

Volumen 5 - Número Especial - Julio / Septiembre 2018

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Homenaje a
Revista Ludus Vitalis*

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero / Ludus Vitalis

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

LA LECTOESCRITURA EN UN CONTEXTO RURAL, INTERCULTURAL Y BILINGÜE

LITERACY IN A RURAL, INTERCULTURAL AND BILINGUAL CONTEXT

Mg. María Lorena Álvarez Escobar

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

Fecha de Recepción: 18 de mayo de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 03 de junio de 2018

Resumen

Este artículo examina el proceso de aprendizaje de la lectoescritura que se lleva a cabo en un ambiente donde muchos de sus estudiantes manejan exclusivamente su lengua ancestral mientras que sus docentes la desconocen e imparten las clases en español. Esta dinámica desprovista de una comunicación asertiva corresponde a la Escuela Intercultural Bilingüe Ika, ubicada en el interior del Parque Nacional Yasuní, en la Amazonía del Ecuador, sector habitado por miembros de la comunidad Waorani. Con el fin de atender a las necesidades reales de una zona minoritaria, considerada como vulnerable, un equipo de investigadores se ha propuesto plantear directrices asociadas a la enseñanza de la lectoescritura, a través del análisis de un contexto educativo de carácter rural, intercultural y bilingüe. Para ello se empleó como metodología la investigación-acción, a través de las fases de observación, reflexión y planificación. El documento integra datos sobre el contexto escolar, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, y las destrezas lectoescritoras. A su vez, presenta una reflexión relativa a cultura y lengua, currículo nacional, organización interna de la escuela, estrategias y recursos didácticos, capacitación docente, habilidades de lectura y escritura, y aprestamiento y proceso lectoescritor. Por último, formula una serie de directrices para la educación rural, intercultural y bilingüe y para el proceso lectoescritor.

Palabras Claves

Lectoescritura – Educación – Educación Intercultural – Educación Bilingüe – Waorani

Abstract

This article examines the learning process of literacy that takes place in an environment where many of its students exclusively handle their ancestral language while their teachers do not know and teach classes in Spanish. This dynamics devoid of assertive communication corresponds to the Intercultural Bilingual Ika School, located inside the Yasuní National Park, in the Amazon of Ecuador, a sector inhabited by members of the Waorani community. In order to meet the real needs of a minority zone, considered vulnerable, a team of researchers has proposed to establish guidelines associated with the teaching of literacy, through the analysis of an educational context of rural, intercultural and bilingual. To do this, action-research was used as a methodology, through the phases of observation, reflection and planning. The document integrates data on the school context, the teaching and learning dynamics, and the reading and writing skills. In turn, it presents a reflection on culture and language, national curriculum, internal organization of the school, strategies and didactic resources, teacher training, reading and writing skills, and readiness and literacy process. Finally, it formulates a series of guidelines for rural, intercultural and bilingual education and for the reading and writing process.

Keywords

Literacy – Education – Intercultural Education – Bilingual Education – Waorani

Introducción

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) con el afán de apoyar a la educación de un sector considerado como vulnerable, impulsa dos proyectos investigativos: a) Waorani Minkayonta y b) Escuela Waorani: entrelazando educación y cultura. Estos, durante los años 2016 y 2017, han estudiado las dinámicas de la Escuela Intercultural Bilingüe Ika, la cual atiende a pobladores de la etnia waorani provenientes de los asentamientos de Guiyero, Ganketapare, Peneno y Timpoka ubicados al interior del Parque Nacional Yasuní en la Amazonía Ecuatoriana.

El Proyecto Waorani Minkayonta, a través de sus estudios constató, en los maestros de la Escuela Ika, desconocimiento del manejo de la educación rural, la planificación micro curricular, la enseñanza de la lectoescritura y la elaboración de material didáctico.¹ Por otro lado, investigadores del proyecto Escuela Waorani: entrelazando educación y cultura al aplicar el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN), en los estudiantes de cinco y seis años, identificaron un desempeño general entre medio bajo y bajo, sobre todo en los ámbitos de atención, lenguaje comprensivo, estructuración espacial, visopercepción y psicomotricidad,² habilidades cognitivas básicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los resultados citados en el párrafo anterior dejan ver posibles discrepancias entre la educación que reciben actualmente los niños de la etnia waorani y lo que requieren realmente. Lo cual condujo a las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos interfieren en la educación de los niños de la Escuela Ika? y ¿Qué líneas de acción podrían aportar a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de este centro educativo? Bajo las interrogantes descritas, se formuló como objetivo de la investigación: proponer directrices asociadas a la enseñanza de la lectoescritura, a través del análisis de la realidad del contexto rural, intercultural y bilingüe, con el fin de incrementar las habilidades cognitivas y procedimentales en los estudiantes de la Escuela Ika.

Metodología de investigación

Con el propósito de analizar las dinámicas educativas que se dan en la Escuela Ika, en torno a la enseñanza de la lectoescritura, para formular directrices que respondan a las necesidades contextuales de un sector específico, se utilizó el método de investigación-acción. Este pretende describir situaciones, desde un conjunto de valores, para tratar de cambiar esa realidad y emplea métodos dialógicos a través de la aplicación de entrevistas y observaciones que permiten la obtención de datos.³

En cuanto a las unidades de análisis participó como muestra la población total de estudiantes y profesores de todos los grados, de la Escuela Ika. Se emplearon técnicas

¹ PUCE, Waorani Minkayonta: Fortalecimiento del Talento Humano (Quito, 2016), 3. Disponible en: <https://minkayonta.wordpress.com/fortalecimiento-del-talento-humano/>

² Alexandra Yépez; Geomar Hidalgo y Betty Procel, "Evaluación Inclusiva e Intercultural: Una mirada a la educación en el pueblo Waorani", INNOVA 3: 2.1 (2018): 35-38. Disponible en: <http://www.journaluidegye.com/magazine/index.php/innova/article/view/646>

³ Jaime Valenzuela y Manuel Flores, Fundamentos de la Investigación Educativa (Monterrey: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey, 2012), 12. Disponible en: https://s6f8d95476e64bd09.jimcontent.com/download/version/.../volumen_2.pdf

de observación estructurada y naturalista y entrevistas semiestructuradas, mediante los siguientes instrumentos: guía de observación naturalista, registros de observación estructurada, esquema para entrevista semiestructurada y test de habilidades básicas del área de lengua y literatura.

