuar. Mi papa trabaja por Taisha y no lo veo mucho solo cuando le dan permiso. Mi papá le sacaron un problema y fue mi hermana mayor que es de otra mamá por eso se fue a Taisha. Mi mama viene los viernes a visitarnos.

Me gusta que la escuela tenga plantas, pero no me gustan cuando los profesores y compañeros se enojan. Quiero cambiar de la escuela que hablen en Achuar porque yo entiendo. La materia que me gusta es shuar porque algunas palabras son iguales al Achuar, pero se me hace más fácil. Las materias que no me gusta matemática e inglés y kichwa son medias difíciles para entender. A veces la profesora de matemáticas habla en kichwa y no la entiendo.

Yo entiendo bien el castellano, pero al profe de inglés no le entiendo, pero quiero aprender. No puedo decir que se shuar, aunque se parezca al Achuar porque varias palabras son diferentes otras no. Me agrada el profe de shuar porque explica bien y a la profesora de lengua siempre le pido a la profesora que hable despacio para entenderle. No le veo diferencia en el español del profesor de shuar y el español de la profesora de lengua.

Sujeto

49



yo me llamo [REDACTED], yo vengo de Sarayaku. Nanari significa dolor en kichwa. En Sarayaku se reían de mi nombre, pero a mí me gusta mi nombre Yo no tengo papá él se murió. Mi mamá se llama Lupe no sé más. Tengo 13 años.

En Sarayaku estudiaba en la escuela Santiago Gualinga, estudie cuatro años ahí. De ahí vine a la Amauta este es mi primer año, pero no me gusta la escuela.

Yo vivo ahora en el puyo con mis tías por el municipio.

Graciela viene ayudarme porque no se español.

Graciela: cuenta. Nanari: solo ríe.

Graciela: en Sarayaku hay naturaleza. Graciela: cuenta Nanari.

Nanari: Yo tenía muchos amigos. Mi mama habla kichwa y es de Sarayaku. Toda mi familia es de Sarayaku. En mi escuela solo se hablaba kichwa. Me gustaría que en esta escuela se hable kichwa.

No sabemos español dice Graciela y dice que están recién las dos en la escuela amauta.

Graciela: Quiero aprender español y por eso vinimos acá. Las dos vinimos juntas de Sarayaku porque acá nos gusta para estar. No vivíamos juntas. Nanari es de otra comunidad yo soy de Tallecanao y la otra Sarayakillo de ahí Nanari. Se llega en canoa está lejos a 4 horas del puyo. Los profesores eran de la comunidad y hablaban kichwa.

Graciela: yo tengo 16 años y me llamo [REDACTED]

Nanari: mi mamá me enseñó hablar kichwa, mis abuelos hablan kichwa. Tengo hermanos menores están en Sarayaku de 5, 7, 8 años y están allá con mi madre. En diciembre voy a Sarayaku. Matemáticas kichwa y lengua me gustan, tengo buenas notas en kichwa. Yo también dice Graciela. Graciela: pero a mí me gustan castellano matemáticas sociales y naturales.

Graciela: Las mujeres en Sarayaku se dedican siembran yuca y papa china y los hombres trabajan y tumban los árboles ayuda a las mujeres. No quiero volver a mi comunidad yo quiero vivir aquí es muy lindo. Yo los días sábado trabaja y los demás días a la escuela iba colegio en mi comunidad.

Graciela: yo empecé a estudiar desde el jardín. Nanari no respondió. En Sarayaku hay una iglesia grande en la plaza todos iban a la iglesia los domingos.

Graciela: tengo hermanos menores de 8 y 7 años que viven en Sarayaku, pero no hablan español, estudian en la comunidad. Mi papa habla español, pero vive en Sarayaku, mi mamá no habla español. Mi tío habla castellano en casa y yo aprendo escuchándolo. Solo me gusta sociales en la escuela.

Nanari: Me llevo bien con mis compañeros tengo amigas en el aula que se llama Ingrid y Graciela. Ingrid es mestiza y solo habla español. Pero no le entiendo cuando habla, pero disfruto estar junto a ella. Yo no tengo a nadie en casa que me enseñe español. Solo en kichwa tengo buenas notas. Si entiendo algo a la profesora de lenguaje.

