



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Enseñanza aprendizaje de la lengua *kichwa* desde los saberes y conocimientos de la cultura a través de la oralidad en la UNAE

José Antonio Duchi Zaruma

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

Enseñanza aprendizaje de la lengua *kichwa* desde los saberes y
conocimientos de la cultura a través de la oralidad en la
UNAE

José Antonio Duchi Zaruma



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2022

Enseñanza aprendizaje de la lengua *kichwa*
desde los saberes y conocimientos de la
cultura a través de la oralidad en la UNAE

Facultad: Educación

Doctorado: Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las
Artes y las Humanidades

Doctorando: Antonio Duchi Zaruma

Director: Dr. Francisco Cantero Serena

Directora: Dra. Alicia Sola Prado

Tutor: Dr. Francisco Cantero Serena

RESUMEN

La lengua *kichwa* es uno de los idiomas hablados en el Ecuador por más de setecientas mil personas. No obstante, a pesar de los esfuerzos institucionales por reforzar la pervivencia de esta lengua ancestral, el *kichwa* decrece en importancia, se habla cada vez menos y se recluye a un habla íntima que carece cada vez más de la importancia político-cultural que alguna vez tuvo. Las reformas educativas llevadas a cabo recientemente ponen en un nuevo lugar la enseñanza aprendizaje de esta lengua, pero su sistemático retroceso en el uso da cuenta de una insuficiencia de recursos didácticos que permitan valorarla, fortalecerla y promover su transmisión.

Considerando lo anterior, el presente trabajo buscó, a partir de un estudio pormenorizado de los distintos enfoques didácticos para la enseñanza de segundas lenguas, generar una propuesta didáctica que dote a docente y a estudiantes de estrategias a seguir que se sostengan en los métodos más adecuados para su aprendizaje. Por lo anterior, la propuesta desarrollada se sostiene firmemente en el trabajo de la oralidad como estrategia adecuada para preservar una lengua como el *kichwa*, de tradición fundamentalmente oral.

Bajo una metodología documental se determinaron las estrategias más adecuadas para el diseño de la propuesta didáctica, la cual consta de seis secuencias de aprendizaje secuenciales, las cuales se encuentran articuladas en un enfoque progresivo que permite desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes con énfasis en la oralidad. Las secuencias trabajan seis pilares culturales propios de los pueblos andinos, particularmente *kichwas*: la alimentación, la vestimenta, el ciclo vivencial, el ciclo agrícola, la ritualidad y la institución social de la minka. Las secuencias articuladas en sesiones contemplaron un trabajo por tareas con miras a desarrollar seis tareas finales, las que dan origen a un producto global de evidencia de aprendizaje y reproducible por nuevos estudiantes y personas de la comunidad interesadas en la transmisión y preservación del *kichwa*.

Palabras clave: *kichwa*, educación intercultural bilingüe, enseñanza de segunda lengua, enfoque oral, educación superior.

ABSTRACT

The *Kichwa* language is one of the languages spoken in Ecuador by more than two million inhabitants. However, despite institutional efforts to reinforce the survival of this ancestral language, *Kichwa* decreases in importance, is spoken less and less and is confined to an intimate speech that lacks more and more the political-cultural importance that it once was. He had. The educational reforms carried out recently put the teaching and learning of this language in a new place, but its systematic decline in use shows a lack of didactic resources that allow it to be valued, strengthened and promoted.

Considering the above, the present study sought, based on a detailed study of the different didactic approaches for the teaching of second languages, to generate a didactic proposal that provides teachers and students with strategies to follow that are based on the most appropriate methods for His learning. Therefore, the proposal developed is firmly supported by the work of orality as an adequate strategy to preserve a language such as *Kichwa*, with a fundamentally oral tradition.

Under a documentary methodology, the most appropriate strategies for the design of the didactic proposal were determined, which consists of six sequential learning experiences, which are articulated in a progressive approach that allows the development of the communication skills of the students with emphasis on the orality. The sequences work on six cultural pillars typical of the Andean peoples, particularly the *Kichwa*: food, clothing, the experiential cycle, the agricultural cycle, ritual and the social institution of the minka. The sequences articulated in sessions contemplated a work by tasks with a view to developing six final tasks, which give rise to a global product of learning evidence and reproducible by new students and people from the community interested in the transmission and preservation of *Kichwa*.

Keywords: *Kichwa*, bilingual intercultural education, second language teaching, oral approach, higher education.

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
ÍNDICE.....	5
ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE FIGURAS	9
INTRODUCCIÓN.....	10
1. OBJETIVOS	15
1.1 Objetivo general	17
1.2 Objetivos específicos.....	18
1.2.1 Objetivo específico 1	18
1.2.2 Objetivo específico 2	18
1.2.3 Objetivo específico 3	19
2. LA LENGUA <i>KICHWA</i> : PERSPECTIVA HISTÓRICA	20
2.1 Origen de la lengua <i>kichwa</i>	20
2.2 Época de crisis de la Lengua <i>kichwa/quechua</i>	23
2.3 El <i>kichwa</i> en la actualidad	26
2.4 El contacto lingüístico entre el <i>kichwa</i> y el español.....	28
2.5 El <i>kichwa</i> como L2 en el Ecuador	30
2.6 Características del <i>kichwa</i>	31
2.6.1 Características fonológicas.....	33
2.7 El <i>kichwa</i> en el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe del Ecuador	37
2.7.1 Interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad	37
2.7.2 Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador	42
2.7.3 Actualidad del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador	45
2.7.4 El <i>kichwa</i> en la educación superior y en la UNAE.....	48
3. LA COSMOVISIÓN <i>KICHWA</i>	51
3.1 Características que rigen la cosmovisión <i>kichwa</i>	51
3.1.1 Expresiones culturales que configuran la cosmovisión <i>kichwa</i>	53
3.1.2 La cosmovisión desde la categoría <i>pacha</i>	58
3.1.3 Significación del tiempo-espacio desde la cosmovisión <i>kichwa</i>	60

3.1.4	Interpretación del tiempo-espacio desde la cosmovisión <i>kichwa</i>	61
3.2	La organización social.....	63
3.3	La organización política.....	66
3.4	El <i>Sumak Kawsay</i>	67
3.5	Los saberes de la cosmovisión <i>kichwa</i> que conforman la propuesta didáctica.....	68
4.	DEL ENFOQUE COMUNICATIVO AL ENFOQUE ORAL.....	71
4.1	Antecedentes.....	71
4.1.1	Algunos métodos de enseñanza aprendizaje de idiomas extranjeros o segundas lenguas.....	72
4.2	El lenguaje y su enseñanza.....	76
4.3	El bilingüismo y la educación.....	77
4.3.1	Competencia intercultural.....	80
4.4	Marco común europeo de referencia para las lenguas.....	81
4.5	La competencia comunicativa.....	83
4.5.1	Antecedentes.....	84
4.5.2	Las competencias estratégicas.....	85
4.5.3	Las competencias específicas.....	87
4.6	La enseñanza de la competencia comunicativa.....	88
4.7	El enfoque oral.....	89
5.	ENFOQUE METODOLÓGICO DE LAS SECUENCIAS.....	92
5.1	El habla como método de aprendizaje.....	92
5.2	Enfoque procesual: trabajo por tareas.....	93
5.2.1	Tareas previas.....	95
5.2.2	Tareas capacitadoras.....	95
5.2.3	Tareas posibilitadoras.....	96
5.2.4	Tareas autoevaluativas y coevaluativas.....	97
5.2.5	Tareas finales.....	97
5.2.6	Tareas derivadas.....	98
5.3	Empleo de las nuevas tecnologías.....	98
6.	ASPECTOS GENERALES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DISEÑADA.....	100
6.1	Caracterización de la carrera docente EIB en la UNAE.....	100
6.2	Objetivos de las secuencias didácticas.....	102

6.3	Competencias generales	104
6.4	Tareas finales por secuencias	105
7.	SECUENCIAS DE APRENDIZAJE.....	108
7.1	Secuencia de aprendizaje 1: Shukniki tantachiyachay	108
7.1.1	Trabajo por sesiones	111
7.2	Secuencia de aprendizaje 2: Ishkayniki tantachiyachay	130
7.3	Secuencia de aprendizaje 3: Kimsaniki tantachiyachay	150
7.4	Secuencia de aprendizaje 4: Chuskuniki tantachiyachay	170
7.5	Secuencia de aprendizaje 5: Pichkaniki tantachiyachay.....	187
7.6	Secuencia de aprendizaje 6: Suktaniki tantachiyachay	209
8.	CONCLUSIONES	229
8.1	Futuras investigaciones.....	233
	BIBLIOGRAFÍA	234
	ANEXOS	245
	Guía de aprendizaje para el estudiante	245
	SECUENCIA DE APRENDIZAJE 1: SHUKNIKI TANTACHIYACHAY	245
	SECUENCIA DE APRENDIZAJE 2: ISHKAYNIKI TANTACHIYACHAY	253
	SECUENCIA DE APRENDIZAJE 3: KIMSANIKI TANTACHIYACHAY	260
	SECUENCIA DE APRENDIZAJE 4: CHUSKUNIKI TANTACHIYACHAY	265
	SECUENCIA DE APRENDIZAJE 5: PICHKANIKI TANTACHIYACHAY	270
	SECUENCIA DE APRENDIZAJE 6: SUKTANIKI TANTACHIYACHAY	277

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Época de predominancia de métodos de enseñanza de L2 o LE	72
Tabla 2 Módulos en el área de desarrollo de competencias comunicativas de un idioma ancestral en EIB en la UNAE	100
Tabla 3 Objetivos por secuencias didácticas	103
Tabla 4 Competencias de comprensión, producción, interacción y mediación.....	105
Tabla 6 Tareas finales por secuencia.....	106
Tabla 7 Síntesis de la secuencia 1	108
Tabla 8 Rúbrica de evaluación docente.....	127
Tabla 9 Rúbrica de coevaluación.....	128
Tabla 10 Síntesis de la secuencia 2	130
Tabla 11 Rúbrica de evaluación docente.....	147
Tabla 12 Rúbrica de coevaluación.....	148
Tabla 13 Síntesis de la secuencia 3	150
Tabla 14 Rúbrica de evaluación docente.....	167
Tabla 15 Rúbrica de coevaluación.....	168
Tabla 16 Síntesis de la secuencia 4	170
Tabla 17 Rúbrica de evaluación docente.....	184
Tabla 18 Rúbrica de coevaluación.....	185
Tabla 19 Esquema de la secuencia 5	187
Tabla 20 Rúbrica de evaluación docente.....	206
Tabla 21 Rúbrica de coevaluación.....	207
Tabla 22 Esquema de la secuencia 6	209
Tabla 23 Rúbrica de evaluación docente.....	225
Tabla 24 Rúbrica de coevaluación.....	226

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Familias y derivaciones del kichwa	23
Figura 2 Clasificación dialectal kichwa de Parker (1969).....	32
Figura 3 Dialectos del kichwa ecuatoriano según Carpenter	33
Figura 4 Vocales del kichwa	34
Figura 5 Fonemas vocálicos y consonánticos.....	35
Figura 6 Celebraciones del mundo andino	53
Figura 7 Niveles de MCER	82
Figura 8 Competencias estratégicas	86
Figura 9 Competencias específicas.....	88
Figura 10 Fases de la metodología utilizada	94
Figura 11 Esquema constitutivo de las secuencias.....	98
Figura 12 Lámina de observación: alimentos típicos de los pueblos kichwa.....	112

INTRODUCCIÓN

Ecuador es un país megadiverso. Esto se aprecia en su configuración ecosistémica, en su enorme diversidad cultural y étnica y, por supuesto, en las diferentes lenguas y dialectos que nutren su campo lingüístico. Dentro de esta diversidad se identifican catorce nacionalidades y dieciocho pueblos originarios, los cuales, en su mayoría, son hablantes del *kichwa*, idioma intercultural oficial reconocido en la Constitución ecuatoriana de 2008 junto con el shuar. Estos comparten con el español su carácter oficial; sin embargo, no en todos los ámbitos administrativos son considerados idiomas oficiales (Grzech, 2017).

Este reconocimiento del *kichwa shimi* como idioma oficial es el resultado de un proceso complejo y conflictivo -aún no resuelto- de colonización y descolonización, de castellanización y de invisibilización de la identidad amerindia (Kowii, 2013). Y no solo es este proceso de colonización española el que nutre a esta lengua con complejidad y contradicciones, sino que en su origen como la lengua oficial del Tawantinsuyo y su establecimiento -probable- entre los años 1300-1535 han contribuido a hacer del *kichwa* una lengua diversa, con distintas variedades según pueblos y zonas geográficas (Grzech, 2017).

Esta conflictividad tiene su expresión en el inminente peligro en el que se encuentran las diversas lenguas indígenas. Oficialmente, se considera que existen las siguientes lenguas: *awapít, cayapa, huaq terero, kichwa, shiwiar chicham, shuar chicham, sia pedee, tsafiki, záparo, achuar chicham, andoa, záparo, cofán, siona/secoya* y el *tetete*, que se identifica como una lengua extinta (Haboud, 2010). Sin embargo, cada vez son menos habladas y, a pesar de existir la educación bilingüe, la no oficialidad de estos idiomas en conjunción con la hegemonía del español como lengua estándar no permiten avanzar sostenidamente en su recuperación y validación.

La lengua *kichwa* / quechua constituyó la lengua franca de todas las regiones del Tawantinsuyo; expandida aproximadamente desde el año 1300 hasta 1535 a nivel de las cuatro regiones del dominio Inca. En la actualidad, esta lengua, debido a la coexistencia de lenguas pre-*kichwas* en los diferentes contextos geográficos, presenta una gama de variedad lingüística: el *kichwa* del Ecuador, el *ancashino* del Perú, el *collao* del altiplano peruano, el *cochabambino* de Bolivia, y el de las provincias noroccidentales de Argentina.

El *kichwa* es una lengua ancestral, y, como tal, en su estudio pueden encontrarse las raíces más profundas de su nacimiento de la mano de la interacción de los seres humanos con su entorno. El *runa shimi* (lengua de los hombres) tiene su origen en la conexión que existe entre las personas y la naturaleza. Antes de este, según cuentan los hijos de los ancestros, no existía más que otra lengua que la que se oía hablar a la naturaleza, y por ello se considera al *kichwa* como la *lengua de las personas*.

Hoy en día, el *kichwa* es hablado por más de setecientas mil personas en Ecuador, siendo el idioma ancestral que más se oye. Sin embargo, este corre el riesgo de ser desplazado por el español en la propia transmisión oral intergeneracional, dado que en las grandes ciudades su uso es limitado y, por supuesto, el español es imprescindible. La interculturalidad en sus diversos ámbitos ha sido central para traer al frente los elementos propios de culturas previas a la llegada española, lo que también se observa en el propio sistema educativo.

Efectivamente, la reforma educativa implementada entre 2007 y 2013, demanda de una nueva forma de enseñanza de las lenguas en todos los niveles y sistemas educativos y revaloriza el papel de las lenguas originarias en la enseñanza a nivel nacional. Según el Manual de metodología para la enseñanza de las lenguas de 2010 del Ministerio de Educación del Ecuador, establece:

El tratamiento de las lenguas en educación dirigida a pueblos indígenas ha representado siempre un desafío, puesto que lleva implícita una problemática muy especial que tiene que ver con la característica de oralidad de estos idiomas y con enfoques culturales que difieren mucho de los de la sociedad mayoritaria del Ecuador. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010)

Desde la creación de la Universidad Nacional de Educación UNAE, y con ella de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe EIB se manifiesta la necesidad de explorar, desarrollar, implementar y evaluar nuevos modelos didácticos de enseñar la lengua *kichwa*. Ante esta situación tan novedosa para la escuela ecuatoriana, se evidencia la necesidad, entre otras cosas, de un desarrollo de la didáctica de la segunda lengua que es el *kichwa* para los castellanohablantes.

Esta manifestación deja latente la necesidad de enfocar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de las nacionalidades originarias desde una perspectiva que no solo tenga en cuenta el carácter fundamentalmente oral de la transmisión de saberes y conocimientos de estos pueblos, sino que lleve a cabo una aproximación metodológica y didáctica que permita un desarrollo efectivo del aprendizaje en consonancia con las necesidades comunicativas en el entorno de los aprendices.

Por otra parte, el Estado ecuatoriano reconoce el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como un derecho de las comunidades, los pueblos y las nacionalidades. Al respecto, el artículo: 57 numeral 14, expresa:

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. (LOEI, 2011).

En tanto, el Ecuador lleva más de 3 décadas implementando el sistema de Educación Intercultural Bilingüe; atendiendo la demanda educativa a 14 nacionalidades y 21 pueblos; enmarcado en las políticas y lineamientos del MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), modelo pedagógico que orienta las políticas lingüísticas a aplicarse en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Paradójicamente, mientras el Estado reconoce y garantiza la vivencia plena de las culturas y las lenguas patrimoniales a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, el número de *kichwa* hablantes cada vez es menor; se aduce a varios motivos, como son: uno, los padres de la actual generación no transmiten la lengua y la cultura a sus hijos debido a la castellanización y a la predominancia del monolingüismo (Garcés, 2020); dos, los estamentos medios (ministerios) no implementan políticas públicas que contribuyan a valorar, mantener y desarrollar la lengua y la cultura (Grzech, 2017); tres, las instituciones educativas no generan aprendizajes significativos e innovadores en los alumnos con uso de metodologías y estrategias didácticas propias a aprender y enseñar el *kichwa* (Garcés, 2020).