El procedimiento se lo ejecutó a través de las fases de observación, reflexión y planificación. Durante la observación se aplicaron técnicas de observación, entrevistas y test, los cuales arrojaron algunos datos que aportaron a la comprensión del fenómeno social investigado. La reflexión se llevó a cabo al analizar los resultados de los instrumentos utilizados y confrontarlos con bases teóricas. Por último, la planificación consistió en la formulación de las directrices educativas.

Observación y exposición de resultados

Los datos recabados fueron agrupados en las siguientes categorías de análisis: a) Contexto escolar, b) Dinámicas de enseñanza y aprendizaje y c) Destrezas lectoescritoras. A continuación, se mencionan resultados relevantes de cada una de ellas:

Contexto Escolar

La Escuela Intercultural Bilingüe Ika, cuenta con los subniveles de Educación General Básica (EGB) Preparatoria, Elemental y Media. Es decir, imparte clases en los grados de primero a séptimo de EGB. Actualmente, tres docentes atienden a alrededor de 50 niños de la comunidad waorani, con edades entre los 5 y 14 años aproximadamente. Los estudiantes se concentran en tres aulas para recibir clases, de tal forma que niños de dos o hasta tres grados comparten salón y profesor.

Casi todos los estudiantes mantienen como lengua materna al waotededo. Incluso se evidenció que algunos alumnos al ingresar a primer año de EGB desconocen cualquier otra lengua. Niños, adultos y ancianos del sector se comunican en waotededo. No obstante, las últimas generaciones han incorporado al castellano como su segunda lengua. En cuanto a los maestros, todos procedentes de otras regiones del país, no manejan el idioma del pueblo waorani, así como sus aspectos culturales, por lo cual imparten sus clases totalmente en español y jamás abordan temáticas contextualizadas.

Debido a la falta de personal, la PUCE aporta con la contratación de un asesor académico, quien conoce el waotededo. Esta persona, además de servir de intérprete, imparte algunas clases en la lengua materna de los niños y coordina la visita de voluntarios de la región para tratar temas relacionados a la cultura waorani y otros para el desarrollo de temáticas específicas del currículo y la enseñanza del inglés.

En el Ecuador se emplea como recurso obligatorio, desde el 2016, al Currículo Nacional de EGB y BGU, el cual incluye una serie de orientaciones pedagógicas, objetivos a alcanzar, destrezas con criterio de desempeño, indicadores de evaluación y contenidos de aprendizaje. Sobre la base de ese documento, el Ministerio de Educación, en el 2017, diseñó el Currículo Intercultural Bilingüe y lo tradujo a las 14 lenguas originarias del país, entre ellas el waotededo. Los maestros de la Escuela Ika cuentan con este material y mantienen la consigna de emplearlo para la creación de la planificación micro curricular, la cual deberá ser redactada en la lengua nativa.

El Currículo Nacional propone un mínimo de 35 períodos semanales de clases, en jornadas de seis horas diarias aproximadamente.⁴ Pero en la Escuela Ika se trabajan 4 horas cada día, debido a los horarios en los que los estudiantes toman el transporte que les proporciona la petrolera REPSOL. Esta situación provoca que los niños pierdan alrededor de un 33% del tiempo asignado para cumplir con el currículo.

También, se debe mencionar que la escuela posee mobiliario y recursos didácticos básicos para el aprendizaje y recibe, en forma gratuita, los textos escolares proporcionados por el Ministerio de Educación del Ecuador. Estos libros han sido desarrollados totalmente en castellano, abordan temáticas dirigidas a los sectores mayoritarios de la población, pierden de vista a la educación intercultural bilingüe y generalmente llegan cuando han transcurrido varios meses desde el inicio del año escolar.

Con el fin de implementar el Currículo Nacional, los maestros intentan ejecutar todas las actividades que proponen los libros del Ministerio, pero se ha constatado que los niños desconocen el vocabulario, no comprenden las instrucciones, no pueden relacionar el contenido del texto con sus vivencias y muchas veces no cuentan con las habilidades para desarrollar los ejercicios propuestos. Según los docentes la situación descrita se presenta porque los estudiantes desconocen el español, se encuentran atrasados, no llevan los libros a la escuela y no cumplen con las tareas enviadas a casa.

Dinámicas de enseñanza y aprendizaje

En cuanto a la forma de llevar las clases se verificó que los docentes prefieren el uso de las clases magistrales, la copia, las planas y el trabajo autónomo mediante el vaciado de información en los textos escolares. Por otro lado, debido a que los maestros tratan con dos o tres grupos en forma simultánea, en ocasiones dan la misma instrucción para todos, otras veces explican alguna temática a un primer grupo mientras el otro realiza ejercicios del libro o niños de un grado ejecutan actividades de aprendizaje en el aula, mientras el otro sale del salón para jugar.

