



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

EL MITO COMO INSTRUMENTO POTENCIADOR PARA REFORZAR LA LECTOESCRITURA EN
MATERIAS INTEGRADAS

Trabajo de Integración Curricular previo a la
obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la
Educación Intercultural Bilingüe

Autor:

Marcia Enid Paladines Bustamante

CI: 0107064909

Autor:

Christian Andrés Muevecela Guachichulla

CI: 0104549654

Tutor:

Dr. Alexander Antonio Mansutti Rodríguez

CI: 0151579091

Azogues - Ecuador

Marzo, 2021

Trabajo de Integración Curricular

Marcia Enid Paladines Bustamante
Christian Andrés Muevecela Guachichulla



AGRADECIMIENTO

En primer lugar, queremos agradecer a nuestro tutor, el Dr. Alexander Mansutti Rodríguez quien con sus conocimientos y apoyo nos guio y orientó en cada una de las etapas de este proyecto y durante toda la carrera, permitiéndonos alcanzar los resultados que buscábamos.

También, queremos agradecer a las autoridades y docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “ABC” por brindarnos el tiempo, espacio y los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de investigación. No hubiésemos podido arribar a estos resultados de no haber sido por su incondicional ayuda.

Por último, queremos agradecer a todos nuestros compañeros, docentes y a nuestras familias por el apoyo brindado en todo este proceso académico.



Resumen:

El mito como instrumento para reforzar la lectoescritura en materias integradas es el título que lleva este trabajo de investigación, y como se menciona, el objetivo principal es reforzar las competencias lectoescritoras y fortalecer el aprendizaje de códigos lingüísticos indispensables para la comprensión y desarrollo de los diferentes contenidos que se abarcan en las áreas de conocimiento. Para esta investigación propusimos un enfoque metodológico cualitativo socio-crítico, de tipo exploratorio, con un diseño de investigación- acción.

Se trabajó con niños de cuarto y séptimo grado de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “ABC” de la Comunidad de Tenta-Saraguro. Para la recolección de información se contó con la participación de autoridades, padres de familia y la comunidad en general. El mito de la “Mama Supalata”, nos permitió durante las tres fases de investigación acción, generar actividades y contenidos contextualizados con base en la tradición oral Kichwa- Saraguro. Se concluye que el mito no solo aportó para el refuerzo de la lectoescritura sino también para la identificación y valorización de instrumentos y saberes propios de la comunidad que aportan de manera óptima en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Palabras claves: mito, lectoescritura, materias integradas, enseñanza, aprendizaje.



Abstract:

The myth as an instrument to reinforce literacy in integrated subjects is the title of this research work, and as mentioned, the main objective is to reinforce literacy skills and strengthen the learning of linguistic codes essential for the understanding and development of the different contents covered in the areas of knowledge. For this research we proposed a qualitative socio-critical methodological approach, of an exploratory type, with an action-research design. We worked with fourth and seventh grade children of the Intercultural Bilingual Community Educational Unit "ABC" of the Tenta-Saraguro Community. Authorities, parents and the community in general also participated in the collection of information. The myth of "Mama Supalata" allowed us during the action research phases to generate activities and contextualized content based on the Kichwa-Saraguro oral tradition. It is concluded that the myth not only contributed to the reinforcement of reading and writing, but also to the identification and valorization of instruments and knowledge of the community that contribute optimally to the teaching-learning process of the students.

Keywords: myth, literacy, integrated subjects, teaching, learning.



Índice del Trabajo

Introducción	7
1. Planteamiento del problema	8
1.1 Las habilidades motoras:.....	8
1.2 La falta de ambientes de aprendizaje:	8
1.3 Falta de metodologías:.....	9
1.4 COVID-19:.....	9
1.5 ¿Cómo el mito puede ayudar a desarrollar estos procesos?.....	13
2. Pregunta de investigación	15
3. Contextualización	15
3.1 Contexto sociolingüístico de Tenta	15
3.2 Contexto cultural de Tenta.....	17
3.3 Economía	18
3.4 Contexto normativo, el aprendizaje y el uso de las lenguas	19
4. Justificación	20
5. Objetivos	22
5.1 Objetivo General.....	22
5.2 Objetivos Específicos	22
6. Antecedentes	23
7. Marco metodológico	24
7.1 Objetivos de la investigación	25
7.2 Tipo de investigación	25
7.3 Diseño	25
7.4 Contextualización	25
7.5 Participantes.....	27
7.6 Procedimiento.....	28
8. Resultados ¿Qué encontramos?	28
8.1 Observación	29
8.2 Diagnóstico	31
8.2.1 Diagnóstico de lectura	31



8.2.2 Diagnóstico de escritura	33
9. ¿Qué hicimos? El mito en el aula integradora.	35
9.1. Planificando con Mama Supalata	35
10. Mito y lectoescritura: Esto fue lo que logramos	49
11. Conclusiones.....	59
12. Recomendaciones.....	60
Referencias bibliográficas.....	61
Anexos	64



Introducción

El trabajo de titulación plantea el objetivo de utilizar recursos locales y culturales para la enseñanza de los saberes y dominios dentro del aula de clases. Asumimos que se debe dar un giro a la enseñanza y generar alternativas innovadoras en donde el estudiante llegue a ser el protagonista de su aprendizaje. Para ello es necesario generar métodos, estrategias, materiales lúdicos, entre otros, que no dejen de lado los aportes de las culturas y nacionalidades como las tecnologías, los saberes ancestrales, conocimientos, mitos y la tradición oral. En consecuencia, proponemos, en esta experiencia, usar el mito como un instrumento que, por su densa carga sociológica y semiológica articula valores culturales y desde los cuales, a partir de un diálogo con las ciencias occidentales, se pueden impartir temáticas de ciencias naturales, ciencias sociales, matemática, lengua y literatura y ECA, etc. usando para ello el potencial que pone a disposición del docente el currículo integrado donde la participación de los actores educativos es de suma importancia.

1. Planteamiento del problema

La carrera de Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), dispone en su malla curricular que los estudiantes hagamos períodos de convivencia de dos o tres semanas en las comunidades donde están asentadas las instituciones educativas en la que haremos prácticas pre profesionales. Durante estas experiencias, hemos podido evidenciar que los estudiantes enfrentan inconvenientes para identificar, escribir y leer grafías, números, símbolos, etc., tanto en español como en kichwa, problemas que tienen más repercusión y son más evidentes y frecuentes en el uso escolar cotidiano de la lengua española, utilizada diariamente para desarrollar las actividades académicas y sociales. Estos inconvenientes pueden ser observados desde los primeros niveles de educación básica, dado que, es ahí donde se empiezan a desarrollar los procesos de lectoescritura, y muchos se mantienen en grados superiores donde la lectura comprensiva y la escritura clara son fundamentales para el correcto desarrollo académico.

La lectoescritura es un proceso transversal indispensable para la enseñanza de las distintas asignaturas en la EGB, por lo que su correcto desarrollo es fundamental para garantizar un aprendizaje integral. Este proceso que tiene lugar a edades tempranas, cuando el acompañamiento docente es prioritario para reforzar, estimular, motivar y poner en práctica lo aprendido, debe ir reduciendo las dificultades en el aprendizaje de los dominios y saberes establecidos en los currículos tanto Intercultural bilingüe como Intercultural, mismas que son producto de factores convergentes como:

1.1 Las habilidades motoras: El desarrollo de la motricidad tanto fina como gruesa en edades tempranas es la base para la maduración cognitiva, emocional y social, dado que, en los niños es muy común observar problemas relacionados de orientación y espacialidad (arriba, abajo, izquierda, derecha) o inconvenientes como coger un lápiz o pintura, escribir las letras o números de lado opuesto al correcto. Esto si no se ve reforzado repercute y se evidencia en contenidos más complejos en los grados superiores, y una consecuencia de muchas es el problema al momento de escribir o leer.

1.2 La falta de ambientes de aprendizaje: Por lo general en las aulas de clases en las que hemos estado observando, evidenciamos que el rol de un ambiente de aprendizaje se limita a escribir el nombre del ambiente en un papel y pegarlo en la pared, eso sucede con todas las asignaturas que los niños reciben, pero un ambiente de aprendizaje va más allá de especificar su nombre, como bien lo explica Forneiro (2008), es “...un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y al mismo tiempo es contenido por todos estos elementos” (p.52). Por lo tanto, los ambientes de aprendizaje son aquellos espacios que dan vida, significado y complementan el desarrollo de destrezas y habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño. Es por

eso que es importante que estos ambientes se adapten a las necesidades y sobre todo se apeguen a la realidad del alumno.

1.3 Falta de metodologías: Al convertir el aula en un espacio de repetición, memorización, escasez de material didáctico, motivación, déficit tecnológico, se facilita convertir el aula en un espacio donde el recurso didáctico principal es la voz del docente, limitándose así el crecimiento potencial de las competencias cognitivas facilitando la conversión del estudiante en un agente pasivo, cuando debe ser lo contrario. La metodología utilizada, va de la mano tanto con los ambientes de aprendizaje y como con el desarrollo de habilidades; por ende, al alumno se le debe dar la oportunidad y el espacio para que sea protagonista-creador de su conocimiento. Ello no es posible sin que haya una adecuada articulación de los contenidos con los materiales y con la realidad en la que el estudiante se maneja. Por eso es importante que lo que se trabaje dentro del aula o fuera de ella, deba ser contextualizado para que de esa manera el alumno pueda relacionar el conocimiento adquirido con sus actividades cotidianas y así pueda darle un significado y retener el conocimiento nuevo a largo plazo. Ausubel (como se citó en Palmero 2011) nos dice que en “...el aprendizaje significativo, el aprendiz no puede ser un receptor pasivo; muy al contrario, debe hacer uso de los significados que ya internalizó, de modo que pueda captar los significados que los materiales educativos le ofrecen” (p.33).

1.4 COVID-19: Otro factor que puso a repensar la educación y a su vez puso en evidencia la falta de materiales tecnológicos, espacios adecuados, conectividad, etc. fue la emergencia sanitaria provocada por el virus que ha afectado a la humanidad. Desde su surgimiento se han venido dando cambios y ajustes en el sistema educativo como el cierre de las escuelas y el traslado del aula de clases al hogar de cada estudiante. En el fondo, impuso un cambio radical de los modelos pedagógicos basados en la presencialidad y dismanteló el control perceptivo del maestro durante las actividades escolares del aula. Al mismo tiempo, la transformación del sistema educativo en un modelo virtual, basado en el manejo de tecnología, hizo evidentes las desventajas de ser pobre y manejar capitales culturales no urbanos. Este suceso nos permitió observar la desigualdad de condiciones en el ámbito educativo. Un claro ejemplo es la limitación del acceso a clases virtuales de muchas familias porque no cuentan con una computadora, Tablet o celular que les permita conectarse a la plataforma que la docente usa para impartir las clases, o que puedan llegar a contar con una de estas herramientas, pero que su conexión a internet sea baja o nula. Sin duda alguna, la consecuencia de estos inconvenientes mencionados va a afectar el proceso de aprendizaje del niño, dado que, no cuenta con el contacto directo con materiales, trabajo grupal, apoyo docente, apoyo tecnológico, etc.

Los tres factores mencionados han sido reiterativos en las diferentes situaciones educativas que hemos observado como parte de las prácticas de inmersión en las regiones sierra, costa y oriente. Estas problemáticas



son evidenciadas en los primeros años en donde se comienza el aprendizaje de la lectoescritura, pero también puede afectar a niveles superiores.

Una vez conocida la problemática, se decidió proponer el mito como el instrumento que ayude a reforzar y desarrollar en los estudiantes competencias y habilidades que permitan repensar, resignificar los mitos propios del contexto educativo de Saraguro. El mito es ante todo un texto que relata una historia y que, tal como lo menciona Eliade (1968), cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento [...] es, pues, siempre el relato de una «creación» [...] Los personajes de los mitos son Seres Sobrenaturales, se les conoce sobre todo por lo que han hecho en el tiempo prestigioso de los «comienzos». (p.6)

Al ver al mito como el relato que explica el origen de objetos o seres y que transmite concentrando experiencias, valores e historias que dan sentido al orden del mundo y que explican tanto las razones que dieron origen a los eventos y las cosas significativas de la existencia como a las formas que estos asumen ¿por qué no aprovechar esta riqueza semiótica para llevarlo al campo educativo y las actividades de la vida diaria?, dado que, a partir del mito se pueden transmitir y mantener las historias de un pueblo, ser el instrumento que a partir de la densidad de sus textos edifique y genere un aprendizaje significativo en niños y en la comunidad educativa en general, es decir, que se construya un aprendizaje colectivo y creador, una semiosis que apegada a la realidad del estudiante y de la comunidad, permita por su propia naturaleza promover diálogos generadores de nuevos conocimientos.

Tal como Eliade (1968) explica, la función principal del mito es “revelar los modelos ejemplares de todos los ritos y actividades humanas significativas: tanto la alimentación o el matrimonio como el trabajo, la educación, el arte o la sabiduría” (p.7). Por lo tanto, al mito no solo se le puede utilizar dentro del ámbito pedagógico sino también como la herramienta que explica por qué se da una celebración o ritual, porqué los colores y formas de los eventos, los rasgos de personalidad de los seres extraordinarios, las formas asumidas por los animales luego de la creación, el uso adecuado de un instrumento musical o el canto de una melodía, de una forma atractiva en la que el relato desarrolla tramas y suspenso capaces de atraer la atención del lector y comprometerlo en el análisis del texto. Desde estos argumentos se puede justificar su uso e importancia. Estamos convencidos, como demostraremos más adelante que, además de ser útil para desarrollar competencias de lectoescritura, el uso del mito como instrumento pedagógico ha de ayudarlos a fortalecer su identidad cultural mediante una enseñanza integrada que les motive a imaginarla, recrearla y reflexionar la tradición desde la contemporaneidad, pero a partir de sus actuales valores éticos y estéticos. En el texto de Eliade (1968) se dan a conocer cinco características principales del mito, ellas son:



- Constituye la historia de los actos de los seres sobrenaturales.
- La historia se considera absolutamente verdadera y sagrada.
- Se refiere siempre a una «creación».
- Al conocer el mito, se conoce el «origen» de las cosas y, por consiguiente, se llega a dominarlas y manipularlas a voluntad; no se trata de un conocimiento «exterior», «abstracto», sino de un conocimiento que se «vive» ritualmente.
- De una manera o de otra, se «vive» el mito, en el sentido de que se está dominado por la potencia sagrada, que exalta los acontecimientos que se recuerdan y se reactualizan. (p.11)

Conocer el origen o el porqué de la existencia de algún objeto, animal, planta o ser, significa adquirir una imaginación amplia en la que se tiene la posibilidad de añadir hechos o acontecimientos según sea la época o el momento en el que se encuentre el narrador y el oyente. Está en la naturaleza de los mitos que, mientras la cultura que los reconoce no genere una versión ortodoxa, como por ejemplo La Biblia, un mismo mito en una cultura determinada puede tener versiones variadas atendiendo a los desarrollos propios y las influencias que recibe. Ello le da una flexibilidad semántica que permite combinarlo con otros saberes, lo cual es ideal para lo que queremos hacer: combinarlos con otros saberes a los que daría sentido cultural propio.

Muy aparte de dar a conocer una realidad diferente a la convencional, el mito también cumple el papel de motivador reflexivo, dinámico y diverso porque permite adentrarse a un mundo más diverso donde surgen las respuestas a preguntas que quizá nunca pensamos que se podían responder, como por ejemplo ¿Por qué existe la lluvia?, ¿Cómo fue la creación del universo?, ¿y quién lo creó? Estas preguntas como otras más, la ciencia las podrá responder a su manera, pero, dentro de las culturas hay que tener presente que en calidad de cosmovisión “el mito es la matriz de la ciencia, la religión, la filosofía y el arte” (Almeida, 2014, p. 12).