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, en la actualidad, demanda de tres mil docentes interculturales y bilingües; sin embargo, los futuros docentes que han optado por estudiar la carrera de educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Nacional de Educación, la gran mayoría son monolingües castellano hablantes, quienes imperiosamente demandan de aprender el *kichwa* para suplir la presente y futura impetración que tiene el País para garantizar el mantenimiento y desarrollo de la lengua y la cultura como patrimonio que nos ha heredado el *Tayta Inti* (padre sol).

Los principales métodos que se han experimentado para la enseñanza de las lenguas han sido: el método gramatical (gramática y traducción); El método directo o natural; El método audiolingual; El método intermediario; el método con enfoque comunicativo; y métodos alternativos. Sin embargo, la enseñanza del *kichwa* se ha mantenido en lo gramatical; pero, en la presente investigación se plantea la renovación de las estrategias didácticas que se aplican actualmente a la enseñanza-aprendizaje de la lengua, en contextos en los que el idioma impartido no representa la lengua materna o nativa sino como L2.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es diseñar secuencias didácticas innovadoras para la enseñanza de la lengua *kichwa* utilizando una metodología fundamentada en el enfoque comunicativo, el trabajo por tareas y el enfoque oral, trasladando contenidos relativos a la cosmovisión y la cultura *kichwa* como componente esencial de la competencia cultural de los hablantes. Para esto, se ha realizado una profunda revisión teórico-metodológica orientada a determinar los mejores métodos y enfoques para sustentar la propuesta didáctica.

El resultado obtenido consiste en seis secuencias de aprendizaje con alrededor de diez sesiones; en estas se han distribuido una serie de tareas que se estructuran bajo un enfoque procesal que comprende tareas previas y diagnóstico, tareas capacitadoras, tareas posibilitadoras, tareas finales y tareas autoevaluativas y coevaluativas. Cada una de estas secuencias tiene como eje la interacción de los estudiantes y su inmersión en las comunidades *kichwa* más inmediatas, de modo que, además de promover los conocimientos sobre la cultura y la revitalización y promoción de la lengua, los aprendizajes tendrán anclaje sobre la propia cultura en la que están insertos los estudiantes.

La propuesta didáctica se constituyó en base a seis temas propios de la cosmovisión *kichwa* que para su desarrollo se concibieron bajo el mencionado enfoque procesual. De esta manera, cada tema aborda progresivamente aspectos de la lengua y de la cultura que se interrelacionan para generar instancias de aplicación, práctica y socialización del lenguaje oral. Así, los temas planteados a lo largo de las seis secuencias son *Shukniki tantachiyachay* (*Mikuykunamanta* / alimentación), *Ishkayniki tantachiyachay* (*Churaykunamanta* / vestimenta), *Kimsaniki tantachiyachay* (*Pachakunamanta* / tiempo-espacio), *Chuskuniki tantachiyachay* (*Tarpuykunamanta* / ciclo agrícola), *Pichkaniki tantachiyachay* (*Hatun raymikunamanta* / las grandes fiestas) y *Suktaniki tantachiyachay* (*Minkamanta* / la minga).

El trabajo está organizado en apartados. El primero corresponde a los objetivos del estudio. El segundo apartado es *La lengua kichwa: perspectiva histórica*, el cual aborda el desarrollo histórico y social de la lengua *kichwa*. El tercer apartado es *La cosmovisión kichwa*, en el cual se enmarca a la lengua *kichwa* como expresión cultural e identitaria de los pueblos *kichwa* y como parte fundamental de su cosmovisión. El cuarto apartado es *Del enfoque comunicativo al enfoque oral*, apartado que aborda la enseñanza de segundas lenguas, expone algunos modelos y describe al enfoque oral como metodología de enseñanza. El quinto apartado corresponde a *Enfoque metodológico de las secuencias*, en donde se expone el modelo particular utilizado para la elaboración de la propuesta didáctica. El sexto apartado corresponde a Aspectos generales de la propuesta didáctica diseñada, que caracteriza a la población de estudio, a la institución a la que esta pertenece, los objetivos y las competencias trabajadas. El séptimo apartado detalla cada una de las secuencias de aprendizaje. Por último, se incluye un apartado con las conclusiones del estudio y uno con los apéndices, en donde consta la guía de aprendizaje para los estudiantes diseñada.

1. OBJETIVOS

El interés por desarrollar esta investigación surge por la experiencia de aula en cuanto a la enseñanza de una segunda lengua, particularmente el *kichwa*. Es preciso comprender que esta lengua no es solamente un código mediante el cual los pueblos originarios del Ecuador y de otros países andinos aún se comunican; el *kichwa* representa hoy en día tanto su identidad y cosmovisión como el peso histórico de una invasión y colonización cuyos efectos se viven hasta el día de hoy.

Por tanto, revalorizar la lengua y potenciar su uso no solo significa darle importancia y valor nuevamente a un elemento patrimonial importante para un gran sector de la población sudamericana; implica reconocer la dominación histórica sufrida y reivindicar todos los elementos supeditados a una cultura foránea impuesta por la fuerza. Revitalizar la enseñanza del *kichwa* es volver a dotar de trascendencia a aquellos aspectos de la cosmovisión andina que se han folklorizado o que han sucumbido ante la lengua y costumbres oficiales.

Es importante, además, considerar que el *kichwa* es una lengua inminentemente oral. Su estandarización escrita parte con la necesidad de los colonos de enseñar y transmitir en este idioma lo vivenciado y sus creencias. Sin embargo, la tradición oral que está a la base del *runa shimi* (idioma de hombre) es parte de cómo la lengua se va transmitiendo de generación en generación cargada de todo el conocimiento de los ancestros, sin la necesidad de verse escrita.

Por otra parte, si bien existe un interés institucional por la preservación y por el fortalecimiento de las lenguas de las distintas nacionalidades reconocidas por el Estado, la Educación Intercultural Bilingüe como sistema tiene hoy en día múltiples desafíos para concretar sus objetivos, de modo que en las aulas, los docentes se ven impedidos en la mayoría de los casos de generar instancias pedagógicas que realmente permitan enseñar y aprender a su vez el *kichwa* no solo como un código, sino como un instrumento que forma parte misma de la identidad de muchos pueblos del Ecuador, considerando sus diversidades.

En particular la enseñanza de las segundas lenguas es un ámbito lleno de complejidades. Si aun representa enorme desafío la comprensión de cómo se adquiere la lengua, mediante

qué procesos se aprende, cuáles son los mejores o más adecuados métodos de enseñanza, lo cierto es que las segundas lenguas son de un interés particular para la didáctica por la evidente complejidad que esto sugiere.

Prácticamente la totalidad de los modelos y enfoques que buscaron desarrollar (sin mucho éxito) el aprendizaje de segundas lenguas centraban sus métodos en la lectoescritura. Esto no es de extrañar debido a las teorías que veían al aprendizaje de la lengua como producto de la repetición, del aprendizaje de la gramática y de la correcta escritura de esta. Así, métodos como el directo se sostuvieron durante mucho tiempo en la enseñanza de segundas lenguas con base en la lectoescritura.

No obstante, esto es doblemente problemático; por una parte, la investigación educativa realizó avances sustanciales en la evidencia de que la lengua es un instrumento o herramienta para la comunicación; es decir, en realidad, lo que se espera de los sujetos es que estos logren comunicarse de manera efectiva en todos los contextos. Lógicamente esto supone también el ámbito escrito. Sin embargo, para el caso de las segundas lenguas, es claro que estas tienen por función principal *poner en relación* a los hablantes. Dicho de otra manera, se aprende una segunda lengua para relacionarse con otro que tiene un bagaje cultural diferente al propio que se expresa a través de su lengua. De allí que los enfoques basados en la lectoescritura no sean particularmente efectivos para el desarrollo de la pronunciación en segundas lenguas y, finalmente, en las competencias comunicativas.

Pero, por otro lado, para el caso de la interculturalidad en el Ecuador y en particular el *kichwa*, la oralidad es un aspecto central. Si bien la literatura como tal *kichwa* ha tenido un desarrollo relevante, esta es más expresión de su adaptación y transformación devenida del contacto con las culturas mestiza y blanca; no obstante, su carácter es fundamentalmente oral: los pueblos *kichwa* estructuran su cosmovisión en la interacción con los otros, disponen de una noción de comunidad que da estructura a su modo de organización social, de manera que la lengua oral es uno de los pilares en los que se sostiene la nacionalidad *kichwa*. Por ello, los métodos tradicionales que se fundan en la lectoescritura no son adecuados para la enseñanza del *kichwa* como segunda lengua.

De igual manera, esto es más relevante aún considerando que la escuela como institución es rehacia a los cambios. A pesar de los enormes avances en el conocimiento y en el

desarrollo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje, lo cierto es que en las aulas los y las docentes continúan replicando modelos caducos; muchas veces se utilizan modelos teóricos innovadores que terminan siendo ineficaces porque aún se evidencia el uso de métodos y herramientas metodológicas concretamente poco eficaces. Esto es visible en el caso del enfoque oral y de la enseñanza, por ejemplo, de la pronunciación; en torno a los cuales se continúa observando el uso de estrategias mediadas por la lectoescritura.

Por lo mencionado, el presente trabajo tiene como interés el generar un conjunto de herramientas didácticas que permitan, justamente, apoyar el proceso de adquisición de segundas lenguas en estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe, para que ellos mismos sean usuarios competentes de la lengua, tengan las competencias comunicativas en un nivel que les permita fortalecer, más adelante, a otros estudiantes. Así, los objetivos de este trabajo son los que se detallan a continuación.

1.1 Objetivo general

La finalidad central de este trabajo es diseñar secuencias didácticas innovadoras para la enseñanza de la lengua *kichwa* utilizando una metodología fundamentada en el enfoque comunicativo, el trabajo por tareas y el enfoque oral, trasladando contenidos relativos a la cosmovisión y la cultura *kichwa* como componente esencial de la competencia cultural de los hablantes.

El diseño de secuencias didácticas basadas, por sobre todo, en el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua responde a una necesidad crucial para el sistema de educación intercultural bilingüe ecuatoriano: el *kichwa* es el principal medio de transmisión y construcción cultural de la nacionalidad *kichwa*; sin embargo, cada vez más se observa la disminución de *kichwahablantes*. La sistemática opresión colonial y racial a la que ha sido sometida la población indígena del Ecuador continúa subyugando a sus diversas expresiones culturales, los y las jóvenes cada vez menos quieren (y necesitan) hablar en *kichwa*, y con ello desaparece paulatinamente una cultura y la historia de un pueblo.

Fortalecer la metodología de enseñanza del *kichwa* como segunda lengua en las aulas de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE es fundamental para promover esta preservación, para hacer efectivos los mandatos constitucionales en cuanto al derecho

a la educación en el contexto de la interculturalidad y para mejorar la praxis docente. La enseñanza de las segundas lenguas ha estado sistemáticamente permeada por la predominancia de la lectoescritura como eje estructurador, aun cuando es sabido que -sobre todo para las segundas lenguas- la comunicación y la relación entre los hablantes es la principal función.

1.2 Objetivos específicos

A la luz del objetivo general mencionado, se establecen los siguientes objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo específico 1

En primer lugar, un objetivo particular de este trabajo es contribuir con el diseño de recursos y estrategias innovadoras a la mejora de la práctica docente y la enseñanza aprendizaje del *kichwa* como L2. Esto deviene de la necesidad de trascender las prácticas tradicionales de enseñanza en torno a las L2 para pasar de un énfasis en la lectoescritura a un énfasis en la interacción. Por ello, las secuencias didácticas diseñadas se centran en la interacción entre estudiantes mediante el uso de tareas, las cuales tienen un carácter procesual y progresivo.

1.2.2 Objetivo específico 2

Por otra parte, un segundo objetivo específico es contribuir, mediante la creación de secuencias didácticas que trabajen la cosmovisión *kichwa*, al aprendizaje significativo de la competencia cultural de los aprendices y al diálogo multicultural. Esto parte de la atención ineludible a una de las determinaciones principales del Ecuador como nación: la interculturalidad es un componente fundante.

El reconocimiento de la diversidad de nacionalidades, el respeto a su cultura, a sus expresiones y a su cosmovisión y las acciones afirmativas para el cuidado, conservación y resistencia son necesarios para garantizar los derechos humanos de los pueblos indígenas. El sometimiento histórico de esta población y sus constantes luchas de resistencia pueden ser reconocidos y valorados respectivamente en tanto se realicen acciones efectivas para la inclusión. La educación intercultural bilingüe tiene por finalidad gestar estos espacios dentro del ámbito educativo, pero todavía tiene múltiples desafíos que superar.

1.2.3 Objetivo específico 3

Por último, y más concretamente, se espera definir los elementos de las secuencias didácticas para la mejora de la percepción, la innovación y los resultados de aprendizaje en las competencias comunicativas orales de los aprendientes *kichwa* como L2 en términos generales. Así, mediante una revisión documental exhaustiva se buscó estructurar las secuencias didácticas con atención particular a la población a la que están dirigidas (los estudiantes de la UNAE), al contexto en el que se espera que los estudiantes se desenvuelvan y a las particularidades de la nacionalidad *kichwa* del Ecuador.

2. LA LENGUA *KICHWA*: PERSPECTIVA HISTÓRICA

En este capítulo se realiza una revisión extensa de la bibliografía disponible en torno a la enseñanza del *kichwa* en el actual sistema educativo. Para esto, se realizará un recorrido histórico por el origen de esta lengua, sus distintas variantes y las diversas etapas históricas que se pueden evidenciar en su estudio. Luego, se expondrán las características lingüísticas del *kichwa* y las características de la cosmovisión de los pueblos *kichwa*, elementos que se funden con la lengua.

2.1 Origen de la lengua *kichwa*

Los orígenes del *kichwa* en el Ecuador actualmente tienen que ser buscados antes del periodo de la colonización. Si bien esta lengua ha determinado muchas de las formas en las que hoy se han institucionalizado diversos constructos sociales indígenas, el origen de sus formas de habla y de expresión está mucho más atrás determinado por las diferentes formas de dominación que se han sucedido en los pueblos de la región que hoy se conoce como el Ecuador.

El *kichwa* encuentra sus raíces más profundas en las concepciones sagradas de los primeros pueblos que habitaron la región. Dado su carácter mítico, el lenguaje era un medio para expresar el compromiso y la honorabilidad, de manera que, como plantea Kowii (2013), cada palabra expresada debía pasar por un proceso de reflexión profundo, del cual, si no se consideraban razones trascendentales para hablar, se consideraba mejor guardar el silencio.

El silencio y la palabra eran un constituyente dialéctico de las dinámicas de los pueblos *kichwa*. El respeto por los constructos semánticos detrás de las palabras se mantuvo fuertemente arraigado hasta incluso el siglo XX, cuestión que se observa hoy en las generaciones de abuelos y padres que se expresan cuando es necesario, velando por la conservación del silencio. Las palabras y su significado constituían núcleos de energía y de conocimiento, siendo materia de sabios y chamanes (*yachak*).

La vinculación del origen de cada palabra con los elementos que son parte de la naturaleza es, justamente, el origen de ese carácter místico, estético y energético que tienen los conceptos, pues desde la perspectiva de la cosmovisión *kichwa*, la naturaleza y sus espíritus

son poderosos. Así, puede considerarse que muchos de los vocablos *kichwa* son de carácter onomatopéyico.

Esta cosmovisión tiene su origen y supervivencia en los propios orígenes del Tawantinsuyu, con una rica y compleja historia de conformación y expansión. Los Incas, como plantea Kowii (2017), tuvieron la perspectiva política de potenciar los elementos culturales propios de los pueblos que conquistaban, de manera que se producía una hibridación de culturas que lograba preservar elementos ancestrales en conjugación con elementos incas. La distribución del poder entre conquistados y conquistadores fue una de las bases del éxito de las empresas incaicas.

La curación, la invocación de símbolos míticos y la energía son parte de las cualidades de las palabras *kichwa*. Estas no solo expresan realidades simbólicas, sino que curan y movilizan energía y conciencia. Así es como en los procesos de curación que realizan los sabios o *yachak* se basan en la expresión de palabras *kichwa* que no se transmiten al azar ni de manera espontánea, sino que surgen de procesos de reflexión profundos, en la misma línea en la que los antepasados cuidaban cada palabra emitida para no profesar en vano.

Cuando se va a la literatura *kichwa*, se encuentran aquellos componentes que conforman su identidad, pero, además, destaca su proceso de transición y de cambios; proviene de todo el proceso histórico de dominación (política y cultural), y si bien en su origen es fundamentalmente oral, la literatura escrita deviene de su propio proceso de adaptación al devenir histórico (Heimer, 2017). Allí se evidencia la lengua como parte constituyente de su espiritualidad, elementos que portan la memoria y delinear la identidad en el contraste con los otros, comunidades vecinas que portan otras características. En ella están los relatos de su origen, y de cómo este está vinculado íntimamente con la naturaleza y la relación entre los *runas* (hombres) y la *pacha* (mundo en tanto tiempo y espacio).

