

Volumen 5 - Número 3 - Julio/Septiembre 2018

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

0719-4706

Homenaje a Carlos Tulio da Silva Medeiros

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero

221 B

WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile

Subdirector

Dr. Andrea Mutolo
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova
Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy
Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Occidente ITESO, México*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan
Manuel”, España*

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos en MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
Honduras*

Dra. Yolanda Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec
INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

Dra. Carmen González y González de Mesa
Universidad de Oviedo, España

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio
Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

221 B Web Sciences

Santiago – Chile

Revista Inclusiones

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

221 B
WEB SCIENCES

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



CATÁLOGO



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS





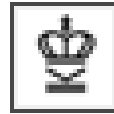
WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS:
UNA ALTERNATIVA PARA LA COMUNIDAD WAORANI DEL ECUADOR**

**PROJECT BASED LEARNING: AN EDUCATIONAL ALTERNATIVE FOR THE WOARANI
IN THE ECUADORIAN AMAZON REGION**

Mg. María Lorena Álvarez Escobar

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
malvarez124@puce.edu.ec

Mg. María Angélica Arroyo Lewin

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
marroyo621@puce.edu.ec

Fecha de Recepción: 27 de abril de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 06 de mayo de 2018

Resumen

Con el propósito de apoyar a la educación de los estudiantes de la Escuela *Ika*, un equipo de pedagogos, psicólogos y antropólogos de la PUCE propone contextualizar el quehacer educativo, a través de la estrategia didáctica: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El centro educativo en mención atiende a niños de un sector vulnerable, de la etnia *waorani*, que está ubicado en Guiyero, al interior del Parque Nacional Yasuní, en la región amazónica ecuatoriana. La metodología de ABP propuesta en este artículo está alineada a las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe y tiene como metas integrar: la cultura de la población, el manejo del castellano como segunda lengua, los diferentes estilos de aprendizaje, el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo, el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño del Currículo Nacional de EGB y BGU y las habilidades detectadas como débiles en estudios anteriores. En función de la estrategia ABP se plantea cuatro fases argumentadas y relacionadas con los objetivos citados. Sin embargo, es importante mencionar que se trata de una propuesta, que no ha sido implementada y tampoco evaluada, por consiguiente, no se puede establecer aún el impacto social de la misma.

Palabras Claves

Cultura – Educación – Educación Intercultural – Educación Bilingüe – Aprendizaje Basado en Proyectos – *Waorani*

Abstract

With a view to support the education of the students of the Ika School, a team of pedagogues, psychologists and anthropologists of the PUCE strove to contextualize the educational task, through the didactic strategy called Project-Based Learning (PBL). The educational center in question serves children of a vulnerable sector, of the Waorani ethnic group, which is located in Guiyero, within the Yasuní National Park, in the Ecuadorian Amazon region. The PBL methodology proposed in this article is aligned with the public policies of Bilingual Intercultural Education and its goals are to integrate: the culture of the population, the use of Spanish as a second language, the different learning styles, the strengthening of critical thinking and creativity, the development of skills with performance criteria of the GPE (General Primary Education) and GSU (General Secondary Education) of the Ecuadorian National Curriculum in addition to the skills detected as weak in previous studies. According to the PBL strategy, four phases related to the aforementioned objectives are proposed. However, it is important to mention that it is a proposal, which has not been implemented and has not been evaluated, therefore, the social impact of the proposal can not yet be established

Keywords

Culture – Education – Intercultural Education – Bilingual Education – Project Based Learning – *Waorani*

Introducción

Este artículo presenta al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una alternativa para la Educación Intercultural Bilingüe de la Escuela *Ika*, ubicada en la comunidad *waorani* de Guiyero, en el interior del Parque Nacional Yasuní – Región Amazónica del Ecuador.

La propuesta didáctica, a través del ABP, nace de la reflexión y la experiencia de psicólogos, educadores y antropólogos conocedores de la realidad y las necesidades de la educación en la comunidad *waorani*. El documento busca implementar estrategias constructivistas capaces de integrar la cultura de la población, el manejo del castellano como segunda lengua, los diferentes estilos de aprendizaje, el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo, el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño del Currículo Nacional de EGB y BGU y las habilidades detectadas como débiles en estudios anteriores.

En cuanto a la metodología de investigación, se trata de una propuesta teórico-conceptual sobre la educación en la Escuela *Ika*. El propósito de este documento es integrar los resultados obtenidos en el *Proyecto de Investigación Escuela Waorani: entrelazando educación y cultura*, financiado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), con el análisis documental de otros textos, para presentar una alternativa educativa contextualizada.

Este trabajo incluye cuatro apartados relacionados con: Educación Intercultural Bilingüe, Educación en la comunidad *waorani*, Propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Fases de la Propuesta ABP. Estas temáticas tienen la finalidad de fundamentar la implementación de una estrategia innovadora, contextualizada que dé respuesta a una necesidad urgente detectada en una zona vulnerable del Ecuador.

Además, esta investigación incluye algunas conclusiones asociadas a los beneficios que se puede obtener a través de la utilización de esta estrategia de aprendizaje. Por último, el impacto de esta propuesta radica en la posibilidad de aplicarse en contextos similares al descrito en este documento.

Educación Intercultural Bilingüe

Con el propósito de apoyar a la educación de los estudiantes de la Escuela *Ika*, ubicada en la población *waorani* de Guiyero, un equipo de pedagogos, psicólogos y antropólogos de la PUCE propone contextualizar el quehacer educativo, a través de la estrategia didáctica: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Pero antes de ello, se presentará un breve recorrido por aspectos asociados con la Educación Intercultural Bilingüe y la dinámica escolar del centro educativo en mención.