A nivel pedagógico podemos decir que la tradición oral y específicamente el mito puede fungir no solo como herramienta pedagógica que desarrolle conocimientos significativos basados en la cultura sino también tiene la ventaja de ser una herramienta que responde a lo que establece el MOSEIB (SESEIB, 2013) acerca de las estrategias pedagógicas y cómo utilizarlas dentro del contexto áulico: “desarrollar los saberes, sabidurías, conocimientos, valores, principios, tecnologías y prácticas socio culturales y sistemas cosmovisionales en relación al entorno geobiológico y socio-cultural, usando las lenguas ancestrales.” (p.32). Pero el éxito de la articulación del mito como herramienta pedagógica también depende de las actividades, de las estrategias didácticas activas y la motivación de los estudiantes, todas estas irán de la mano con el mito.

Vemos entonces la importancia estratégica de los mitos no solo como fuente de información y de reflexión por la densidad significativa de su discurso y por su presencia a lo largo del año, sino también como una



herramienta pedagógica indispensable para docentes que estén obligados por las normas que les rigen, a poner en valor contextos culturales ricos como los que tienen la cultura Kichwa- Saraguro.

La lectoescritura es un proceso transversal e indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas asignaturas. La enseñanza de la lectura y escritura, según se menciona el Informe Ministerial (como se citó en Brito, 2019) “se da por medio de sondeo y silabeo, infundiendo en la mente de los niños los sonidos antes que los signos, las ideas antes que las palabras” (p.48), es un método que hasta la actualidad se mantiene en ciertas instituciones educativas, porque al enseñar al niño a escuchar, emitir un sonido e interpretar lo que escucha se le facilita el poder plasmarlo en una hoja de papel. Este es uno de los muchos métodos que existen actualmente y que se mantiene por el hecho de que ha dado buenos resultados.

La adquisición de la lectura se empieza a tener desde que el niño tiene un contacto temprano con cuentos, canciones, rimas, mitos, versos, dibujos, etc. Para adquirir el aprendizaje lector no necesariamente se necesita de un texto: la lectura también se adquiere a través de sonidos (fonológico).

En relación a lo anterior, un aporte importante del signo lingüístico propuesto por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure es la relación recurrente entre un significante y un significado. Saussure (como se citó en Medina, 2015) define: “El significante es la traducción fónica de un concepto; el significado es el correlato mental del significante. Esta relación constituye la unidad del signo lingüístico”. (p.7) Esto constituye una parte esencial, dado que toda letra emitida tiene un sonido (significante) que transmitir, el mismo que es receptado por el niño, que con el tiempo lo entenderá para reconocerle uno o varios significados, según sea el caso, a esa combinación fonética representada en el significante.

Tanto la lectura como la escritura son procesos cognitivos que tienen como fin comunicar, pero que se trabajan de manera diferente pero convergente. Cada una de ellas tiene sus propias competencias. En el caso de la lectura tiene el objetivo de que los niños tengan acceso a la lengua para que la puedan interpretar, comprender y desde ella, desarrollar actividades concretas; y la escritura tiene como fin expresar, formar e intercambiar opiniones que otros puedan leer e interpretar y de esa manera mejorar la capacidad comunicativa y la toma coherente de decisiones de quien escribe, permitiéndole así desenvolverse en todo espacio público. Las competencias de lectoescritura son necesarias para comprender e interpretar textos complejos y para pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa (Atorresi como se citó en de la Peza, Rodríguez, Hernández &Rubio, 2014).



El desarrollo de la competencia lectora involucra varios procesos psicológicos en el niño que irán mejorando según sea el contacto que se tenga con el medio; a continuación, se muestran estos procesos según reportan Montealegre y Forero (2006):

- La percepción interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales que le aportan al sujeto una comprensión inicial del texto.
- La memoria operativa realiza la búsqueda del significado.
- La meta cognición posibilita que el sujeto sea cada vez más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento.
- La capacidad inferencial permite concluir ideas y generar expectativas.
- La conciencia garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo. (p.26)

Si bien la lectura y la escritura son dos procesos que se relacionan, pero se trabajan de manera distinta, la competencia escritora según afirman de la Peza, Rodríguez, Hernández & Rubio, (2014) implica tres procesos: el grafo motor, ortográfico y expresivo. El primero hace referencia a la caligrafía, es decir, la manera, la forma y la precisión de ejecutar un conjunto de grafías que formen un texto. Aquí se involucran habilidades psicomotoras finas. El segundo proceso, el ortográfico, habla sobre cómo escribir correctamente las palabras, la identificación correcta de los sonidos que emite cada letra, los signos de puntuación, etc. Y, por último, lo expresivo se define como la capacidad para utilizar la lengua escrita como instrumento de expresión de ideas, sentimientos desarrollados de manera coherente y clara.

1.5 ¿Cómo el mito puede ayudar a desarrollar estos procesos?

El mito facilita el desarrollo de estos procesos psicológicos, puesto que al ser utilizado en edades tempranas constituye un recurso llamativo y motivacional en el que la emoción implícita en el relato involucra al oyente que se interesa por los eventos de su trama; en el caso de la percepción esta se puede apreciar en el mito dado que este se presenta de forma oral, escrita y visual facilitando así su comprensión; al tener una idea general de lo que trata el relato, se empieza a formar la memoria colectiva, es decir, se empieza a buscar cuál es la idea principal que este está transmitiendo dando paso a la meta cognición a partir de la cual se tiene una idea más clara y concisa; en el caso de la capacidad inferencial se la logra a través de leerlo varias veces, escucharlo detenidamente, observar sus representaciones, las hazañas y creaciones que el mito transmite, teniendo como resultado el control, la crítica, la conciencia, las ideas o expectativas que este generó. Así se ayuda al niño a desarrollar y fomentar la imaginación, lo colorido, lo fantástico, lo que causa temor, mientras realza actitudes, valores y figuras arquetípicas de su imaginario cultural.

Por tal razón, hemos decidido atenuar las distintas dificultades que se presentan con el uso didáctico de los mitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, siendo esta una herramienta que ayuda al niño a reflexionar, imaginar, crear, desarrollar su capacidad inferencial, etc.

El desarrollo cognitivo del niño es un proceso bastante amplio que ocurre desde un primer momento y durante lo largo de su vida. Brunner (como se citó en Brito, 2020) expone que existen tres niveles que se interrelacionan para llevar a cabo este proceso: “Representación enactiva, representación icónica y representación simbólica” (p.47-48).

- La representación enactiva se refiere a la experiencia sensorial del mundo, al aprender mediante la actividad; opera durante el primer año de vida y es cuando los bebés solo pueden relacionar los objetos por el uso que hacen de ellos.
- La representación icónica, entre 1 a 6 años, los objetos y los acontecimientos se codifican en percepciones que toman la forma de imágenes.
- Representación simbólica, esta se da a partir de los 7 años en adelante, es todo aquello que se representa a través de signos, símbolos.

El desarrollo que el niño va teniendo durante su vida se complementa con lo que aprende dentro del contexto en el que se desenvuelve y en el aula de clase cuando empiezan a tener contacto con figuras, cuentos, juguetes, libros, lápices, etc. Todo esto ayuda a que el niño progrese en su conocimiento. Cuando empieza a adquirir destrezas lectoras, es importante buscar formas creativas de enseñar el proceso de lectura y escritura para que el niño no sienta temor al momento de tomar un libro, un lápiz, una hoja, escuchar una canción, etc. Gutiérrez (como se citó en Montealegre, 2006) propone un método de apoyo a la lectoescritura mediante un trabajo en el aula, participativo y vivencial. El niño extrae información de la experiencia de múltiples sensaciones y, para ello, debe experimentar; no es suficiente la transmisión de conocimientos, lo más importante es la participación activa, la relación del niño con el mayor número de sensaciones y asociaciones, intentando convertir las acciones de leer y escribir en algo vivencial porque a partir de ahí se genera el lenguaje oral, atravesando los sentimientos, actividades cotidianas, interacción con el medio y la comunidad.

Este trabajo de titulación busca utilizar recursos locales y culturales para la enseñanza de los contenidos dentro del aula de clases. Creemos pertinente que se debe dar un giro a la enseñanza y generar alternativas innovadoras en donde el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje. Es necesario generar métodos, estrategias, materiales lúdicos, etc. sin dejar de lado los diferentes aportes de las culturas y nacionalidades como tecnologías, saberes ancestrales, conocimientos, mitos, leyendas etc. por lo cual se trata de usar el mito como el instrumento con el cual se puedan impartir temáticas de ciencias naturales, ciencias sociales,

matemática, lengua y literatura, ECA, etc. partiendo de las nociones del currículo integrado donde la participación de los actores educativos es de suma importancia.

2. Pregunta de investigación

En nuestra investigación, nos planteamos la siguiente pregunta; ¿de qué manera se pueden fortalecer y potenciar estrategias metodológicas para el refuerzo de la lectoescritura en los alumnos de la UECIB “ABC” usando los mitos como instrumentos didácticos? Otra pregunta en función del instrumento a utilizar es: ¿Por qué el mito?

El mito fundamenta las concepciones de la tradición oral kichwa-Saraguro. Las actividades pretenden desarrollar y reforzar en los estudiantes competencias y habilidades de lectoescritura, pero también que permitan repensar, re significar los mitos propios del contexto educativo de Saraguro utilizando recursos locales y culturales para la enseñanza de los contenidos dentro del aula de clases, permitiendo que se integren los diferentes conocimientos donde el niño sea el protagonista. También planteamos al mito como una alternativa epistemológica para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

3. Contextualización

Cartuche y Bastidas (2017), citando al Instituto Nacional de Estadística y Censos, (2010), indican que la población total del cantón Saraguro es de 30188 habitantes, de los que un 30% es población que se reconoce como indígenas, fundamentalmente saraguros y el 70% restante se reconoce mestiza. Su superficie alcanza los 1080 km² (108080 ha).

La palabra Saraguro es un vocablo kichwa que tiene algunas interpretaciones opcionales que en su mayoría guardan estrecha relación con el maíz o sara en kichwa. Aquiles Pérez (1979, p. 12), propone que la palabra podría tener tres significados: “Sara-Juru” (inclinado, agobiado por el maíz), “Sara-Jura” (maíz que germina o crece) o “Sara-Curi” (maíz de oro). Es evidente que cualquiera sea la interpretación, el maíz es fundamental, no solo como producto alimenticio sino como articulador discursivo de mitos, leyendas, danzas y canciones que podrían ser utilizados y adaptados a herramientas pedagógicas.

3.1 Contexto sociolingüístico de Tenta

El contexto sociolingüístico de Tenta articula las lenguas kichwa y castellano, mismas que son utilizadas para las distintas actividades cotidianas como en el trabajo, la comunicación familiar, agricultura, entre otras. En el ámbito educativo, la UEIB “ABC” responde a una educación intercultural con pertinencia cultural que se caracteriza por el manejo de dos lenguas en el proceso educativo. Al estar en un contexto bilingüe, se creería que la lengua materna originaria es de uso general de los estudiantes, pero con base a experiencias de práctica



se ha podido evidenciar la desvalorización del kichwa no solo en los espacios educativos donde para la enseñanza de las distintas asignaturas se prioriza el uso de la lengua castellana, sino también se evidencia en los libros de texto. Esto contribuye a generar un proceso de diglosia.

Al respecto es importante definir las características de la diglosia según Ferguson, (como se citó en Srhir, 2005),

Como podemos observar, las características definidas por Ferguson serán entonces de carácter lingüístico (dos variedades de la misma lengua) de carácter psicosocial (una de ellas se considera superior a la otra) y, por último, de carácter social (ambas se utilizan en contextos sociales diferentes y con distintas funciones). (p.143)

Para la lingüista ecuatoriana, Ruth Moya, en una entrevista al Diario El Mercurio (2019) de Cuenca, dijo acerca de la diglosia que:

El problema es que en Ecuador y otras partes del mundo las lenguas no están en una situación de igualdad ni de equilibrio; entonces lo que se suele llamar diglosia que no es un bilingüismo donde unas lenguas son dominadas y otras son dominantes, y esto no es por arte y naturaleza de las lenguas sino por la situación de desigualdad de sus hablantes, entonces todos estos fenómenos de las lenguas tienen relación con la precariedad de la situación social, educativa de pueblos que están en condiciones de subordinación.

En el contexto de Saraguro, la práctica social y educativa no ha generado propuestas de institucionalización de políticas que promuevan el bilingüismo y frenen la diglosia, ello a pesar de que el kichwa se reconoce en la Constitución del 2008 como lengua de relación intercultural.

También es evidente la carencia de docentes que puedan enseñar kichwa como primera o segunda lengua, así como también es evidente la falta de materiales educativos, que puedan crear condiciones de sensibilidad, valoración y aprecio a las lenguas ancestrales.

Los libros educativos o en general técnicos, no contribuyen tanto al desarrollo de las lenguas en riesgo. Este desarrollo se logra de una manera más apropiada con la creación de obras literarias y poéticas en ellas. Por esta razón, es muy necesario despertar y cuidar estas vocaciones en los niños y jóvenes de los pueblos y nacionalidades. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010)

Así también, es importante mencionar que la lengua kichwa, solo hablada y entendida por padres o abuelos, ya no es transmitida y enseñada a las generaciones más jóvenes quienes tampoco muestran interés en

aprenderla. En muchos casos hemos evidenciado que los estudiantes entienden la lengua, pero prefieren no usarla fuera del círculo familiar. Según Parga (2013) esto sería fruto de la opinión más generalizada en un amplio sector de familias indígenas en el sentido de “que el quichua no es para leer y escribir”, y esto se podría extrapolar a las demás lenguas a las que responde el MOSEIB.

Esto ha generado procesos de semilingüismo, definido por Romay Martínez, (1991) como: “los sujetos bilingües no llegan a alcanzar el nivel de competencia básica en ninguna de sus dos lenguas, lo que se va a traducir en unas claras repercusiones a nivel psicosocial fundamentalmente en lo referente a la propia identidad y de grupo.” (p.124). Esto supone una competencia muy limitada en la lengua kichwa, que refleja un conocimiento muy elemental y usos muy deficientes de la lengua nativa en instancias educativas, comunitarias, agrícolas, etc.

Sería pertinente pensar que el uso de la lengua ancestral es un factor de cohesión social y de identidad cultural y como ésta podría promover la educación bilingüe como una forma de reforzar aspectos culturales mediante el uso de la lengua en todos los espacios de prestigio, es decir; en la comunidad, en la familia, en la iglesia, en la escuela, etc. En función a la realidad educativa podemos ver como la falta de una educación de calidad ha motivado el pensamiento de que la educación a la que acceden los mestizos es la “mejor”.

En las instituciones escolares bilingües vemos que la enseñanza de las lenguas vernáculas es impartida en el mejor de los casos una o dos horas a la semana, con lo cual no se aprende ni se puede valorar como se debe. De hecho, el cuadro del MOSEIB acerca del uso de la lengua originaria demanda que el idioma originario debiera ser usado en todas las asignaturas en proporciones que oscilan entre el 50 y el 40 % del tiempo de clases. Pero este porcentaje es vulnerado sistemáticamente en escuelas donde la lengua de formación es, en un casi 100%, el español. Otro aspecto relevante es que no hay el suficiente número de docentes bilingües en condiciones de usar las lenguas en las instituciones educativas bilingües.

Una de las consecuencias de este fenómeno es que los estudiantes egresados de la educación secundaria sólo sean capaces de generar productos orales, pero incapaces de elaborar un texto o discurso escrito. No basta saber hablar una lengua, es necesario también conocerla, comprenderla y explicarla en sus usos, para comprender y explicar la realidad en dicha lengua y desde ella. No solo se habla la lengua también se piensa en ella.