Además, se evidenció en las clases la falta de planificación, así como de objetivos claros, identificación de conocimientos previos, contextualización del aprendizaje, manejo de material didáctico y cualquier forma de evaluación que pudiera retroalimentar el proceso llevado a cabo por los niños. Finalmente, en cuanto a la relación afectiva se observó distanciamiento entre profesores y alumnos. Si bien los docentes están conscientes de su falta de preparación y solicitan capacitaciones en distintas temáticas, no siempre acuden cuando se las agenda.

Por su parte, los estudiantes en ocasiones se muestran reacios a seguir instrucciones, abandonan la clase sin autorización del adulto, interrumpen sus actividades constantemente, descuidan sus materiales de trabajo y se burlan de los docentes mediante el uso de su lengua nativa. No obstante, si los niños se sienten motivados y existen reglas claras trabajan en forma ordenada y demuestran curiosidad por el aprendizaje, las actividades innovadoras y el uso de material didáctico, sobre todo si es de carácter tecnológico.

⁴ Ministerio de Educación, Currículo Nacional de EGB y BGU, Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, 29. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Destrezas lectoescritoras

Con el fin de identificar fortalezas y debilidades en el área de lengua y literatura se aplicaron test de habilidades o pruebas de destrezas, en niños de tercer a sexto año de EGB. A continuación, se presentan los hallazgos más significativos.

En tercer grado se evidenció un correcto desarrollo en destrezas de discriminación de sonidos iniciales y de palabras fonéticamente similares, utilización del código alfabético y reconocimiento y representación de grafías. Por el contrario, la extracción de información de textos leídos, la identificación de información explícita de textos y la formulación de opiniones obtuvo puntajes de cero.

Los estudiantes de cuarto grado, que fueron evaluados, mostraron logros significativos en habilidades para utilizar el código alfabético en la escritura de palabras, oraciones y textos. No obstante, obtuvieron puntajes muy bajos en destrezas de creatividad, empleo de elementos de la lengua, comprensión de paratextos y al ordenar información leída.

En relación al manejo de las destrezas de los estudiantes de quinto año de EGB se notó habilidad para extraer elementos básicos de un texto y un bajo nivel en destrezas de comprensión del escrito, expresión de ideas antes escuchadas, redacción de instrucciones y uso de los elementos de la lengua.

Por último, en los alumnos de sexto grado se pudo destacar el correcto uso de los elementos gramaticales para escribir y la identificación de la estructura de un texto literario (cuento). Pero mostraron dificultad para reconocer ideas principales del material leído y para escribir creaciones propias.

Reflexión y análisis de resultados

Los resultados expuestos invitan a identificar las dinámicas escolares que afectan en el aprendizaje de los niños, lo que posteriormente permitirá formular directrices aptas para reducir la brecha existente entre el manejo real y el esperado de destrezas lectoescritoras en los niños de la Escuela Ika. A continuación, se presenta el análisis de algunas problemáticas, sus repercusiones y las posibles estrategias para su solución.

Cultura y lengua

Como dificultad prioritaria, se debe mencionar que muchos de los niños al ingresar a la escuela no manejan el español y por otro lado los docentes desconocen el waotodedo. Este problema, sumado a que los profesores ignoran sobre de la cultura de sus discentes, acarrea serias limitaciones en el diálogo entre maestros y estudiantes, falta de comprensión de instrucciones y temáticas tratadas, por parte de los niños; así como poco entendimiento, de los educadores, de lo que acontece a su alrededor y las motivaciones e intereses de sus alumnos. Y finalmente, como ya lo dijo Laura Rival, al referirse al pueblo Waorani, “como consecuencia de esto, la transmisión de las tradiciones

orales [...] está amenazada, y la conservación de los valores culturales se ve obstaculizada".⁵

Ante lo enunciado, se debe recordar que todos los niños tienen derecho a la educación, tal como lo expone la UNICEF en su derecho quinto⁶ y la Constitución del Ecuador, en el artículo 26⁷. Además, según el literal 14 del artículo 57, esta educación deberá:

“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 enseñanza y aprendizaje cuando se trata de estudiantes de las diferentes nacionalidades, su cultura y lengua debe ser respetada y reforzada”.⁸

Por lo cual, el escenario ideal deberá incluir maestros capacitados propios de la comunidad, conocedores de la cultura y del idioma e interesados en transmitir sus conocimientos ancestrales, con el fin de que sus educandos, no solo identifiquen estos saberes, sino los valoren y los apliquen en su vida cotidiana. Aunque, esto no es posible debido a la inexistencia de docentes waorani. Pues no hay adultos formados en el campo de la educación y que provengan de esas regiones del país.

Esta limitación podrá subsanarse con otras estrategias como contar con el apoyo de moradores del sector, quienes deseen cooperar con la escuela e impartir sus conocimientos con los estudiantes y en ocasiones servir de traductores. Tal como lo recomienda la UNESCO al promover “la participación de artesanos e intérpretes tradicionales en calidad de profesores”⁹ y como lo sugiere Flores, al referirse a esta comunidad y mencionar que “los ancianos que enseñan a los estudiantes: tradición oral, elaboración de lanzas, técnicas de cacería y pesca [y] los usos de plantas amazónicas”.¹⁰

Currículo Nacional Intercultural Bilingüe y planificación micro curricular

El Estado ecuatoriano, en su afán de “asegurar que el Sistema Nacional de Educación sea intercultural”¹¹ propone los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües, entre ellos, Neete mea tededo tedeyomo, conocido como Currículo Wao, el que incluye

⁵ Laura Rival, Hijos del sol, padres del jaguar: los huaorani de ayer y hoy, Quito: Abya-Yala, 1996, 359.