Es en el contexto del desarrollo y expansión del Tawantinsuyu en que el *kichwa* adquiere su heterogeneidad a partir de la subsunción de otras lenguas que terminaron por desaparecer. Así, a partir de esta perspectiva política y diplomática de conquista, los incas determinaron que el *kichwa* era la lengua general adecuada para mantener su expansión a lo largo de todo el Tawantinsuyu (Moya, 2007). Su institucionalización, según se lee en las crónicas, fue de la mano del Inca Huayna Capac; sin embargo, la existencia de nombres

kichwa previos al periodo de este inca, da cuenta de que el *kichwa* ya era una lengua usada y extendida tanto dentro de los límites del imperio como fuera de ellos (Kowii, 2013).

De esta manera, desde la perspectiva de Kowii, el *kichwa* en Uraysuyu aparece al menos hacia el año 1200, cuando de la mano de Manco Capac se somete a los pueblos que ocuparon el territorio que hoy es Quito, encontrando resistencia en los pueblos Caranquis y Cayambe (Ayala Mora, 1993). Esto, sumado a las estrategias políticas y negociadoras de los incas permitió que el *kichwa* se sobrepusiera a lenguas antes habladas en la región, como la puruhá, la pasto, la bolona, entre otras (Moya, 1993). Esta perspectiva también se observa en Costales y Costales (2002), quienes plantean que, además del *kichwa*, a Quito llegó la influencia del araucano y del aymara, lenguas traídas por el incario.

Así, pese a la coexistencia del *kichwa* con otras lenguas variadas (Albuja, 1988), entre las que destacaron la yunga (Dedenbach-Salazar, 1999) como parte de las familias de lenguas cañaris, puruhá u otras que se ubicaban tanto en la sierra como en la costa, el *kichwa* terminó imponiéndose como la lengua oficial de todo el Tawantinsuyu en lo que se ha definido en la literatura como un proceso de al menos tres etapas: i) preincaica, ii) etapa incaica y iii) etapa de la colonia (Cerrón, 1987).

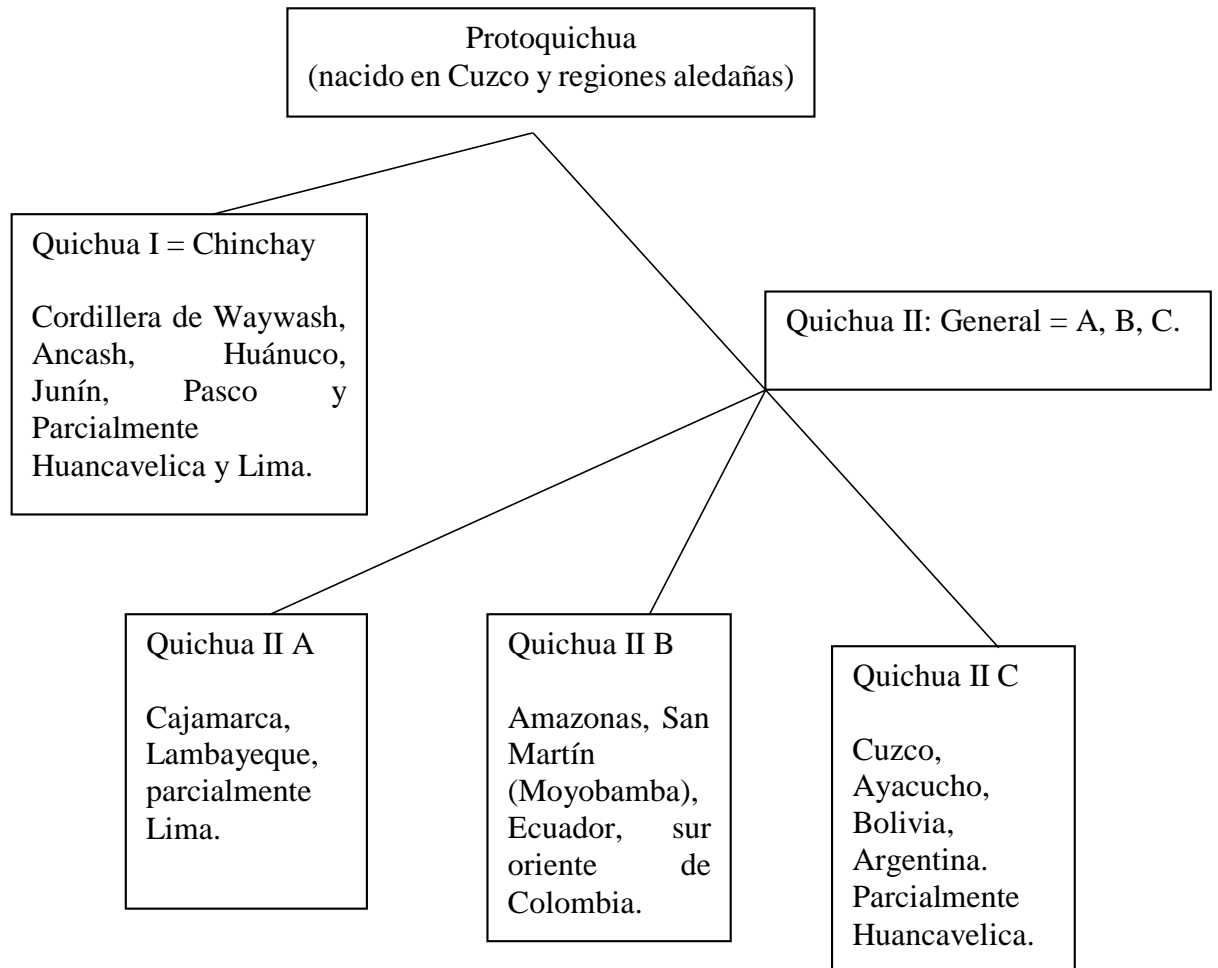
Ortiz (2001) plantea en su ensayo dos maneras que tenía el pueblo inca de enseñar la lengua *kichwa* a los pueblos a los que iba conquistando: i) el aprendizaje que denomina “por inmersión” (p. 15), el cual se basaba en el contacto sostenido entre los pobladores de las nuevas regiones anexadas tras su envío al Cuzco para aprender directamente entre los incas; y ii) el aprendizaje con profesores emisarios, quienes eran enviados a estas regiones para enseñar e impartir el *kichwa*.

Desde la perspectiva de Cerrón (1987), esta expansión e institucionalización del *kichwa* como la lengua oficial utilizada en el Tawantinsuyu tuvo distintos orígenes, sobre los cuales hipotetiza: i) un origen serrano de la lengua, siendo el centro geográfico la ciudad del Cuzco; ii) un origen costero, a partir de los mandatos de Huayna Capac de habla con la variante Chinchay suyu; iii) origen forestal, ubicado geográficamente en la zona de la foresta amazónica; iv) origen previo al incaico, según el cual se plantea que ya se hablaba *kichwa* antes de la llegada de Huayna Capac. Si bien aún sigue siendo una materia en la que no hay consenso, es tal vez la teoría sobre el origen costero la que más evidencia histórica presenta.

Torres (1982) presenta el siguiente diagrama para representar las derivaciones más representativas del *kichwa*:

Figura 1

Familias y derivaciones del kichwa



Nota. Tomado de Torres (1982)

2.2 Época de crisis de la Lengua *kichwa/quechua*

En este proceso de institucionalización -no muy bien dilucidado históricamente- el *kichwa*, como se mencionó, fue capaz de posicionarse como un idioma común en todo el Tawantinsuyu, generando puntos de encuentro intercultural, aumentando su riqueza y ampliándose en distintos dialectos según las distintas influencias que recibía de otros pueblos. Entre las lenguas que se hablaban junto con el *kichwa* se pueden mencionar las

lenguas: i) caranquis, ii) cayapa, iii) colorado, iv) panzaleo, v) cofane, vi) esmeraldeño, vii) puruhá, viii) manteño, ix) guancavilca y x) jíbaro, palta o malacato (Sánchez y Burneo, 2018; Ortiz, 2001; Kowii, 2013).

No obstante, los hechos históricos terminaron por imponer el español como la lengua oficial hablada en la mayor parte de Latinoamérica, y el *kichwa* pasó a ocupar una posición supeditada o marginal. Como plantea Enríquez (Enríquez, 2019), el que el *kichwa* aún forme parte de las lenguas indígenas más importantes de los Andes está determinado porque en el sometimiento de este por otras, el aislamiento de los pueblos indígenas, el desinterés por su instrucción, entre otras razones similares contribuyeron a que continuara siendo la lengua de los pueblos oprimidos.

Es preciso indicar, también, que muchos pueblos indígenas han mantenido su organización y el sentido de identidad que se origina incluso en tiempos preincaicos, cuestión que también ha permitido la resistencia de la lengua como una expresión cultural e identitaria propia de estos pueblos. El caso de los cañaris, por ejemplo, evidencia el mantenimiento de una identidad común cañaris, más allá de la identidad *kichwa* – quechua – incaica, de tal modo que el *kichwa* fue adoptado como parte de esa identidad y mantenida hasta hoy (Enríquez, 2019).

Este proceso de sometimiento del *kichwa* por el español estuvo dado por el sometimiento general de los pueblos indígenas, sus usos, costumbres, identidad y creencias. Ya en 1540, según plantea Ortiz (2001), se impusieron normas para imponer el español a cualquiera de las lenguas indígenas y, sobre todo, al *kichwa*. Efectivamente el Virrey Toledo ordena la destrucción de los *quipus*; en 1613 el Padre Jesús Arriaga decreta el no uso de los instrumentos musicales y signos religiosos.

En 1614, las autoridades católicas prohíben la realización de fiestas y bailes indígenas y de manera especial los cantos en *kichwa/quechua*. Se prohíbe la lectura y circulación de los libros escritos en *kichwa/quechua*. Francisco de Ávila aplica con todo el peso de la maldad la extirpación de las idolatrías, imponiendo el miedo a través de los castigos y hasta provocando muertes a los infractores. Destruye ídolos, centros ceremoniales y prohíbe el desarrollo de las artes verbales que se solían practicar en los diferentes tiempos y espacios sagrados de los ciclos míticos.

Sin embargo, y bajo la misma lógica que fue aplicada por los incas en su momento, la colonización española comprendió que para conseguir evangelizar y, finalmente, someter a los pueblos al dominio español era necesario conservar la estructura administrativa y cultural de los incas, para lo cual mantuvieron e incluso aprendieron el *kichwa* para este cometido (Ortiz, 2001). En este proceso, los misioneros tuvieron un rol trascendental para difundir el *kichwa* incluso en aquellas regiones en las que no era la lengua usada.

En este tenor, anárquico, lingüística, la lengua *kichwa* logra subsistir en la clandestinidad y se recrea en los mitos, *takikuna*/canciones, *minkakuna*/mingas, *hayllikuna*/poesías, *willkakuna*/rituales, *ñawparimaykuna*/relatos, *arawikuna*/cuentos, etc. Luego de haber transcurrido 500 y más años de colonización, surgieron nuevas voces anunciando el arribo de un nuevo *pachakutik*¹ encabezado por los movimientos sociales a nivel de América Latina. La presión de los excluidos y los peones conciertos de las haciendas por la liberación de la hacienda colonial, y por la recuperación de las tierras se constituye en la bandera de lucha.

Son los levantamientos, las protestas, las constantes reacciones contra los patrones, hecho que se concreta en el siglo pasado en la década de los 60 a los 70. Los aglutinantes levantamientos, protestas y negociaciones conllevan a que se aplique la Reforma Agraria, de las haciendas de propiedad del clero; en este proceso surgen líderes y lideresas indígenas y se toma como una emblemática referencia a los héroes caídos en el intento de liberación colonial.

Hasta entonces el *kichwa* estuvo invisibilizado, considerado como algo que impedía el desarrollo de la Nación. Se fortalece paralelo a la lucha de la tierra, en este proceso surgen experiencias de educación bilingüe que más tarde encuentran eco y resonancia que trasciende y sirve de antecedente para iniciar la lucha por la educación bilingüe intercultural. Finalmente en el levantamiento de junio del 1990, considerado como el más fuerte de todos los tiempos, se consigue que el Gobierno reconozca como un país multicultural, plurilingüe e intercultural y paralelo a este proceso se plantea la creación de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el país, política pública orientada a

¹ Pachakutik: pacha = tiempo-espacio, kuti = retorno, -k = morfema nominalizador. Pachakutik significa renacimiento de los buenos tiempos.

atender las demandas educativas de educar en sus lenguas propias, e insertar en la malla curricular los saberes y conocimientos de su cultura, de las nacionalidades y pueblos, del Ecuador.

2.3 El *kichwa* en la actualidad

Las lenguas, sin lugar a duda, son el mecanismo mediante el cual se produce la transmisión cultural e identitaria. Con ellas, las personas se comunican y estructuran una realidad compartida, la que actúa como un reflejo de cada uno en el otro. Así, las formas de hacer las cosas, entendiendo esto como elementos parte de la cultura, tienen como principal medio de difusión y preservación al lenguaje y, por tanto, a las lenguas en las que se comunican los pueblos (Iza, 2019). Desde una perspectiva wittgensteiniana, puede afirmarse que la realidad estructura a la lengua y viceversa (Robinson, 2012).

De esta manera, el *kichwa* como lengua que ha perdurado desde tiempos remotos, es una fuente de saberes vernáculos que se expresan hasta hoy en las distintas formas de hacer que tienen los pueblos *kichwa* y otros tantos pueblos indígenas del Ecuador. La *minka*, el *sumak kawsay*, la *pacha*, entre otras conceptualizaciones andinas, no solo corresponden a vocablos que son parte del *kichwa* en tanto lenguaje, sino que representan parte de las formas de hacer, de la cultura y, por tanto, de la cosmovisión de los pueblos andinos, lo que al día de hoy estructura la relación que estos tienen con el mundo.

Existen diversas perspectivas sobre el *kichwa* y el estado de conservación y pujanza de la lengua. Desde la perspectiva de algunos autores, como Kowii o , el *kichwa* es una lengua que se mantiene supeditada al español y, por tanto, con riesgo de perderse, incluso con su institucionalización en el sistema educativo bilingüe; finalmente, la estandarización del *kichwa* para su enseñanza regular termina reduciendo la riqueza cultural y su diversidad dialectal en pos de una enseñanza simplificada.

Por otra parte, autores como Ortiz (2001), plantean que el *kichwa* es una lengua que a partir de su revalorización está viviendo un auge que se expresa en la emergencia de nuevas creaciones literarias en *kichwa* y su uso creciente. La educación intercultural bilingüe ha sido también una fuente de revalorización del *kichwa* y de institucionalización.

Desde su nacimiento hasta hoy, el *kichwa* se constituyó como una de las lenguas más importantes de las regiones andinas y amazónicas, perviviendo hasta la actualidad. Sin

embargo, como plantea Grzech (2017), este enfrenta en la actualidad el reto de conservar su variedad y riqueza lingüística frente a la necesidad de su mantención y expansión, por ejemplo, en el sistema educativo. Con la diseminación del idioma, el imperio incaico aseguraba su dominio administrativo en toda la región del Tawantinsuyu.

Este constante ir y venir entre auge y caída se vio una vez más a lo largo del siglo XIX. Para Ortiz (2001), en este periodo se vive un florecimiento del *kichwa* y la conformación de lo que hoy es el propio dialecto *kichwa* de carácter ecuatoriano, cuestión que explicaría por qué es tan distinto este del que en paralelo continúa llamándose quechua. Pero este auge, a principios del siglo XX vuelve a decaer, probablemente determinado por otros procesos “modernizantes” y por la definitiva expansión del capitalismo y la modernidad occidental.

En la actualidad, esta perduración tiene relación con la propia valorización que los pueblos indígenas han venido haciendo de su propia cultura y, finalmente, con la resistencia que permitió el reconocimiento oficial de su nacionalidad. En los años 90 comenzó a reconocerse la plurinacionalidad y multietnicidad del Ecuador a nivel constitucional, y finalmente en 2008 se establece que el Estado Ecuatoriano es de carácter plurinacional (Enríquez, 2015). Con estos reconocimientos oficiales, la lengua *kichwa* adquiere una nueva valorización y se posiciona como una lengua de relación intercultural.

La ubicación de pueblos *kichwa* hablantes actualmente puede encontrarse en el callejón interandino y hacia el oriente del país. De igual manera, en la región costa se han ubicado grupos migrantes que mantienen sus raíces lingüísticas, evidenciando con esto que el *kichwa* continúa teniendo una significancia comunicativa y, por tanto, una funcionalidad incuestionable (Kowii, 2017). Además, esta lengua en sus distintas variaciones es hablada por otros países de la región andina, como Perú, Bolivia, Argentina, Colombia, Chile y se han documentado *kichwa* hablantes en zonas de Brasil y Paraguay (Mejeant, 2001).