3.2 Contexto cultural de Tenta

El área geográfica de la presente investigación se localiza en la comunidad de Membrillo, perteneciente a la parroquia de Tenta, Circuito Saraguro- San Pablo de Tenta, Distrito Saraguro, provincia de Loja (Zonal 7). Los

Kichwa–saraguros cuentan con una lengua y una cosmovisión características, las que les han permitido mantener y fortalecer su identidad a lo largo de cientos de años. Esto ha generado que sus habitantes conciban una visión del mundo diferente a la del mundo occidental.

La comunidad de Membrillo se encuentra a 2863 m s. n. m. y está ubicada aproximadamente a unos 20 minutos del centro de Saraguro. Al estar ubicada en la sierra sur del Ecuador comparte características como relieves montañosos, clima frío, con frecuencia acompañado de una espesa neblina que cubre cada rincón de este hermoso lugar, densamente cubierto de flora y enriquecido de fauna andina. Esto es muy propicio para la agricultura y la ganadería, siendo uno de los sitios que más genera recursos naturales agrícolas del Ecuador. En esta localidad los habitantes son mayoritariamente de nacionalidad indígena Kichwa Saraguro, una de las 14 nacionalidades que tiene Ecuador. Su lengua ancestral es el Kichwa, pero con el pasar de los años ha dejado de ser su lengua materna, siendo ahora el español la lengua predominante de uso cotidiano en las distintas actividades.

3.3 Economía

La economía de los Kichwa Saraguros en su mayor parte está relacionada a la agricultura, ganadería, producción textil y turismo en menor medida. En la agricultura, muchos de los productos son destinados al consumo familiar y otra parte para ser comercializada en el mercado o distribuida a otras provincias. Al respecto se tienen mitos, ritos y fiestas representativas como de “La Mama Supalata” identificada como el espíritu promotor de la fiesta de la fecundidad y la abundancia que protege y cuida las cosechas. En las uyanzas¹ que se realizan una semana antes de la celebración del Domingo de Ramos, se la festeja coincidiendo con el domingo de ramos de la semana santa celebrada por los católicos. Entre los alimentos ofrendados están colada de zambo, dulce de zapallo y un plato típico que se prepara con granos tiernos, denominados tamales de maíz, o milichaki².

¹ **Uyanza:** En el pueblo Saraguro hace referencia a la visita que hacen los ahijadillos a los padrinos para esto se prepara un plato espacial para brindar a la *marcamama* o *marcatayta* estos en compromiso y reciprocidad regalan algún producto o animal a los ahijados.

² **Milichaki:** Es un tipo de tamal, pero en esta época se hace con una hoja diferente (*wikundo*, achira), se lo envuelve con hoja de maíz tierno y estas toman forma de una pata de borrego, por esto se denomina de esta manera, esta forma de forrar se la hace solo en la noche de sábado de la visita de Supalata, para los demás días se los forran con *wikundo* o la achira. También se acompaña con mote, queso, choclos y granos.

En el artículo, alimentos que sanan de la RecLatinoamerica & InSSA. (2018), se menciona:

El vocablo Supalata es una señal de la simbiosis cultural vigente en el pueblo quichua Saraguro, pues se compone de dos voces: Supay=demonio en quichua y del idioma español lata. Un personaje alegre de la fiesta, va tocando una lata, buscando tamales elaborados con granos tiernos de maíz. (p.38)

La “Mama Supalata” es celebrada con danzas y rezos en la chacra. Con ello se garantizan las buenas cosechas y los buenos alimentos para todo el año. Se trata de una figura que promueve la fertilidad, similar al Tayta Carnaval de los Cañaris.

Así mismo en el artículo Saraguro Pueblo del maíz de la RecLatinoamerica & InSSA. (2018) menciona la importancia de esta celebración, entre los más importante se mencionan:

Cuando la Supalata (hombre), se reviste de mujer, se activan los principios de la complementariedad y de la dualidad en la cosmovisión andina: hanan/urin, sol/luna, hombre/mujer, cari/warmi, chachawarmi, para signicar una fusión de fuerza y energía. Cuando se entregan los tamales, se activan los principios andinos de la reciprocidad y solidaridad. Cuando se ingieren los alimentos en la pampamesa se activan los principios andinos de ayni³, ayllu ⁴y minka⁵ en la preparación, cocción y compartición de los alimentos. (p.38)

Los habitantes de esta comunidad también se dedican a la crianza de animales, a la siembra o cultivo de hortalizas y a la elaboración de artesanías, con el fin de generar ingresos para sus familias y también para las celebraciones y rituales en donde los priostes donan animales, alimentos, dinero, etc. Estas actividades son realizadas desde temprana edad, formando parte de los conocimientos previos en los estudiantes, adquiridos en su entorno familiar.

3.4 Contexto normativo, el aprendizaje y el uso de las lenguas

Nos parece pertinente el uso de la tradición oral, específicamente los mitos, ya que estos son elementos de andamiaje entre los instrumentos curriculares, armonizadores de saberes, ciclos vivenciales, etc. Y a su vez sirve como elemento integrador de conocimientos y contenidos formales con los saberes y dominios locales y

³ **Ayni:** significa cooperación y solidaridad recíproca entre los pueblos andinos.

⁴ **Ayllu:** Significa familia en las comunidades indígenas

⁵ **Minka:** Esta es una ayuda que se realiza de manera voluntaria, es decir trabajo comunitario.



comunitarios. Tanto entre los pueblos originarios como en las religiones modernas, un calendario anual siempre se asocia a un calendario mítico. Así los mitos no solo responden en función de los contenidos de asignaturas como lengua y literatura sino también a los armonizadores de saberes como el de cosmovisión y pensamiento mismo tal como lo establece el documento referente a las “Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB” (SESEIB, 2019). En este se explica que:

El proceso educativo IB propicia que todos los conocimientos y saberes se expresen mediante signos y símbolos que permitan la elaboración y comprensión de las abstracciones, así como de las generalizaciones, propias de su cultura, en tanto pueblo/nacionalidad, y de las otras culturas del mundo. (p.25)

Otro elemento curricular importante al que responderá pedagógicamente el mito son las guías de interaprendizaje en las que se promoverá la utilización de actividades y estrategias con contenido mítico para facilitar el proceso de aprendizaje y refuerzo de la lectoescritura, desarrollo de los saberes, conocimientos y logros de dominios en los grados, niveles descritos anteriormente. Las guías de interaprendizaje también pretenden articular de manera más efectiva a los diferentes actores educativos que mediante el recurso del mito, las actividades y materiales didácticos generan en los estudiantes competencias reflexivas fomentando la lectura y escritura crítica.

En lo referente a los criterios para la evaluación y autoevaluación de los actores sociales involucrados en el uso de los mitos, para estudiantes pretendemos responder al grado de desempeño en la expresión escrita pero también en la capacidad de explicación de la cosmovisión de su cultura.

A nivel de indicadores de evaluación de gestión curricular, el mito ayudaría a la inserción de elementos culturales en el currículo y cómo estos podrían generar conocimientos no solo a nivel de asignaturas sino también como elemento de reflexión de su herencia cultural e histórica.

Para esto debe fundamentar su justificación evidenciando la conveniencia, relevancia social, valoración teórica y práctica y la utilidad de la implementación de lo que vaya a hacer para recolectar la información o experimentación.

4. Justificación

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, 2016), refiriéndose al artículo 57 de la Constitución ecuatoriana del 2008, plantea la obligación de fortalecer y reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje con base a sus particularidades culturales e identitarias, sosteniendo que sistema educativo debería: “14. Desarrollar, fortalecer y potenciar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con criterios de

calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanzas y aprendizaje.” (p.11).

El Ministerio de Educación y los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües (Currículos IB) de las 14 nacionalidades demandan que estos currículos sean de aplicación obligatoria en todos los UECIB; también sugiere respetar las afinidades, necesidades y en contexto cultural de los estudiantes, esto contribuye a la construcción de conocimientos y aprendizajes a partir de conocimientos previos generados mediante la socialización con la familia y la comunidad.

Así también el decreto No. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A (2017) en su artículo 8. Señala que es necesario el enriquecimiento de los currículos de acuerdo al contexto educativo (cultural, comunitario) y sugiere que las distintas instituciones educativas garanticen la participación de la comunidad, de esta manera se podrán generar currículos nacionales interculturales bilingües que respondan a la diversidad, las necesidades, especificidades culturales y peculiaridades de los estudiantes.

En pro de lo anteriormente mencionado vemos la importancia de generar propuestas basadas en lo curricular pero también que consideren los saberes y conocimientos propios de las culturas y de los territorios, en nuestro caso la tradición oral será una fuente de mitos, ritos y fiestas del contexto inmediato de la comunidad de Tenta y la cultura Saraguro.

En este sentido, nuestra propuesta aborda el caso particular de los alumnos de cuarto y séptimo año la UECIB “ABC” de Tenta- Saraguro. Tomamos dos grados, uno de básica elemental, y otro de básica media, ambos en transición a niveles superiores para evaluar el impacto del mito como instrumento didáctico en estudiantes de diferentes edades, saberes y madurez cognitiva. Para ello se propone realizar el refuerzo de la lectoescritura, basado en mito de la “Mama Supalata” de la cultura Kichwa Saraguro misma que permita el refuerzo de los códigos de lectoescritura, con énfasis en la comprensión lectora y la producción escrita de la lengua castellana. Para ello acudiremos al desarrollo de actividades lúdicas y motivadoras relacionadas con la lectura y escritura. El mito de la “Mama Supalata” ofrece una interesante herramienta puesto que articula, valores como la reciprocidad, y la dualidad mismos que son principios andinos practicados por las comunidades ancestrales. Así también articula procesos de producción de alimentos, rituales y prácticas culturales como la minka.

El refuerzo de lectoescritura basado en mitos y actividades lúdicas es un recurso valioso, adecuado para los niveles de educación general básica, porque estimula la creatividad, imaginación, sensibilidad y memoria de

estudiantes de diferentes edades a través del relato y el juego con la lengua castellana, por las ideas, personajes, situaciones, afectividad y actividades que se proponen. El mito de la “Mama Supalata”, ofrece una enseñanza ligada a valores y principios como la reciprocidad, la complementariedad y la dualidad propios de la cosmovisión indígena de Saraguro, estas pueden ser dirigidas a las diferentes asignaturas como las ciencias sociales, las ciencias naturales, matemáticas, etc. A su vez, procura aplicar formas innovadoras de lectoescritura como la dramatización y lectura con harina o acuarelas, el dibujo o representación de los personajes y de los escenarios del mito, onomatopeyas, articulando juegos de roles dentro del relato mítico y la repetición y escritura de grafías, fonemas, números, colores que fomentarán la motivación y la comprensión de los contenidos en niños y niñas. En el caso de los grados superiores (séptimo) iría más allá de la repetición y escritura de fonemas y sonidos, con ellos se trabajaría las ideas principales y secundarias que presentan el mito, llevarlos a la reflexión del mismo, aprender historia a través de esta tradición oral, y actividades gramaticales dependiendo la edad y los contenidos curriculares.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib) impulsan a los CECIBs a revisar el currículo y ajustarlo a su realidad para todos los procesos educativos en nuestro caso los grados de cuarto y séptimo responden a los niveles de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), y Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE). Siendo el mito de la “Mama Supalata” el hilo conductor que permitirá involucrar a todos los actores educativos especialmente a los estudiantes para poder establecer una verdadera reflexión y acción dentro su práctica educativa y su cultura.

Finalmente, es necesario decir que el docente debe generar propuestas que vayan más allá de lo académico y que involucren otros aspectos que puedan abarcar lo lúdico, los productos culturales propios, el contexto y la tradición oral local para de esta manera generar aprendizajes no solo a nivel de lectoescritura sino también otros procesos de aprendizaje en relación a su propia cultura e identidad.

5. Objetivos

5.1 Objetivo General

Reforzar el proceso de lectoescritura en los alumnos de básica elemental y de la UECIB “ABC” mediante un mismo mito como instrumento didáctico intercultural aplicado en las unidades curriculares FCAP 29-31 y DDTE 49

5.2 Objetivos Específicos

- Diagnosticar en los alumnos competencias y problemáticas relacionadas a la lectoescritura.



- Identificar mitos de la cultura kichwa-Saraguro adecuados al fortalecimiento del aprendizaje de los códigos alfabéticos en los niños.
- Planificar las guías de interaprendizaje con el diseño de material didáctico y actividades lúdicas como instrumentos de apoyo para el uso del mito como herramienta de refuerzo para la lectoescritura y de contenidos en los alumnos de cuarto y séptimo grado.
- Evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas utilizadas sobre el desarrollo de las competencias lectoescritoras que se alcanzaron a través del uso del mito en cuarto y séptimo grado.

6. Antecedentes

Tras la revisión sistemática de literatura relacionada a nuestro tema de investigación nos encontramos con una experiencia que fue realizada por Rodríguez (2019) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. La investigación que ellos desarrollaron fue en Pasto, en la comunidad de Chagüi que pertenece al resguardo indígena Awa. Su tema de tesis tiene como título “Los mitos ancestrales como estrategia para mejorar el proceso de lectoescritura en los estudiantes de grado tercero del centro educativo Chagüi” y su objetivo era el de recopilar mitos ancestrales de la comunidad y mediante ellos poder reforzar a través de la narración el proceso de lectoescritura en los niños de tercer grado. Para ello, se trabajó con 11 estudiantes y sus respectivos padres de familia; se les aplicaron entrevistas estructuradas a estudiantes y padres de familia, se hizo uso de los diarios de campo y cámaras fotográficas para audio y video. A partir de la información obtenida mediante los instrumentos utilizados, los investigadores evidenciaron que los estudiantes no tenían conocimientos previos sobre los mitos ancestrales por lo que procedieron a utilizarlos para reforzar la lectoescritura. A partir del análisis de las actividades que aplicaron, llegaron a la conclusión de que los alumnos apoyados por el mito lograron reforzar la lectoescritura y también fue el instrumento que los ayudó a interiorizar saberes propios de la cultura Awa.

Esta investigación hecha en Pasto, se asemeja mucho a la que realizamos nosotros en un contexto intercultural bilingüe con la cultura kichwa-Saraguro. Igual que los autores de esta tesis, nosotros también utilizamos al mito como el instrumento para potenciar y reforzar el proceso de lectoescritura y a su vez como la herramienta que ayuda a revalorizar e integrar conocimientos propios de la cultura.

En una segunda experiencia presentada por Perea y Nisperuza (2018), no es específicamente una investigación sobre mitos, pero sí sobre la tradición oral, dado que, el mito forma parte y viene a ser un elemento que ayuda a la difusión de la misma. Esta tesis fue desarrollada en una institución educativa de Córdoba, y lleva como título “Los textos de tradición oral como estrategia didáctica para mejorar la comprensión e interpretación y producción textual de los estudiantes del grado 7° de la I.E. San Antonio María

Claret de Montelíbano Córdoba”, los autores de esta investigación mencionan la dificultad que tenían los estudiantes para comprender e interpretar el texto leído y producir textos escritos, es por ello que su objetivo fue desarrollar y aplicar una propuesta didáctica que ayude a la comprensión e interpretación y producción textual, apoyada de la tradición oral con el fin de lograr una formación en los estudiantes que incluyera la adquisición de las competencias necesarias para la producción de textos. Dentro de esta investigación se trabajó con 36 estudiantes y los docentes de cada materia. Los instrumentos que emplearon para recoger información fueron: entrevistas, observación participante y fuentes documentales. Una vez obtenida la información se hizo el respectivo análisis con respecto a la aplicación de la propuesta didáctica sobre como la tradición oral ayudó en los procesos de lectura y escritura de textos. Teniendo como resultados que la estrategia didáctica esbozada, se convierte en una herramienta valiosa que permite a docentes como estudiantes identificar y conocer el rol a desempeñar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y brinda a los y las docentes nuevas opciones y maneras de orientar el proceso de enseñanza desde la tradición oral.