Es importante recalcar que la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el año 1948, proclama que: “Toda persona tiene derecho a la educación”¹ y que esta “favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los

¹ UNESCO, La UNESCO y la Educación: “Toda persona tiene derecho a la Educación” (Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011), 7. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>

grupos étnicos o religiosos”.² Más tarde, en 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño acuerda que “la enseñanza primaria debería ser “obligatoria y gratuita para todos”³ y que esta promoverá el respeto por la identidad cultural, su idioma y sus valores.⁴

Ya en el siglo XXI, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, afirma que “los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación”⁵ y recomienda que los menores accedan a una educación propia de su cultura y en su idioma. Por último, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe propone como objetivo cuarto “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”⁶ y enfatiza su deseo de encausar a través de la educación, “la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”⁷.

Por tanto, queda expuesta la necesidad de brindar una educación para todos y que esta responda a las características culturales de cada nación. Bajo este objetivo, la UNESCO plantea las Directrices sobre la educación intercultural a través de los siguientes principios, todos ellos abordados en la propuesta didáctica de ABP que incluye este documento, en páginas posteriores:

“Principio I: la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos, una educación de calidad que se adapte a su cultura.

Principio II: la educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III: la educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones”.⁸

Ante las demandas sociales y las políticas públicas expuestas, varios países realizaron propuestas educativas, entre ellas se puede citar, la Implementación de la EIB en escuelas urbanas de la V Región de Chile, la cual incluye una adecuación del Proyecto

² UNESCO, Estrategias didácticas: guía para docentes de educación indígena (México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016), 22. Disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/images/Publicaciones/GUIADOCENT E2016.pdf>

³ UNESCO, La UNESCO y... 7.

⁴ UNESCO, Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006), 23. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

⁵ Naciones Unidas, Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas, 2007), 7. Disponible en: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

⁶ Naciones Unidas, Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe (Santiago: Publicación de las Naciones Unidas, 2016), 16. Disponible en: <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

⁷ Naciones Unidas, Agenda 2030 y... 17.

⁸ UNESCO, Directrices de la... 34.

Educativo Institucional, un estudio del Marco Curricular vigente y la incorporación de recursos didácticos que promuevan la reflexión académica y pedagógica en la comunidad educativa.⁹

Además, la UNESCO formula una Guía para el fortalecimiento de la práctica docente en la lectura y escritura de las lenguas originarias y el español, con el propósito de favorecer procesos de aprendizaje bilingües en las comunidades indígenas mexicanas. El material incluye estrategias didácticas y fichas de trabajo, además de una adecuación de los contenidos curriculares a través del 50% de las asignaturas en castellano y el 50% en lengua indígena.¹⁰ Actualmente, esta Guía se está ejecutando, pero aún no se ha valorado su efectividad.

En relación con las políticas públicas de nuestro país, se debe partir desde la Constitución ecuatoriana, la cual señala en el artículo 26, que: “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir”.¹¹

Por su parte, el Plan Nacional para el Buen Vivir: 2017-0021, presenta como objetivo 2: “Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas”¹² e intenta regularizar este propósito a través de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Esta ley establece como obligación del Estado, entre otras, “asegurar que el Sistema Nacional de Educación sea intercultural”¹³ y “asegurar una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos...”¹⁴ Propósitos y responsabilidades que llevan a adoptar una serie de medidas a favor de la educación intercultural.

Así, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), en el año 2013, publica el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). El mismo que incluye tres objetivos generales, uno de ellos: “garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades...”¹⁵ A su vez, el MINEDUC, en el año 2016, presenta el Currículo Nacional de EGB y BGU, documento base para la educación formal en todo el país y recurso pedagógico, de

⁹ L. Manzo y C. Westerhout, “Propuesta Metodológica en Educación Intercultural para Contextos Urbanos”, Cuadernos interculturales y del patrimonio 1: 1 (2003): 5. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/cultura2/CuadernosInterculturales1.pdf>

¹⁰ UNESCO, Estrategias didácticas: guía... 31-32.

¹¹ Constitución del Ecuador, Constitución de la República del Ecuador (Quito: Lexis, 2015),16. Disponible en: <http://www.turismo.gob.ec/wp-content/uploads/2016/02/CONSTITUCI%C3%93N-DE-LA-REP%C3%9ABLICA-DEL-ECUADOR.pdf>

¹² Consejo Nacional de Planificación, Plan Nacional para el Buen Vivir: 2017-0021 (Quito: Senplades, 2017), 51. Disponible en: <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2017-2021.pdf>

¹³ Registro oficial del Órgano del Gobierno del Ecuador, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Quito: Editora Nacional, 2011), 12. Disponible en: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

¹⁴ Registro oficial del Órgano del Gobierno del Ecuador, Ley Orgánica de... 12.

¹⁵ Ministerio de Educación, MOSEIB: Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (Quito: Sensorial - Ensamble Gráfico, 2013), 32. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

carácter flexible y abierto, que plantea la opción de adaptación de las destrezas con criterio de desempeño a cada contexto de aprendizaje.