En este sentido, algunos de los fenómenos que están impactando en el uso del *kichwa*, ya sea desde la perspectiva de su pérdida o estandarización, son algunos de carácter social, como: i) fenómenos socioeconómicos, los cuales han ido determinando que dado los cambios en las formas de relacionamiento de los indígenas con la tierra y la producción se modifiquen aspectos culturales; ii) desprendido de lo anterior, las migraciones internas, sobre todo hacia las grandes ciudades, han generado el paso del uso del *kichwa* al español,

además de una estandarización del *kichwa*; iii) la educación y la integración del *kichwa* en el sistema educativo intercultural también ha propiciado el uso de un *kichwa* estándar, sin considerar que, a nivel psicosocial, el *kichwa* continúa siendo una lengua discriminada y, por tanto, ocultada por sus usuarios (Toaquiza, 2015).

Así, el *kichwa* se ha mantenido como muchas otras lenguas indígenas gracias a la revalorización de las propias culturas indígenas. No obstante, esta supervivencia de la lengua viene muchas veces acompañadas de la noción también difundida por los colonizadores como la *yanka shimi*, es decir, la lengua que no sirve. Esta fue la perspectiva que se difundió del *kichwa* con la colonia: en tanto que se difundía el *kichwa* como lengua para establecer diálogos y poder evangelizar, también se propagaba la subvaloración de esta, percepción que persiste hasta hoy (Kowii, 2017).

2.4 El contacto lingüístico entre el *kichwa* y el español

El contacto que se ha establecido entre el *kichwa* y el español está directamente relacionado con el contacto cultural devenido de la conquista. El contacto entre culturas es una realidad propia del desarrollo humano, de modo que constituye una de las fuentes principales de desarrollo cultural, cambio y, en algunos casos, progreso. Sin embargo, es claro, como se ha revisado hasta aquí, que este contacto intercultural es las más de las veces conflictivo y plagado de tensiones, pues suele existir supeditación de una cultura bajo otra, y esto ha sucedido no pocas veces por la dominación violenta de unos pueblos sobre otros.

Así, el contacto lingüístico como parte de esta relación intercultural entre dos pueblos está también plagado de tensiones. Hace medio siglo en Latinoamérica este contacto se produjo entre dos lenguas con una distancia lingüística de las más amplias, pues, como plantea Julca (2000), desde las perspectivas genética, estructural y sociolingüística, el español y el *kichwa* (o quechua) son diametralmente diferentes, y, además, se han relacionado desde una asimetría en la que el español se ha constituido como la lengua dominante y el *kichwa* la dominada (Julca, 2000).

De origen indoeuropeo, el español o castellano basa su estructura en las formaciones de sujeto / verbo / objeto, mientras que el *kichwa*, de origen andino, tiene una estructura opuesta de sujeto / objeto / verbo (Escobar, 2000). De estas diferencias derivan otra serie de contraposiciones fundamentales en términos lingüísticos entre estas dos lenguas, como

la estructura nombre / adjetivo del español y la de adjetivo / nombre del *kichwa*. Desde el punto de vista de la morfología, el *kichwa* es una lengua de carácter aglutinante, mientras que el español es de carácter fusional, y a nivel sociolingüístico, el español consta de una larga tradición escrita normativizada, mientras que el *kichwa* es fundamentalmente una lengua oral (Julca, 2000).

De esta manera, y como se ha mencionado ya en apartados anteriores, el *kichwa* ha sido una lengua supeditada a la relevancia del español como lengua dominante, y ha sido relegado a los contextos indígenas, lo que ha generado un fenómeno de diglosia en la que el *kichwa* se relega a ámbitos familiares y geográficos específicos, aun cuando exista una institucionalidad que lo reconoce como lengua oficial.

Como Julca (2000) plantea, este fenómeno de interrelación desigual y jerárquico entre el español y el *kichwa* ha derivado en una deformación constante del *kichwa*, pero revestida del mismo carácter “glotofágico”; es decir, el *kichwa* pierde terreno en su mutación devenida del contacto con el español. Caso contrario ocurre con la lengua castellana, la que, a pesar de verse evidentemente modificada en el hablar ecuatoriano, gana terreno. Así, existe una evidente permeación en ambas lenguas de la contraria: puede hablarse de *kichwización* del español y de la españolización del *kichwa*, aunque ambos procesos en una relación asimétrica y desigual.

Otro aspecto relevante a identificar en esta interrelación lingüística es el cómo se da en la práctica esta interacción entre ambos códigos comunicativos, si se produce a modo de mezcla, alternancia o préstamo. Estos fenómenos están dados por cómo se desarrolla la comunicación en concreto, pues los hablantes pueden dirigirse de distintas maneras hacia sus interlocutores, y habrá varios factores de los cuales dependa. Julca (2000) entiende la mezcla de códigos como el uso de palabras de un código dentro de oraciones de otro; el cambio o alternancia de código estará dado cuando este tipo de uso trasciende la oración para constituirse en el discurso más general; y, por último, el préstamo lingüístico corresponderá a la inclusión de una palabra de un código en el otro.

2.5 El *kichwa* como L2 en el Ecuador

La segunda lengua es aquella que se aprende luego de ya haber aprendido una lengua materna (Viteri, 2015). Esta tiene la particularidad que es una lengua en la que quien la aprende tiene un grado de inmersión en contextos en que esta lengua se usa, por lo que se considera distinto al uso o aprendizaje de una lengua extranjera, la cual se aprende en un contexto en que no se utiliza la lengua de manera habitual.

Es evidente que la consideración del *kichwa* como segunda lengua implica el reconocimiento de su pérdida sustancial como lengua materna. La mayoría de los investigadores coincide en que el *kichwa* se pierde como lengua materna dado que las comunidades más jóvenes no lo utilizan en su contexto cotidiano como la lengua para comunicarse (Iza, 2019), sino que es el español el que cumple ese rol.

El *kichwa* en el Ecuador es un idioma que se expandió en el siglo XV con la conquista inca y se fusionó con las diferentes lenguas que existían en los pueblos intervenidos de la época. A la llegada de los españoles fue el idioma *kichwa* el que se utilizó para evangelizar a los pueblos originarios de la sierra y parte de la amazonia; sin embargo, este idioma se preserva como la forma de comunicación al interior de las familias y comunidades. Por tanto, esta lengua para quienes tienen al español como su lengua materna puede ser considerada como una segunda lengua.

Como plantea Viteri, esta realidad del *kichwa* tiene que ver con su relegamiento a contextos intrafamiliares, y en el mejor de los casos todos los miembros de la familia lo hablan, ya que es muy habitual que los más jóvenes manejen el español, predominantemente. Esto no solo implica la limitación de las formas de comunicar en *kichwa*, sino que implica el perder conocimiento, saberes, tradiciones; en definitiva, implica perder parte del rico entramado cultural que conforma la coexistencia de distintos pueblos con sus respectivas lenguas.

Esta concepción del *kichwa* tiene implicancias importantes en cuanto al desarrollo de su aprendizaje, partiendo en principio por cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje de una segunda lengua: desde una perspectiva extendida, el lenguaje como herramienta humana fundamental para la comunicación y socialización no se aprende, sino que se adquiere, proceso que desde la perspectiva de Krashen, por ejemplo, se realiza de manera inconsciente o automática, pues constituye una respuesta a la necesidad humana de la

comunicación. Por otra parte, el aprendizaje de un idioma para conocer su funcionamiento, sus mecanismos, su gramática, etc., no constituye necesariamente un uso de este como lenguaje adquirido (Krashen, 1985).

Por otra parte, es importante reconocer, como plantean Pazmiño y Granizo (2019), que no basta la enseñanza escolarizada de una lengua que se encuentra en peligro de desaparición para mantenerla y propagarla. Es necesario que existan contextos extraescolares en los que la lengua permita una real experiencia comunicativa, justificando su existencia desde una perspectiva funcional para propagarla. Es solo en un entorno como tal en que el *kichwa* puede fortalecerse como lengua y, por tanto, como un vehículo de transmisión cultural-identitaria.

Respecto al método, es preciso mencionar que se ha desarrollado una gran cantidad de métodos para la enseñanza de las segundas lenguas, entre los cuales pueden destacarse los métodos directo, gramático, natural, la sugestopedia, comunicacional, entre otros. Desde la época de la Colonia se han establecido métodos y formas de enseñar el *kichwa*, para lo cual se han estructurado una serie de alfabetos con distintos niveles de aceptación. Uno de los alfabetos que se mantuvo desde la primera mitad del siglo XX fue el propuesto por Jijón y Caamaño (1945), el cual integraba en la escritura del *kichwa* la k y la w, letras que posteriormente fueron suprimidas tanto por sectores académicos como indígenas (Mejeant, 2001).

2.6 Características del *kichwa*

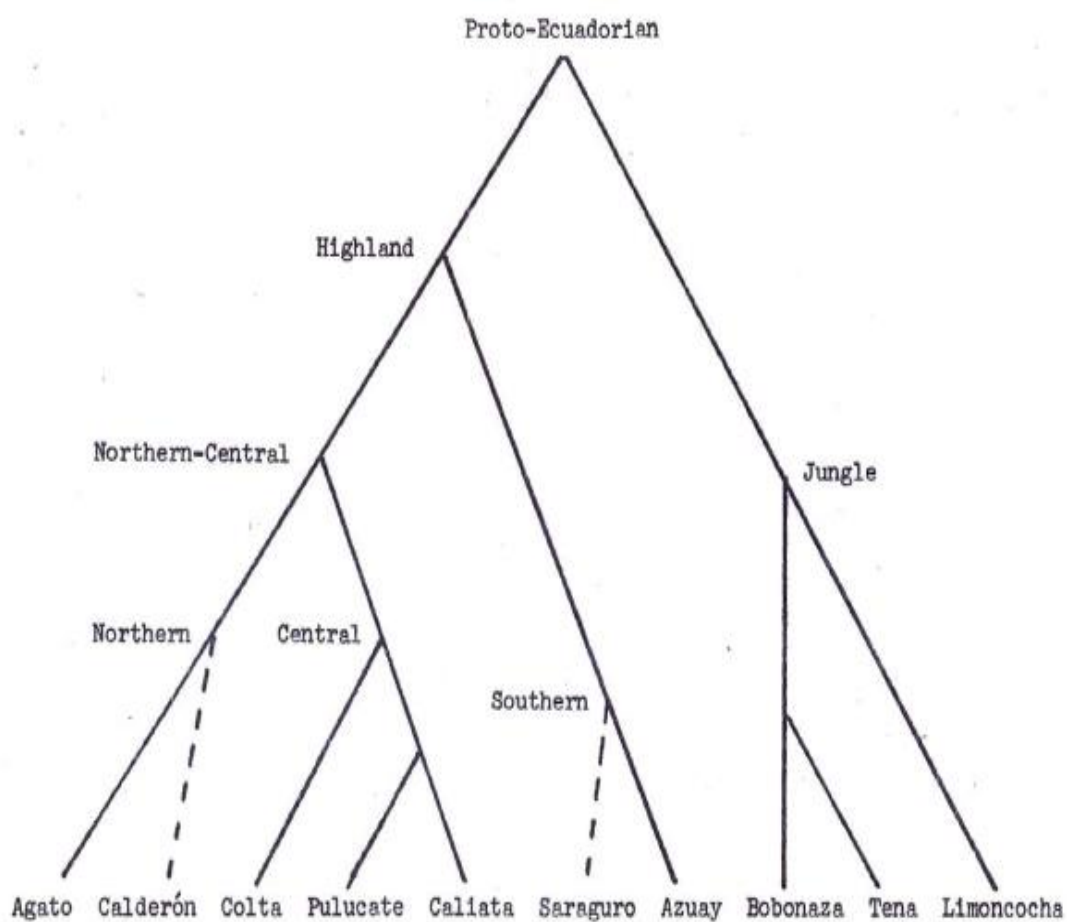
El *kichwa*, o quichua ecuatoriano, forma parte de una extensa familia de quechua que forma parte de los Andes sudamericanos que van desde Colombia hasta Chile y Argentina. Sin embargo, dada la extensión geográfica de este territorio y los distintos procesos históricos de cada región, las distintas variedades dialectales de quechua constituyen un grupo muy amplio.

A partir de los estudios históricos y lingüísticos del quechua, Cerrón en 1987 ya planteaba que el quechua de Cuzco no era la variedad dialectal más arcaica, y que estaba fuertemente modificada respecto de otras. Por tanto, dentro de esta familia lingüística, el *kichwa* ecuatoriano ocupa un determinado lugar por sí mismo, dado que en él se observan características claramente divergentes del quechua cuzqueño.

Con respecto a las diferencias dialectales dentro del propio *kichwa* ecuatoriano se han desarrollado diversas teorizaciones. La de Parker (1969, citado en Montaluisa, 2018), se observa en la siguiente figura:

Figura 2

Clasificación dialectal kichwa de Parker (1969)

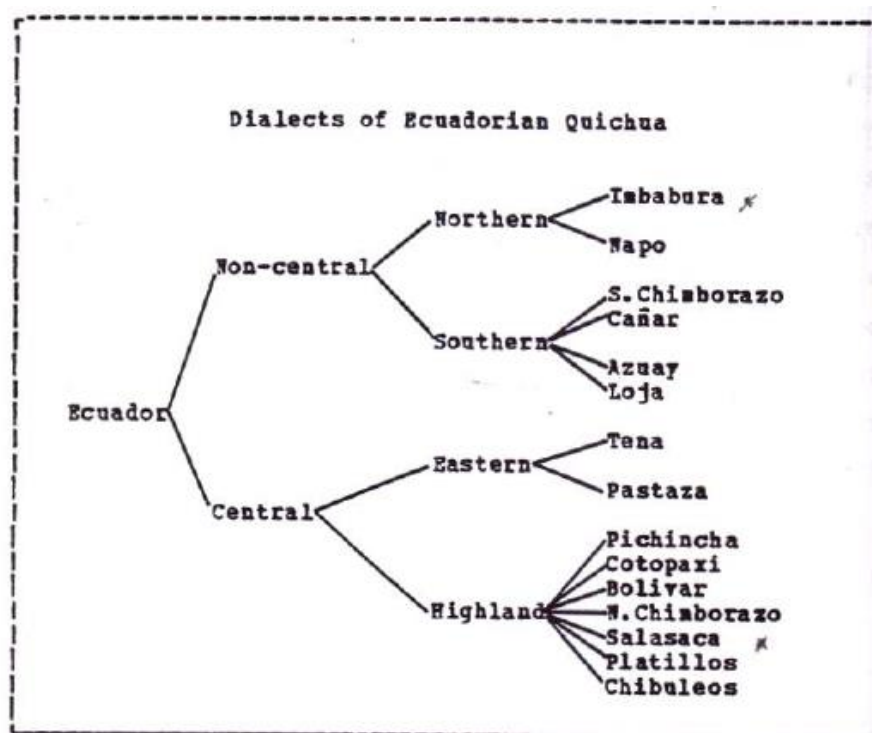


Nota. Tomado de Parker, 1969, citado en Montaluisa, 2018.

Por otra parte, una propuesta más moderna es la propuesta por Carpenter, según se observa en la siguiente figura:

Figura 3

Dialectos del kichwa ecuatoriano según Carpenter



Nota. Carpenter (1982, citado en Montaluísa, 2018)

Las perspectivas de Mercier (1983) o Taylor (1984) lo emparentan directamente con el *kichwa* amazónico de las regiones de Pastaza, Napo o Loreto. Desde los planteamientos de Torero (2007), el *kichwa* está emparentado directamente con los dialectos amazónicos, con los que conforma el mismo grupo. Cerrón (1987), por su parte, lo asocia tanto con el habla del departamento de San Martín, en Perú, como con el habla amazónica ecuatoriana y colombiana.

2.6.1 Características fonológicas

Las diferencias entre el quechua y el *kichwa* están dadas por los procesos divergentes que han tenido a lo largo de la historia, siendo influenciadas por distintas lenguas sustrato. Así, algunas diferencias mencionadas por Montaluísa (2018) con las siguientes:

- Ausencia del fonema /q/

Este fonema se ha fusionado con el /k/, cuestión que se presencia ya desde el siglo XVIII en adelante sin ser representado en documentos. Esto se repite tanto en las zonas de

Colombia como en la amazonia peruana, de modo que puede constituir un tipo de innovación común entre estas tres regiones.

- Consonantes de carácter oclusivo sonorizadas

La sonorización de las consonantes /p, t, č, k/ es irregular y tiene una presencia desigual en los dialectos del *kichwa*; sin embargo, suelen presentarse sonorizadas después de nasal y en otros casos, como al encontrarse en una posición intervocálica. Esto también se encuentra presente en la zona colombiana, en la amazonia peruana y en el quechua costeño central.

- Leve presencia de aspiradas

El fenómeno de las aspiradas está restringido en el *kichwa* ecuatoriano, y se observa solo en algunos casos de la sierra central, con lo que difiere de las características fundamentales del quechua cuzqueño.

- Fusión compleja de africadas. Ausencia de /č/ y diferenciación entre /č/ y /ç/

Debido a la influencia de lenguas sustrato, esta fusión de carácter complejo está presente en el *kichwa* ecuatoriano. Esto da una enorme variedad de presencia a lo largo del Ecuador, siendo distinto para todas las regiones, tanto sierra central como sur y norte.

- Fonema /š/

En la mayoría de las zonas que presentan diferentes dialectos en el Ecuador se utiliza el fonema mencionado. Es una característica que comparte solo con el *kichwa* de Napo peruano.