Finalmente, revisamos una tercera experiencia que fue llevada a cabo por Villa & Guerrero, (2019) de la Universidad de la Costa CUC. Los autores trabajaron sobre “La tradición oral como una alternativa para fortalecer la producción textual en estudiantes de tercero de primaria”. Esta investigación fue realizada con los alumnos de la Institución Educativa Técnico Agropecuario de Santa Cruz en donde se evidenció que hay un bajo nivel de producción textual, misma que repercute al nivel de lectura que tienen los niños. El objetivo principal de esta investigación fue describir el uso de la tradición oral como alternativa para fortalecer la producción textual en los estudiantes de grado tercero de básica primaria de la Institución Técnico-Agropecuaria de Santa Cruz. Para llevar a cabo el trabajo investigativo aplicaron dentro de la metodología un paradigma introspectivo vivencial de tipo descriptivo y con un diseño mixto que sirvió de base para el uso de acción participativa como método de intervención en la población compuesta por 36 estudiantes de Tercer grado. Para obtener información por parte de los alumnos se les aplicó una prueba diagnóstica y a los padres de familia se les aplicó una entrevista no estructurada con la finalidad de conocer cuál es el nivel de conocimiento sobre la tradición oral para partir del análisis de estas entrevistas y pruebas la planificación de actividades a futuro que puedan ayudar a los niños en la producción textual. Según lo aplicado y obteniendo como resultados que los estudiantes tienen un nivel medio de producción y que dentro de la tradición oral la manifestación más utilizada por sus padres son las leyendas, se determinó diseñar una secuencia didáctica que fue aplicada logrando que los estudiantes obtuvieran un nivel alto según la prueba aplicada.

7. Marco metodológico

La investigación se desarrolló con base a los lineamientos expresados en el MOSEIB (2017), referentes a los ambientes de aprendizaje y a cómo desarrollar relaciones afectivas y espacios adecuados con pertinencia

cultural, para fomentar y potenciar el desarrollo de capacidades comunicacionales y reflexivas en los estudiantes.

7.1 Objetivos de la investigación

Los objetivos que se plantearon mediante nuestra propuesta responden a:

Utilizar el mito como instrumento para potenciar el currículo integrado con el fin de reforzar la lectoescritura en los alumnos de la UECIB “ABC”.

Con la observación participativa se describió la realidad particular y las especificidades de los niños desde 4to y 7mo grado de la UECIB “ABC”, durante su interacción con los actores involucrados en los diferentes ambientes de aprendizaje, antes de la intervención con el mito y posterior a las intervenciones y actividades desarrolladas con el relato mítico.

Finalmente, se planteó la reflexión generada por la observación participante en los diferentes ambientes de aprendizaje, la implementación del mito como instrumento para el refuerzo de la lectoescritura y los resultados encontrados.

7.2 Tipo de investigación

Para el diseño y mejor manejo de la información de nuestro proyecto de investigación, propusimos un enfoque metodológico cualitativo socio-crítico, de tipo exploratorio, ya que nos permitió examinar y explorar las situaciones, costumbres y actitudes.

7.3 Diseño

Para la propuesta pedagógica creímos pertinente trabajar con un diseño de investigación acción, puesto que la intervención se realizó dentro del contexto educativo, familiar y comunitario con el fin de mejorar las condiciones y con ellas los resultados del proceso de desarrollo de competencias para la lectoescritura. Para un mejor diseño se siguió las fases del modelo de investigación educativa propuesto por Latorre (como se citó en Kemmis, 2005). Determinamos 3 fases de desarrollo:

- Observación - Diagnóstico
- Planificación – Acción
- Evaluación – Reflexión

7.4 Contextualización

Nuestra propuesta abordó el caso particular de los alumnos de cuarto y séptimo año la UECIB “ABC” de Tenta-Saraguro. Para ello, propusimos adaptar un ambiente mixto de aprendizaje significativo, basado en

mitos, símbolos e imaginarios de la cultura kichwa-Saraguro que permita la adquisición de los códigos de lectoescritura de la lengua ancestral y el castellano mediante el desarrollo de actividades divertidas y motivadoras donde estén relacionadas con la lectura y escritura, procesos fundamentales para el desarrollo e integración de todas las asignaturas.

El ambiente basado en mitos y actividades lúdicas es un recurso valioso, adecuado a niños de estos niveles escolares, porque estimula la creatividad, imaginación, sensibilidad y memoria de los estudiantes a través del relato y el juego con la lengua ancestral, por las ideas, los personajes, las situaciones, la afectividad y las actividades que se proponen. De hecho, muchos de estos mitos generan una enseñanza ligada a un valor que puede ser positivo y en algunos casos, negativo y que pueden ser dirigidos a las diferentes asignaturas como las ciencias sociales, ciencias naturales, matemática, lengua y literatura, y otras en el marco de una integración curricular como la que dispone el MOSEIB para Básica Elemental y Básica Media.

Al trabajar con estudiantes de cuarto y séptimo año de Educación Básica, respondemos a las unidades (28 - 33) y (49) de cuarto y séptimo grado respectivamente y, con ellas, a los niveles de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), y de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE). Entendemos que, dado que las unidades son liminales de un nivel de aprendizaje a otro superior, ello nos permite inferir que, por ejemplo, los buenos resultados que se obtengan para el 4to grado de básica elemental podrán extrapolarse a 5to Grado de Básica Media y los del 7mo grado de Básica Media podrán ser extrapolados al 8vo grado de Básica Superior con riesgos menores de error.

Es importante señalar que, en el marco de la gestión curricular propuesta por el MOSEIB, a partir de la unidad 34 (Básica Media) ya no se identifican los nombres de los círculos de aprendizaje, por lo que es necesario organizar los conocimientos en los respectivos círculos y titularlos. Corresponde al docente la tarea de ordenar, denominar y jerarquizar los saberes y dominios de Básica Media. En nuestro trabajo de investigación se hizo el estudio comparativo de ciertas problemáticas relacionadas a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, partiendo de la hipótesis de que la articulación de mitos permitirá el refuerzo de los códigos lingüísticos a través diversos métodos, estrategias y materiales ligados al contexto cultural, y que ello también estará integrado por materiales tecnológicos y físicos.

También se buscó generar una reflexión acerca de las razones que explican la pérdida acelerada de la tradición oral lo que ha provocado brechas de comunicación entre generaciones coexistentes y cambios étnicos y culturales profundos relacionados con la poca relación entre la cultura y la educación, un fenómeno consecuente con un sistema educativo que se propone modelar ciudadanos ideales para la modernidad, hecho que genera no pocos conflictos con los saberes y dominios propios de culturas diferenciadas. Si no entendemos

las prácticas, tradiciones, dinámicas culturales y lingüísticas propias de los educandos y su entorno, no podremos acercarnos, a la “realidad” de los estudiantes para poder establecer un diálogo verdaderamente intercultural ligado al proceso educativo.

Durante mucho tiempo se ha difundido que el pensamiento, la cosmovisión, tradición oral, las practicas, los ritos, etc. de los pueblos indígenas son como un “souvenir” o también se los ha banalizado, reduciéndolos a los más vistosos aspectos estéticos, limitando de esta manera su potencial para ser utilizado como palanca para abrir oportunidades en mundos como el del turismo cultural especializado y en otros sectores productivos en el país. Estas tradiciones también se podrían articular a prácticas en la educación, en la cultura, en literatura, en las ciencias etc.

7.5 Participantes

La propuesta abarca a los principales actores educativos que tienen injerencia dentro del cuarto y séptimo de básica de la UECIB “ABC”, es decir:

Estudiantes, padres de familia y el docente de aula del cuarto grado: El mismo está conformado por diecisiete estudiantes, once mujeres y seis hombres y la docente Zoila. C. La mayoría de los estudiantes viven en las cercanías de la comunidad de San Pablo de Tenta.

Estudiantes, padres de familia y el docente de aula del séptimo grado: El séptimo grado está conformado por 10 estudiantes y el docente el Lic. Víctor C.

En los dos cursos la participación de los representantes casi en su mayoría la asumen las madres de familia quienes asisten a las reuniones, talleres y otros actos educativos.

También participaron actores indirectos a los procesos educativos pero importantes para el desarrollo de la propuesta como:

- Líderes comunitarios.
- Yachay (Curanderos)
- Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) de San Pablo de Tenta.

El contacto con los actores involucrados fue fundamental para la recopilación de información relevante, no solo en el aspecto educativo sino a nivel familiar y comunitario. Para esto se realizaron entrevistas y reuniones con los docentes como el Lic. Víctor. C. y Zoila. C. Pero también se contó con la participación de líderes espirituales como Cesar C. y Nicolás C. Todo esto con el fin de obtener datos que estén en función de la realidad educativa, social, comunitaria y cultural.

7.6 Procedimiento

A continuación, se detalla cómo se desarrolló el proceso desde la primera intervención en la institución educativa y la comunidad hasta la evaluación y reflexión de los resultados.

El periodo de intervención fue desde el 9 de noviembre de 2020 hasta el 12 de enero de 2021 en el que de manera presencial pudimos intervenir con la propuesta durante los días lunes y martes de cada semana. Para ello se fue realizando cada fase prevista con sus respectivas actividades y posterior análisis, atendiendo a la metodología propuesta para la investigación acción. En los próximos párrafos se explica en qué consiste cada una de ellas.

8. Resultados ¿Qué encontramos?

En esta primera fase se desarrolló la observación y el diagnóstico que nos permitieron determinar las competencias y dificultades al momento de escribir, identificar y comprender los códigos lingüísticos en español en los estudiantes tanto de cuarto como de séptimo grado. Para esto cada uno de nosotros se ubicó en un grado determinado.

Posteriormente se realizaron los diagnósticos de lectura y escritura para determinar las competencias lingüísticas de los estudiantes y las principales dificultades para poder generar las líneas de acción adecuadas en cuarto y séptimo durante el desarrollo de las siguientes fases de la investigación educativa.

Para la recolección de los datos e información se utilizaron diarios de campo semanales, observación participante, planificación de las guías de interaprendizaje, entrevistas, audios, videos, fotografías, recopilación de mitos, canciones, etc.



Diario de campo
Fecha: 11/10/2020
Reunión con representantes y docente de aula
Acuerdos:
Apoyo y refuerzo horario lunes y martes de 10h00 a 11h00.
Conversatorio acerca de los mitos, cuentos y leyendas.
Apoyo en caligrafía
Datos:
17 estudiantes
Kari: 6
Warmi: 11
Observaciones y sugerencias:
Representantes presentes (presencia exclusivamente de mamitas)
<ul style="list-style-type: none">• Sisalima buri• nani• Jenebi navelv• Sara Nayeli• Evelyn Mariuxi• Akira• Haley• Adrián• Jhosby• Yarin• Taly
La disposición de los representantes es buena y están motivados, a su vez se pidió un día extra para el refuerzo de deberes y contenidos.
Existe un pequeño grupo de representantes que disponen de celular y acceso a internet.
Paralelo se desarrolló un taller para los representantes como parte de un requerimiento del distrito.

Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Diario de campo semanal*.

8.1 Observación

La observación participante y la generación de espacios de reflexión dentro y fuera de los espacios áulicos fue importante para la recolección de datos relacionados a los niveles de lectura, escritura, relaciones entre los actores educativos, tradición oral de Saraguro, mitos locales, etc.

El contacto con los actores involucrados fue fundamental para la recopilación de información relevante, no solo en el aspecto educativo sino a nivel familiar y comunitario. Para esto se realizaron entrevistas no estructuradas a los representantes de cuarto y séptimo grado, docentes como el Lic. Víctor. C. y Zoila. C. También se llevaron a cabo reuniones con líderes espirituales como Cesar C. y Nicolás C. Todo esto con el fin de obtener datos que estén en función de la realidad educativa, social, comunitaria y cultural. También fue importante realizar una triangulación de información y datos entre actores educativos, actores comunitarios y la realidad cultural, todo esto para confirmar o desmentir hipótesis acerca del uso pedagógico de los productos culturales como los mitos.

En esta fase se generó la descripción de la situación inicial, la contextualización y el diagnóstico de la problemática y nos permitió realizar un bosquejo para el diseño de actividades, materiales físicos y digitales en relación al mito escogido para la propuesta.



Cuarto grado

En el caso de cuarto grado, lo primero que se hizo fue generar un primer encuentro con los padres de familia, estudiantes y la docente encargada Zoila C., en el que se socializaron los objetivos y metas del proyecto; así también se llevó a cabo un conversatorio acerca de los principales problemas que presentaban los estudiantes en relación a la lectoescritura y se entregó la carta de autorización a los representantes para poder publicar imágenes, videos de los estudiantes. La disposición de los padres de familia fue buena y estaban motivados, los principales acuerdos a los que se llegaron fueron, un encuentro semanal los días lunes para la intervención con las actividades de la propuesta y un espacio el día martes para el refuerzo de tareas y deberes o cualquier duda presentada por los actores educativos.

Por otro, el compromiso con la docente fue apoyar en el desarrollo de guías integradas semanales para los estudiantes de cuarto. Esto fue fundamental para la articulación de los mitos con las actividades de las diferentes asignaturas en las unidades correspondientes a FCAP.



Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Reunión con padres de familia.*

Es así que el cuarto grado está conformado por diecisiete estudiantes, once mujeres y seis hombres y la docente Zoila. C. La mayoría de los estudiantes viven en las cercanías de la comunidad de San Pablo de Tenta.

Séptimo grado

De igual manera, en reunión con los representantes legales de cada uno de los estudiantes y con el docente Manuel C. se socializó el motivo por el cual nosotros nos encontrábamos en la institución para, de igual manera, conocer los problemas que los estudiantes tienen en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue un encuentro

ameno, se dio a conocer que la principal preocupación por parte de los padres de familia y el docente fue la presencia de problemas que tienen algunos de los estudiantes en la escritura (ortografía) y grafías como la c,s,z,g,h. También se mencionó que algunos estudiantes tienen problemas de lectura, por lo que se pidió que les ayudemos reforzando y atenuando el problema sobre la lectoescritura.

Se acordó trabajar para apoyar a los estudiantes en reforzar la escritura y lectura. Para ello contamos con el apoyo de las guías integradas que fueron proporcionadas por el docente Manuel. Quedamos en trabajar con base a las guías integradas, pero usando el mito como herramienta de apoyo, refuerzo, recreación con el que se planificaron actividades. Al igual que los padres de familia, los niños también nos mencionaron que necesitan mejorar su escritura, su lectura, reconocimiento fonético de las grafías en las que tenían problemas. Tanto los padres de familia, el docente y los 10 estudiantes se mostraron prestos a colaborar en todo lo que se vaya planificando y el apoyo necesario por si se necesitaba de materiales, su asistencia constante a la institución, compromiso e interés por atenuar los problemas presentes en su proceso de aprendizaje.

8.2 Diagnóstico

Con base a las primeras observaciones se realizaron los diagnósticos de lectura y escritura para determinar las competencias de lectoescritura en los estudiantes y sus principales dificultades, para posteriormente generar las líneas de acción adecuadas en cuarto y séptimo durante el desarrollo de las siguientes fases de la investigación educativa. Para esto se utilizaron rúbricas generadas en función a los grados y las competencias lingüísticas que deberían tener los estudiantes para la edad y el nivel educativo.

Otro instrumento para el diagnóstico fue la elaboración de tablas de cotejo para poder conformar grupos heterogéneos de trabajo en el que de manera intencionada se colocaban estudiantes con mayores competencias lectoescrituras junto a estudiantes que tenían mayores dificultades; de esta manera se motivaba el trabajo colaborativo y la participación activa de todos los estudiantes indistintamente de su nivel de lectura y escritura.