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, presenta como propuesta educativa al Currículo Intercultural Bilingüe, el mismo que intenta fomentar la interculturalidad y atender a las necesidades educativas, culturales y sociopolíticas de las catorce nacionalidades de nuestro país.¹⁶ Sobre la base de este documento se realizan traducciones para cada una de las lenguas indígenas del Ecuador. De esta manera, aparece el Currículo en *waotededo* o *Neete mea tededo tedeyomo*, recurso, que al igual que el Currículo Nacional de EGB y BGU, por su carácter flexible, permite que propuestas innovadoras atiendan a las especificidades culturales y territoriales.¹⁷ El Ministerio de Educación promueve la adaptación o diseño de materiales educativos en función de las necesidades e intereses determinados de cada grupo étnico, tal como lo menciona el Principio I de las Directrices formuladas por la UNESCO.¹⁸

Educación en la comunidad *waorani*

Para formular una propuesta pedagógica contextualizada es necesario conocer algunas características de la educación en la comunidad *waorani*. Así, en cuanto a la escolaridad, es importante mencionar que esta cobra relevancia debido a que la comunidad es atraída por la idea de ser “civilizados”, lo cual motiva a los pobladores a enviar a sus hijos a la escuela.¹⁹ A su vez, este deseo de civilización crea en ellos otras aspiraciones como aprender español e inglés, obtener un título universitario e incluso vivir fuera de su comunidad, cerca de las grandes ciudades o en el extranjero.

A través de observaciones realizadas en la Escuela *Ika* y testimonios de los propios docentes, se evidenció que las estrategias fundamentales de enseñanza se despliegan mediante clases magistrales, trabajos grupales y trabajo autónomo, por medio de actividades de los textos escolares. Esta realidad es muy parecida a la citada por la UNESCO, al referirse a la metodología de enseñanza empleada por los docentes de algunas comunidades mexicanas, en las cuales se utilizan métodos tradicionales de memorización, copiado y dictado.²⁰

En lo concerniente al desarrollo de las clases, no se constatan procesos de contextualización, identificación de conocimientos previos, desarrollo de destrezas específicas y aplicación de instrumentos adecuados para evaluar. Además, los docentes que laboran en la Escuela *Ika* no pertenecen a la comunidad *waorani* y no hablan el *waotededo*; por lo tanto, las clases, en su totalidad, se imparten en español, dejando de lado la lengua materna.

¹⁶ Ministerio de Educación, Currículo Nacional Intercultural Bilingüe: *Neete mea tededo tedeyomo* (Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2017), 5. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/WAO_CNIB_2017.pdf

¹⁷ Ministerio de Educación, Currículo Nacional de EGB y BGU (Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), 6. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

¹⁸ UNESCO, Directrices de la... 35-36.

¹⁹ L. Rival, *Hijos del sol, padres del jaguar: los huaorani de ayer y hoy* (Quito: Abya-Yala, 1996), 284.

²⁰ UNESCO, *Estrategias didácticas: guía...* 24.

Respecto a los estudiantes, se puede afirmar que tienden a dispersarse ante las instrucciones de sus maestros, presentan negativa a cumplir indicaciones, imitan las respuestas de sus compañeros y se niegan a producir ideas nuevas como aporte a su desempeño escolar. En cuanto a sus destrezas, se identifica que la comprensión lectora, la producción de textos y la utilización de normas gramaticales son habilidades que no todos los estudiantes las dominan. También se evidencian carencias en las nociones témporo-espaciales y numéricas, dificultad en la comprensión y resolución de problemas matemáticos, así como en la asimilación de algoritmos.

Asimismo, Yépez, Hidalgo y Prócel, en su indagación sobre nociones básicas realizada en los años 2016 y 2017, en estudiantes de la Escuela *Ika*, concluyen que “los datos obtenidos en cada una de las escalas del CUMANIN [Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil], manifiestan un desempeño global que oscila entre Medio Bajo y Bajo.”²¹ Y por lo tanto estos resultados “conducen a la necesidad de aplicar pruebas contextualizadas con indicadores de medición de acuerdo con las competencias culturales.”²²

En la Escuela *Ika*, al igual que muchas instituciones educativas del sector rural, se mantiene un rol docente encargado de varios grados. Así, se evidencia que cada maestro está designado para dos o tres grados, en los que imparte clases en forma simultánea. Es decir, estudiantes de primero y segundo años de EGB comparten salón de clases, los de tercero con los de cuarto año y los de quinto, con sexto y séptimo años. Se debe mencionar que la situación cambia cuando los profesores salen de la comunidad, por varios días. Los docentes que permanecen en la institución asumen la responsabilidad de otro grupo o lo hacen voluntarios de la comunidad.

La dinámica de trabajo se presenta de varias maneras: primero, todos los estudiantes que asisten a un salón realizan la misma tarea, sin tomar en cuenta el año que cursan y las destrezas que se deben desarrollar. Segundo, los alumnos de un grado cumplen tareas escritas, mientras los del otro reciben instrucciones. Finalmente, un grupo permanece en el aula ejecutando la tarea asignada por el profesor y el otro grado se dirige a los patios de la escuela a efectuar actividades recreativas. Estas formas de organización pluridocente, retrasan ciertos aprendizajes de los estudiantes, pero asimismo, la heterogeneidad de los grupos puede generar destrezas de trabajo colaborativo, así como valores de solidaridad y ayuda mutua.

En la Escuela *Ika* se utilizan los textos educativos proporcionados por el MINEDUC, los cuales no abordan temas culturales propios de la región, pues se trata de recursos diseñados para dar cumplimiento al Currículo Nacional de EGB y BGU y ser distribuidos en todos los centros educativos del país. No obstante, algunos elementos culturales son impartidos ocasionalmente por los pobladores de la comunidad, que acuden a la institución como apoyo docente voluntario, cuando los profesores se ausentan del plantel.