Según plantea Montaluisa (2018), a nivel fonológico, el *kichwa* ecuatoriano es bastante cercano a los derivados del protoquechua, presentando los siguientes cuadros vocálicos:

Figura 4

Vocales del kichwa

Anterioridad-posterioridad/ apertura	anterior	central	posterior
cerradas	i		u
abierta		a	

Nota. Tomado de Montaluisa (2018).

Con respecto a las consonantes, las características del *kichwa* se observan en la siguiente figura:

Figura 5

Fonemas consonánticos

Punto articulación / modo articulación	bilabial	dental	palatal	palatal retrofleja	velar	posvelar
oclusivas	p	t	č		k	
fricativas		s	š		x	
nasales	m	n	ñ			
laterales		l	λ			
vibrantes		r				
semiconsonantes	w		y			

Nota. Tomado de Montaluisa (2018).

Nivel morfológico

Parker (1969, citado en Montaluisa, 2018) plantea que las raíces del protoquechua corresponden a sustantivos, verbos, partículas y ambivalentes. Así, por ejemplo, los sustantivos flexionan con aquellos fonemas que indican personas, número y caso. Por su parte, los verbos flexionan con persona, tiempo, aspecto, modo y subordinaciones. De estos morfemas, las partículas no flexionan, a menos que sean adverbios.

- Sistema nominal

Como características principales, se debe indicar que el *kichwa* no presenta posesivos de persona, de modo tal que se utilizan morfemas genitivos que se añaden a los nombres para reflejar esta necesidad. También debe indicarse que los morfemas de caso se fusionan en posesivo y dativo. Existe, también, una ausencia del privativo, cuestión que se salva con la circunlocución del verbo *illa-y* (faltar). También hay una extensa presencia de diminutivos, presente en la mayoría de los dialectos de la familia del *kichwa*.

- Sistema verbal

Está compuesto por derivativos y flexivos unidos o aglomerados al verbo. El *kichwa* presenta siete morfemas verbalizadores: el desiderativo, repetitivo, continuativo,

cislocativo, causativo, recíproco y frecuentativo. Así, dentro de las características de este sistema, se destacan el uso del morfema -na como infinitivo, la indistinción de los plurales inclusivo y exclusivo, cuestión que se comparte con el *kichwa* de regiones colombianas y amazónico peruanas. También cabe destacar el uso del factitivo -chi; la indistinción entre las palabras que usan los morfemas -pak/-pa; o la innovación morfológica, la que se expresa en fenómenos como la cortesía -pa, los durativos -ku- o reflexivo, entre otros.

Nivel morfosintáctico.

Los dialectos quechua son bastante parecidos a este nivel, según plantea Montaluisa (2018). El *kichwa* presenta algunas características particulares, como puede ser la reducción o bien el ensamblaje.

El kichwa como lengua eminentemente oral.

Como se ha revisado ya extensamente, el *kichwa* es una lengua de carácter oral (Montaluisa, 2018): de esta manera se ha preservado durante siglos, y ha configurado una extensa tradición cultural oral para transmitirse no solo a sí misma, sino también transmitir la cosmovisión andina en su generalidad (Kowii, 2013). El *kichwa* transmite sentimientos, emociones, y tiene en cada una de sus articulaciones el origen y el devenir de los *runas*.

Dado lo anterior, es importante en este contexto utilizar la oralidad como fuente fundamental de transmisión de la lengua. Por una parte, ha sido incuestionablemente la manera en que ha resistido y ha perdurado durante siglos. Además, elementos que son ajenos a la lengua, como su escritura, inevitablemente implican su estandarización, cuestión que para efectos de la preservación de la cultura e identidad andinas tiene efectos reduccionistas y homogenizantes (Grzech, 2017). A esto se suma la evidencia encontrada de la interferencia entre los elementos fónicos y la lectoescritura en el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua (Bartolí, 2005; Giralt, 2006; 2013).

La evidencia respecto a los materiales disponibles para la enseñanza de lengua *kichwa* como segunda lengua o lengua no materna, es posible constatar que, sin excepción, la lengua oral se presenta a los aprendices mediada por formas de lectoescritura, y dissociada de situaciones de comunicación que puedan resultar falsa comunicación, mucho menos adaptados a las múltiples realidades en las que se desenvuelven tanto docentes como

aprendices. Esta situación difícilmente generará éxito de adquisición del lenguaje oral y habilidades comunicativas y de interacción por parte de los estudiantes.

2.7 El *kichwa* en el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe del Ecuador

2.7.1 Interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad

Latinoamérica es una región grande y heterogénea, aun cuando sea posible plantear que la pluralidad de culturas y etnias es una característica transversal (Vélez, 2008). Tanto la población afrodescendiente como la población indígena tienen una distribución discontinua, y difiere territorio a territorio la presencia de estos, evidenciando los distintos procesos históricos que se han dado en la región. La relación que se establecen entre estas culturas múltiples está impregnada de tensiones y contradicciones que derivan de las asimetrías históricas, el colonialismo y el propio colonialismo interno.

Una de las dimensiones en las que se expresa esta heterogeneidad es en el desarrollo del lenguaje y la existencia de múltiples lenguas, las cuales pueden llegar a ser medio millar si se consideran los diferentes dialectos, las lenguas extranjeras, las mixturas entre todas estas y las hibridaciones que se han dado con el paso del tiempo (Vélez, 2008). Solo en el sector indígena es posible comprobar que existen entre 400 y 500 lenguas diferentes, más otro número creciente de dialectos y variaciones de cada una de ellas (López, 2000).

Ecuador, como un país fuertemente marcado por la diversidad tanto ecosistémica como cultural, comparte esta realidad, cuestión que ha sido incluso integrada en el propio marco constitucional de la República. Así, existe el reconocimiento oficial de ser un país intercultural y plurinacional, cuestión que riega los marcos legislativos que devienen de la Constitución. Sin embargo, como plantean Higuera y Castillo (2015), la realidad es que la interculturalidad del país es más un fenómeno propio de la “cuestión indígena”, y no está integrado con el desarrollo general de la “cultura oficial”.

En esta línea, cabe indicar qué se entiende como interculturalidad y de qué manera esta noción puede trasladarse al ámbito educativo. Sin considerar las visiones críticas – todavía –, estos conceptos surgen como la necesidad natural de expresar a través del lenguaje la enorme heterogeneidad de culturas de que se precia Latinoamérica. Toda esa diversidad con múltiples dimensiones ha sido llamada de distintas formas a lo largo del pensamiento

antropológico, sociológico e histórico: multiculturalidad, interculturalidad, pluriculturalidad (Cahuasquí, 2017). A partir del desarrollo de la antropología en el siglo XX, la noción de interculturalidad surge como una nueva perspectiva que se contrapone a otros conceptos que derivan de la propia visión colonizadora y occidental. A partir de la profundización de los estudios culturales, emergieron una serie de conceptos que tienen diferencias sustanciales, aunque pareciera no ser así en un primer acercamiento (Higuera & Castillo, 2015).

Una de las primeras nociones de definición de cultura es la de Tylor, “(...) tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.” (Edward Tylor, 1879, en Goberna, 2003, p. 535). Desde estas primeras conceptualizaciones, el concepto de cultura se ha profundizado y ha tenido un extenso desarrollo en el ámbito de la antropología.

Con el surgimiento de los movimientos etnopolíticos durante la segunda mitad del siglo XX, este debate en torno a la cultura y a su interrelación con el estado nación en Latinoamérica se posicionó como una de las temáticas de mayor problematización a nivel regional (Barabas, 2018). En los 80 surge el concepto de la multiculturalidad, devenido de las pretensiones de integrar a los indígenas a la vida social “oficial”, lo cual tuvo como contexto, además, la profundización del enfoque de derechos. La “cuestión indígena” era una problemática develada, cuyo primer intento de resolución correspondió a la noción de la multiculturalidad, intentando una negociación en esa relación de poder con la modernidad occidental (Díaz & Antúnez, 2018, p. 11).

No obstante, la noción estuvo pensada y establecida por parte del propio dominio occidental, de modo que, según plantea Hernández (2016), se constituye como una noción conceptual vacía y desprovista de toda consideración histórica. Se desarrolla en algo como la caricatura del conocimiento ancestral, apartado de su desarrollo histórico y de su pasado para venir a un presente a modo de integración multicultural.

Esta conceptualización no ha tenido en sí misma un sentido unívoco. Por una parte, puede referir a la evidencia que se obtiene a partir de la observación de la existencia de diversas culturas en determinado territorio o unidad (como una nación). Por otra, expresa un sentido de “convivencia” que se desarrolla sin conflictos entre diversas culturas en un espacio

determinado. Por último, su dimensión política lo comprende como “multiculturalismo”, identificado con la concepción moderna y liberal de la que proviene, imponiéndose como ideología hegemónica en el ámbito cultural (Barabas, 2018).

Para Guerrero (2010), la multiculturalidad es igualmente una perspectiva que emerge de la ideología hegemónica, y la despoja de su carácter político para reconocer de manera pragmática y objetiva la heterogeneidad cultural, no considerando la conflictividad y las tensiones en que se establecen las relaciones de poder entre culturas dominada y hegemónica. Por tanto, reconocer una realidad en un sentido superficial, vacío y diferenciado solo puede aumentar las distancias, marginaciones y abismos entre estos dos sectores.

La pluriculturalidad desde la perspectiva de Cahuasquí, (2017) corresponde a aquella existencia evidente y objetiva de múltiples culturas en cuyo sentido se encuentra el origen étnico. Al igual que la perspectiva de Barabas (2018), el autor plantea que este concepto también está desarrollado desde y por la propia cultura hegemónica a modo de observadora de una variedad cultural como hecho curioso, de modo que refleja una realidad de subyugación cultural.

Es evidente, por tanto, que en estas dos visiones subyace una lógica paternalista que excluye efectivamente a las poblaciones con otro origen étnico y que apela a una visión occidentalizante de la inclusión. Estas desproveen a la problemática indígena de su contenido histórico y la vacían de su sustancia para dejar un contenido “ancestralista”.

La concreción de estos enfoques a nivel institucional por parte de los Estados implicó el reconocimiento de algunos derechos y más o menos concesiones de carácter cultural, como pueden ser el reconocimiento de lenguas indígenas como oficiales, reconocimiento de sus instituciones, etc. (Cahuasquí, 2017). Estas reivindicaciones indígenas que han sido obtenidas no sin actuaciones violentas y por la fuerza, han permitido posicionar elementos del problema indígena en la visión hegemónica. De esta manera, como ciertamente plantea Cahuasquí (2017), tanto la multiculturalidad como la pluriculturalidad son nociones que se conceden dentro del marco de la propia cultura dominante hacia los pueblos indígenas, pero en ningún caso constituyen fenómenos voluntarios y surgidos de las buenas intenciones, sino que implican una lucha constante desde los sectores indígenas en el camino por su reconocimiento y la recuperación de sus derechos y modos de vida.

La retórica de la aceptación de la diversidad a nivel cultural se ha estructurado, por tanto, en base a estos conceptos. La aplicación de la lógica occidental para el reconocimiento de los pueblos indígenas no hace más que supeditarlos culturalmente. Por ejemplo, el derecho a la igualdad ante la ley como un producto propio de la modernidad occidental choca completamente con el respeto por la diversidad indígena, supeditando incluso sus propios modelos legales. La aplicación de estos principios y derechos estándar lleva consigo las relaciones de explotación y racismo que se suceden en la realidad concreta (Walsh, 2009; Barabas, 2018; Cahuasquí, 2017; Guerrero, 2010).

Desde la otra vereda, la interculturalidad se erige como una noción que, al igual que las anteriores, busca comprender la heterogeneidad y la imbricación de las distintas culturas (Walsh, 2009). No obstante, a diferencia de las otras dos nociones mencionadas, la interculturalidad asume y acepta la diferencia, proponiendo la posibilidad efectiva de la convivencia interétnica en un mismo territorio y/o unidad de otra índole, atendiendo a la diferencia entre estas y en la relación dialéctica que se establece (Bombín, 2016, pág. 56). De esta manera, la interculturalidad es más que una realidad determinada, se constituye como un objetivo de relación intercultural para relevar los aspectos sinérgicos de las culturas encontradas.

Sin considerarlo un concepto acabado, la interculturalidad se ha propuesto como una idea que recoge la complejidad y los conflictos históricos de que deviene la condición actual de los pueblos indígenas. Incluye en su estudio la noción de discriminación, racismo, autonomía, autodeterminación, entre otras que necesariamente emergen en contextos plurales (Rossmann, 2019, pág. 15), y entendiendo su origen histórico y carácter estructural (Walsh, 2009). De esta manera, la noción tiene múltiples sentidos según realidades a las cuales conceptualice; en algunos casos puede ser interpretada como una relación de convivencia bajo respeto y/o equilibrio, sin necesariamente estar exenta de tensiones. El encuentro asimétrico también tiene lugar – quizá la mayoría de las veces – y, por tanto, las teorizaciones al respecto deben integrar esta complejidad. Y no solo como un concepto teórico, la interculturalidad implica una proposición de establecimiento de diálogo y reflexión recíproca para la aceptación y respeto efectivos y reales, atendiendo, sobre todo, a los procesos históricos que conforman a los pueblos y sus diferencias (Bombín, 2016).

Por tanto, como Rossmann (2019) plantea, la interculturalidad es un concepto que, en vez de ocultar la diferencia y el conflicto, desarrolla el diálogo a través del reconocimiento de la diferencia y las contradicciones. Así, se espera la superación de los conflictos a través del diálogo sin la imposición cultural de un pueblo sobre otro, deviniendo en una perspectiva horizontalista que promueve formas de relacionamiento simétrico.

En América Latina, la realidad es que existen múltiples esfuerzos por integrar a las culturas y pueblos que divergen hacia la cultura institucional y a la propia institucionalidad. En Ecuador, el Estado liberal tuvo el mismo rol que en el resto de la región, el ocultamiento de la otredad en función de generar un sentido de pertenencia a una nación unificada culturalmente (Cahuasquí, 2017). Esto ha generado la existencia de una exclusión sistemática y el oscurecimiento de una realidad que es más potente de lo que en realidad se vive en el día a día, y ha calado incluso en el ámbito de los individuos y su autopercepción: los ciudadanos pertenecen a una nación y, a la vez, confrontan sus raíces y pertenencias identitarias premodernas con la necesidad de elaborar nación.

Esa identidad asociada a la nación, que es de carácter homogénea y hegemónica, es un producto histórico forzado, asociado a la contradicción que se genera entre el uno y el otro, tensión que surge del conflicto y la confrontación (Silva, 2005). De esta relación conflictiva, emergen también de modo más o menos clandestino las formas previas, históricas y propias, lo que se observa en el folklor, en la expresión artística, la lengua, entre otras de índole cultural (Cahuasquí, 2017, pág. 36). Lo que hoy constituye al Ecuador concreto en términos culturales, fueron parte de aquella diversidad en que se integraban plenamente las etnias en un imaginario local general.

Pasado el proceso de colonización histórico, la independencia, según plantean Cahuasquí (2017) y Ayala, (2005), no consiguió a partir del fortalecimiento del Estado nacional la integración de los pueblos constituyentes del Ecuador, y más bien se abocó a la salvaguarda de las necesidades e intereses de una población criolla muy reducida que encontró representación en este estado. Más adelante, la revolución liberal de principios del siglo XX tampoco permitió la problematización del problema indígena, aun cuando el levantamiento masivo de estos se erigiera en contra del Estado y de terratenientes (Guerrero, 2010).

Desde allí, la historia del desarrollo de la relación entre el Estado y la heterogeneidad cultural en el Ecuador ha tenido distintas etapas, las que evidencian que aún hoy esta se constituye de manera conflictiva, supeditando la evidencia real de la problemática indígena como un factor que determina al Ecuador a su problematización lejana en la “cuestión indígena” (Guerrero, 2010). Después de promulgada la Constitución de 2008, la interculturalidad ha sido parte formal dentro del marco normativo ecuatoriano, y sin embargo aún no se puede hablar de interculturalidad. Los pueblos indígenas continúan siendo considerados minoría, la autodeterminación es un concepto rodeado de tensiones y, a nivel cultural, hasta las lenguas sufren de la supeditación del español como lengua oficial.

La educación intercultural ha sido uno de los intentos para generar interculturalidad. Como proyecto, la interculturalidad debe aún construirse en las distintas dimensiones sociales, de modo que la educación se erige como uno de los factores esenciales para esta construcción. Esta no empieza con la introducción institucional y normativa de la interculturalidad en la Constitución y/o en el sistema educativo, nace de las múltiples luchas históricas que se han dado por reivindicar el derecho, la ciencia, los saberes, la autonomía y todos los aspectos societales de los pueblos no hegemónicos (Walsh, 2009).