GRUPO FOCAL PADRES DE FAMILIA DE LOS 3 SUJETOS *Anexo 9*

Entrevistadora Maricela Calderón

Lugar: octavo B

DÍA: 28 de noviembre

Hora: 4 pm

Objetivo: Identificar los problemas de la lengua de interrelación español durante su proceso de adquisición en los sujetos 41, 40, 73

Maricela: Pueden decirme sus datos personales y de que nacionalidad son:

Padre del sujeto 73: Diana tengo 29 nacionalidad shuar soy de macas Sevilla vivo yo si se hablar poco el shuar yo aprendí en la escuela el castellano

Padre del sujeto 40: Celia tengo 19 nacionalidad Achuar soy de kuranza yo domino el Achuar, pero no domino el castellano aprendí en la escuela.

Padre del sujeto 41: Vilma tengo 25 nacionalidad Achuar yo soy Taisha domino el Achuar, pero no el castellano yo también aprendí en la escuela.

Maricela: *¿Por qué sus representados están estudiando aquí en el puyo y no el lugar donde nacieron?*

Padre del sujeto 73: La Doris es mi entenada y la mama le dejo abandonada cuando tenía un año mi esposo no tenía como cuidarla y la había mandado por makuma por adentro a la comunidad Cusukca ahí le había mandado a estudiar a ella y la niña ya tiene 11 y le dije negro la niña más domina shuar que el castellano ella no podía escribir en castellano y en esa materia tenía bajas notas y yo le dije porque no la podemos sacar aquí en la ciudad para aprenda el castellano, y como aquí también enseñan kichwa también hay idioma shuar que el profesor Guashitta. Aquí ella ya está estudiando dos años y totalmente ella domina el shuar al derecho y al revés. Yo quiero que mis hijos hablen todo el tiempo en español para que puedan conseguir trabajo.

Padre del sujeto 40: yo soy representante de Geovanny el habla Achuar, shuar, kichwa y Sapará si sabe el. Él es mi cuñado, pero mi suegro está adentro por eso yo estoy como representante. Mi esposo es hermano de él, pero está trabajando en canelos. Él está aquí porque él quería estudiar aquí en la Amauta Ñampi.

Padre del sujeto 41: Ella es mi sobrina ella vive conmigo. La mamá trabaja no vive con ella.

Maricela: *Ustedes como representante y hablantes nativas que prefieren que sus hijos aprendan el castellano o las materias en castellano o seria de su agrado que se les de las clases en su idioma.*

Padre del sujeto 73: La hija de mi esposo esta con el profesor Guashitta porque ellos no dan kichwa porque ellos dan shuar materia shuar tienen cada jueves o viernes, pero igual dominan castellano y dominan este como es shuar también está dando dos materias. Por mi está bien que aprendan, shuar, kichwa que imagínese cuando un día sea profesional ella ya tiene por ejemplo quizás ella sea una reina de la comunidad ella tiene este saber el castellano shuar kichwa o ingles también eso también es importante para mi seria también que la cultura no pierda pues que siga estudiando shuar también.

Maricela: *Por ejemplo, nosotras recibimos kichwa en la universidad bueno shuar no había cuando iniciamos, pero ahora ya ofertan shuar*

Eso he dicho yo también yo tengo una hija la Chumpi Joselyn ella también esta asi ella no sabe mucho en shuar yo le que hasta los gringos saben shuar porque usted no puede hablar en shuar si es hija de shuar por eso mi hija esta asi ahí está aprendiendo poco las dos están

Maricela: *Bueno el factor de la lengua viene ser para nosotros un componente muy importante dentro de la cultura.*

Padre del sujeto 40: Trajeron a Geovanny a esta escuela porque trabajan bastante en la enseñanza

Padre del sujeto 41: Pues no se mi cuñada siempre sabe matricularle aquí ella siempre sabe estudiar aquí ya va dos años.

Maricela: *¿Cuál es la lengua para comunicarse con los chicos?*

Padre del sujeto 73: Mi esposo le habla en shuar o a veces en castellano como yo no entiendo. Yo en castellano le hablo.

Padre del sujeto 40: Kichwa Saporá yo no hablo Saporá, pero mi esposo si ratito, ratito asi hablan.

Padre del sujeto 41: Un poco sabe en Achuar.

Maricela: *¿Cómo estas en notas sus hijos?*

Padre del sujeto 73: Si esta la Doris si esta como buen estudiante esta. Igual mi hija también esta asi. Están iguales **¿está avanzando?** Si bastante está avanzando porque desde que le di duro desde ahí ya ha mejorado mi hija si no estaba asi como uno ha mejorado bastante ya.

Padre del sujeto 40: Rinde bien si está bien de 7 y 10. **¿En qué materia?** esta con 6.50 en estudios sociales.