⁶ UNICEF, 10 derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes (Quito, 2014), 7. Disponible en: https://www.unicef.org/ecuador/booklet_derechos_bis.pdf

⁷ Constitución del Ecuador, Constitución de la República del Ecuador (Quito: Lexis, 2015), 17. Disponible en: <http://www.turismo.gob.ec/wp-content/uploads/2016/02/CONSTITUCI%C3%93N-DE-LA-REP%C3%9ABLICA-DEL-ECUADOR.pdf>

⁸ Constitución del Ecuador, Constitución de la..., 29.

⁹ UNESCO, Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural (Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006), 36. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

¹⁰ José Flores, Atención educativa a la nacionalidad Waorani: pautas para mejorar la calidad educativa (Buenos Aires: CLACSO, 2016), 4. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160401093350/ART_final.pdf

¹¹ 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

los parámetros generales del Currículo Nacional de EGB y BGU y del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).¹² Si bien, se trata de un documento que intenta acercarse a la lengua y cultura waorani, exige a los maestros que actualmente laboran en la Escuela Ika, de su comprensión total.

Además, como consecuencia lógica, no se puede exigir a una persona, que desconoce una lengua, que redacte cualquier documento en ese idioma. Menos aún, cuando se trata de una planificación micro curricular, tan necesaria para tener claro el proceso didáctico que se va a desarrollar. En ese caso bastaría con que el plan sea diseñado en castellano y así cumplir con esta obligación emanada en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI),¹³ dado que la importancia radica en gestionar una pedagogía que integre actividades didácticas, como las que actualmente no han sido incorporadas en este entorno: contextualización, identificación de conocimientos previos y evaluación de logros y no en la forma del documento.

Organización interna de la Escuela Ika

Existen algunos aspectos que desde una mirada externa son de fácil solución y acarrear algunas dificultades. Entre ellos, se encuentra el horario de asistencia al centro. El Currículo Nacional Intercultural Bilingüe propone una carga de siete períodos diarios¹⁴ de aproximadamente 45 minutos, más un receso. Lo cual integra una jornada de seis horas. Actualmente, los niños waorani asisten solo cuatro horas, tiempo insuficiente para abordar las nueve asignaturas propuestas por el currículo wao. Situación que, entre otros inconvenientes, genera vacíos en los estudiantes, destrezas débiles, falta de motivación y frustración en alumnos y maestros.

En este caso bastaría con ajustar los horarios del transporte escolar que propone la petrolera REPSOL. Sin embargo, este movimiento en las rutas parece no ser posible, por lo que será indispensable buscar otras alternativas como priorizar las materias y los dominios que se pretende alcanzar.

Estrategias didácticas

Si se pretende “lograr conocimientos con sentido y con pertenencia”¹⁵ será necesario que los docentes de la Escuela Ika se aparten de modelos expositivos y técnicas repetitivas, memoristas y mecanicistas. Y en su lugar, adopten modelos activos, participativos, investigativos, de proyectos y de casos, centrados en el estudiante y capaces de fomentar procesos de “observación, experimentación, comprensión y demostración”,¹⁶ así como de cooperación autónoma y libre “para un aprendizaje de conceptos, desarrollo de habilidades y actitudes”.¹⁷

¹² Ministerio de Educación, Currículos Nacionales Interculturales Bilingües (Quito, 2017). Disponible en: <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/>

¹³ Registro oficial del Órgano del Gobierno del Ecuador, Ley Orgánica de..., 15.

¹⁴ Ministerio de Educación, Currículo Nacional Intercultural..., 13.

¹⁵ Ministerio de Educación, Currículo Nacional Intercultural Bilingüe: Neete mea tededo tedeyomo (Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2017), 12. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/WAO_CNIB_2017.pdf

¹⁶ María Ramírez, Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores (Monterrey: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey, 2013), 15. Disponible en: <https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/621238/ID254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

¹⁷ María Ramírez, Modelos y estrategias..., 15.

Entre las técnicas sugeridas, se puede mencionar al trabajo colaborativo, la incorporación del juego como recurso didáctico, la representación gráfica, los rincones de aprendizaje, la escritura creativa, la investigación y el uso de material didáctico como textos literarios, carteles, videos, música, entre otros.

Las técnicas enunciadas no solo impulsarían un mayor aprendizaje y motivación por parte de los alumnos, sino que, con una adecuada planificación, se reducirían dificultades disciplinarias detectadas y problemas en la organización del trabajo pluridocente. Esta última condición, presente en muchas escuelas del sector rural, si es visualizada desde una óptica positiva, brindará a los estudiantes la oportunidad de compartir y cooperar¹⁸ con niños de otros grados, además de impulsarlos a aceptar las diferencias, a apoyar a quienes presentan un menor desarrollo de destrezas o a permitir que sus iguales les expliquen con sus propias palabras y seguramente en su lengua nativa.

Recursos didácticos

Por otro lado, surge la preocupación respecto a las características de los textos escolares, proporcionados por el Ministerio de Educación y que deben ser empleados en las aulas de la Escuela Ika. Estos al ser diseñados para estudiantes de otros sectores de la población, no aportan a la contextualización del aprendizaje de la comunidad waorani y suelen presentar dificultad para su comprensión por falta de dominio de la lengua castellana, en los discentes.

Ante esta situación, la UNESCO, al referirse a la educación intercultural, sugiere que los materiales pedagógicos que se empleen en el aula “abarquen su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”¹⁹, lo cual no se está efectuando. A su vez, resulta evidente la falta de cumplimiento del literal 9 del artículo 347 de la Constitución Ecuatoriana, el que menciona la obligatoriedad del Estado en: “Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural...”²⁰

No obstante, no todo está perdido, siempre habrá la posibilidad de crear nuevos recursos didácticos o de “adaptar los contenidos, métodos y materiales educativos a las necesidades de los grupos cuyas culturas divergen de la del grupo mayoritario”²¹ para el que fueron desarrollados los textos escolares que se ofertan en el país.