Debido a la situación expuesta en el párrafo anterior, se ve la urgencia de reforzar, en las aulas y en las planificaciones micro curriculares, el abordaje cultural, tal como lo

²¹ A. Yépez; G. Hidalgo y S. Procel, “Evaluación Inclusiva e Intercultural: Una mirada a la educación en el pueblo Waorani”, INNOVA Research Journal 3:2.1 (2018): 38. Disponible en: <http://www.journaluidegye.com/magazine/index.php/innova/article/view/646>

²² A. Yépez, G. Hidalgo y S. Procel. “Evaluación Inclusiva e...” 38

propone el Principio I de las Directrices de la UNESCO, quien promueve: “Inculcar en los educandos el entendimiento y la valoración de su patrimonio cultural”²³. Además de tomar en cuenta que los *waorani* adquieren la cultura por el aprendizaje interactivo y no por la interiorización de normas o por la trasmisión de información.²⁴ Sin embargo, previamente será necesario una capacitación docente asociada a elementos culturales de la comunidad *waorani* y estrategias para su rescate, requisito también expresado en el Principio I de la UNESCO.²⁵

Igualmente, es necesario mencionar que la lengua materna del pueblo *waorani* es el *waotededo*, por lo cual debe ser utilizada por los profesores y estudiantes de la comunidad, para llevar a cabo procesos didácticos al abordar temáticas culturales y de identidad del grupo étnico.²⁶ Esta afirmación se encuentra respaldada por la Constitución ecuatoriana, en su artículo 69, el cual define que: “El Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural”.²⁷ Es decir, una educación centrada en el bilingüismo, basada en el diálogo entre culturas para dominar destrezas intelectuales en los dos idiomas²⁸ y acorde con el Principio II de las Directrices declaradas por la UNESCO.²⁹

En el contexto de la Escuela *Ika*, los docentes desconocen el *waotededo* y los padres de familia se comunican en esta lengua en casa, pero prefieren que sus hijos, en la escuela, hablen solo en idioma español, pues lo consideran apropiado para relacionarse con las comunidades urbanas. Como lo menciona la UNESCO el dominio del castellano puede representar mejores oportunidades laborales.³⁰ Por todo lo mencionado, en la comunidad *waorani* se ha optado por impartir clases en castellano.

En relación con la enseñanza del castellano, se recomienda propiciar actividades con una función social del lenguaje, para la adquisición de competencias lingüísticas³¹ y que enfatizan la entonación, pronunciación y comprensión de la cultura dentro del contexto de su idioma.³² Además, se recomienda que la lectoescritura se la desarrolle únicamente en español, debido a que los *waorani* no emplean su lengua en forma escrita.³³

No obstante, antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza de la lectoescritura, en lengua castellana, es necesario que los niños dominen este idioma, bajo destrezas de expresión oral. Asimismo, los estudiantes deben contar con las nociones cognitivas básicas que faculten las futuras asociaciones y procesos lingüísticos propios del aprendizaje de la lectura y la escritura.

²³ UNESCO, Directrices de la... 35.

²⁴ L. Rival, “La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía ecuatoriana”, en Etnicidades, eds. Andrés Guerrero (Quito: FLACSO, 2000), 334. Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43469.pdf>

²⁵ UNESCO, Directrices de la... 35.

²⁶ UNESCO, Estrategias didácticas: guía... 34.

²⁷ Constitución del Ecuador, Constitución de la... 13.

²⁸ L. Rival, Hijos del sol... 409.

²⁹ UNESCO, Directrices de la... 38.

³⁰ UNESCO, Estrategias didácticas: guía... 23.

³¹ UNESCO, Estrategias didácticas: guía... 33.

³² Ministerio de Educación, MOSEIB: Modelo de Educación... 44.

³³ L. Rival, Hijos del sol... 407.

Según Laura Rival la educación para las comunidades *waorani* incluye una serie de actividades repetitivas, lo cual favorece el aprendizaje mecánico y deja de lado procesos de criticidad y creación³⁴, tal como se observa, hoy en día, en las técnicas pedagógicas llevadas a cabo en la Escuela *Ika*. En consecuencia, se recomienda la aplicación de estrategias innovadoras, que permitan el desarrollo de un pensamiento divergente, capaz de establecer múltiples alternativas de solución a problemas reales o simulados.³⁵ Además, la propuesta debe promover la meta cognición a través de la discusión, el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, la investigación, la selección y ejecución de procesos y la generación de inferencias o conclusiones.

Por su parte, el Principio III de las Directrices de la UNESCO establece la importancia de tomar en cuenta los diferentes patrones de pensamiento, ante lo cual se debe añadir el respeto de los distintos estilos de aprendizaje.³⁶ Según Cazau los estilos de aprendizaje “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”.³⁷ En cuanto a las preferencias de los estudiantes de la Escuela *Ika*, se observa mayor dominio de destrezas motrices, a través del juego libre y de imitación; lo cual deja clara una predilección por el estilo kinestésico. Esta característica impulsa a recomendar la incorporación de actividades con movimiento en la planificación micro curricular.

En cuanto a las habilidades que los niños deben alcanzar, el Currículo Nacional de EGB y BGU propone una serie de destrezas con criterio de desempeño, para cada uno de los subniveles y áreas de conocimiento. “Las destrezas con criterios de desempeño refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio —destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas— con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido”.³⁸

Además, el Currículo Nacional Intercultural Bilingüe establece dominios de aprendizaje, definidos como “la capacidad de aplicar a la realidad los conocimientos adquiridos y poder explicarlos”³⁹ y sugiere que estos estén acordes con su identidad cultural, lengua ancestral, valores y principios.

Mediante test de aptitudes aplicados por las autoras de esta propuesta, en la investigación del *Proyecto Escuela Waorani: entrelazando educación y cultura*, se determina que los estudiantes de la Escuela *Ika*, requieren reforzar las siguientes destrezas:

³⁴ L. Rival, *Hijos del sol...* 369.

³⁵ UNESCO, Boletín: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe (Santiago: OREALC, 1993), 18-24. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000967/096791s.pdf>

³⁶ UNESCO, *Directrices de la...* 40.