Maricela: *Estudios sociales es un poco complicado para los chicos más aun cuando no están muy familiarizados con el castellano es un poquito entender las clases es un problema para los chicos y para el profesor también y como no domina la lengua entonces se hayan complicaciones para ellos llegar al estudiante y para los chicos también le entiendan tan para el profesor como para el alumno la lengua es un poco difícil*

Padres de familia: Si asi es


Padre del sujeto 41: Ella está mal en matemáticas lengua y literatura y ciencias sociales 7.1 tiene. Pero no entiende.

Maricela: *Algunos de los chicos hemos observado cuando le piden hacer una actividad se quedan como si nada solo mirando al profesor*

Padre sujeto 73: Pero mi hija rapidito como ella ya entiende. **Maricela:** *Doris si porque ella pregunta.*

Maricela: *En el caso de Geovanny como que tiene que reforzar un poquito más la escritura, pero al igual que todos sus representados el hecho de saber más de una lengua es saber representar su cultura es un punto a favor en su desarrollo profesional y personal de ahí aquí algunos años.*

Cartas de Autorización para publicación de fotografías del estudiante

**UNAE**

Carta de autorización para publicación de trabajos, videos o fotografías del estudiante

Estimado padre/madre o representante legal:

Me dirijo a usted para solicitar su autorización para que los practicantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que realizan sus prácticas preprofesionales en la institución, tomen fotografías y/o videos de su niño/a dentro del aula así como también durante las actividades escolares, únicamente con fines educativos y de investigación.

Si da su autorización, la UNAE podría publicar en diversos formatos las fotografías, videos, muestras del trabajo que haya realizado su niño/a. Las publicaciones podrían ser: boletines (en línea y forma impresa), internet, sitios web intranet, revistas y periódicos locales.

Al firmar el presente consentimiento usted estaría de acuerdo con lo siguiente:

1. La UNAE puede publicar videos o fotografías de su niño/a y muestras de su trabajo tantas veces como sea necesario en las formas anteriormente mencionadas.
2. Se puede reproducir la fotografía de su niño/a ya sea en color o en blanco y negro.
3. La UNAE no usará los videos o fotografías para ningún fin que no sea la educación de los practicantes, la promoción general de la educación pública o de la UNAE, en los trabajos realizados en las prácticas preprofesionales y de investigación es decir, no lo utilizará con fines comerciales y publicitarios.
4. Todas las fotografías tomadas se conservarán sólo por el tiempo que sea necesario para los fines anteriormente mencionados y serán guardadas y desechadas en forma segura.
5. Se hará todo lo posible por proteger la identidad del niño/a.
6. La UNAE puede garantizar que no se le podrá identificar por su fotografía o trabajo al niño/a.
7. Aún en los casos permitidos por la ley, no se podrá utilizar públicamente la imagen de un adolescente mayor de quince años, sin su autorización expresa; ni la de un niño/a o adolescente menor de dicha edad, sin la autorización de su representante legal, quien sólo la dará si no lesiona los derechos de su representado.

Si está de acuerdo en permitir que la UNAE tome fotografías, videos o muestras de trabajo de su niño/a y las publique de la manera detallada anteriormente, sírvase completar el formulario de consentimiento y devuélvalo a la escuela antes del

Este consentimiento, si está firmado, estará vigente hasta el momento que usted informe a la escuela de lo contrario.

Formulario de Consentimiento para Publicación de Trabajos o Fotografías del Alumno

De conformidad a lo dispuesto en el inciso final del articulado 52 del Código de la Niñez y Adolescencia, estoy de acuerdo, sujeto a las condiciones establecidas antes expuestas, en que se tomen fotografías o videos de mi representado durante actividades escolares, para ser usadas por la UNAE en la educación de los alumnos y promoción de la UNAE y educación pública. Así mismo estoy de acuerdo en la publicación de fotografías y muestras de trabajos de mi niño/a. Por lo que no exigiré retribución alguna por su uso.

Comunicaré a la UNAE si decido retirar esta autorización.

Nombre del/la estudiante: Gahuiya Vargas Kenner Immanuel

Nombre completo padre/madre/representante legal: Vargas Illanes Maria Patricia

Cedula de ciudadanía: 160037054-8

Firma del padre/madre/representante legal: [Firma]

Fecha: 13-11-2019



Carta de autorización para publicación de trabajos, videos o fotografías del estudiante

Estimado padre/madre o representante legal:

Me dirijo a usted para solicitar su autorización para que los practicantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que realizan sus prácticas preprofesionales en la institución, tomen fotografías y/o videos de su niño/a dentro del aula así como también durante las actividades escolares, únicamente con fines educativos y de investigación.