2.7.2 Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

Una de las primeras iniciativas de relación intercultural y supeditación de las culturas locales por otras foráneas fueron los modelos educativos que se desarrollaron para la población indígena en Latinoamérica. En Ecuador, Véliz (2008) plantea que la educación indígena comienza plenamente en los años 40 del siglo XX, destacando las escuelas indígenas de Cayambe con el esfuerzo y activismo de Dolores Cacuango², quien impulsó la revaloración de las lenguas indígenas y, por tanto, impulsó la educación bilingüe (Julca, 2000). También, durante el mismo periodo, destacan las iniciativas misioneras que también

² Dolores Cacuango (1881-1971) fue una destacada activista por los derechos de los pueblos indígenas en el Ecuador, fundadora de la primera organización indígena-sindical del país, la Federación Ecuatoriana de Indios, y militante del Partido Comunista; realizó también una importante y reconocida labor en el establecimiento de las primeras escuelas bilingües para indígenas en la localidad de Cayambe, al norte de Quito, las cuales contaban con docentes kichwahablantes, y cuya finalidad era la alfabetización de los indígenas, con la convicción de que la lengua y su dominio es instrumento fundamental para la emancipación de los pueblos y la defensa de sus derechos (Ibarra, 2004; Haboud, 2013).

fortalecen la educación en la sierra ecuatoriana, como las Lauritas, centradas en la educación mediante el uso del *kichwa* para toda la zona del cajón interandino.

Durante la década de los 80, la consideración de la multiplicidad de culturas se tornó una problemática central, y en el Ecuador fue impulsada a nivel educativo por ONG, el Estado y, por supuesto, la propia resistencia de la población indígena. A nivel latinoamericano se discutió sobre la necesidad de generar instancias de integración cultural en el ámbito educativo, por lo que en México se desarrolla una reunión regional en la que se define la Educación Intercultural Bilingüe como la herramienta en el ámbito educativo para integrar a las poblaciones que se encontraban marginadas del desarrollo de la nación.

Como plantea Walsh, la interculturalidad fue asumida como un concepto que denomina a la condición de los pueblos indígenas, y no como una necesidad de la sociedad general para expresar su propia condición pluricultural. De esta manera, desde sus orígenes, la EIB ha sido un instrumento para facilitar a los pueblos indígenas su integración con la cultura hegemónica.

La reforma educativa de 1983 en el Ecuador se incluyó una de las primeras menciones a la interculturalidad; en ella se estableció que en aquellas zonas en que predominara la población indígena, la lengua principal sería el *kichwa*, o bien la lengua que se hablase dependiendo de la cultura, y el español sería considerado una lengua de relación intercultural. Como se desprende, la política tuvo un carácter unidireccional y solo identificó a la población indígena, sin considerar, por ejemplo, a la población afrodescendiente. Cabe además considerar que solo se concibió como una educación centrada en la lengua, y nada se mencionó sobre qué y cómo educar (Walsh, 2009): la interculturalidad fue y ha sido pensada desde aquí como un problema de lenguas, buscando integrar a los indígenas en la cultura oficial.

Así, al mismo tiempo que la interculturalidad era parte de un proyecto reivindicativo y devenido de la resistencia de los pueblos indígenas, afrodescendientes u otros, se construyó como parte de la institucionalidad hegemónica. Esto sobre todo impactó en el ámbito educativo, el cual terminó siendo controlado por el Estado y subyugado a las políticas centralistas y occidentalistas. En esta perspectiva se concentró la visión de las ONG, los organismos internacionales multilaterales (Banco Mundial, UNICEF, etc.) y de la iglesia, de modo que se estableció como una herramienta institucional-estatal de gestión de la

problemática pluricultural más que como la herramienta de gestión de las comunidades y pueblos marginados (Walsh, 2009).

Durante los años noventa se realizaron otra serie de reformas al sistema educativo. A nivel latinoamericano, la interculturalidad fue integrada por la mayoría de los países de la región, de modo que ya formaba parte de las regulaciones institucionales (Julca, 2000). Esta integración – parcial – de la problemática indígena-étnica transformó la mayoría de los marcos constitucionales latinoamericanos, dando paso al constitucionalismo multicultural, o el multiculturalismo constitucional, lo que se expresó, por ejemplo, en el otorgamiento expreso de derechos como el de la igualdad ante la ley, su inclusión definitiva en el mercado global, etc. (Walsh, 2009).

Como Julca (2000) plantea, la EIB, desde su posicionamiento generalizado en los sistemas educativos latinoamericanos en los años 90, logró trascender el ámbito de lo meramente indígena para constituirse como un modelo educativo indispensable para la población general. Sin embargo, este giro aglutinador quedó en el marco de la conceptualización académica, y, como Walsh recalca, la EIB ha sido sistemáticamente considerada como la educación indígena.

Walsh plantea que esta integración de la interculturalidad unidireccional y unidimensional se observa en el ámbito educativo, por ejemplo, en la producción editorial de textos estudiantiles: mientras se ofrecen imágenes de indígenas o población afrodescendiente, su tratamiento es del reforzamiento de los estereotipos y la racialización. La formación docente es también otro factor en la que se evidencia el rasgo aún colonial de la interculturalidad, siendo tratada muchas veces como un elemento parte del folklor.

En este marco, Julca (2000) sintetiza la conceptualización de la educación bilingüe en tres distintas etapas: i) el modelo educativo bilingüe centrado en los aspectos lingüísticos, el cual buscó poner en relieve la necesidad del aprendizaje del español como segunda lengua, considerando la importancia de su relación con la lengua materna; ii) por otra parte, está el paradigma de la educación bilingüe bicultural, el cual entiende a la educación como un modelo sustentado no solo en el aspecto lingüístico, sino también en los aspectos culturales que la determinan, con lo que se buscó avanzar no solo en la enseñanza de las respectivas lenguas, sino también en los usos culturales; y iii) el enfoque de la educación intercultural

bilingüe, enfoque que presta atención en el qué y el cómo generar modelos educativos que problematicen efectivamente la interculturalidad.

2.7.3 Actualidad del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

La heterogeneidad cultural presente en el Ecuador hace, por tanto, indispensable la aplicación de un modelo educativo que considere las especificidades de cada una de las culturas. El desarrollo paulatino de una educación intercultural bilingüe en el Ecuador vino de la mano con las diferentes iniciativas de educación indígena que se desarrollaron por iniciativa de activistas y dirigentes indígenas, como Dolores Cacuango, Nela Martínez o Tránsito Amaguaña. Una serie de iniciativas de educación indígena posicionó, además, la necesidad de fortalecer el *kichwa* e integrarlo al sistema de educación general. Un ejemplo de esto fueron las escuelas de Cayambe, en las que gente de las mismas comunidades indígenas se avocaron a generar iniciativas educativas que valorizaban las identidades indígenas, las que fueron obligadas a desaparecer en 1963 por la Junta Militar (Conejo, 2008).

Con respecto al *kichwa* y su enseñanza, cabe mencionar que muchas de estas iniciativas de educación indígena han tenido la gran dificultad de enseñarlo en aquellas comunidades donde los más jóvenes ya la han perdido como su lengua materna, según plantea Conejo (2008), como puede ser el ejemplo de las escuelas de Simiatug en la provincia de Bolívar y el uso de un sistema de escritura *kichwa* unificado para el proceso de enseñanza aprendizaje. Otras iniciativas han estado también centradas en los procesos de alfabetización en las distintas lenguas indígenas como el *kichwa*, huao, chachi, etc., como el programa de principios de los años 80 de la PUCE (Pontificia Universidad Católica del Ecuador).

De esta manera, una gran variedad de modelos educativos interculturales y bilingües se constituyeron como los antecedentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (a partir de ahora MOSEIB). En enero de 1982, se promulgó el Acuerdo Ministerial 000529, que acuerda “Oficializar la educación bilingüe bicultural (...)” y en 1983 se reformó el artículo 27 de la Constitución de la República en el cual se estableció que la educación de los sectores indígenas debía utilizar como lengua principal el *kichwa* o la lengua respectiva de la comunidad, y el español debía ser una lengua de relación intercultural (Conejo, 2008).

En 1992, la ley 150 artículo 2 le otorgó a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) autonomía de carácter financiero, técnico y administrativo, organismo encargado de implementar el MOSEIB según las necesidades educativas de cada pueblo. La Constitución del 1998, en el artículo 69, reconoció el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, y en el numeral 11 del artículo 84 lo estableció como un derecho colectivo: “Acceder a la educación de calidad. Contar con el sistema de educación intercultural bilingüe”.

En el 2007 la Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas reconoció el derecho de las nacionalidades indígenas a dirigir sus propios sistemas educativos. En el año 2008, la Constitución reconoció la vigencia del sistema de educación intercultural bilingüe de las nacionalidades indígenas del Ecuador. En el artículo 57 numeral 14 dice: “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior (...)” y en el artículo 347 numeral 9 se plantea que:

Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de los pueblos y nacionalidades (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2011 (a partir de ahora LOEI) contempla el título IV sobre la Educación Intercultural Bilingüe y garantiza la vigencia del MOSEIB. De la misma manera el Título VIII de su Reglamento dispone la forma de implementación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales, ratificado por el Ecuador en 1998, en el artículo 27 numeral 3 dice:

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin (OIT, 1989).

En este contexto, la política pública del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con el criterio de consolidar este sistema, crea las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe para todos los pueblos y nacionalidades. La DINEIB, para consolidar el sistema, desde 1991 en convenio con la Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y la Universidad Politécnica Salesiana UPS, han formado profesionales en las áreas de: pedagogía, lingüística, investigación, gestión pública y recursos naturales, a nivel de pregrado y postgrado.

Los institutos Superiores Pedagógicos formaron profesores primarios bilingües interculturales. A nivel de postgrado se han formado Magísteres en Estudios Superiores con mención en Interculturalidad y Gestión. También se organizó el Diplomado en Administración. Estos programas de educación superior con título de cuarto nivel, se ejecutaron para preparar al personal de los pueblos y nacionalidades para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales, 2016).

Pese a estas fortalezas los ISPEDIB-s³ no formaron maestros con un nivel de bilingüismo funcional, de manera especial, me refiero a los egresados hispanos, ni tampoco se consolidó el uso y el dominio mejorado de la lengua en los estudiantes indígenas. Igual ocurre con el bachillerato, pese a que se dispone de una carga horaria de 4 horas semanales, los estudiantes al culminar su bachillerato denotan apenas un bilingüismo elemental; situación que se debe a la aplicación de una malla curricular pensada exclusivamente para desarrollar contenidos gramaticales y lingüísticos; pensada exclusivamente para estudiantes bilingües.

Posterior a la formación y capacitación docente, se han publicado gramáticas, estudios de caso, diccionarios, y textos que recuperan la riqueza de la oralidad de las nacionalidades y pueblos, que perviven en los cuentos, mitos y leyendas.

El sistema de escritura unificada, el surgimiento de la Academia de Lengua *Kichwa* ALKI, han constituido grandes aportes para la consolidación del SEIB; sin embargo, la lengua *kichwa* no ha consolidado su uso ni el desarrollo de un bilingüismo funcional en los estudiantes monolingües apasionados en el sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

³ Institutos Superiores Pedagógicos de Educación Intercultural Bilingüe.

No obstante, a nivel pedagógico se observan las siguientes fallas: i) modelos educativos basados en la memorización; ii) contenidos poco significativos; iii) contenidos rígidos que no permiten desarrollar el pensamiento y la capacidad de aprender; iv) estandarización y lógicas punitivas; v) despersonalización del proceso de enseñanza aprendizaje; y vi) falta de formación y capacitación docente para tales desafíos. Esto se da en un contexto en que aún se evidencia una influencia determinante de las lógicas coloniales y occidentalizantes, las cuales plantean una integración irreflexiva de los sectores indígenas al mestizaje, infravalorando sus particularidades y su cosmovisión. Desde la perspectiva de Conejo (2008), se evidencian prácticas neocolonialistas en las que el aprendizaje y el conocimiento no son fuente de cambio ni de desarrollo social.

2.7.4 El *kichwa* en la educación superior y en la UNAE

A partir de las experiencias de educación intercultural y, particularmente, la enseñanza del *kichwa*, han existido numerosas experiencias educativas para la formación de docentes de *kichwa*, entre las cuales, en primer lugar, se consideró como requisito fundamental el pertenecer a la propia cultura indígena y mantener el *kichwa* como lengua madre. Entre estas iniciativas puede reconocerse el rol de universidades como la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, la Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica Particular de Loja, la Universidad Politécnica Salesiana, entre otras. El objetivo de estos planes y programas de formación docente era propiciar la sobrevivencia de las lenguas indígenas.

Durante 1986 se puso en marcha el proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) para formación de maestros indígenas e instituciones escolares para la educación de niños y niñas (Haboud, 2013). Desde allí han sido impulsados varios programas e instituciones que han tenido por objetivo gestionar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Las licenciaturas que se imparten actualmente en este marco son las de las universidades UEB (Universidad Estatal de Bolívar), UNAE y UPS.

Actualmente en el país, solo la Pluriversidad Amawtay Wasi cuenta con formación general bilingüe, institución de educación superior intercultural que promueve conocimientos y cultura indígena en las carreras que imparte, entre las que constan Derecho con enfoque en Pluralismo Jurídico y Derechos Humanos, Lengua y Cultura, Agroecología y Soberanía Alimentaria y Gestión Desarrollo Infantil Familiar Comunitario (Amawtay Wasi, 2022).

La Universidad Central del Ecuador, por su parte, implementó la enseñanza del kichwa como un idioma optativo de formación para sus distintos programas académicos durante 2021.

En este sentido, las críticas en torno a la educación bilingüe en la educación superior han estado puestas, entre otros aspectos, en la deficiente formación de los docentes interculturales y en los requisitos que el Ministerio de Educación establece para estos sin ofrecer al mismo tiempo los espacios adecuados para desarrollar dichas competencias en los y las docentes. Un estudio de 2015 dio cuenta de que en las instituciones educativas interculturales bilingües existentes hasta ese momento en las provincias de Chimborazo, Tungurahua, Cotopaxi, Cañar, Sucumbíos, Imbabura, Pichincha, Morona Santiago y Bolívar, el 34.5 % contaban con docentes formados en interculturalidad bilingüe (Bastidas, 2015).

A nivel de academia, por ejemplo, la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) lleva a cabo una importante difusión de la investigación en torno a la interculturalidad, además de las especializaciones que ha impulsado en ese marco, como la Especialización en Interculturalidad y Desarrollo (FLACSO, 2022). Por su parte, la Universidad Andina, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), la PUCE y la UNAE han implementado programas de fortalecimiento de las lenguas indígenas y programas formativos para docentes bilingües, como la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la Salesiana o el Programa de Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas de la PUCE.

En este sentido, a pesar de la relevancia de las numerosas lenguas indígenas que constituyen las distintas nacionalidades del Ecuador, la realidad es que la formación en lengua kichwa, y en particular en educación intercultural, es reducida para la cantidad de población existente en la actualidad. Además, la simplificación de estos modelos tienden a promover la kichwización del resto de lenguas indígenas o modalidades, promoviendo más bien una homogeneización de “lo indígena” en la que es la nación mayoritaria.

En la UNAE se ha implementado la carrera de Educación Intercultural Bilingüe como una herramienta para la articulación de los objetivos educativos (además de los mandatos constitucionales) de inclusión educativa en el contexto de la interculturalidad del Ecuador.

Así, en virtud de la perspectiva del *Sumak Kawsay*, dicha carrera se ha enfocado en fortalecer las competencias de los docentes que se dedican a impartir su educación en contextos de relación intercultural, en particular para las nacionalidades kichwahablantes.

Por lo mencionado, se evidencia la confluencia entre castellanohablantes y kichwahablantes para la articulación y reflexión metodológica en torno a la enseñanza en educación intercultural bilingüe en el marco del Buen Vivir. Esto implica que se lleva a cabo una profunda problematización epistemológica y se adoptan enfoques críticos de educación y acción. En este contexto, como principios epistemológicos y curriculares dentro de la institución se encuentran la centralidad de la praxis, y la teoría como un instrumento de apoyo para su cuestionamiento y diseño; la relevancia de los contextos virtuales para fortalecer el aprendizaje; desarrollo de proyectos para la intervención en contextos sociales; y, por último, la prioridad del compromiso institucional con su aporte social (Rodríguez et a., 2018).

La formación docente en EIB de la UNAE se encuentra, por tanto, arraigada en dichos principios. El *kichwa* constituye un eje fundamental, el cual es abordado desde un enfoque eminentemente práctico, por ello el enfoque comunicacional es un eje que lo estructura; no obstante, es preciso que a nivel institucional se desarrolle la reflexión en torno a dichos enfoques de modo que formen parte efectiva de los programas a nivel curricular para la formación de los docentes.

3. LA COSMOVISIÓN *KICHWA*

3.1 Características que rigen la cosmovisión *kichwa*

La cosmovisión puede interpretarse como aquel conjunto de elementos que configuran la realidad de las personas y les permiten posicionarse en el mundo de determinada manera. Como plantea W. Dilthey, este tipo de modo de ver el mundo en tanto espacio de vida no es solo un producto abstracto de la mente o el raciocinio; más bien nacen y son determinadas por las realidades concretas y las experiencias vitales, es decir, de la totalidad psíquica (Dilthey, 1954).

Este arraigo en la experiencia concreta es adquirido de modo no científico, por lo que está dotado de un saber y verdad que antecede a la teoría, y se relaciona de manera estrecha con los valores y otros aspectos que pueden estar sustentados en generalizaciones inadecuadas o bien explicaciones que no resultan tal. Así, la cosmovisión representa una verdad en tanto expresa el continuo entre la abstracción y la vida misma, aun cuando su carácter es ingenuo (Ferrer, 1981).