³⁷ M. González, “Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a Aprender”, *Estilos de Aprendizagem* 7: 7 (2011): 34. Disponible en: http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lr_7_articulo_12.pdf

³⁸ Ministerio de Educación, *Currículo Nacional de...* 21.

³⁹ Ministerio de Educación, *Currículo Nacional Intercultural...* 6.

Lengua y literatura

- Comprensión y expresión del castellano: vocabulario, articulación y estructura.
- Expresión oral: escuchar y emitir ideas propias, participar en juegos, dinámicas, conversaciones y otras técnicas verbales.
- Comprensión de textos: extraer información, ordenar eventos e identificar datos explícitos y de materiales escritos.
- Emisión de opiniones personales relacionadas con el contenido del texto.
- Creación de textos de su autoría y bajo una funcionalidad específica.
- Aplicación de conciencias lingüísticas escritas y orales: semántica, sintáctica, fonológica y léxica.

Matemática

- Relación de número, numeral y cantidad: desarrollar secuencias, establecer relaciones de orden, componer y descomponer cantidades.
- Representación de datos del entorno: calcular perímetros y áreas, comprender y graficar información estadística.
- Resolución de algoritmos: adiciones, sustracciones, multiplicaciones, divisiones, potencias y raíces.
- Resolución de problemas a través de las cuatro operaciones básicas.

En diálogos mantenidos con los docentes manifiestan que no siempre es posible cumplir con las destrezas señaladas por el Ministerio de Educación, pues los niños no cuentan con los prerrequisitos necesarios. Por esta razón, los profesores centran su atención en nivelar las destrezas básicas que se encuentran ausentes en el grupo, pero mantienen la preocupación por no alcanzar a desarrollar el currículo correspondiente al grado.

Propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Después de identificar todas las características descritas, en cuanto a la educación en la Escuela *Ika*, este documento plantea una propuesta que incorpora los siguientes aspectos: introducir temas culturales y contextualizados, utilizar el castellano como lengua de enseñanza de la lectoescritura, tomar en cuenta los estilos de aprendizaje, incentivar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, permitir la aplicación de las destrezas con criterio de desempeño y buscar alternativas para erradicar las debilidades detectadas en los estudiantes de la población *waorani*.

En función de lo expuesto en el párrafo anterior se proyecta como estrategia idónea al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El mismo que es considerado “un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase”.⁴⁰ Esta estrategia enfatiza el uso de técnicas con propósitos claros, orientados a preparar para la vida, en busca de satisfacer los intereses y necesidades de los estudiantes, con

⁴⁰ S. Villar, “Aprendizaje basado en proyectos”. Tesis de pregrado en Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. 2013, 7.

proyección a la solución de problemas reales y que a su vez aborden las destrezas expresadas en el currículo.

El ABP parte del paradigma constructivista, impulsado por Dewey, Piaget, Bruner y Vygotsky,⁴¹ pues impulsa la construcción de significados y la solución de problemas para abstraer conocimientos y aplicar lo aprendido en la vida diaria.⁴² Asimismo, cabe mencionarse que esta práctica está alineada con el Principio I de las Directrices de la UNESCO, el cual manifiesta que la educación intercultural debe basarse en técnicas de aprendizaje participativas y contextualizadas que promuevan un entorno pedagógico.⁴³

Este proceso emplea un enfoque interdisciplinario que integra las distintas áreas del currículo, lo cual favorece el pensamiento global propio del ser humano, permite la generación de aprendizajes significativos, la satisfacción de intereses de los estudiantes, además de su motivación y compromiso por el trabajo, la capacidad para investigar, la creatividad y la metacognición.⁴⁴

Los proyectos interdisciplinarios, son una condición básica de las Directrices de la UNESCO alineadas con el Principio III y asociadas con la importancia de “la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura, las lenguas y las disciplinas artísticas y estéticas, y de temas científicos y tecnológicos”⁴⁵, que “den lugar a una gama completa de lectura, escritura y de expresión oral y escrita, que permitan a los ciudadanos obtener acceso a la información, comprender cabalmente la situación en la cual vive, expresar sus necesidades y participar en actividades en el contexto social”.⁴⁶

Estos proyectos se llevan a cabo a través de actividades individuales y colaborativas, lo cual trae beneficios en cuanto al desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Así como, el trabajo autónomo, la autorregulación del aprendizaje, la solidaridad, la comunicación asertiva y la argumentación de ideas. Respecto al trabajo colaborativo Johnson y otros establecen como elementos básicos: la interactividad o intercambio de opiniones para incentivar la reflexión común; la sincronía de la interacción o diálogo continuo para una construcción colaborativa de saberes y la negociación para llegar a acuerdos consensuados.⁴⁷ Lo cual requiere de un clima cordial en el que el profesor fomente la participación, el respeto, la solidaridad, el liderazgo y la mediación.⁴⁸

El ABP es beneficioso para los estudiantes de la Escuela *Ika*, por todas las bondades descritas y porque propicia el trabajo “con grupos de estudiantes heterogéneos, que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad”⁴⁹, tal como ocurre en la comunidad de Guiyero, donde se agrupan alumnos

⁴¹ A. Ramírez, PBL revisited, ¿also? (2015). Disponible en: <https://ethosypraxis.com/2015/05/13/pbl-revisited-also/>

⁴² S. Villar, “Aprendizaje basado en...” 9.

⁴³ UNESCO, Estrategias didácticas: guía... 35.

⁴⁴ M. Maldonado, “Aprendizaje basado en proyectos colaborativos”. *Laurus* 14: 28 (2008): 168. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>

⁴⁵ UNESCO, Directrices de la... 39.

⁴⁶ UNESCO, Directrices de la... 37.

⁴⁷ M. Maldonado, “Aprendizaje basado en...” 164.