Si da su autorización, la UNAE podría publicar en diversos formatos las fotografías, videos, muestras del trabajo que haya realizado su niño/a. Las publicaciones podrían ser: boletines (en línea y forma impresa), Internet, sitios web intranet, revistas y periódicos locales.

Al firmar el presente consentimiento usted estaría de acuerdo con lo siguiente:

1. La UNAE puede publicar videos o fotografías de su niño/a y muestras de su trabajo tantas veces como sea necesario en las formas anteriormente mencionadas.
2. Se puede reproducir la fotografía de su niño/a ya sea en color o en blanco y negro.
3. La UNAE no usará los videos o fotografías para ningún fin que no sea la educación de los practicantes, la promoción general de la educación pública o de la UNAE, en los trabajos realizados en las prácticas preprofesionales y de investigación es decir, no lo utilizará con fines comerciales y publicitarios.
4. Todas las fotografías tomadas se conservarán sólo por el tiempo que sea necesario para los fines anteriormente mencionados y serán guardadas y desechadas en forma segura.
5. Se hará todo lo posible por proteger la identidad del niño/a.
6. La UNAE puede garantizar que no se le podrá identificar por su fotografía o trabajo al niño/a.
7. Aún en los casos permitidos por la ley, no se podrá utilizar públicamente la imagen de un adolescente mayor de quince años, sin su autorización expresa; ni la de un niño/a o adolescente menor de dicha edad, sin la autorización de su representante legal, quien sólo la dará si no lesiona los derechos de su representado.

Si está de acuerdo en permitir que la UNAE tome fotografías, videos o muestras de trabajo de su niño/a y las publique de la manera detallada anteriormente, sírvase completar el formulario de consentimiento y devuélvalo a la escuela antes del

Este consentimiento, si está firmado, estará vigente hasta el momento que usted informe a la escuela de lo contrario.

Formulario de Consentimiento para Publicación de Trabajos o Fotografías del Alumno

De conformidad a lo dispuesto en el inciso final del articulado 52 del Código de la Niñez y Adolescencia, estoy de acuerdo, sujeto a las condiciones establecidas antes expuestas, en que se tomen fotografías o videos de mi representado durante actividades escolares, para ser usadas por la UNAE en la educación de los alumnos y promoción de la UNAE y educación pública. Así mismo estoy de acuerdo en la publicación de fotografías y muestras de trabajos de mi niño/a. Por lo que no exigiré retribución alguna por su uso.

Comunicaré a la UNAE si decido retirar esta autorización.

Nombre del/la estudiante: Javier Illanes Reik Alexander

Nombre completo padre/madre/representante legal: Javier Illanes Maria Cristina

Cedula de ciudadanía: 160034059-5

Firma del padre/madre/representante legal: [Firma manuscrita]

Fecha: 15-11-2019



Carta de autorización para publicación de trabajos, videos o fotografías del estudiante

Estimado padre/madre o representante legal:

Me dirijo a usted para solicitar su autorización para que los practicantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que realizan sus prácticas preprofesionales en la institución, tomen fotografías y/o videos de su niño/a dentro del aula así como también durante las actividades escolares, únicamente con fines educativos y de investigación.

Si da su autorización, la UNAE podría publicar en diversos formatos las fotografías, videos, muestras del trabajo que haya realizado su niño/a. Las publicaciones podrían ser: boletines (en línea y forma impresa), Internet, sitios web intranet, revistas y periódicos locales.

Al firmar el presente consentimiento usted estaría de acuerdo con lo siguiente:

1. La UNAE puede publicar videos o fotografías de su niño/a y muestras de su trabajo tantas veces como sea necesario en las formas anteriormente mencionadas.
2. Se puede reproducir la fotografía de su niño/a ya sea en color o en blanco y negro.
3. La UNAE no usará los videos o fotografías para ningún fin que no sea la educación de los practicantes, la promoción general de la educación pública o de la UNAE, en los trabajos realizados en las prácticas preprofesionales y de investigación es decir, no lo utilizará con fines comerciales y publicitarios.
4. Todas las fotografías tomadas se conservarán sólo por el tiempo que sea necesario para los fines anteriormente mencionados y serán guardadas y desechadas en forma segura.
5. Se hará todo lo posible por proteger la identidad del niño/a.
6. La UNAE puede garantizar que no se le podrá identificar por su fotografía o trabajo al niño/a.
7. Aún en los casos permitidos por la ley, no se podrá utilizar públicamente la imagen de un adolescente mayor de quince años, sin su autorización expresa; ni la de un niño/a o adolescente menor de dicha edad, sin la autorización de su representante legal, quien sólo la dará si no lesiona los derechos de su representado.