El primer diagnóstico fue importante para identificar los conocimientos que los estudiantes ya tenían en relación a la lectoescritura, de esta manera la intervención posterior estaría fundamentada. Asimismo, era necesario que posteriormente se realizaran evaluaciones periódicas para constatar los avances, así como para focalizar aquellos aspectos que necesitaban fortalecerse.

8.2.1 Diagnóstico de lectura

Como primer paso para diagnosticar los diferentes problemas que tenían los estudiantes en su proceso de aprendizaje con relación a la lectoescritura se realizó una revisión las tareas entregadas al docente, también se revisaron las últimas guías de interaprendizaje.

Tanto en cuarto como en séptimo grado se realizaron las siguientes actividades para el diagnóstico de lectura:

Audición de lectura: Uno a uno los estudiantes iban leyendo un párrafo mientras los demás estudiantes escuchaban y realizaban la lectura en voz baja.

Lectura guiada: Para esto los estudiantes debían identificar las palabras complejas del contenido del texto.

Lectura comentada: Se realizaba una segunda lectura, pero al término de cada párrafo se preguntaba que se entendió del párrafo, y en el caso de existir alguna palabra difícil o desconocida los estudiantes tenían que encerrarla en un círculo.

Parafraseo la lectura: Para esto, los estudiantes presentaron las ideas en sus propias palabras.

Todas estas actividades fueron realizadas con la finalidad de determinar el nivel de lectura de los estudiantes, para esto nos regimos en el curso de Lectura crítica: Estrategias para la comprensión lectora, generado por el MINEDUC (2010) mismo que describe los tres niveles de lectura:

Nivel literal:

Es comprender todo aquello que el autor comunica explícitamente a través de este. Es decir, comprender todas las palabras que aparecen en él (o al menos las palabras que son indispensables para entender el sentido del texto), comprender todas las oraciones que hay escritas en él y comprender cada párrafo para llegar a una idea completa. (p.10).

Nivel inferencial:

Este es un nivel de lectura que va más allá de la decodificación de lo que las palabras expresan. Cuando un lector está en capacidad de dar cuenta de qué fue lo que el autor quiso comunicar (MINEDUC, 2010). En este nivel es importante el uso de varios elementos del contexto y de su cultura.

Nivel crítico - valorativo:

En este nivel es necesario emitir criterios, comparar personajes, situaciones y escenarios. Valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por un autor



(MINEDUC, 2010). Generar finales alternativos, cambiar el nombre a los personajes es importante para desarrollar el nivel adecuado.

8.2.2 Diagnóstico de escritura

Para el diagnóstico de escritura fue importante determinar si los estudiantes cumplían con los niveles de progresión y los dominios de conocimientos descritos en los estándares de lengua y literatura, para cuarto y séptimo, emitidos por el MINEDUC (2011) en su documento acerca de los ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA, Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura. El documento señala que para cada nivel educativo existen niveles de progresión, estándares de aprendizaje y dominios de conocimiento.

En el caso del cuarto grado este responde a segundo nivel de progresión y el dominio de conocimiento que hace referencia a la producción de textos escritos mismos que el MINEDUC (2011) establece de la siguiente manera:

- Produce textos escritos literarios y no literarios de poca extensión, para narrar y describir.
- Aplica las normas ortográficas en oraciones simples; utiliza correctamente las mayúsculas, la coma y el punto.
- Escribe textos con ideas simples, experiencias o información personal, que respondan a diversas necesidades comunicativas de la vida cotidiana. (p.21)

A partir de los niveles y dominios de conocimientos descritos anteriormente se generaron rubricas en la que los estudiantes desarrollaron actividades de escritura.



Nombre: Kerly Thaly Bermeo Edad: 8

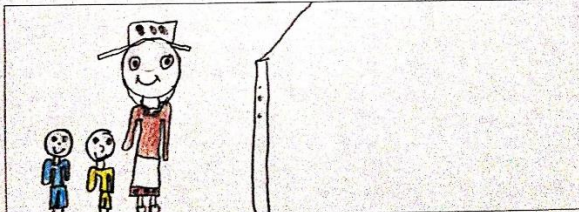
1.- Escribe las palabras de una sílaba que me dicta el profesor:
sol mar ben

2.- Escribe las palabras de dos sílabas que me dicta el profesor:
Kipa lata minga

3.- Escribe las palabras de tres sílabas que me dicta el profesor:
Semilla tamales vilansa

4.- Escribe las palabras de cuatro sílabas que me dicta el profesor:
Supalata reprosidad dualidad

5.- Dibuja lo que entendiste acerca del mito de la mama Supalata.



6.- Escribe en una oración lo que entendiste del mito de la princesa del maíz.
la mama supalata da dualidad y reprosidad por que es buena

Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Rúbrica para el diagnóstico de escritura (cuarto grado)*

En el caso del séptimo grado un estudiante responde a tercer nivel de progresión y los dominios de conocimientos de comprensión y producción de textos escritos mismos que el MINEDUC (2011) establece de la siguiente manera:

- Produce textos escritos, literarios y no literarios, para exponer o informar.
- Organiza ideas sobre un tema central y considera la estructura de un texto. Utiliza las partes de un párrafo introductorio y conclusivo.
- Emplea un vocabulario variado y mantiene la concordancia verbal; aplica las normas ortográficas básicas y el uso correcto de los signos de puntuación.
- Escribe textos sobre experiencias personales y diversas situaciones cotidianas, con propósitos comunicativos específicos. (p.22)

9. ¿Qué hicimos? El mito en el aula integradora.

En esta segunda fase se planificaron las líneas de acción, aplicación de actividades y adaptación del ambiente de aprendizaje con base en el diagnóstico. Para esto se tomó en cuenta a autores y teorías de aprendizaje como la constructivista en relación al proceso de lectoescritura.

Al tener una propuesta que involucra al contexto, la cultura y la comunidad es importante considerar a las relaciones sociales como base del desarrollo del conocimiento y procesos como la lectoescritura. Al respecto Gómez, C, & Molina, S & Méndez, O. (2011), En su trabajo de pregrado hace referencia al autor Vygotsky quien manifiesta.

Vygotsky dio importancia aspectos sociales dando énfasis al aprendizaje del lenguaje al considerar los signos como los principales mediadores del conocimiento. Según la interacción social se puede ayudar a progresar al niño y esto es posible cuando el adulto u otro niño más avanzado, interviene a partir de lo que él llama “la zona de desarrollo próximo”. En este sentido es fundamental articular los aspectos sociales y culturales como la tradición oral y prácticas culturales como la danza o la música. (p.28)

La propuesta articulará actividades en función de las diferentes asignaturas y pretende generar conocimientos significativos y que puedan ser utilizados en los diferentes espacios ya sea áulicos o familiares comunitarios.

Gómez, C, & Molina, S & Méndez, O. (2011) citan palabras de Ausubel donde él nos planea que:

Ausubel aporta la necesidad de que los aprendizajes sean funcionales y significativos, basados prioritariamente en la comprensión. Los contenidos de la enseñanza han de incidir o establecer relaciones múltiples y substantivos con los esquemas, ideas previas o conceptualizaciones que poseen los alumnos. (p.28)

Vimos la importancia de articular los conocimientos propios de los estudiantes y sus familias para articularlos a los contenidos curriculares y de esta manera generar actividades contextualizadas y pertinentes.

9.1. Planificando con Mama Supalata

Para el refuerzo de la lectoescritura nos basamos en los principales inconvenientes de los estudiantes, pero también fue importante determinar los propósitos de las actividades con el fin de que se responda no solo a los aspectos académicos sino también culturales propios la cultura kichwa-Saraguro. Y de esta manera cambiar su realidad y maneras de ver, hacer y sentir el mundo. Para Paulo Freire quien fue citado por Gómez, C, & Molina, S & Méndez, O. (2011).



El poder enseñar a leer o escribir es importante puesto que la lectura y escritura como los actos de conocimientos y creación no solo permiten la interpretación de la realidad, sino que, ante todo nos posibilita transformarla. El acto de aprender o leer y escribir tiene que partir de una profunda comprensión del acto de leer la realidad. (p.29)

De esta manera, se determinaron las actividades en función de su contexto y cómo fueron respondiendo los estudiantes al mito y a las actividades de refuerzo, no solo las desarrolladas en clase sino también en las guías integradas que se enviaron semanalmente para trabajar en casa. Así se comprendieron mejor las situaciones problemáticas, las habilidades lectoras y escritoras, pero también la tradición oral que se maneja por parte de los estudiantes y sus familias.

El mito escogido para el desarrollo de las actividades de refuerzo fue consensuado con las voces de los actores involucrados. Como resultado, se estableció el mito de la “Mama Supalata”, como la actuación educativa transversal para el refuerzo de la lectoescritura, pero también para el entendimiento de los personajes, significados, dinámicas y ritos involucrados en el mito propio de la tradición oral kichwa-Saraguro.

El mito de la “Mama Supalata” ofrece una interesante herramienta puesto que articula, valores como la reciprocidad, complementariedad, dualidad mismos que son principios andinos practicados por las comunidades andinas. Así también articula procesos de producción de alimentos, rituales, prácticas ancestrales.

El mito de la Mama Supalata

La Mama Supalata es un personaje típico de Saraguro que es representado por una señora acompañada de sus hijos, ella aparece en el mes de marzo o en el mes de abril justo el sábado antes de que inicie la semana santa, es decir tiempo en el que se termina de cosechar.

La Mama Supalata va con sus hijos que van alrededor bailando y cantando al ritmo de las quipas y tambores, ella es la que pide la comida diciendo: “Milichakis supalatita, milichaki supalatita”, ella lleva las latas vacías que representan la falta de alimentos, es por eso que va de casa en casa pidiendo que se le de comida. En las casas cada familia se debe tener preparado el *milichaki* para brindarle, ya que si ella no es bien servida se va de la casa sin dejar las bendiciones para el siguiente año de siembra y sus acompañantes se van regando en la chakra semillas de zhiran.



Es por eso que se deben preparar bien los *milichakis*; de esta manera se garantiza un año de buenas cosechas. Al entregar los *milichakis*, se activan los principios de reciprocidad y al ser preparados en familia se activan los principios de ayllu y minka.

Si el personaje de la Mama Supalata es representado por un hombre se activan los principios de dualidad y complementariedad andina es decir la fusión de la fuerza y la energía.



Vocabulario:

Milichaki: Es un tipo de tamal, pero en esta época se hace con una hoja diferente (*wikundo*, achira), se lo envuelve con hoja de maíz tierno y estas toman forma de una pata de borrego, por esto se denomina de esta manera, esta forma de forrar se la hace solo en la noche de sábado de la visita de Supalata, para los demás días se los forran con *wikundo* o la achira. También se acompaña con mote, queso, choclos, granos,

Uyanza: En el pueblo Saraguro hace referencia a la visita que hacen los ahijadillos a los padrinos para esto se prepara un plato especial para brindar a la *marcamama* o *marcatayta* estos en compromiso y reciprocidad regalan algún producto o animal a los ahijados.

Quipa: Es un cacho de vaca grande, se quipa en la mañana para comunicar que hay minkas ese día, si se quipa en la tarde esto significa que la minka se realizara al siguiente día.

Minka: Esta es una ayuda que se realiza de manera voluntaria, es decir trabajo comunitario.

Fuente: ReCLatinoamerica & InSSA. (2018)

9.2. Accionando con Mama Supalata

Una vez definido y posterior a una retroalimentación brindada por la docente Zoila C. acerca de términos dentro del mito, se realizó la presentación del mismo a los estudiantes. Para esto se realizaron varias actividades complementadas con recursos físicos como: hojas de trabajo, ilustraciones, harina, fichas, acuarelas, periódicos, revistas, etc. Y recursos digitales como, audio y videos, esto no solo para la difusión sino para la reflexión acerca de las prácticas culturales expuestas en los mitos y relatos. Posteriormente se inició el diseño de materiales concretos y actividades de aprendizaje para el refuerzo de los procesos de lectura y escritura.

En cuarto y séptimo grado se generaron grupos de trabajo de manera intencionada para que los estudiantes con mayores habilidades lectoescritoras pudieran apoyar a los que tenían más dificultades; esto también contribuyó al desarrollo de otras habilidades como el trabajo colaborativo, participación activa y comunicativa para el desarrollo de las actividades de refuerzo.



Fuente: Muevecela &Paladines (2020). *Grupo de trabajo del cuarto grado.*

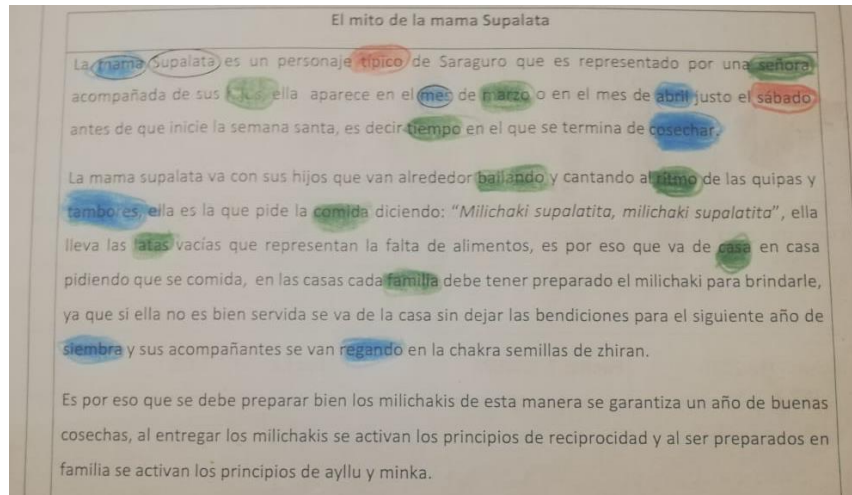
Las actividades planificadas y puestas en acción se explican a continuación;

Lectura del mito de la “Mama Supalata”: Como primera actividad que se desarrolló fue la lectura del mito con la finalidad de que los niños generen una idea base del mito, sus personajes, escenarios, acciones y recursos para trabajar las siguientes actividades.

Audición e interpretación del mito de la “Mama Supalata”: En cada grado se realizó la lectura del mito en voz alta por parte de los docentes y posterior a ello, se analizaron las dinámicas y relaciones que tienen los personajes y sus acciones para que los alumnos empiecen a integrar las grafías y sus respectivos fonemas.



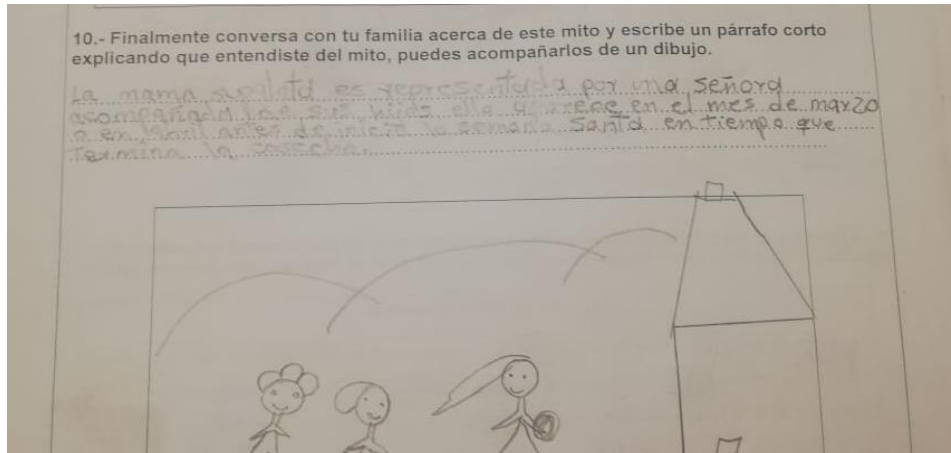
Identificar las palabras desconocidas o complejas: Los niños leían detenidamente el mito e iban subrayando o encerrando en un círculo las palabras que desconocían o se les hacían difíciles de leerlas para luego nosotros reforzar cada uno de los fonemas que se mostraban complicados en los estudiantes.



Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Ejemplo de identificación de palabras.*

Audición de fonemas con base al mito: Una vez identificadas las palabras en las que los niños tenían dificultades, procedíamos a separar las palabras en sílabas, emitir el sonido de cada grafía, seguidamente el sonido del fonema y finalmente la pronunciación la palabra completa. En el caso de las palabras desconocidas, se definían a través de ejemplos de la vida cotidiana relacionados a su contexto y apoyados en la narrativa del mito.

Compresión lectora (ideas principales): En esta actividad se pedía la participación voluntaria de los alumnos para que nos den a conocer lo que entendieron del mito, un resumen pequeño y a partir de sus aportes se generaban preguntabas que enlazaban contenidos que los alumnos estaban trabajando en las diferentes materias como por ejemplo el huerto familiar, las fracciones, la cultura Kichwa-Saraguro, etc.



Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Ejemplo de comprensión lectora*

Completar palabras: Para el refuerzo de fonemas simples, compuestos y ampliación de vocabulario se hacía un dictado de palabras, mismas que se encontraban en el mito o que fueron vistos en las temáticas de las diferentes áreas.

• Completa las palabras con las sílabas del recuadro

sa - lo - so - pa - la - pá - má - pe

me...sa...	pe...sa...	o...sa...
po...sa...	ma...má...	lo...sa...
pa...lo...	ma...sa...	pa...sa...
lu...pa...	so...pa...	pu...sa...
pa...pá...	pe...pe...	pi...sa...
mue...sa...	o...sa...	lu...pa...

Nombre: Alexa Janet Guachichullca Fecha: 8 de diciembre

Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Ejemplo de completar palabras.*



Lee y señala las sílabas que te indican

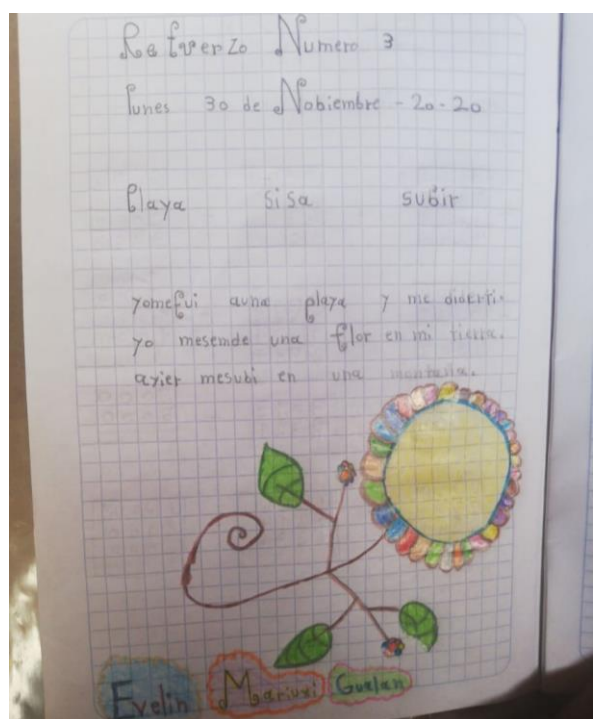
í	ó	í	n
---	---	---	---

tatos bebe kihe nota kueba to mate baca
 natalla tema biento kenia niña como
 buso tipo nena kuna tubo nunca kalle

Nombre: Yokasta Lissette Buri Sisalima Fecha: 8 de diciembre

Fuente: Muevecela & Paladines (2020). Ejemplo de completar palabras.

Escritura de oraciones: A partir del dictado de palabras que se hizo anteriormente, se pedía a los estudiantes que formulen oraciones en las cuales podían identificar artículos, sustantivos, verbos y en el caso específico de séptimo podían señalar el sujeto y el predicado; y para reforzar la parte lectora, los estudiantes leían las oraciones y relacionaban con sus actividades diarias.




Fuente: Muevecela & Paladines (2020). Ejemplo de escritura de oraciones.



Juegos de lectoescritura: Para esta actividad se elaboraron fichas de refuerzo con las grafías y fonemas con los cuales los niños tenían inconvenientes. Con estas fichas los alumnos emitían el sonido de la grafía que observaban y formaban palabras. También se formaron grupos de estudiantes en los cuales se establecía un orden de participación para que escribieran palabras en harina y con acuarela. Otra actividad activa que se realizó con los estudiantes fue el llenar crucigramas, encontrar palabras en sopas de letras, completar palabras y emitir sonidos que describan la palabra que ellos querían dar a conocer a sus compañeros.

• Encuentra el nombre de los dibujos



u v i a q

c	z	x	c	v	m
h	l	e	e	n	r
o	f	y	r	u	n
c	a	q	a	d	g
c	m	o	p	a	a
l	a	p	á	z	w
o	i	á	a	y	x

Lluvia
Chocho
Minga
Tamal

Escribe la palabra del dibujo que no encontraste

El chocho es amarillo.

Nombre: Damaris Fecha: 20/12/2020

Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Actividades lúdicas*.



Sarita

Encuentra las siguientes palabras en la sopa de letras.

- ✓ uvas
- ✓ unicornio
- ✓ uno
- ✓ urna
- ✓ ña
- ✓ urraca
- ✓ universo

i	n	u	n	i	v	e	r	s	o
n	s	c	q	s	i	u	v	a	y
a	u	ñ	a	l	a	d	a	w	a
u	n	i	v	e	r	s	o	o	e
o	s	t	u	r	n	a	u	k	w
u	n	i	v	e	r	s	o	o	p
o	r	n	u	r	r	a	c	a	s

Escribe la letra que hace falta en la línea, Une la palabra con el dibujo y luego coloréalos. Observa el ejemplo:

o s o

o j o

o r e j a

o v n i

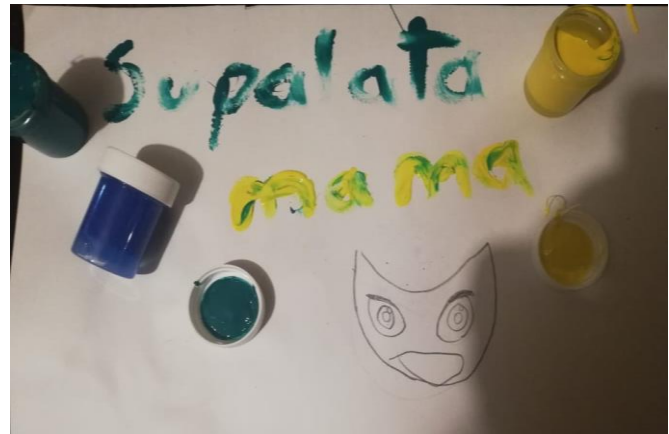
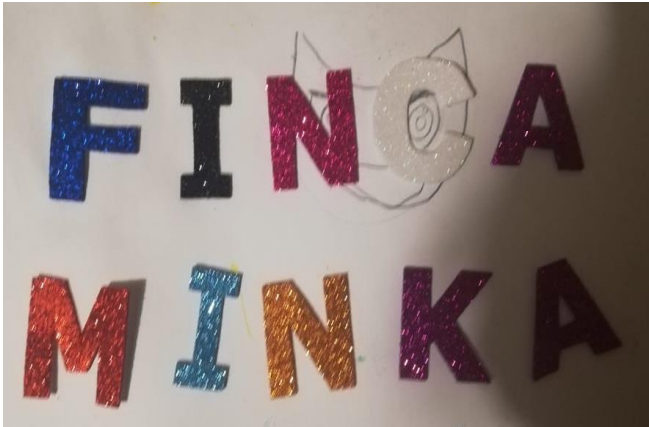
o l l a

o m a r

s o l

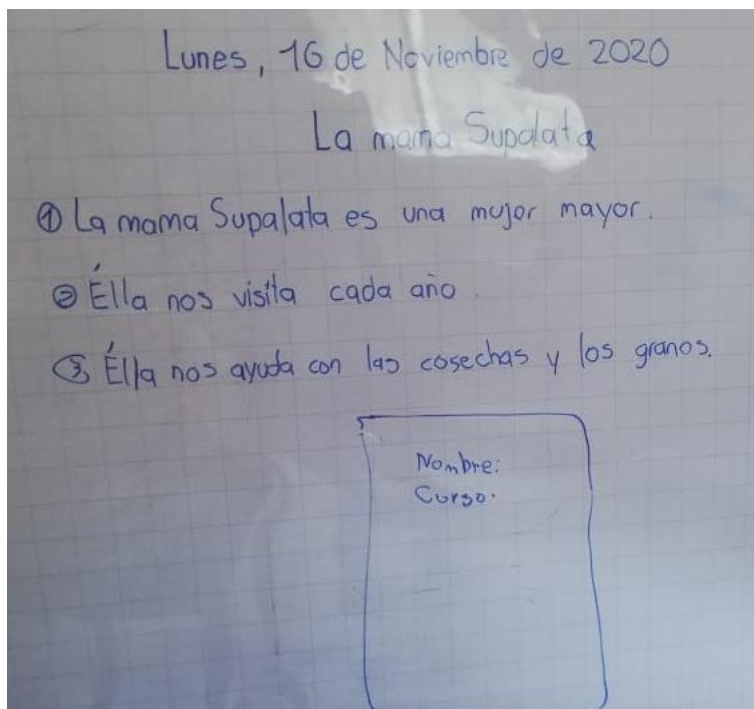
Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Actividades lúdicas*.

Todas estas actividades nos ayudaron a trabajar motricidad, orientación espacial, refuerzo fonético, identificación de grafías y fonemas, formación de nuevas palabras, etc. todas estas actividades surgieron a partir del mito “Mama Supalata”.



Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Actividades motrices.*

Lectura comentada: En esta actividad nos basamos específicamente en trabajar con noticias escuchas, leídas o escritas en alguna revista o periódico, esto con la finalidad de reforzar la parte auditiva, lectora, visual, comprensiva, y crítica, dado que, los alumnos llegaban al aula nos comentaban la noticia, y nos daban su opinión o postura frente al tema en discusión.



Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Ejemplo de lectura comentada.*

Guías de interaprendizaje: Estas planificaciones realizadas por el docente a cargo, nos ayudaron a que el mito de la “Mama Supalata” tenga también la función de reforzar los contenidos planteados en cada una de

las materias del círculo de conocimientos y a su vez, integrar saberes externos que no han sido incluido en los currículos como por ejemplo sus actividades diarias (Agricultura, ganadería, pastoreo, juegos), historias narradas por sus padres o abuelos, saberes de su cultura y cosmovisión.

9.3. Reflexionando gracias a Mama Supalata.

En esta tercera y última fase se describe la evaluación de la propuesta, misma que se desarrolló de manera implícita durante las fases anteriores, para esto se emplearon rubricas cualitativas y reflexiones durante el desarrollo de las actividades individuales y grupales de los estudiantes, así como retroalimentaciones y sugerencias de los docentes de aula.

De esta manera nos regimos a lo planteado por el MINEDUC (2013), que en su preámbulo haciendo referencia a la LOEI establece que: “La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos” (p.2). De esta manera se trató de responder también a la perspectiva de la reflexión en la acción, en donde: “La práctica adquiere un nuevo estatus en relación con la teoría” (Latorre, 2004, p.19). Es decir, la práctica se convierte en el canal que articula la actividad reflexiva y las teorías mediante la acción.

En relación con esto el autor Latorre (2004) afirma. “La práctica educativa se ve como una actividad reflexiva que requiere una actuación diferente a la hora de afrontar y resolver problemas educativos.” (p.19). Vemos la importancia de una metodología que vaya más allá de la teorización, sino que pueda generar propuestas adecuadas y apropiadas para el contexto socio educativo y cultura.

En las fases de observación- diagnóstico y planificación – acción se trabajaron y se evaluaron dos objetos de manera articulada: el proceso de lectoescritura y cómo el mito apoyó en este proceso. Los dos son necesarios para el desarrollo escolar y cultural.

Promovimos que algunos de los conceptos, ideas, palabras y fonemas utilizados para la presentación y reflexión del mito de la “Mama Supalata” también pudieran reutilizarse para el desarrollo y refuerzo de la lectoescritura. La tradición oral fue el vínculo que involucró a los dos objetos. Esta fue evidenciada en la escuela en espacios como las reuniones con los padres o conversatorios con docentes, pero también en espacios comunitarios y productos culturales como; cantos, danzas, experiencias estéticas, etc. Muchas de estas no se pudieron evaluar por el tiempo de intervención, pero son importantes para el entendimiento de valores o costumbres y así poder articularlas al ámbito pedagógico.

Para esto en el caso de cuarto grado se generó una rúbrica de evaluación tanto de lectura como de escritura en base a la lectura del mito de la “Mama Supalata” para evidenciar si existe un avance en dichos procesos.



Rubrica para evaluación de lectoescritura



Nombre: Ariela-Guadalupe - cazabvano

Lee atentamente y encierra las palabras que nuevas o que no entiendas

LA MAMA SUPALATA

La mama Supalata es un personaje típico de Saraguro que es representado por una señora acompañada de sus hijos, ella aparece en el mes de marzo o en el mes de abril justo el sábado antes de que inicie la semana santa, es decir tiempo en el que se termina de cosechar.

La mama supalata va con sus hijos que van alrededor bailando y cantando al ritmo de las quipas y tambores, ella es la que pide la comida diciendo: "Milichakis supalatita, milichaki supalatita", ella lleva las latas vacías que representan la falta de alimentos, es por eso que va de casa en casa pidiendo que se comida, en las casas cada familia debe tener preparado el milichaki para brindarle, ya que si ella no es bien servida se va de la casa sin dejar las bendiciones para el siguiente año de siembra y sus acompañantes se van regando en la chakra semillas de zhiran.

Es por eso que se debe preparar bien los milichakis de esta manera se garantiza un año de buenas cosechas, al entregar los milichakis se activan los principios de reciprocidad y al ser preparados en familia se activan los principios de ayllu y minka.

Si el personaje de la mama supalata es representado por un hombre se activan los principios de dualidad y complementariedad andina es decir la función de la fuerza y la energía.