⁴⁸ R. Tippelt y H. Lindemann, *El Método de Proyectos* (El Salvador, 2001), 6. Disponible en: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/el_metodo_de_proyectos.pdf

⁴⁹ M. Maldonado, “Aprendizaje basado en...” 163.

de distintas poblaciones, en grupos integrados por niños de dos y hasta tres grados de EGB.

El MOSEIB recomienda que “los recursos pedagógicos deben estar fundamentados en aspectos psicológicos, lingüísticos, sociales y didácticos de acuerdo con la edad, las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, sin descuidar los procesos de interculturalidad”.⁵⁰ Es decir, es conveniente realizar ajustes curriculares capaces de dosificar las actividades y objetivos de aprendizaje para niños de diferentes edades y grados, aun cuando se encuentren inmersos en un solo grupo y estén desarrollando el mismo proyecto.

Finalmente, es importante resaltar que el ABP se aleja de la enseñanza mecánica y memorística⁵¹, identificada en la Escuela *Ika*, y se concentra en un trabajo más motivador y comprometido por parte de estudiantes y maestros⁵²; aspecto asociado al Principio II de las Directrices de la UNESCO, el cual promueve “la realización de proyectos concretos, a fin de desmitificar el conocimiento libresco y dar a las personas un sentimiento de confianza y adquirir habilidades culturales, tales como la capacidad de cooperar y comunicarse con otros”.⁵³

Fases de la propuesta del ABP

La propuesta incluye cuatro etapas: contextualización, planificación, aplicación y valoración, todas ellas descritas a continuación:

Contextualización: la primera fase incluye una evaluación de partida o diagnóstico de los intereses y experiencias de los estudiantes para la selección de una temática por investigar. Este propósito se logra al emplear técnicas asociadas con el método socrático, la lluvia de ideas y el voto democrático. Puede partir de preguntas como: ¿Qué queremos saber? ¿Qué tema nos gustaría investigar? ¿Por qué queremos saber sobre esa temática? ¿Qué ya sabemos sobre eso? ¿Será verdad eso que ya sabemos? y ¿Qué no conocemos sobre ese tema? Es importante mencionar que esta fase se desarrolla con la participación conjunta de todos los involucrados, para que de esta forma el estudiante se apropie del proyecto seleccionado.⁵⁴

En cuanto al logro, se espera generar motivación en el alumnado y el profesor a cargo, quien debe promover la selección de temas o situaciones según los centros de interés de los estudiantes y acorde con los objetivos de aprendizaje del subnivel⁵⁵, propuestos por el Currículo Nacional de EGB y BGU o por el Currículo Intercultural Bilingüe. La indagación permite partir de los conocimientos previos, generalmente relacionados con el entorno de los alumnos, e identificar intereses y necesidades de los niños para tomarlos en cuenta al momento de realizar la planificación del proyecto.

⁵⁰ Ministerio de Educación, MOSEIB: Modelo de... 44.

⁵¹ M. Maldonado, “Aprendizaje basado en...” 163.

⁵² J. Martí; M. Heydrich; M. Rojas y A. Hernández, “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente”, Revista Universidad EAFIT 46: 158 (2010): 13. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>

⁵³ UNESCO, Directrices de la..., 38.

⁵⁴ R. Tippelt y H. Lindemann, El Método de... 6.

⁵⁵ S. Villar, “Aprendizaje basado en...” 10.

Planificación: “La fase de planificación se caracteriza por la elaboración del plan de trabajo, la estructuración del procedimiento metodológico y la planificación de los instrumentos y medios de trabajo”.⁵⁶ El objetivo de esta etapa es dar orden y claridad a todo el proceso metodológico. Así, cada participante del proyecto conoce sus funciones y lo que se espera de su aporte.

Este período está compuesto de dos momentos. El primero, en el que los estudiantes, con el apoyo del docente, toman decisiones sobre el proceso que se lleva a cabo, el producto que se elabora, la forma cómo se socializa y la manera en que es evaluado. Con el propósito de obtener información y más tarde llegar a acuerdos, se puede responder a preguntas como: ¿Cómo vamos a investigar? ¿Cuál será nuestro producto final? ¿Qué actividades se deberán realizar? ¿Cómo dividiremos los grupos de trabajo? ¿Quién estará a cargo de cada una de las actividades? ¿Qué materiales necesitaremos? ¿Cómo mostraremos nuestro producto? ¿Cómo evaluaremos nuestro trabajo? Todos estos acuerdos incrementan la motivación y generan compromiso por parte de alumnos y docentes.

En un segundo momento, el docente provisto de las decisiones tomadas por el grupo, formaliza la planificación a través de un plan de unidad o de proyecto, según sea el caso. En este formato se identifica el objetivo del proyecto, además de las destrezas con criterio de desempeño (Currículo Nacional de EGB y BGU) o los dominios (Currículo Intercultural Bilingüe) de las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, pues se trata de proyectos interdisciplinarios. El proyecto incorpora temáticas relacionadas con la cultura *waorani* y la identidad de la etnia y según su extensión, se determina el tiempo de aplicación.

A su vez, el docente debe identificar e incluir en el plan microcurricular todas las estrategias metodológicas, asociadas a las propuestas formuladas por los estudiantes, así como técnicas individuales y grupales establecidas por el maestro. Igualmente, será conveniente añadir en la programación, actividades en las que intervenga la comunidad. Esta intervención se ve asociada con la participación de los padres de familia, en la comunicación de tradiciones y ritos, en la enseñanza del *waotededo* y de la manufactura de artesanías propias de su cultura, como lo insinúa el Principio I, de las Directrices de la UNESCO.⁵⁷

A continuación, se deben enunciar los recursos didácticos que se emplean para la elaboración del proyecto interdisciplinario. Cabe mencionar que el Principio I de las Directrices de la UNESCO sugiere utilizar materiales locales.⁵⁸

En relación con el componente de evaluación, dentro del mismo plan, se colocan los indicadores de logro, acordes con las destrezas o dominios, y las actividades que permitan medir el objetivo alcanzado. Además, es importante enunciar la forma cómo se evalúa el producto final y la participación de cada miembro del grupo.