En este sentido, la cosmovisión *kichwa* está, por tanto, determinada también por sus modos de relacionarse con el espacio y con su propia experiencia de vida, la cual se constituye indudablemente como una perspectiva distinta de la visión occidental europea con la que hace ya quinientos años se encontrará de forma conflictiva.

La cosmovisión *kichwa* se proyecta desde el propio signo y símbolo de un pasado fuertemente anclado en la interacción del *runa* con el cosmos, es decir, con la Pachamama. Con énfasis en esta relación, la forma de vivir y de desenvolverse en el mundo es de carácter pacha-céntrico, entendiendo al ser humano como parte del todo. En este sentido, una de las primeras características que conforman esta cosmovisión es el principio de relacionalidad, entendido este como el fundamento relacional de las vivencias y las maneras de desenvolverse en el mundo.

Esta conexión estrecha entre el territorio-espacio y la manera de expresar la cultura en él determina que la relacionalidad, la interacción, sea un principio y una característica fundante de la cosmovisión *kichwa* y andina en general. En este espacio – que no solo constituye la tierra como un territorio físico – es el lugar en donde se integra y se materializa la vida común y las otras dimensiones no físicas de este espacio (el pasado, el presente, lo

terrenal y lo espiritual). Por tanto, las relaciones que se dan en este contexto pueden ser conceptualizadas desde distintas dimensiones, como la afectiva, las ecológicas, las éticas, las productivas, etc., de modo que no se entienden como un componente jerarquizado o asimétrico. Así, esta relacionalidad excede los límites de la comunidad humana, trasciende a todos los seres que interactúan en ella, y es desde la cual se derivan otras dos características constitutivas de la cosmovisión *kichwa*: la complementariedad y la reciprocidad (Gómez, 2014).

La complementariedad está relacionada con la noción de paridad, de que las relaciones establecidas son dialécticas y que se expresan la dualidad de los elementos presentes en la Pachamama. En este sentido, la complementariedad implica comprender que cada elemento por sí solo no se encuentra completo, o se encuentra inacabado, el cual, según plantea Gómez (2014) no es necesariamente su contrario, sino que expresa su complemento y lo acaba. Así, cada elemento es posible en su existencia integral por la propia existencia del otro, de modo que la individualidad no tiene trascendencia, y la interdependencia de los elementos del cosmos permite el desarrollo de lo colectivo. Una de las expresiones de la complementariedad, según plantea Gómez (2014), es la del runa andino a mantener una actitud de reconciliación, de diálogo transcultural, y que no está inclinado a la disyunción extrema.

La reciprocidad, por su parte, deviene de los conceptos antes mencionados, y encuentra su expresión en principios morales y en la práctica misma, entendido esto como parte de la justicia del todo. La unilateralidad de las acciones se vuelve dialéctica y complementaria cuando se reestablece el equilibrio con las otras partes, de modo que existe una responsabilidad moral de aportar a la consecución del equilibrio cuando existen acciones individuales. De esta manera, responde al orden y justicia que le corresponde al cosmos, por lo que todos los seres que comparten esta cosmovisión son responsables de mantener el equilibrio, retribuyendo a partir de lo tomado (Gómez, 2014). Así, lo que se constituye como solidaridad no es solo un valor que puede practicarse o no; más bien, constituye la responsabilidad de la parte con el todo, basado en un principio de universalidad y de supremacía del colectivo frente a la individualidad.

A partir de lo expuesto es posible identificar que la cosmovisión indígena andina (*kichwa*) y la occidental tienen un carácter diametralmente opuesto. El comprender el todo (cosmos)

como el espacio en el que todo se articula y se interrelaciona de manera dialéctica, interdependiente y recíproca implica relevar la universalidad y la colectividad por sobre las partes. De esta manera, el individualismo propio de la cultura occidental y las consecuentes actividades que se sostienen en el antropocentrismo no son concebibles desde una perspectiva andina.

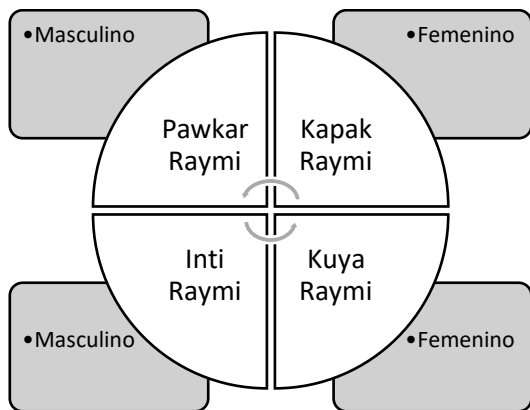
3.1.1 Expresiones culturales que configuran la cosmovisión *kichwa*

La cosmovisión de los pueblos *kichwa*, como se ha visto, está profundamente arraigada en las experiencias de vida concreta de estos, de modo que también se asientan en sus expresiones culturales y, además, se expresa en ellas. La espiritualidad, por tanto, es uno de los principales elementos que rigen este actuar cotidiano y la cosmovisión que le corresponde.

Desde esta perspectiva, es importante poner en relieve el término espiritualidad más que religiosidad, puesto que remite a una forma en la que se relacionan los seres humanos con el cosmos, y no refiere en principio a deidades o a dios en tanto concepto que representa una unidad. Esta relación está en equilibrio con el cosmos, y se basa en los principios ya mencionados (Palomino & Tawantinsuyo, 2017). Así, en lo concreto de las expresiones culturales, esta relación se manifiesta de manera directa en las festividades que llevan a la praxis la interrelación que se gesta en el cosmos: el *Kuya Raymi*, el *Kapak Raymi*, el *Pawkar Raymi* y el *Inti Raymi*.

Figura 6

Celebraciones del mundo andino



Nota. Adaptado de Cachiguango (2014).

El *Kuya Raymi* corresponde a la relevación de la fertilidad del cosmos y de las mujeres como parte de él, constituyendo una celebración de agradecimiento por lo recibido y, a la vez, su retribución. Ocurre durante el 21 de septiembre, durante el equinoccio solar. Sus características principales son la celebración femenina en tanto símbolo de la fertilidad, teniendo como categoría principal a la ñusta o reina. Esta fiesta tiene su origen en el periodo incaico, cuando se realizaban ofrendas previas a la preparación de la tierra para la siguiente siembra, las que se enterraban para agradecer por la provisión de alimentos anteriores y, en general, la fecundidad (Marín & Hinojosa, *Kuya Raymi, la fiesta de la fertilidad*, 2016).

El *Kapak Raymi*, por su parte, es una celebración ancestral que coincide con el solsticio el 21 de diciembre, y es cuando se da comienzo a un nuevo ciclo; por tanto, se celebra a los niños como iniciadores de nuevos ciclos de vida. Se vivencia como un momento de celebración al liderazgo y a la sabiduría tanto de hombres como de mujeres, de modo que se expresa el equilibrio entre los géneros y las edades. Marca el paso de una etapa a otra, tanto de la niñez a la adultez como la del fortalecimiento de la comunidad a partir de grandes liderazgos. El final lo marca el término de la siembra del maíz.

El *Pawkar Raymi* es una celebración que se da en marzo, en el equinoccio del 21, y que está relacionada con el florecimiento y la obtención de la cosecha de la tierra. Con ella se cierran los ciclos femeninos y comienza la celebración de la masculinidad. Luego de que fuera prohibida después de la llegada de los españoles, el *Pawkar Raymi* fue celebrado de forma soterrada en las propias fiestas cristianas como en la fiesta de San Pedro, o el propio carnaval. Como todas las celebraciones, esta corresponde al agradecimiento por la cosecha abundante con danzas, música y alimentos (Marín et al., 2016).

El *Inti Raymi* es ya una celebración propiamente masculina que se da en junio de todos los años para el solsticio de invierno, la cual está dedicada al Inti, engendrador de toda la vida en la Pachamama. Este hito ha logrado ser conservado a pesar de la dominación española, y trasciende a las comunidades andinas *kichwas* del Ecuador, siendo una festividad importante para la mayoría de la comunidad andina de Sudamérica. Marín, Allen, Hinojosa y Díaz (2016) plantean que es probable que la fiesta tuviera un origen incluso preincaico, pueblo que utilizó esta celebración para asentar y legitimar su dominación sobre pueblos previos. En esta, se celebraba el nacimiento del sol, iniciando con él un nuevo ciclo o año,

recibiéndolo con música, bebida, alimentos y danzas (Díaz, Allen, Hinojosa, & Marín, 2016).

La *Hatun mikuna* corresponde a una tradición ancestral de pueblos andinos que consiste en la degustación de la gran variedad de alimentos que son obtenidos de la tierra y que comparten todos los asistentes. En ella se expresan los valores y principios que forman parte de la cosmovisión andina, pues se expresa en “la gran comida” la reciprocidad, la relacionalidad, la solidaridad, etc.

Para los pueblos cuyo origen y vida se desarrolla alrededor de los Andes, la comida constituye un aspecto cultural de enorme trascendencia, pues ella expresa la abundancia de la producción alimenticia, o bien, la escasez, lo que da cuenta de esta relación de interdependencia que mantienen con la Pachamama los seres humanos. Así, la gran comida o *Hatun mikuna* forma parte de muchas experiencias e hitos de la tradición andina, como por ejemplo la *minka* o cualquier otro tipo de trabajo socializado, en los cuales se realiza una degustación de alimentos.

Una de las teorizaciones que se han realizado respecto a la alimentación y a su estado dentro de las culturas culinarias es la propuesta por Levi-Strauss, quien planteó que los alimentos pueden estar en tres distintos estados: crudos, cocidos y fermentados, siendo cada uno una categoría excluyente. Desde esta perspectiva, los alimentos de la zona andina están presentes en cada uno de estos estados mencionados, siendo característicamente crudos alimentos como los capulíes, frutas (peras, manzanas, ciruelas...); cocidos, los tubérculos (papas, ocas, mellocos, mashwa...), el mote, los cereales, el choclo, la machica o el cuy y otros animales; y los alimentos podridos o fermentados la chicha, el pulcre, el aguardiente, etc.

Esta enorme variedad de alimentos está directamente relacionada con la riqueza y la biodiversidad que se asienta en el sector agropecuario del Ecuador. Los *taytas*, quienes han alcanzado sabiduría y respeto en la comunidad, comentan que la disposición de los alimentos del *hatun mikuna* tiene como objetivo persuadir a las deidades más importantes de su cosmovisión para que continúen brindándoles abundancia y buenos augurios para los siguientes ciclos agrícolas.

Esta forma de relacionar la vida y experiencias cotidianas con la espiritualidad y el agradecimiento constante permite ir comprendiendo cómo se desarrolla la interacción de los runas con el resto de los seres y deidades que pueblan la Pachamama. Todo esto se sostiene en la reciprocidad, en la solidaridad y en la dualidad que forman parte de la vida, con lo que se redistribuyen los alimentos de manera justa y equilibrada. Así, lo vivido y lo imaginado se funden en la cosmovisión *kichwa* y la religiosidad o espiritualidad se expresa en estos símbolos.

Las mujeres son quienes proveen los alimentos en los pueblos *kichwa* para estas grandes festividades e hitos culturales. Cargan con ellas los *kukayu* (fiambres) desde su origen hasta el lugar de la celebración, el cual ha pasado por un largo proceso de preparación, con mesas y manteles blancos sobre los cuales se disponen los alimentos que son traídos por los participantes. En general, el maestro de ceremonia es algún taita que goza de prestigio en la comunidad, y es quien se encarga de coordinar y organizar la realización del evento; de esta manera, se vela porque los alimentos se distribuyan de la forma más justa posible.

El protocolo que se sigue en ésta celebración es habitualmente el mismo: el taita dispone de qué manera serán ofrecidos los alimentos y dónde y cómo deben ubicarse las familias. En general, estas se sientan alrededor de la *hatun minkuna*, y comienzan el ritual con el *mañay* (ordenando y estableciendo la disciplina para el espacio), para disponerse a comer los alimentos y terminar agradeciendo la abundancia a las deidades correspondientes.

Actualmente, muchas de estas costumbres, incluyendo el *hatun minkuna*, han sido folclorizadas, con lo que se han modificado los códigos y protocolos que le otorgaban la legitimidad espiritual. La significación de estos rituales, por tanto, ha cambiado en el tiempo, y muchas veces se ve despojada de su significado religioso-espiritual y simbólico. En algunos casos, su banalización ha transformado a este ritual en un mero evento culinario, desprovisto de simbolismos y el agradecimiento, propios de la cosmovisión *kichwa*.

La *minka* o minga es una de las principales formas que adquiere la reciprocidad en el mundo *kichwa*, y en ella se sostiene gran parte de la organización social de los pueblos andinos (De la Torre & Sandoval, 2004). La palabra *minka*/minga tiene varios significados, los cuales se pueden sintetizar en los siguientes:

- *Minka* entendida como un sistema de trabajo colectivo o comunitario que se basa en la colaboración y en la cooperación para la obtención de un servicio que favorece a toda la comunidad.
- *Minka* como un sistema de encargo de parte de quien preside un trabajo o la propia organización de la *minka*, lo que proviene del verbo *minka-na*.
- La minga como antropónimo.

Como se mencionó anteriormente, la *minka* es parte de la organización *kichwa* y refleja la reciprocidad como un valor fundamental en el que se sostiene la cosmovisión *kichwa*. Esta aún tiene un valor ceremonial en distintas comunidades, y expresa la cohesión y la pertenencia a este modo de vivir y relacionarse, a través del cual se revalora y se enfatiza en el bienestar de la comunidad y el todo en contraposición al individuo. Así, la *minka* es posible con el compromiso de la gente; ante la invitación del *pushak*, el pueblo responde al llamado acudiendo a colaborar de forma organizada para compartir el esfuerzo que el trabajo representa y, a su vez, los beneficios que conlleva. Finalmente, el esfuerzo compartido adquiere un carácter de celebración y de vida en comunidad (De la Torre & Sandoval, 2004).

Esta tradición puede encontrarse en diversos ámbitos, dentro de los cuales pueden estar todo tipo de actividades agrícolas, construcción de casas y/o mejoramientos de espacios públicos, en la realización de fiestas y/o en la propia organización de grandes comidas y preparación específica de alimentos. En ciertos contextos, esta actividad es obligatoria, y responde al llamado de los líderes de las comunidades para realizar una intervención que mejorará la vida en común.

Por lo general la comunicación es vertida a través del uso del *churu-kipa*. Además, la minga es animada durante toda la jornada con el uso de la bocina autóctona, cuya función es la de dar ánimo a lo largo de la jornada, también con frases como “*kushiwa llamkashun*” (trabajemos con alegría), “*shinchi, shinchi llamkashun*” (trabajemos duro, duro).

En este tipo de trabajo colaborativo y comunitario no existen las relaciones mercantiles ni funciona el dinero como intermediador alguno. En ella, por el contrario, se pone a disposición de la comunidad de forma desinteresada lo que cada familia y persona puede aportar para el bien común, funcionando como una institución social en la que se expresa

la espiritualidad, los valores, la solidaridad y la propia reciprocidad de la cosmovisión *kichwa*, a la que le es completamente ajena la noción del dinero.

En la minga no puede faltar la bebida sagrada *aswa* (chicha), bebida elaborada por mujeres que se dedican con los conocimientos ancestrales a hacer la preparación; contiene maíz germinado y molido, conocido como *jura*, que hacen hervir en agua conjuntamente con un sinnúmero de especierías y luego llevan a fermentar en una tinaja durante dos días. Una vez fermentada ya está lista para el consumo. Esta tiene por objetivo saciar la sed del trabajo que se requiere en la *minka*.

3.1.2 La cosmovisión desde la categoría *pacha*

La noción *pacha* es de suma trascendencia dentro de la cosmovisión de los pueblos andinos. Esta se refiere al tiempo, entendido este desde una perspectiva cíclica; corresponde a aquel espacio temporal en el que se desenvuelve la vida y la experiencia de los *runa*, de modo que también tiene la connotación de ámbito cultural (Kowii, 2013). De igual manera, espiritualmente *pacha* comprende a la concepción del mundo superior o de arriba en *hananpacha*, el presente o el aquí con *kaypacha* o el subsuelo o mundo interno del *ukupacha*.

Epistémicamente, *pacha* significa tiempo y espacio, inicio y fin, entendido como Universo. Esta categoría encierra la doble dimensión histórica del hombre, su tiempo y su territorio. La época histórica como tiempo y el territorio como espacio. Esta categoría ha permitido configurar la cosmovisión de las mujeres y hombres *kichwa* que habitan en el *Tawantinsuyu* y el mundo. De esta manera, existe la inquietud por determinar de igual manera el tiempo y el espacio geográfico, territorial, entendiendo que en él se desarrolla la identidad y la pertenencia.

Así, en la configuración del tiempo, el *kaypacha* es la expresión de la articulación entre *hananpacha* comprendido como el mundo de arriba y el *ukupacha*. Esto expresa la complementariedad de la cosmovisión andina, evidenciándose la interdependencia y el equilibrio del universo. Además, como Kowii plantea (2013), también en esta noción se expresa la unión complementaria e interdependiente entre la experiencia concreta y la abstracción o espiritualidad que conforman al mundo.