Capacitación docente

En el intento de capacitar a los maestros de la Escuela Ika, el Proyecto Waorani Minkayonta, ha asignado recursos para abordar temáticas asociadas a la educación, entre ellas: planificación curricular, adaptaciones curriculares al contexto waorani, métodos para la enseñanza de la lectoescritura, manejo de material concreto para la enseñanza de la

¹⁸ UNESCO, Directrices de la... 40.

¹⁹ UNESCO, Directrices de la... 35.

²⁰ Constitución del Ecuador, Constitución de la... 156.

²¹ UNESCO, Directrices de la... 36.

matemática, evaluación educativa, escritura creativa, Aprendizaje Basado en Proyectos y técnicas de expresión oral.²²

Pero a pesar del trabajo realizado, se evidencia que los docentes no siempre aplican las recomendaciones formuladas y aún carecen de técnicas para el manejo específico de las particularidades de la escuela rural, pluridocente, intercultural y bilingüe, así como, el dominio de modelos educativos más activos y participativos, conocimiento de la cultura waorani y los derechos de los pueblos minoritarios.²³ Esos aspectos deberán ser reforzados en otras jornadas de capacitación.

Habilidades de lectura y escritura en los estudiantes

Antes de reflexionar sobre las destrezas en torno a la lectura y escritura detectadas como débiles, en los niños de la Escuela Ika, es preciso recordar causas que pudieran estar asociadas a estos resultados. Entre ellas, factores como el desconocimiento del idioma castellano, la falta de refuerzo pedagógico debido a la limitada carga horaria y el bajo desarrollo de nociones básicas.

En relación a la lectura, los niños tuvieron problemas para extraer información, ordenar datos, comprender textos, reconocer ideas principales y formular opiniones sobre lo leído. Estos datos revelan la falta de desarrollo de habilidades de comprensión lectora, destreza asociada con la capacidad de recuperar información que se encuentra escrita y relacionarla con experiencias personales para establecer juicios.²⁴

La comprensión lectora permite la organización y valoración de la información; mejora la atención, la comunicación y el aprendizaje; y muestra motivación y metacognición.²⁵ Asimismo, la lectura facilita: la adquisición de vocabulario, factor identificado como bajo en los niños de este contexto; el éxito escolar, al convertirse en eje transversal del currículo; y la expansión de habilidades cognitivas como la memoria, el análisis y la imaginación, a través de la representación mental de lo leído que más tarde será útil para la creación de textos propios.²⁶

Las dificultades de comprensión interfieren en el alcance de destrezas de las demás áreas del currículo, además de afectar en las habilidades sociales y emocionales, pues acarrear, en algunos casos, inseguridad y baja autoestima. Asimismo, involucran falta de activación de conocimientos previos al leer, dudas al reconstruir el texto y ausencia de pensamiento crítico. Para asegurar la comprensión lectora es necesario llevar a cabo procesos de: decodificación, comprensión del vocabulario (manejo de la

²² PUCE, Waorani Minkayonta: Fortalecimiento...

²³ UNESCO, Directrices de la..., 38.

²⁴ Dulio Oседа y María Cabezuado, "Comprensión lectora y resolución de problemas en estudiantes de Educación Primaria Bilingüe en comunidades shipibas", Apuntes Ciencias Sociales 04: 02 (2014): 4. Disponible en: <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/270/287>

²⁵ Calixto Gutierrez-Braojos y Honorio Salmerón, "Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación Primaria", Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado 16: 1 (2012): 184. Disponible en: file:///C:/Users/Lore/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_56724377011.pdf

²⁶ Mabel Condemarín, El poder de leer, (Santiago: División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile, 2001), 5-20. Disponible en: <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/La-Importancia-de-Leer.pdf>

lengua), representación mental, autorregulación y transferencia.²⁷ Lo cual puede trabajarse en el aula, mediante múltiples actividades.

Acerca de la escritura, al aplicar el test de aptitudes, se identificó deficiencia en empleo de elementos de la lengua, la redacción autónoma y la creación de textos propios. Estas dificultades se relacionan con procesos de producción de textos y de escritura creativa.

La escritura es concebida como el “acto cognitivo y metacognitivo de altísimo nivel intelectual, para el cual es necesario tener la intención de comunicarse, tener ideas y el deseo de socializarlas, conocer al destinatario, las palabras, el tipo de texto y su estructura, y dominar un código”.²⁸ Esta definición se asocia con la producción de textos, se aleja de la simple codificación y aún no involucra un pensamiento divergente relacionado con la escritura creativa.

La producción de textos se la concibe como la capacidad de expresión de ideas o sentimientos a través de la palabra escrita llena de significado y se distancia de la copia y el dictado²⁹. Este acto requiere de un proceso voluntario, en el que el ser humano revisa sus pensamientos y los visibiliza a través de símbolos, de una forma coherente y empleando todo su bagaje de habilidades cognitivas y lingüísticas.³⁰

Por su parte la escritura creativa permite al estudiante expresar sus experiencias, intereses, sentimientos, sueños y fantasías, todo ello mediante un proceso de planificación, redacción, revisión y publicación del escrito.³¹ Para llevar a cabo esta labor se recomienda partir de la lectura o escucha de un “texto literario, apropiarse de él y recrearlo de manera lúdica, desde la experiencia personal, en relación con el contexto cultural propio y de otros entornos”.³²

La lectoescritura y su importancia

Con el fin de desarrollar las macrodestrezas de leer y escribir es necesario pasar por la alfabetización inicial o aprendizaje de la lectoescritura. En esta etapa los escolares, de las sociedades alfabetizadas, no solo aprenden las relaciones entre grafemas y fonemas sino que comprenden que todo lo que se habla se puede escribir y que esa habilidad adquiere un uso social en la comunicación con otras personas presentes y ausentes.³³

Pero el escenario en el pueblo Waorani difiere, ellos “raras veces necesitan la lectura y la escritura; lo que a veces necesitan es leer y escribir en castellano. Para ellos no tiene sentido usar su lengua en la escritura”³⁴. Si bien, el aprendizaje de la lengua materna, en las sociedades letradas, envuelve la comunicación mediante el lenguaje oral

²⁷ Calixto Gutierrez-Braojos y Honorio Salmerón, “Estrategias de comprensión... 184.