Si está de acuerdo en permitir que la UNAE tome fotografías, videos o muestras de trabajo de su niño/a y las publique de la manera detallada anteriormente, sírvase completar el formulario de consentimiento y devuélvalo a la escuela antes del

Este consentimiento, si está firmado, estará vigente hasta el momento que usted informe a la escuela de lo contrario.

Formulario de Consentimiento para Publicación de Trabajos o Fotografías del Alumno

De conformidad a lo dispuesto en el inciso final del articulado 52 del Código de la Niñez y Adolescencia, estoy de acuerdo, sujeto a las condiciones establecidas antes expuestas, en que se tomen fotografías o videos de mi representado durante actividades escolares, para ser usadas por la UNAE en la educación de los alumnos y promoción de la UNAE y educación pública. Así mismo estoy de acuerdo en la publicación de fotografías y muestras de trabajos de mi niño/a. Por lo que no exigiré retribución alguna por su uso.

Comunicaré a la UNAE si decido retirar esta autorización.

Nombre del/la estudiante: Doris Wambandi

Nombre completo padre/madre/representante legal: Wilson Wambandi

Cedula de ciudadanía: 1650108064

Firma del padre/madre/representante legal: 

Fecha:

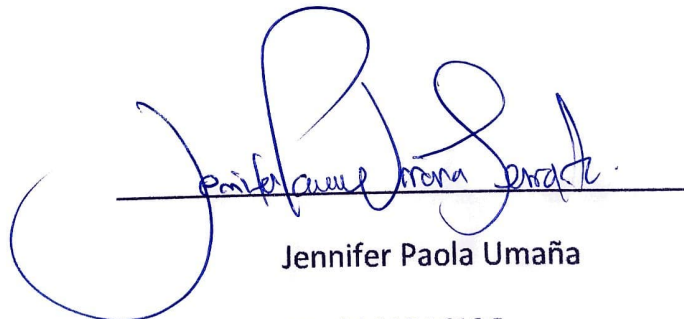


Certificación del Tutor

UNA E

Yo, Jennifer Paola Umaña Serrato, tutor/a del trabajo de titulación denominado **"COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: EL DESAFÍO DEL BILINGÜISMO EN LOS HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS DEL OCTAVO GRADO DE LA UNIDAD EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE "AMAUTA ÑANPI"** perteneciente a los estudiantes: Jessica Maricela Calderón Coronel con CI: 0302714001 y Mayra Carolina Gavilanes Buñay con CI: 0803152578. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 0 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues- Javier Loyola, jueves 07 de mayo de 2020



Jennifer Paola Umaña

CI: 0151956125



Cláusula de Propiedad Intelectual

UNA E

Jessica Maricela Calderón Coronel autores/as del trabajo de titulación **"COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: EL DESAFÍO DEL BILINGÜISMO EN LOS HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS DEL OCTAVO GRADO DE LA UNIDAD EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE "AMAUTA ÑANPI."**, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as.

Azogues- Javier Loyola, jueves 07 de mayo de 2020

Jessica Maricela Calderón Coronel

CI: 0302714001



Cláusula de Propiedad Intelectual

UNAE

Mayra Carolina Gavilanes Buñay autores/as del trabajo de titulación **“COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: EL DESAFÍO DEL BILINGÜISMO EN LOS HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS DEL OCTAVO GRADO DE LA UNIDAD EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE “AMAUTA ÑANPI.”**, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de sus autores/as.

Azogues- Javier Loyola, jueves 07 de mayo de 2020

Mayra Carolina Gavilanes Buñay

CI: 0803152578



Mayra Carolina Gavilanes Buñay en calidad de autores/as y titulares de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **“COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: EL DESAFÍO DEL BILINGÜISMO EN LOS HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS DEL OCTAVO GRADO DE LA UNIDAD EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE “AMAUTA ÑANPI”**, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Azogues- Javier Loyola, jueves 07 de mayo de 2020

Mayra Carolina Gavilanes Buñay
CI: 0803152578



Jessica Maricela Calderón Coronel en calidad de autores/as y titulares de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **"COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: EL DESAFÍO DEL BILINGÜISMO EN LOS HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS DEL OCTAVO GRADO DE LA UNIDAD EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE "AMAUTA ÑANPI"**, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Azogues- Javier Loyola, jueves 07 de mayo de 2020

Jessica Maricela Calderón Coronel
CI.0302714001