Aplicación: en esta fase “la acción experimental e investigadora pasa a ocupar un lugar prioritario. Se ejercita y analiza la acción creativa, autónoma y responsable. Cada miembro del proyecto realiza su tarea según la planificación o división del trabajo

⁵⁶ R. Tippelt y H. Lindemann, El Método de... 6.

⁵⁷ UNESCO, Directrices de la... 36.

⁵⁸ UNESCO, Directrices de la... 35.

acordado”.⁵⁹ Es decir, el estudiante cumple un rol activo, participativo evidenciado a través de la experimentación, en la cual por medio de los sentidos puede vivenciar situaciones o fenómenos que acontecen en su entorno cercano. Esta experiencia crea una conexión significativa a su realidad inmediata, sobre todo al incluir formas tradicionales de comunicación, como la narración y el canto, expuestos en el Principio I de las Directrices de la UNESCO.⁶⁰ Además, mediante la reflexión podrá interpretar o comprender hechos o datos y llegar a conceptualizaciones que permitan a los estudiantes incorporar nuevos conocimientos.

Por último, la aplicación se desarrolla mediante actividades significativas contextualizadas que evidencien el manejo de destrezas o habilidades propuestas en el plan microcurricular. Las estrategias están vinculadas al trabajo autónomo y colaborativo, con el propósito de lograr una formación integral, permanente e individualizada que procure la transformación personal y el de la comunidad que lo rodea.⁶¹ Se emplea una metodología enfocada en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, es decir que incorpore actividades de análisis, síntesis, argumentación y obtención de conclusiones, además de otras que incentiven la imaginación, la fantasía y la creación independiente.⁶²

Se sugiere utilizar una evaluación formativa, durante el proceso, la misma que incentive a la reflexión sobre los avances del plan inicial y determine qué elementos conviene corregir, cambiar o mantener. Pues, según el Principio II de las Directrices de la UNESCO se debe incorporar una evaluación continua, para la redefinición de los métodos empleados.⁶³ Asimismo, el estudiante en la evaluación de monitoreo aprende a autorregular su aprendizaje mediante la valoración permanente de su propio trabajo, el de su grupo y de los productos obtenidos.

Valoración: como último paso, se realiza la evaluación del proyecto, lo cual incluye procesos de transferencia, retroalimentación, metacognición y medición de logros. A través de la transferencia se socializa el producto del proyecto, se discuten en forma conjunta las vivencias y se valoran los resultados alcanzados. Cabe resaltar la importancia de aplicar herramientas de autoevaluación y de coevaluación para autorregular el aprendizaje.⁶⁴ La retroalimentación la llevan a cabo maestro y estudiantes, no solo sobre el proceso y producto del proyecto, sino sobre el alcance de las destrezas o dominios enunciados en el plan curricular.

La metacognición se fortalece mediante preguntas generadoras de autoreflexión, como: ¿Qué aprendiste durante el proyecto? ¿Qué más quisieras aprender sobre este tema? ¿Qué es lo que más te gustó del proyecto? ¿Qué no te gustó del proyecto? y ¿Qué utilidad tiene este aprendizaje? Finalmente, la comprobación de los resultados de aprendizaje, relacionada con conocimientos, habilidades, actitudes y valores, expuesto mediante el Principio II, de las Directrices de la UNESCO⁶⁵, puede darse mediante instrumentos de carácter cualitativo y/o cuantitativo.

⁵⁹ R. Tippelt y H. Lindemann, El Método de... 8.

⁶⁰ UNESCO, Directrices de la... 35.

⁶¹ M. Maldonado, “Aprendizaje basado en...” 168.

⁶² UNESCO, Boletín: Proyecto principal... 22.

⁶³ UNESCO, Directrices de la... 38.

⁶⁴ R. Tippelt y H. Lindemann, El Método de... 8.

⁶⁵ UNESCO, Directrices de la... 38.

Las fases identificadas y argumentadas intentan dar respuesta a las necesidades detectadas en la Escuela *Ika*. Sin embargo, es importante mencionar que todavía existe un largo camino por recorrer relacionado con la implementación y posterior evaluación de la estrategia propuesta, lo cual puede ser tema para futuras investigaciones que den respuesta a interrogantes como: “¿se puede evaluar de la misma manera y con los mismos instrumentos a aquellos educandos que en el sistema mismo han sido diferenciados por su riqueza cultural? ¿Acaso los instrumentos de evaluación manejan criterios en los que se cumplen los principios de la inclusión la interculturalidad?”⁶⁶ tal como lo mencionan Yépez, Hidalgo y Procel.

Conclusiones

Existe una serie de necesidades en torno a la atención de las comunidades indígenas, una de las más importantes, la educación. A través del tiempo, las políticas públicas en ámbitos nacionales e internacionales han evolucionado y prestan más atención a la Educación Intercultural Bilingüe. En el Ecuador, el paso más reciente es el diseño y posterior incorporación del Currículo de Educación Intercultural Bilingüe, traducido a cada una de las catorce lenguas nativas.