²⁸ Ministerio de Educación, Currículo Nacional de... 55.

²⁹ Ministerio de Educación, Actualización y fortalecimiento curricular de Educación General Básica, Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, 25.

³⁰ Ministerio de Educación, Currículo Nacional de... 55-56.

³¹ Ministerio de Educación, Actualización y fortalecimiento... 53.

³² Ministerio de Educación, Currículo Nacional de... 59.

³³ Ministerio de Educación, Currículo Nacional de... 56.

³⁴ Laura Rival, Hijos del sol... 417.

y escrito;³⁵ se considera innecesario que los niños de la Escuela Ika aprendan a escribir en waotededo, debido a que su manejo no tendría un uso cotidiano por tratarse de una lengua exclusivamente oral. Sin embargo, esta habilidad adquirida en la segunda lengua podría permitirles “ser civilizados”, obtener un título universitario e incluso vivir fuera de su comunidad, cerca de las grandes ciudades o en el extranjero,³⁶ deseos expresados en el texto: Hijos del sol, padres del jaguar: los huaorani de ayer y hoy y en entrevistas realizadas a integrantes de la comunidad waorani.

Hasta la actualidad la alfabetización inicial, en el pueblo waorani, se ha concentrado en el desarrollo de destrezas de codificación y decodificación. Es decir, en la relación de los sonidos y la forma gráfica de las letras, dejando de lado habilidades de expresión y comprensión, asociadas con las definiciones reales de la escritura y la lectura,³⁷ mencionadas en párrafos anteriores. Pues, según Laura Rival “se usa el viejo método silábico para la lectura y la escritura”³⁸. El cual, por tratarse de un proceso de marcha sintética “no tiene en cuenta la significación en el punto de partida, y no llega necesariamente a ella”.³⁹

En consecuencia, será necesario replantear la selección del método de enseñanza de la lectoescritura y posiblemente optar por un proceso analítico o global, que integre al estudiante como sujeto de conocimiento⁴⁰ poseedor de ideas e intereses que deben ser expresados a través de la escritura y de una cultura que le facilitará llegar a sus propias representaciones del texto leído. En otras palabras, se considera pertinente emplear un método que enfatice la significación antes que el uso del código.

Necesidad de aprestamiento lectoescritor

Como siguiente punto, se tratará el bajo nivel en la atención, lenguaje comprensivo, estructuración espacial, visopercepción y psicomotricidad, en los alumnos de cinco y seis años de la Escuela Ika, detectados al aplicar el test CUMANIN. Estas estructuras funcionales y las que a continuación se enunciarán son consideradas como necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, según Adriana Álvarez:

- “Correctas sensopercepciones auditivas y visuales, y adecuado desarrollo del aparato de fonación.
- Correcta discriminación de formas.
- Capacidad de impulso e inhibición del movimiento.
- Capacidad de relajación.
- Un adecuado nivel de resistencia a la fatiga.
- Un esquema corporal estructurado.
- Lateralización establecida.
- Memoria visual – auditiva y motriz.
- Capacidad de atención y concentración sostenida.

³⁵ Jorge Paredes, “Decodificación y lectura”, Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación 6: 2 (2006): 2. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/447/44760207/>

³⁶ Laura Rival, Hijos del sol... 269.

³⁷ Jorge Paredes, “Decodificación y lectura... 4.

³⁸ Laura Rival, Hijos del sol... 368.

³⁹ Patricia Pognate, “Sobre el concepto de escritura”, Revista Interamericana de Educación de Adultos 28: 2 (2006): 66. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086003.pdf>

⁴⁰ Patricia Pognate, “Sobre el concepto... 67.

- Comprensión de las constantes y variantes del objeto (color, forma, tamaño, cantidad, orden)
- Suficiente nivel de comunicación y lenguaje.
- Relativa autonomía afectiva que le permita establecer relaciones con otras personas.⁴¹

Por lo citado, será conveniente reforzar las habilidades mencionadas previo a que los niños de la Escuela Ika inicien el segundo año de EGB (a los seis años), grado en el que, según el Currículo Nacional, se emprende la escritura y la lectura.

Por otro lado, la misma autora añade que se requiere del “desarrollo del lenguaje oral, de la conciencia fonológica, de la memoria verbal, de la velocidad para nombrar objetos y la asociación visual-semántica”.⁴² Estas habilidades naturalmente se encontrarán poco desarrolladas en los niños del contexto estudiado, pues se refiere al manejo del castellano. Asimismo, es necesario señalar que el lenguaje escrito dependerá en gran medida de la estimulación que proporciona el medio y la familia,⁴³ lo cual también será un limitante en este caso, pues se debe recordar que el waotodedo es una lengua oral y gran parte de los padres de familia no están alfabetizados.