Mira las palabras y escribe su significado



la mamá supalata tamal casa de ciza

Contesta a las siguientes preguntas basado en la lectura

¿Qué entendiste del mito de la mama Supalata?

la mamá supalata se va a comer
la mamá supalata se va

¿Qué alimentos se brinda a la mama Supalata?

la mamá supalata viene a comerse tamale

Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Rúbrica para la evaluación de cuarto grado.*



Escriba V para verdadero y F para falso

La mama Supalata viene en los meses de marzo o abril

V

La mama Supalata lleva latas llenas

F

Si no se atiende bien a la mama Supalata ella deja zhiranes en la chakra

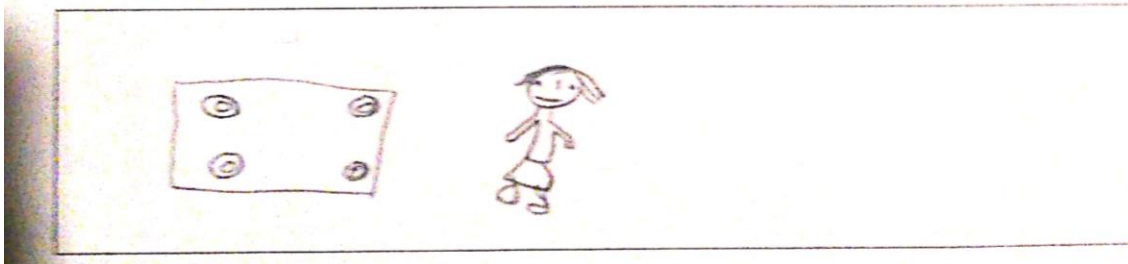
V

Resuelve la sopa de letras



l	u	n	i	d	o	
c	u	x	c	v	m	una
h	o	v	e	n	a	una
o	r	y	i	u	n	una
c	r	q	a	a	o	una
c	e	o	p	a	a	una
l	p	o	l	l	o	
o	p	e	z	y	x	

Realiza un dibujo de lo que entendiste del mito de la mama Supalata



Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Rúbrica para la evaluación de cuarto grado.*

Como complemento de esta rúbrica se desarrollaron 3 actividades que nos ayudaron a valorar y a apreciar resultados si, en efecto, el mito pudo ayudar o no a reforzar la lectoescritura en los niños de cuarto y séptimo grado. Estos resultados se detallan en el apartado de Análisis y Resultados, en esta fase se manifiesta cómo se desarrolló cada una de las actividades, mismas que se explican a continuación:

- **Exposición de un instrumento musical:** Esta actividad consistía en trabajar mediante grupos de 2 a 3 estudiantes, cada grupo elegía un instrumento musical de la comunidad o de los que se presentaban en el mito. A partir de ahí lo plasmaban en un cartel, lo decoraban según se creatividad y el día de la exposición ellos explicaban por qué escogieron ese instrumento, lo describían y lo



relacionaban con los diferentes contenidos que se vieron en matemática, lengua y literatura, ciencias naturales, educación artística, etc. Finalmente, los expositores reflexionaban sobre su proceso de elaboración del trabajo, la exposición y las mejoras que se le pudieron dar al mismo.



Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Rúbrica para la evaluación de séptimo grado*.

- **Hoja de trabajo:** Cada estudiante tenía su hoja de trabajo en la cual se le pedía que, en sus propias ideas o palabras, detalle la idea principal del mito “Mama Supalata”. Se hizo un dictado de palabras que involucraban las grafías y las sílabas compuestas en las que los niños presentaban inconvenientes, también se les pidió que cambien una parte del mito, podía ser el inicio, el desarrollo o el final (opcional) con la finalidad de que puedan usar ideas propias, creatividad e imaginación.
- **Dramatización:** Este ejercicio nos permitió observar la creatividad, expresión, organización de los estudiantes, entre otras capacidades. Para llevar a cabo este ejercicio se contó con el apoyo y participación de los niños de cuarto y séptimo grado, fue una actividad en conjunto en la que representaron el mito de la “Mama Supalata”, le dieron un escenario propio, vestimenta, música, baile, comida. Lo interesante de esta actividad fue la capacidad de los niños en resaltar la importancia del por qué mantener este mito vivo no solo en la parte académica sino como parte de la cultura kichwasaraguro por lo que dentro de este relato se exponen costumbres y valores que responden al mito y que aún se mantienen en la comunidad.



Fuente: Muevecela & Paladines (2020). *Rúbrica para la evaluación de séptimo grado.*

La finalidad de estas tres actividades era poder evaluar el proceso y las competencias tanto de la lectura como de la escritura dado que van de la mano, pero se trabajan con ejercicios diferentes. En cada actividad que se propuso se pudo observar, caligrafía, ortografía, expresión, comprensión, interpretación, asimilación y creación.

10. Mito y lectoescritura: Esto fue lo que logramos

Para el análisis de las evaluaciones se recopilieron las hojas de trabajo, participación de los estudiantes las actividades individuales y grupales y registro de participación en los refuerzos, estos fueron valorados en función de los procesos de lectoescritura, los niveles de progresión y los dominios de conocimiento correspondientes a cada grado.

Es importante mencionar que la participación de los estudiantes de cuarto y séptimo en los refuerzos semanales era fluctuante puesto que en algunas semanas todos los estudiantes asistían a los espacios de intervención y en otras semanas, especialmente en las que se realizaron las evaluaciones finales, algunos estudiantes faltaron. En el caso del cuarto de básica de los 17 estudiantes las últimas 3 semanas de intervención tan solo asistieron 15 a 12 estudiantes, la docente Zoila C. manifestó que los estudiantes que faltaban eran provenientes de la comunidad de la Papaya ubicada a 1 hora y 30 minutos aproximadamente de la escuela y que por motivos de transporte no podían asistir; así también manifestó que uno de los estudiantes que faltaba reiterativamente había emigrado hacia los Estados Unidos para reunirse con sus padres por lo que se había retirado de la institución; en el caso de séptimo todos los estudiantes fueron evaluados. Esto dificultó el análisis de datos puesto que no se pudo establecer de manera óptima los resultados del refuerzo de lectoescritura en dichos estudiantes, así como el impacto del mito como herramienta de apoyo pedagógico, mas no así en los estudiantes que asistieron a todos los refuerzos con quienes se evidenció un avance en el desarrollo y refuerzo de competencias lectoescritoras.

A fin de una mejor comprensión de resultados durante cada fase y paralelo a las observaciones participantes y actividades de refuerzo se generaron tablas de cotejo para determinar los resultados de los diagnósticos de lectura y escritura, impacto de actividades de refuerzo y como el mito de la “Mama Supalata” aportó al refuerzo o desarrollo de competencias lectoescritoras.

A continuación, se presentan cuatro tablas: la primera y segunda tabla presentan los resultados acerca del nivel de lectura y la edad de los estudiantes de cuarto y séptimo respectivamente. La tercera y cuarta tabla presentan los resultados del nivel de escritura de los estudiantes de cuarto y séptimo grado.

Tabla 1. Nivel de lectura de los estudiantes de cuarto grado

N	Nombre	Edad	Nivel de lectura
1	Damariz A.	8	Nivel inferencial
2	Ariela C.	8	Nivel inferencial
3	Nani C.	8	Nivel crítico - valorativo
4	Nayeli C.	8	Nivel inferencial
5	Jhosby S.	8	Nivel inferencial
6	Adrian S.	9	Nivel crítico - valorativo
7	Liseth B.	8	Nivel crítico - valorativo
8	Haley S.	8	Nivel inferencial
9	Akira J.	8	Nivel crítico - valorativo
10	Sara G.	9	Nivel literal
11	Evelin G.	8	Nivel crítico - valorativo
12	Luis C.	9	Nivel inferencial
13	Lisbeth C.	8	Nivel literal
14	Ayrin A.	8	Nivel literal*
15	Kerly B.	8	Nivel crítico - valorativo

Fuente: Muevecela & Paladines (2020).

Los estudiantes de cuarto grado oscilan edades de 8 a 9 años y en la rúbrica correspondiente al nivel de lectura reflejan los siguientes resultados: 3 estudiantes tienen un nivel literal de lectura, es decir, comprenden la mayoría de palabras y oraciones que aparecen en la lectura del “Mama Supalata”, 6 estudiantes tienen un nivel inferencial de lectura, es decir son capaces captar lo que el autor quiso comunicar y para esto fue importante el uso de varios elementos del contexto y de su cultura (minka, uyanza, milichakis ,etc.).



Finalmente, 6 estudiantes responden al nivel crítico – valorativo, que cumple con valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las relaciones entre los personajes. La mayor parte de estudiantes cumple con el nivel de progresión establecido para su grado y los dominios de conocimientos correspondientes.

Tabla 2. Nivel de lectura de los estudiantes de séptimo grado

C	Nombre	Edad	Nivel de lectura
1	Lenin C.	11	Nivel Literal
2	Jennifer C.	11	Nivel crítico - valorativo
3	Anny C.	11	Nivel crítico - valorativo
4	Diana C.	11	Nivel Literal
5	Samantha C.	11	Nivel inferencial
6	Lesly G.	12	Nivel crítico - valorativo
7	Taywa G.	11	Nivel crítico - valorativo
8	Alan L.	11	Nivel inferencial
9	Guivar N.	11	Nivel Literal
10	Jostin P.	12	Nivel crítico - valorativo

Fuente: Muevecela & Paladines (2020)

En el caso de los niños de séptimo que presentaron problemas para entender e interpretar el texto son aquellos que tienen inconvenientes al momento de escribir y reconocer sílabas completas como por ejemplo (pl, cl, bl, etc.); esto les limita a entender ciertos términos que se presentan en el texto, así como resaltar la idea principal y secundaria del mismo.

En cuanto al diagnóstico de escritura, se evidenció que entre los inconvenientes reiterativos están la confusión del orden y acompañamiento de vocales con consonantes. También se presentan grandes problemas con el reconocimiento de palabras con sílabas complejas (pr, pl, cl, br, etc.) Otro inconveniente que ya fue evidenciado cuando los estudiantes estaban en segundo grado ⁶ y que aún no ha sido superado ya estando en cuarto, es la confusión entre las grafías p, d, b, q, g, j y sus respectivos fonemas.

La siguiente tabla describe el nivel de escritura de los estudiantes de cuarto grado en relación a los dominios de conocimiento descritos por el MINEDUC. Los criterios tomados en cuenta fueron:

⁶ El cuarto grado fue intervenido en una inmersión anterior cuando los estudiantes se encontraban en segundo grado.

- **Criterio 1:** Produce textos escritos literarios y no literarios de poca extensión, para narrar y describir.
- **Criterio 2:** Aplica las normas ortográficas en oraciones simples; utiliza correctamente las mayúsculas, la coma y el punto.
- **Criterio 3:** Escribe textos con ideas simples, experiencias o información personal, que respondan a diversas necesidades comunicativas de la vida cotidiana. (MINEDUC, 2011, p.21)

Tabla 3. Nivel de escritura de los estudiantes de cuarto grado.

N	Nombres	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3
1	Damariz A.	X		X
2	Ariela C.		X	X
3	Nani C.	X	X	X
4	Nayeli C.		X	X
5	Jhosby S.		X	
6	Adrian S.	X		X
7	Liseth B.		X	
8	Haley S.	X		
9	Akira J.	X	X	X
10	Sara G.	X		
11	Evelin G.	X	X	X
12	Luis C.	X		
13	Lisbeth C.	X		
14	Ayrin A.			
15	Kerly B.	X	X	X

Fuente: Muevecela & Paladines (2020)

La mayor parte de los estudiantes de cuarto cumplen con al menos un criterio en relación con los dominios de conocimiento, menos una estudiante quien no tiene ningún criterio para su grado de escritura. La docente Zoila C manifestó que esto pudo ser causado por el cambio de institución educativa de la estudiante durante el actual periodo lectivo, por lo que fue necesario mayor apoyo y motivación tanto de nosotros como de sus compañeros.

En el caso de séptimo de básica, los criterios en relación a los dominios de conocimiento para la escritura a los que responden los estudiantes son:

- **Criterio 1:** Produce textos escritos, literarios y no literarios, para exponer o informar.

- **Criterio 2:** Organiza ideas sobre un tema central y considera la estructura de un texto.
- **Criterio 3:** Emplea un vocabulario variado y mantiene la concordancia verbal; aplica las normas ortográficas básicas y el uso correcto de los signos de puntuación.
- **Criterio 4:** Escribe textos sobre experiencias personales y diversas situaciones cotidianas, con propósitos comunicativos específicos. (MINEDUC, 2011, p.22)

Tabla 4. Nivel de escritura de los estudiantes de séptimo grado.

N	Nombres	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4
1	Lenin C.	X			
2	Jennifer C.	X	X	X	X
3	Anny C.	X	X	X	X
4	Diana C.	X			
5	Samantha C.	X			
6	Lesly G.	X	X	X	X
7	Taywa G.	X	X	X	X
8	Alan L.	X			X
9	Guivar N.	X			
10	Jostin P.	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia

Al observar la tabla, esta nos mostró que de los diez estudiantes que conforman séptimo grado, cinco de ellos cumplen con todos los criterios y los demás estudiantes cumplen desde 1 criterio a no más de dos. Esto indicó que se debe trabajar en refuerzo y producción de ideas, párrafos, dictado de palabras, reglas ortográficas, etc., pero también evidenció que para que los alumnos escriban y lean necesitan de motivación, control, acompañamiento constante y que nos apeguemos al contexto de su aprendizaje.

A continuación, se describen 5 tablas, la primera responde a las diferentes actividades realizadas durante la fase de acción y las demás tablas de cotejo representan el avance en cuanto a niveles de lectura y escritura de los estudiantes de cuarto y séptimo posterior a la intervención con el mito, teniendo los siguientes resultados:

La tabla de actividades muestra los nombres de los estudiantes y las diversas actividades aplicadas como refuerzo, los criterios de evaluación están representados por B para los estudiantes que hayan desarrollado de manera óptima las actividades, R para los estudiantes que ejecutaron las actividades de manera buena pero no óptima y P para los estudiantes en los que se necesite potenciar más las competencias de lectura y escritura.



Tabla 5. Actividades desarrollaras por los estudiantes de cuarto grado

NOMBRES	ACTIVIDADES								
	Lectura del mito "Mama Supalata"	Audición, interpretación del mito de la "Mama Supalata"	Identificar las palabras desconocidas o complejas	Audición de fonemas con base al mito	Compresión lectora (ideas principales)	Completar palabras	Escritura de oraciones	Juegos de lectoescritura	Guías de interaprendizaje
Damariz A.	B	B	B	R	R	B	R	P	P
Ariela C.	B	R	B	R	P	B	B	B	B
Nani C.	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Jhosby S.	B	P	R	B	P	B	R	P	P
Adrian S.	B	B	R	R	P	B	R	B	P
Liseth B.	B	R	R	B	B	B	B	B	P
Haley S.	B	B	R	B	B	B	R	P	P
Akira J.	B	R	B	P	B	B	B	R	P
Sara G.	B	B	B	R	B	B	B	B	R
Lisbeth C.	B	B	B	B	B	B	B	R	R
Ayrin A.	R	P	P	R	R	P	B	P	P
Kerly B.	B	B	B	B	B	B	B	R	R

Fuente: Muevecela & Paladines (2020)



La mayoría de estudiantes de cuarto grado respondió de manera positiva a las diferentes actividades de refuerzo, en algunos casos aun es necesario potenciar competencias relacionadas a la escritura. En el caso de la lectura la mayoría ha desarrollado las competencias básicas para su nivel de progresión. En cuanto al desarrollo de las guías de interaprendizaje, la mayor parte de estudiantes tiene dificultades puesto que al ser desarrolladas en el hogar, en muchos casos, no se entiende de manera óptima o por motivos de tiempo y actividades agrícolas en el hogar no se cumplen con todas las actividades propuestas.

Tabla 6. Actividades desarrolladas por los estudiantes de séptimo grado

NOMBRES	ACTIVIDADES											
	Lectura del mito "Mama Supalata"	Audición, interpretación del mito de la "Mama"	Identificar las palabras desconocidas o complejas	Audición de fonemas con base al mito	Compresión lectora (ideas principales)	Completar palabras	Escritura de oraciones	Juegos de lectoescritura	Guías de interaprendizaj	Exposición del instrumento	Hoja de trabajo	Dramatización
Lenin C.	R	R	R	P	P	R	R	R	P	P	R	B
Jennifer C.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Anny C.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Diana C.	R	R	R	R	P	R	R	P	P	R	R	B
Samantha C.	R	B	B	R	R	R	R	R	R	B	R	B
Lesly G.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Taywa G.	B	B	R	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Alan L.	B	R	B	B	B	B	B	B	R	B	R	B
Guivarr N.	R	R	R	R	R	R	R	R	P	R	R	B



Jostin P.	B	B	B	B	B	B	B	B	R	B	B	B
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Fuente: Muevecela & Paladines (2020)

Las actividades que se llevaron a cabo con los estudiantes fueron de mucha ayuda para reforzar la lectura y escritura, dado que, al inicio de las observaciones se evidenció que varios estudiantes en aquel momento necesitaban potenciar competencias lectoescritoras, a raíz del refuerzo y el desarrollo de las actividades se observó que se ayudó a los niños a atenuar dificultades y se evidenció que esos mismos estudiantes ahora se encuentran en Regular, para lograr mejores resultados se necesita de más tiempo de aplicación y refuerzo. Con respecto a las guías de aprendizaje muchos de ellos cumplen con la tarea enviada pero no se dedican de la misma manera que lo hacen en el aula de clases. Ellos explicaban que era porque no tenían tiempo, dado que, ellos también se encargaban de realizar y ayudar con los quehaceres de la casa, siembra, comercio, etc. Otros niños manifestaban que las actividades que enviaba el docente no eran claras o muy extensas, esto causaba desinterés para cumplir con la realización de la guía.