En cuanto a la realidad de la Escuela *Ika*, ubicada en la comunidad *waorani* de Guiyero, se evidencia la falta de una metodología de enseñanza-aprendizaje capaz de orientar la labor docente y la incorporación de la cultura y la lengua tradicionales. Las prácticas educativas se muestran bajo la carencia de un diseño curricular coherente y contextualizado, lo que ha permitido que los maestros improvisen sus clases y adopten estrategias repetitivas, alineadas a un aprendizaje memorístico. Consecuentemente, los resultados alcanzados en los test de aptitud revelan un desarrollo deficiente en varias destrezas, asociadas con procesos de comprensión, expresión, creación, cálculo y resolución de problemas. Sobre la base de las conclusiones enunciadas en los párrafos anteriores se presenta como propuesta pedagógica al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), estrategia metodológica que destaca el manejo de herramientas en miras a la búsqueda de solución de problemas, considerando intereses y necesidades de los estudiantes. Esta metodología requiere de parte de los actores una constante reflexión que ayude a puntualizar el “qué queremos enseñar”, “para qué” lo vamos a enseñar y, sobre todo, “cómo” lo vamos a enseñar.

El Aprendizaje Basado en Proyectos incluye actividades individuales y grupales importantes para el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que permitan al estudiante la socialización y convivencia empática. Además, el ABP impulsa el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo, necesarios para la resolución de situaciones problemáticas reales. Esta metodología también aporta al logro de las destrezas declaradas en el Currículo Nacional y solventa las debilidades detectadas en el alumnado de la Escuela *Ika*. Finalmente, se recomienda implementar el ABP mediante la aplicación de cuatro fases: contextualización, planificación, aplicación y valoración a través de un proyecto interdisciplinario que fomente la motivación, el compromiso, la identidad y el fortalecimiento de la cultura *waorani*. El proceso para la ejecución de esta metodología debe integrar a estudiantes y maestros en un trabajo conjunto, que parte de la selección del tema, la organización y puesta en marcha de las actividades y la valoración constante de cada una de las fases de esta estrategia.

⁶⁶ A. Yépez; G. Hidalgo y S. Procel. “Evaluación Inclusiva e...” 32.

Referencias

Consejo Nacional de Planificación. Plan Nacional para el Buen Vivir: 2017-0021. Quito: Senplades, 2017. Disponible en: <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2017-2021.pdf>

Constitución del Ecuador. Constitución de la República del Ecuador. Quito: Lexis, 2015). Disponible en: <http://www.turismo.gob.ec/wp-content/uploads/2016/02/CONSTITUCI%C3%93N-DE-LA-REP%C3%9ABLICA-DEL-ECUADOR.pdf>

González Clavero, Maria Victoria González. “Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a Aprender”. *Estilos de Aprendizagem* 7: 7 (2011): 1-13. Disponible en: http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_12.pdf

Maldonado Pérez, Marisabel. “Aprendizaje basado en proyectos colaborativos”. *Laurus* 14: 28 (2008): 158-180. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>

Manzo Guaquil, Luis Esteban, y Westerhout Morales, Carlos. “Propuesta Metodológica en Educación Intercultural para Contextos Urbanos”. *Cuadernos interculturales y del patrimonio* 1: 1 (2003): 1-41. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/cultura2/CuadernosInterculturales1.pdf>

Martí, José A.; Heydrich, Mayra; Rojas, Marcia y Hernández, Annia. “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente”. *Revista Universidad EAFIT* 46: 158 (2010): 11-21. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>

Ministerio de Educación. Currículo Nacional de EGB y BGU. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2016. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Ministerio de Educación. Currículo Nacional Intercultural Bilingüe: Neete mea tededo tedeयोmo. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2017. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/WAO_CNIB_2017.pdf

Ministerio de Educación. MOSEIB: Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Quito: Sensorial - Ensamble Gráfico, 2013. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

Naciones Unidas. Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas, 2016. Disponible en: <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

Naciones Unidas. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Naciones Unidas, 2007. Disponible en: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Ramírez, Aniello. PBL revisited, ¿also? 2015. Disponible en: <https://ethosypraxis.com/2015/05/13/pbl-revisited-also/>

Registro oficial del Órgano del Gobierno del Ecuador. Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Editora Nacional, 2011. Disponible en: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

Rival, Laura. *Hijos del sol, padres del jaguar: los huaorani de ayer y hoy*. Quito: Abya-Yala. 1996.

Rival, Laura. “La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía ecuatoriana”. En *Etnicidades*, editado por Andrés Guerrero. Quito: FLACSO, 2000, 315-334. Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43469.pdf>

Tippelt, Rudolf y Lindemann, Hans. *El Método de Proyectos*. El Salvador, 2001. Disponible en: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/el_metodo_de_proyectos.pdf

UNESCO. Boletín: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC, 1993. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000967/096791s.pdf>

UNESCO. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

UNESCO. Estrategias didácticas: guía para docentes de educación indígena. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016. Disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/images/Publicaciones/GUIADOC ENTE2016.pdf>

UNESCO. La UNESCO y la Educación: “Toda persona tiene derecho a la Educación”. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>

Villar Sola, Saioa Villar. “Aprendizaje basado en proyectos”. Tesis de pregrado en Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, 2013.

Yépez, A., Hidalgo, G. y Procel, S. “Evaluación Inclusiva e Intercultural: Una mirada a la educación en el pueblo Waorani”. *INNOVA Research Journal* 3:2.1 (2018): 30-40. Disponible en: <http://www.journaluidegye.com/magazine/index.php/innova/article/view/646>

Para Citar este Artículo:

Álvarez Escobar, María Lorena y Arroyo Lewin, María Angélica. Aprendizaje Basado en Proyectos: una alternativa para la comunidad *waorani* del Ecuador. *Rev. Incl.* Vol. 5. Num. 3, Julio-Septiembre (2018), ISSN 0719-4706, pp. 59-74.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.