Ante las dificultades descritas se sugiere, previo al inicio de la lectoescritura, aplicar estrategias didácticas encaminadas a que los estudiantes aprendan el castellano, en su forma oral, refuercen todas las estructuras funcionales previamente citadas y tengan oportunidad de relacionarse con la lengua escrita. Debido a que el logro de estos objetivos tomará un tiempo será oportuno retardar el inicio de la lectoescritura.

Lo expuesto, en el párrafo anterior, se justifica al recordar que el Currículo Nacional es diseñado para niños de clase media y de un sector urbano, que en su hogar han asimilado, antes de entrar a la escuela, una serie de destrezas⁴⁴ y la lengua oral con la que aprenderán a escribir. Por lo tanto, no siempre será apropiado para todos los planteles del país. Sin embargo, es posible remitirse al artículo 19 de la LOEI, el cual menciona que “el Currículo podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación”.⁴⁵

Planificación y directrices educativas

De lo analizado en el punto tres, se desprenden algunas líneas de acción, las cuales serán expuestas en torno a dos temáticas: Directrices generales para la educación rural, intercultural y bilingüe y Directrices para el proceso lectoescritor.

⁴¹ Adriana Álvarez, *Aprestamiento de la lectoescritura: guía didáctica y módulo* (Medellín: Departamento de Publicaciones FUNLAM, 2004), 51-52. Disponible en: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2010/10/aprestlectoescritura.643.pdf>

⁴² Adriana Álvarez, *Aprestamiento de la...* 49.

⁴³ Adriana Álvarez, *Aprestamiento de la...* 49.

⁴⁴ Laura Rival, *Hijos del sol...* 368.

⁴⁵ Ministerio de Educación, *Currículo Nacional de...* 7.

Directrices generales para la educación rural, intercultural y bilingüe

- a. Gestionar el apoyo de algunos miembros adultos de la etnia waorani, con el fin de que compartan sus conocimientos con los estudiantes y enseñen la fabricación de sus artesanías.
- b. Crear oportunidades, como conversatorios con miembros de la comunidad, para que los niños se expresen oralmente en su lengua nativa.
- c. Solicitar a la petrolera REPSOL un ajuste en los horarios del transporte escolar para completar la carga horaria propuesta por el Ministerio de Educación.
- d. Identificar asignaturas, destrezas y contenidos más apropiados para este grupo minoritario y priorizarlos ante otros propuestos en el Currículo Nacional de EGB y BGU.
- e. Adoptar modelos educativos activos, participativos, investigativos y de proyectos, mediante técnicas de trabajo cooperativo y autónomo.
- f. Integrar en el plan micro curricular y en el desarrollo de la clase estrategias para la contextualización, la identificación de conocimientos previos y la evaluación de logros.
- g. Crear nuevos recursos didácticos, paralelos a los textos del Ministerio de Educación, para incluir contenidos culturales y modelos, técnicas y estrategias enunciados en los dos puntos que anteceden.
- h. Partir de conocimientos previos, experiencias personales o situaciones del entorno para contextualizar el aprendizaje.
- i. Permitir que los docentes elaboren sus planificaciones y demás documentos pedagógicos en lengua castellana.
- j. Asegurar en los estudiantes el manejo de la lengua castellana, en su forma oral, antes de iniciar el proceso lectoescritor.
- k. Utilizar videos y música para incrementar destrezas de expresión oral.
- l. Reforzar las estructuras funcionales, en los niños, previo a la enseñanza de la lectoescritura.
- m. Emplear el juego como recurso didáctico y medio para la adquisición de estructuras funcionales.
- n. Integrar en las clases actividades encaminadas hacia el logro de las conciencias lingüísticas: fonológica, semántica, sintáctica y léxica.⁴⁶
- o. Utilizar nombres de objetos, hechos y situaciones para desarrollar la conciencia fonológica.⁴⁷

Directrices para el proceso lectoescritor

- a. Empezar la enseñanza de la lectoescritura únicamente en castellano.
- b. Emplear métodos globales de lectoescritura mediante procesos analíticos, centrados en el estudiante y sus necesidades.
- c. Priorizar procesos comunicativos, de expresión y comprensión, antes que de decodificación y codificación.
- d. Utilizar procesos de lectura global y lectura selectiva antes de proceder a la descomposición y el análisis fonológico.
- e. Organizar ambientes letrados y rincones de lectura y escritura para fomentar estas macrodestrezas, e incluir variedad de recursos literarios e informativos como

⁴⁶ Ministerio de Educación, Currículo Nacional de... 76.

⁴⁷ Ministerio de Educación, Currículo Nacional de... 57.

- cuentos, revistas, caricaturas, chistes, adivinanzas, rimas, dibujos, carteles, letreros, etiquetas, abecedario ilustrado, entre otros.
- f. “Leer a los estudiantes para ponerles en contacto con diferentes tipos de texto, sea porque solos no pueden acceder a ellos o para seducirlos”.⁴⁸
 - g. Permitir que los estudiantes construyan su propio significado del texto.
 - h. Partir de la lectura o escucha de textos literarios para identificar elementos relacionados con conocimientos previos, diferencias culturales, causas y consecuencias, orden de acciones, y similitudes y diferencias.
 - i. Incluir estrategias de dramatización y recreación del texto para identificar su comprensión.
 - j. Añadir procesos de prelectura, lectura y poslectura al incentivar la macrodestreza de leer.
 - k. Utilizar paratextos para realizar predicciones, establecer hipótesis y motivar la curiosidad por la lectura.
 - l. Usar pictogramas, pictografías y pictocuentos como recursos para el desarrollo de la lectura independiente y la relación de palabras con su significado.
 - m. Incluir a la representación gráfica como método de expresión de ideas y emociones.
 - n. Permitir que los alumnos dicten al docente sus ideas para que los primeros escriban a través de los segundos, como primeras experiencias de producción de textos.
 - o. Enfatizar el uso de la lengua para la producción de textos y la escritura creativa, y alejarse de actividades mecánicas como la copia y el dictado.