Tabla 7. Nivel de lectura de los estudiantes de cuarto grado luego de la intervención

Nº	Nombre	Edad	Nivel de lectura
1	Damariz A.	8	Nivel inferencial
2	Ariela C.	8	Nivel crítico - valorativo
3	Nani C.	8	Nivel crítico - valorativo
4	Jhosby S.	8	Nivel crítico - valorativo
5	Adrian S.	9	Nivel crítico - valorativo
6	Liseth B.	8	Nivel crítico - valorativo
7	Haley S.	8	Nivel inferencial
8	Akira J.	8	Nivel crítico - valorativo
9	Sara G.	9	Nivel inferencial
10	Lisbeth C.	8	Nivel inferencial
11	Ayrin A.	8	Nivel literal
12	Kerly B.	8	Nivel crítico - valorativo

Fuente: Muevecela & Paladines (2020)

En el cuarto grado es evidente que existió un avance. En cuanto a los niveles de lectura vemos que, de los 12 estudiantes evaluados, 7 han logrado desarrollar un nivel de lectura crítica – valorativa, 4 estudiantes tienen

un nivel inferencial de lectura y una estudiante no desarrolló las competencias más allá del nivel literal, eso representa un avance positivo de la mayoría de los estudiantes en cuanto al proceso de lectura de textos, párrafos, oraciones y palabras.

Tabla 8. Nivel de lectura de los estudiantes de séptimo grado luego de la intervención

Nº	Nombre	Edad	Nivel de lectura
1	Lenin C.	11	Nivel inferencial
2	Jennifer C.	11	Nivel crítico - valorativo
3	Anny C.	11	Nivel crítico - valorativo
4	Diana C.	11	Nivel inferencial
5	Samantha C.	11	Nivel inferencial
6	Lesly G.	12	Nivel crítico - valorativo
7	Taywa G.	11	Nivel crítico - valorativo
8	Alan L.	11	Nivel crítico - valorativo
9	Guivar N.	11	Nivel inferencial
10	Jostin P.	12	Nivel crítico - valorativo

Fuente: Muevecela & Paladines (2020)

En séptimo grado no se puede minimizar la mejora que tuvieron los alumnos en la lectura. El mito y sus actividades integradoras ayudaron a reforzar y a su vez motivaron a los niños porque ellos también se dieron cuenta del cambio que habían tenido; los que al inicio solo decodificaban ahora se encontraban en la capacidad de dar a conocer lo que quería decir el texto que se estaba analizando, ya no se les dificultaba interpretar el texto, vocalizar palabras extensas, comprender la idea principal y tratar de relacionar con otros ejemplos de su contexto.

Tabla 9. Nivel de escritura de los estudiantes de cuarto grado luego de la intervención.

N	Nombres	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3
1	Damariz A.	X	X	
2	Ariela C.	X	X	X
3	Nani C.	X	X	X
4	Jhosby S.	X	X	X
5	Adrian S.	X	X	X
6	Liseth B.	X	X	X
7	Haley S.		X	



8	Akira J.	X		X
9	Sara G.	X	X	X
10	Lisbeth C.	X	X	X
11	Ayrin A.	X	X	
12	Kerly B.	X		X

Fuente: Muevecela & Paladines (2020)

La mayor parte de los estudiantes de cuarto han desarrollado más de un criterio en relación con los dominios de conocimiento. Los mismos están en la capacidad de aplicar las normas ortográficas en oraciones simples, también utilizan correctamente las mayúsculas, la coma y el punto. Finalmente 9 estudiantes están en la capacidad de escribir textos con ideas simples o experiencias cotidianas.

Tabla 10. Nivel de escritura de los estudiantes de séptimo grado luego de la intervención

N	Nombres	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4
1	Lenin C.	X	X		X
2	Jennifer C.	X	X	X	X
3	Anny C.	X	X	X	X
4	Diana C.	X			X
5	Samantha C.	X	X	X	X
6	Lesly G.	X	X	X	X
7	Taywa G.	X	X	X	X
8	Alan L.	X	X	X	X
9	Guivar N.	X			X
10	Jostin P.	X	X	X	X

Fuente: Muevecela & Paladines

La mayoría de estudiantes de séptimo grado mejoraron en la escritura de palabras, oraciones, creación de textos y sobre todo en utilizar de manera correcta los signos de puntuación, ortografía y tildes; pero todavía los estudiantes necesitaban continuar reforzando estas competencias dado que el tiempo en el que estuvimos desarrollando las actividades no fue suficiente para atenuar a gran escala los problemas que presentaban los niños, pero se logró una mejora.

11. Conclusiones

A partir del análisis de la problemática, la contextualización de la teoría relacionada al presente trabajo de investigación y los objetivos planteados podemos concluir que:

- En cuanto al desarrollo y refuerzo de las competencias de lectoescritura en los niños de cuarto y séptimo grado podemos decir que el mito fue un gran instrumento de apoyo, ya que este ayudó notoriamente a que los alumnos se sientan motivados dado que, este relato mítico presenta el origen de una o varias actividades, actitudes, valores, fiestas, saberes ancestrales, etc., y sobre todo porque su contenido es contextualizado, mismo que ayuda al estudiante a formar un aprendizaje significativo a largo plazo.
- Asimismo, fue fundamental identificar mitos de la cultura kichwa-Saraguro dado que, de esta manera se pudo generar varias acciones que van acordes a las necesidades y realidades de los niños, permitiéndonos reforzar la lectura y escritura a través de actividades que integraban contenidos de las diferentes áreas del conocimiento, mismas que eran presentadas en las guías de interaprendizaje.
- Otro rasgo importante que cabe mencionar en este trabajo de investigación es la guía de interaprendizaje, ya que ésta es elaborada con la finalidad de saber hasta qué punto el alumno adquirió el aprendizaje impartido en el aula de clases para de esta manera identificar el tipo de recursos y actividades a planificar y utilizar como refuerzo para atenuar problemas en el proceso de aprendizaje de los niños.
- El mito de la “Mama Supalata” es una propuesta que complemento los contenidos del Currículo Nacional Kichwa ya que al hacer uso de la tradición oral como práctica socio cultural y festiva aporta no solo al proceso pedagógico sino también al fortalecimiento de la identidad, los saberes, principios y valores de acuerdo a la diversidad, las especificidades culturales y peculiaridades de los estudiantes motivando la participación de los padres de familia y comunidad en general.
- Finalmente, se evaluó el efecto que tuvo el uso del mito de la “Mama Supalata” en los alumnos de cuarto y séptimo grado, mismo que nos demostró según los datos obtenidos que fue el instrumento idóneo para el refuerzo de la lectoescritura; este ayudó a fortalecer la comprensión e interpretación de textos, ortografía y crear ideas propias a partir de sus experiencias dentro y fuera del aula. Paralelo también los estudiantes generaron competencias colaborativas y de trabajo en equipo.



12. Recomendaciones

Antes de finalizar, queremos sugerir algunas recomendaciones con base a los resultados y las conclusiones que tuvimos luego del análisis de la presente investigación:

- Se invita a toda la comunidad educativa a que dentro de las aulas de clases utilicemos recursos tanto físicos como virtuales que estén apegados a su contexto para que de esta manera se genere mayor interés, un conocimiento amplio-significativo en los alumnos y se valoren los saberes e instrumentos propios de su cultura.
- Trabajar en mejora de la Educación Intercultural Bilingüe y para ello es necesario que los saberes de la comunidad se lleven al aula de clases, que su lengua materna sea dada desde el primer momento y no como una materia sino como el idioma de relación y aprendizaje.
- Los docentes tenemos que responder no solo al rol de comunicar o transmitir conocimientos sino ir más allá. Las competencias docentes tendrían que garantizar la generación de buenos ambientes de aprendizaje, que respeten las especificidades, intereses, inteligencias múltiples, emociones, sentimientos, etc. También tiene que crear espacios de reflexión no solo académicos sino culturales, lúdicos, ambientales, para garantizar una educación integral.

Referencias bibliográficas

Brito, J. C. (2019). PENSAMIENTO EDUCATIVO INTERNACIONAL Y ECUATORIANO EN LAS DIFERENTES ETAPAS HISTÓRICAS (ABORIGEN, COLONIAL Y REPUBLICANA). En El pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial del docente de la Universidad Nacional de Educación. Azogues, Cañar, Ecuador: UNAE.

BSG (20 de abril de 2019). "Orgullo identitario conserva lenguas". *El Mercurio*. <https://ww2.elmercurio.com.ec/2019/04/20/orgullo-identitario-conserva-lenguas/>

Cartuche, D., y Bastidas, M. (2017). Propuesta de un escenario turístico medicinal en el territorio de la cultura Saraguro en la provincia de Loja, Revista Turydes: Turismo y Desarrollo, n. 23 Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/turydes/23/cultura-saraguro.html>

Castillo Gutiérrez, M. F., & Castillo Gutiérrez, K. J. (2016). *Factores que inciden en la adquisición de la lectura y escritura en la estudiante que presenta deficiencia cognitiva leve de la Escuela Especial "San Vicente de Paúl", en la Ciudad de Granada*, durante el II semestre del año 2015 (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua).

De la Peza, M., Rodríguez Torres, L. R., Hernández Unzueta, I., & Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos (México, DF)*, 27(74), 117-148.

Eliade, M., & Fernández, L. G. (1968). *Mito y realidad* (Vol. 25). Madrid: Guadarrama.

Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 49-70.

Gómez, C, & Molina, S & Méndez, O. (2011), *DIAGNOSTICO DE LAS DIFICULTADES QUE CARECEN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER GRADO EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA, SECCION "D, E, F" DEL TURNO VESPERTINO DEL CENTRO ESCOLAR DR. DOROTEO VASCONCELOS DEL MUNICIPIO DE AYUTUXTEPEQUE, DEPARTAMENTO DE SAN SALVADOR*. (Tesis de pregrado). Universidad del Salvador. San Salvador. El salvador.

Latorre, A. (2004). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España. p.19



Medina, P. (2015). *Saussure: el signo lingüístico y la teoría del valor*. Las Nubes, Filosofía, Literatura, Arte. n.17. Disponible en: http://www.ub.edu/las_nubes/archivo/17/teoria-valor#:~:text=El%20significante%20es%20la%20traducci%C3%B3n,la%20unidad%20del%20signo%20ling%C3%BC%C3%ADstico.&text=La%20entidad%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20no%20est%C3%A1,rodea%20en%20la%20cadena%20de%20C3%B3nica.

MINEDUC, (2010). *Curso De Lectura Crítica: Estrategias De Comprensión Lectora*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador, pp.10, 11,12.

MINEDUC, (2011). *ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA, Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Quito, Ecuador: (MINEDUC). p.21,22

MINEDUC, (2013). *Acuerdo Ministerial N° 440-13. Lineamientos pedagógicos para la implementación del MOSEIB*. Quito, Ecuador: (MINEDUC).

MINEDUCACIÓN. (2015). *Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional

MINEDUC, (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Quito, Ecuador: Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDUC)

Montealegre, R., Forero, L., (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1),25-40. ISSN: 0123-9155. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79890103>

Moya, R. (2019, Abril 20). “Orgullo identitario conserva lenguas”. Recuperado de: <https://ww2.elmercurio.com.ec/2019/04/20/orgullo-identitario-conserva-lenguas/>

Ortega, R. & Tenorio, J. M. (2006). El cuento. *Revista Digital de Investigación y Educación*.

Palmero, M. L. R. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

Perea, C., Clemte, H y Nisperuza, M. (2018). *Los textos de tradición oral como estrategia didáctica para mejorar la comprensión e interpretación y producción textual de los estudiantes del grado 7º de la I.E San Antonio María Claret de Montelibano Córdoba*. Monteria-Córdoba.



Pérez, Aquiles (1984). *Los Paltas*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana (1987). *Las mitas en la Real Audiencia de Quito*. Biblioteca de Autores Ecuatorianos N° 66, Guayaquil

RecLatinoamerica & InSSA. (2018). *Alimentos sagrados que sanan: Alimentos, tierra y comunidad saludable*. Cuenca, Ecuador

Richard L. Sartore. (1991). The Link between Mythology and Education, *The Clearing House*, (Vol. 65), No. 1 (Sep. - Oct., 1991), 35-36

Rodríguez, E., García V y Caratar R. (2019). *Los Mitos Ancestrales como estrategia para mejorar el proceso de lectoescritura en los niños de grado tercero del centro educativo Chagüi*. Pasto-Colombia.

Romay Martínez, J. (1991). *Bilingüismo y educación en Galicia*. Universidad de Coruña. España. Pg.124. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/61902002.pdf>

Sánchez Parga, José, (2013), *Que significa ser indígena para el indígena. Más allá de la Comunidad y la lengua*, Quito, UPS – Abya Yala. Cap. 2. (pp. 63-81)

Srhir, A. M. (2005). La diglosia y la poliglosia como proceso de subordinación lingüística: estudio del caso de Marruecos. EDNA, *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*, 9, 139-149.

Villa, E., & Guerrero, C. (2019). *La tradición oral como una alternativa para fortalecer la producción textual en estudiantes de tercero de primaria* (tesis de posgrado). Universidad de la Costa CUCU. Barranquilla, Colombia.



Anexos



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

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

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Yo, Marcia Enid Paladines Bustamante, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “El mito como instrumento potenciador para reforzar la lectoescritura en materias integradas”, 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, 24 de marzo de 2021

Marcia Enid Paladines Bustamante

C.I: 0107064909



UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

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

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Yo, (Marcia Enid Paladines Bustamante), autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “El mito como instrumento potenciador para reforzar la lectoescritura en materias integradas”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 24 de marzo de 2021

Marcia Enid Paladines Bustamante

C.I: 0107064909



UNAE

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

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

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Yo, Christian Andrés Muevecela Guachichulca, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "El mito como instrumento potenciador para reforzar la lectoescritura en materias integradas", 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, 24 de marzo de 2021

Christian Andrés Muevecela Guachichulca

C.I: 0104549654



JNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

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

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Yo, (Christian Andrés Muevecela Guachichulca), autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "El mito como instrumento potenciador para reforzar la lectoescritura en materias integradas", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 24 de marzo de 2021

Christian Andrés Muevecela Guachichulca

C.I: 0104549654

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Yo, Alexander Antonio Mansutti Rodriguez, tutor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “El mito como instrumento potenciador para reforzar la lectoescritura en materias integradas” perteneciente a los estudiantes: (Marcia Enid Paladines Bustamante con C.I. 0107064909, Christian Andrés Muevecela Guachichulla con C.I. 0104549654). Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 0 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 24 de marzo de, 2021

ALEXANDER
ANTONIO
MANSUTTI
RODRIGUEZ

Firmado digitalmente
por ALEXANDER
ANTONIO MANSUTTI
RODRIGUEZ
Fecha: 2021.03.22
22:28:37 -05'00'

Nombres y apellidos completos

C.I.: 0151579091