Conclusiones

Esta investigación partió del análisis de la educación que actualmente se imparte en la Escuela Ika, la cual atiende a miembros de la comunidad waorani y concluye que los aspectos que mayormente interfieren con la educación de sus niños están asociados con: el horario reducido de clases, la baja capacitación pedagógica del cuerpo docente, la falta de conocimiento de la cultura y el idioma en los maestros, el uso de un currículo diseñado para sectores mayoritarios de una población urbana, de clase media y de habla hispana, el empleo de estrategias mecanicistas y memorísticas y de textos poco comprensibles, el enfoque no comunicativo que se ha dado a la lectura y la escritura, y las dificultades en el manejo de estructuras funcionales y de conocimiento del castellano, en los alumnos, previo al inicio de la enseñanza de la lectoescritura.

Con todo lo expuesto queda claro que este contexto educativo mantiene una dinámica específica en su proceso didáctico, por lo cual requiere de métodos, estrategias y recursos que se adapten a sus necesidades e intereses. Afortunadamente, gracias a las políticas nacionales e internacionales asociadas a la educación intercultural bilingüe, hoy en día se presta atención a los requerimientos de grupos minoritarios y es posible no solo identificar sus especificidades sino proponer líneas de acción enfocadas al logro de objetivos sociales y pedagógicos.

Por lo cual, el artículo en su interés por aportar a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de la Escuela Ika propone una serie de directrices para la

⁴⁸ Ministerio de Educación, Currículo Nacional de... 79.

educación rural, intercultural y bilingüe y otras específicas para el aprendizaje de la lectoescritura. En cuanto a las primeras se destacan los ajustes a los horarios de clases, el empleo de modelos, técnicas y estrategias dinámicos, participativos, colaborativos y contextualizados, la gestión de la comunidad para el abordaje de temas culturales y el refuerzo del waotedo, la adaptación de los recursos didácticos, y el inicio de la lectoescritura una vez que los estudiantes conozcan el castellano y cuenten con estructuras funcionales.

En forma adicional se estableció, en torno al aprendizaje de la lectoescritura, su enseñanza en castellano, el uso de métodos globales centrados en el estudiante, el abordaje de la lectura y la escritura en su base comunicativa, el empleo de recursos literarios e informativos motivadores de la expresión y la comprensión, y el manejo de estrategias cuyo énfasis sea la producción de textos, la escritura creativa y la lectura comprensiva.

Finalmente, se conoce que se trata de un camino largo y cambiante. Se han dado los primeros pasos y se espera que las líneas de acción propuestas puedan aportar con la educación que los niños waorani necesitan en este momento histórico. Más adelante serán nuevas necesidades y posiblemente nuevas estrategias. No obstante, el artículo pretende dejar directrices para un contexto específico y quizás para otros similares en su forma rural, intercultural y bilingüe.

Bibliografía

Fuentes primarias

Álvarez, Adriana. Aprestamiento de la lectoescritura: guía didáctica y módulo. Medellín: Departamento de Publicaciones FUNLAM, 2004. Disponible en: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2010/10/aprest_lectoescritura.643.pdf

Condemarín, Mabel. El poder de leer. Santiago: División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile, 2001. Disponible en: <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/La-Importancia-de-Leer.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>

Flores, José. Atención educativa a la nacionalidad Waorani: pautas para mejorar la calidad educativa. Buenos Aires: CLACSO, 2016. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160401093350/ART_final.pdf

Gutierrez-Braojos, Calixto y Salmerón, Honorio. “Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación Primaria”. Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado 16: 1 (2012): 183-202.

Ministerio de Educación. Actualización y fortalecimiento curricular de Educación General Básica. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2010.

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 tedeyomo. 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. Currículos Nacionales Interculturales Bilingües. Quito, 2017. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/>

Oseda, Dulio y Cabezado, María. “Comprensión lectora y resolución de problemas en estudiantes de Educación Primaria Bilingüe en comunidades shipibas”. *Apuntes Ciencias Sociales* 04: 02 (2014): 185-195. Disponible en:
<http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/270/287>

Paredes, Jorge. “Decodificación y lectura”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 6: 2 (2006): 1-22. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/447/44760207/>

Pognate, Patricia. “Sobre el concepto de escritura”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 28: 2 (2006): 65-97. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086003.pdf>

PUCE. Waorani Minkayonta: Fortalecimiento del Talento Humano. Quito, 2016. Disponible en: <https://minkayonta.wordpress.com/fortalecimiento-del-talento-humano/>

Ramírez, María. Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores. Monterrey: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey, 2013. Disponible en:
<https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/621238/ID254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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.

UNESCO. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Paris: 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>

UNICEF, 10 derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes. Quito. 2014. Disponible en: https://www.unicef.org/ecuador/booklet_derechos_bis.pdf

Valenzuela, Jaime y Flores, Manuel: Fundamentos de la Investigación Educativa. Monterrey: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey. 2012. Disponible en:
https://s6f8d95476e64bd09.jimcontent.com/download/version/.../volumen_2.pdf

Yépez, Alexandra, Hidalgo, Geomar y Procel, Betty. "Evaluación Inclusiva e Intercultural: Una mirada a la educación en el pueblo Waorani". INNOVA 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. La lectoescritura en un contexto rural, intercultural y bilingüe. Rev. Incl. Vol. 5. Num. Especial, Julio-Septiembre (2018), ISSN 0719-4706, pp. 62-78.

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**.