Esta vivencia de las experiencias y la espiritualidad está profundamente arraigada en el tiempo y en la vivencia cíclica de este. La expresión *pachan pachan* hace referencia al momento de las cosas, lo que cada ser debe realizar en determinado momento para vivir. Así, el *runa* vive su existencia de un modo arraigado en el espacio y tiempo del ahora, en una complementariedad incluyente y total.

Respecto a la *Pachamama*, desde un punto de vista etimológico, esta significa:

PACHA = Tiempo y espacio, inicio y fin.

MAMA = Madre, fecundidad y productividad.

Dentro de la cosmovisión andina, se entiende como Pachamama, por tanto, a la madre tierra donde se desarrolla la vida, no solo comprendida como espacio físico, sino como tiempo y espacio, es decir, el universo en su totalidad. Esta categoría cosmológica comprende todo lo que se encuentra en el planeta tierra, así como la tierra, las plantas, los animales, elementos como el agua, el aire, el calor.

Dentro de esta categoría se encuentra también el *runa* como parte de la tierra, a la cual volverá después de su muerte carnal, por eso los funerales son acompañados con una serie de objetos que le servirán en la otra vida. Además, el *runa* está en la Pachamama, es parte de ella, es naturaleza en sí, de ella recibe la vida y le devuelve a ella la vida. Por eso, si algo llega a afectar a la naturaleza, afecta en sí al *runa*.

Respecto a la *Pachakamak*, desde un punto de vista etimológico, este significa:

PACHA = Tiempo y espacio, inicio y fin

KAMAK = Cuidador

Dentro de la cosmovisión andina, entendemos como *Pachakamak* al cuidador del tiempo-espacio, la naturaleza y la vida; por tanto, viene a ser como el Dios Supremo, lo trascendente desde la perspectiva andina.

Respecto a la *Pachakutik*, desde un punto de vista etimológico, significa:

PACHA = Tiempo-espacio, inicio y fin.

KUTIK = Retorno

Dentro de la cosmovisión andina, entendemos *pachakutik* como el retorno del tiempo-espacio. KUTIK proviene del verbo *kutina*: regresar, sería el regreso del tiempo y del mundo.

Esto refiere claramente a los ciclos y a la reinención. El tiempo se renueva volviendo a comenzar en un ciclo permanente de retorno. La llegada de los españoles es interpretada como un *Pachakutik*, el cataclismo cósmico y periódico que marca el fin y el inicio de una edad de la humanidad. Es un universo que se mueve entre el orden y el desorden. Representa la problemática de la existencia misma del universo y del *runa*. El *Pachakutik* actual representa grandes cambios que marcan una nueva época de vida, si cabe el término, puede ser considerado como el renacimiento.

3.1.3 Significación del tiempo-espacio desde la cosmovisión *kichwa*

Como se ha revisado hasta aquí, la conceptualización del tiempo y del espacio dentro de la cosmovisión andina es completamente diferente a la perspectiva occidental del tiempo. Entender el avance desde una perspectiva cíclica y no lineal determina la manera en la que las personas se relacionan con su entorno y los fundamentos espirituales, éticos y morales con los que se interrelacionan. Pero es justamente este desenvolvimiento en la realidad concreta el que determina la cosmovisión andina, de modo que existe una relación de complementariedad y de interdependencia que no puede ser escindida.

Por tanto, no existe un inicio o un final dentro de la concepción *kichwa*. Al contrario de la perspectiva del inicio del tiempo y su fin, ya sea desde la perspectiva religiosa de la creación o bien desde el “*big bang*”, la cosmovisión *kichwa* y andina en general concibe al tiempo como un continuo que se fusiona plenamente con el espacio, de modo que la Pachamama es, precisamente, la conjunción de ambos conceptos. Así, el *runa* y la *runa* conciben al pasado y al futuro como un momento del presente, algo que volverá a vivirse aun cuando tenga nuevas características.

De esta manera, el tiempo-espacio es una noción que comprende dos direcciones, avanza mirando hacia el pasado sistemáticamente, lo que tiene expresión en el lenguaje de manera clara: *ñawpapacha* y *shamukpacha*. La máscara de *aya huma* es un ejemplo de la concepción bidireccional del tiempo.

3.1.4 Interpretación del tiempo-espacio desde la cosmovisión *kichwa*

La cosmovisión *kichwa* es, por tanto, de carácter oral-cíclico. Esto está fundamentalmente dado por la transmisión oral que se realiza de esta, rol en el que los abuelos, *hatuntaytakuna*, tienen un rol central, transfiriendo generación tras generación la sabiduría *kichwa*. La forma en que la oralidad avanza a través de la historia es *ñawparimaykuna*, relatos, cuentos, leyendas o sueños que discurren de una generación a otra. Además, el carácter cíclico se expresa en que, en realidad, la temporalidad concreta no es un factor relevante en estas historias; más bien, estas se narran y vuelven a ocurrir una y otra vez.

El *ñawpa pacha* y el *shamuk pacha* van hacia el pasado. El *kay pacha* es el tiempo infinito que, junto al *shamuk pacha*, van hacia el futuro de manera cíclica. El tiempo no está detenido, avanza desde el pasado hacia el futuro en una forma cíclica, de tal forma que unos acontecimientos que sucedieron en el pasado pueden suceder en el futuro, pero de distinta manera y con distintos actores. CAI + PI = CAYPI quiere decir aquí. Esta categoría nos indica que todos los seres poseen un espacio. Los seres están localizados en un lugar determinado. Esta categoría se complementa con la categoría filosófica CAI-PACHA que quiere decir este tiempo, en este instante. De esta manera se plantea la categoría filosófica de PACHA = TIEMPO-ESPACIO.

En esta noción temporal cíclica, el lugar de los seres humanos -es decir *El runa en el pacha*- es el de ser una parte del todo que está inscrito en el aquí en tanto presente (*kaypacha*), lugar y tiempo desde donde se proyecta hacia al futuro (*shamuk pacha*) en atención a lo vivido previamente en el pasado o *ñawpa pacha*. Este es el movimiento de los runas en el pacha o tiempo, entendiéndolo en su avance cíclico y reiterativo.

Esta constitución del ser humano en el tiempo es la que permite comprender cómo se reconstruye permanentemente la cultura y se entrega de generación en generación, ciclo tras ciclo, lo que considera permanentemente la experiencia pasada como los dolores constitutivos del presente y que permiten proyectar un futuro de bienestar o plenitud (*sumak alli kawsay*).

Respecto a la estructuración del tiempo y las épocas del año en los pueblos *kichwa*, estas están basados en un calendario solar estructurado en solsticios y equinoccios, eventos astronómicos que marcan cambios de épocas en los ciclos temporales. Esta organización

del tiempo y del espacio se sistematizó a partir del reloj solar de Ingapirca, en Cañar, y en Puntiachil, ubicado en Cayambe, espacios geográficos de gran relevancia para las culturas *kichwa* que sistematizaron sus conocimientos en estos centros astronómicos y espirituales donde se rendía culto al sol, y en función de estos determinaron los ciclos y épocas de preparación, siembra, florecimiento y cosecha. Estas épocas también están estructuradas en la perspectiva dual de la cosmovisión *kichwa*, pues los solsticios dan cuenta de la masculinidad y los equinoccios de la feminidad.

Esta calendarización es de una importancia capital para la cosmovisión andina, pues está basada y se fundamenta en la dualidad y en la complementariedad entre los elementos que componen a la Pachamama y al universo en su conjunto. Tanto *Inti* como Killa (*tayta* y *mama*) son los originadores de las fuerzas masculinas y femeninas que dan origen a la Pachamama, y rigen todas las actividades que se desarrollan en el ámbito de los seres humanos y del resto de los seres que forman parte de ella. El manejo de los calendarios lunar y solar permite relacionarse con la *pachamama* y *pachakamak*.

Dentro de las nociones tempoespaciales del pueblo *kichwa*, es fundamental conocer conceptual y etimológicamente las que se presentan a continuación, de modo de caracterizar cómo es la ubicación del runa en el espacio tiempo *kichwa*.

CHINCHAYSUYU = Territorio Norte

KULLASUYU = Territorio Sur

ANTISUYU = Territorio Este

KUNTISUYU = Territorio Oeste

Dentro de la categoría tempoespacial, es importante indicar las categorías binarias de:

HAWA-HANAN = alto significa masculino y derecho

URAY-HURIN = bajo significa femenino e izquierdo

Las nociones espaciales de localización tienen un sentido de horizontalidad y verticalidad. Hanan estará siempre a mano derecha y hurin a mano izquierda.

HAWA-HANAN = Chinchaysuyu (norte)

URAY-URIN = Kullasuyu (sur)

El *Kuntisuyu* está al frente.

El *Antisuyu* está a la espalda.

Los sueños para la cosmovisión *kichwa* son los puntos de conexión entre runas de distintos tiempos y las deidades que forman parte del cosmos. Estos constituyen formas de aconsejar, revelaciones y otras visiones importantes que determinan actos como la siembra, tiempos en los que desarrollar ciertas actividades, entre otras. Un estudio acabado y una interpretación certera de los sueños permiten interpretar los mensajes de los ancestros y el camino a seguir en determinadas circunstancias.

Generalmente se conoce que existen dos tipos de sueños, que son de *kushi* (augurio) y de *chiki* (mala suerte). Soñar con *sara* (maíz), está relacionado con *kushi* (prosperidad y suerte) en relación al *alli kawsay* de la persona y su familia que vivirán en ese tiempo. Soñar con comer capulí, dentro de los sueños indígenas del pueblo Kañari, simboliza duelo, *chiki* (mala suerte); cuando ocurre que una persona sueña con capulí, la persona que soñó dicha escena expresa: “*Tutami kapuliwan muskurcani. Imacha tukunka.*” (Anoche soñé con capulí. ¡Qué pasará!) De esta manera, se expresa el significante, lo soñado. El significado corresponde a muerte, por cuanto el signo de capulí corresponde o simboliza duelo. Así, en el caso del sueño, se expresa que se soñó capulí, pero no se sabe por quién se hará duelo.

3.2 La organización social

Los pueblos *kichwa* en el Ecuador son diversos y tienen distintos tipos y modalidades de organización social, lo que está determinado por factores históricos y geográficos; muchos de ellos han modificado o adaptado su dinámica social en función del contacto que han tenido con otras nacionalidades (Benítez et al., 2018). Todos ellos, sin embargo, han debido llevar a cabo procesos de resistencia y lucha sistemática para preservar su cultura y modos de vida, lo que ha significado también la similitud en algunos aspectos centrales, y que deviene también de la rama común que se expresó con la lengua desde los incas ubicados en el actual Perú.

El término general, la organización social de los pueblos *kichwa*, con todas sus particularidades históricas, está compuesta de formas e instituciones de carácter tradicionales, las que regulan los ámbitos político, social, ambiental, legal, etc. (Ortiz P. , 2016). Una de estas principales y primeras instituciones fue el ayllu, correspondiente a un tipo de familia amplia de la que formaban parte tanto los familiares como el espacio físico concreto en el que se daban lugar. En este ámbito se daba el desarrollo de la experiencia concreta de los runas, pues también delimitaba el trabajo comunitario y las maneras en que se distribuía el poder entre la generalidad de los *ayllu*; en ellos se expresaba la relacionalidad de la cultura y modos de producir *kichwa*, además de su relación comunitaria con el resto.

Esta forma comunitaria de dividir el trabajo estaba basada en los principios que ya se han revisado anteriormente: el de la redistribución y el de la reciprocidad. Por una parte, la redistribución era la manera en que los pueblos *kichwa* mantenían un equilibrio a nivel de comunidad general, de modo que aquellos quienes tuvieran una mayor disponibilidad de recursos se convertían en compadres o padrinos de quienes tenían menos, cuestión que se realizaba hasta un punto en que no se generaran tensiones y que se basaba en acciones como el patrocinio de fiestas o de apadrinamiento de personas. Por otra parte, la reciprocidad tenía en los pueblos *kichwa* muchas formas de expresarse, como en el *maqui maqui*, la minga, *huasi pichay*, trueque, etc., y que funcionaban como reguladores del trabajo, de la entrega de servicios, etc. (Benítez et al., 2018).

En la actualidad, las lógicas de otros modos de producir y de relacionarse con el entorno que entraron de la mano de la colonización ha derivado en el trastoque y en la modificación de estas lógicas precapitalistas. La cosmovisión andina conserva muchos rasgos de sus orígenes y desarrollo, pero también se ha transformado en un elemento cultural folclorizado.

El ayllu o la familia continúa siendo la organización nuclear de los pueblos *kichwa*, y en muchos casos, como por ejemplo en los pueblos Natabuela, Karankis u Otavalo, constituye el origen del desarrollo en las comunidades, de modo que los lazos consanguíneos, el padrinazgo y el compadrazgo constituye la forma principal de vincular socialmente a las familias en un sistema de vida basado en las relaciones comunitarias y no aisladas.

A nivel productivo, la familia nuclear es la primera unidad encargada de la reproducción de la vida. En ella se lleva a cabo tanto la producción como la distribución de los recursos consumidos; no obstante, el relacionamiento y la vinculación social se establece en el contacto entre las familias ampliadas, las cuales observan lasos sociales de hasta al menos tres generaciones. Por ello, tanto la familia nuclear como el ayllu en su conjunto forman parte de la relación productiva.

La relevancia de estos lasos comunitarios es tal, que en pueblos como Otavalo, muchas comunidades se estructuran de esta manera; aquellas familias que comparten más lasos mediante consanguineidad, compadrazgo y padrinzago son las más influyentes y con mayor poder dentro de sistemas sociales mayores. Estas familias no solo son de carácter tradicional, sino que, en la actualidad, han adquirido diversas formas en las que son igualmente reconocidas y valoradas. Por ejemplo, debido a procesos migratorios en los que son fundamentalmente los hombres quienes buscan trabajo en otras zonas, las mujeres adquirieron una relevancia fundamental como jefatura de hogar y responsables del cuidado (Benítez et al., 2018).

En términos de organización política y el devenir actual, el colonialismo y el feudalismo irrumpieron en las formas de organizarse de los pueblos *kichwa* que duraron al menos cinco siglos; sin embargo, para la década de los sesenta del siglo XX, algunos huasipungueros, a la luz de la Reforma Agraria lograron constituir la organización regional Ecuador *Runakunapak Rikcharimuy* ECUARUNARI (Movimiento Indígena de la región andina del Ecuador), y por los años 1970 se consolidaron las organizaciones de segundo grado que se constituyeron como las bases de las organizaciones regionales. Estas últimas organizaciones permitieron que las comunas y comunidades andinas se organizaran alrededor de la tierra para liberarse de la explotación de las haciendas. Luego de haber logrado recuperar sus tierras, que les corresponden por hecho y derecho, reconstituyeron sus organizaciones, que van desde el ayllu hasta la organización nacional que es la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE.

Toda esta orgánica indígena -de enorme relevancia para una buena parte de la población que vive actualmente en el Ecuador bajo distintas nacionalidades- ha tenido enorme heterogeneidad y riqueza en cuanto a modos y manifestaciones culturales. La nacionalidad *kichwa* en sus distintas manifestaciones revisten diferencias y particularidades que las

hacen únicas; énfasis en algunos u otros aspectos de la organización sociopolítica dan cuenta de estas expresiones.

En este sentido, por ejemplo, la nacionalidad *kichwa* de Pastaza, en parte de la región amazónica del Ecuador, la existencia del *kuraka* (líder político del pueblo) es determinante para su devenir. Este *kuraka* era además, tradicionalmente, un *yachak* (sabio o chamán), a la vez que guerrero. Todas estas expresiones se mantienen con mayor o menor vigencia en función de la aculturación o el tipo de contacto que los pueblos han establecido durante los procesos de mestizaje y colonización (Ortiz P. , 2016).

A partir de la década de los 90 se dice que Pachakutik ha regresado, la época de los buenos tiempos ha llegado; en tanto, la organización de base, la educación intercultural bilingüe, la participación política y la iniciativa particular y comunitaria han venido mejorando las condiciones de vida de la nacionalidad *kichwa*. Sin embargo, los tiempos difíciles no han borrado la lengua, cosmovisión, los signos y los símbolos que marcan la identidad de los pueblos originarios.

3.3 La organización política

En este contexto de dificultades y pobreza históricas, la discriminación y la lucha han sido una constante para el sostenimiento de la cultura y cosmovisión andinas, particularmente *kichwa*. Como plantea Benítez et. al. (2018), estos levantamientos pueden encontrarse incluso hasta 1730 con la revuelta de Pomallacta, y muchos levantamientos anteriores que, desde el siglo XVI, han intentado posicionar a los pueblos *kichwa* en un terreno reivindicativo frente al colono.

Esta historia forma parte de la identidad de los pueblos andinos hasta hoy, configurando su organización y perspectiva política. La continuidad de las revueltas y la sistemática dominación histórica dieron un sustento más a la constitución de organizaciones indígenas de carácter político para reivindicar los intereses de este sector durante el siglo XX. De esta manera, la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios) condensa un proceso histórico de lucha de un pueblo oprimido, dentro de la cual tanto hombres como mujeres formaron parte activa.

Así, la organización política indígena logró trascender sus demandas y se constituyó como uno de los movimientos políticos centrales del Ecuador de fines del siglo XX. La lucha de

estos sectores propendió a la inclusión y al reconocimiento oficial de estos pueblos y sus culturas como partes integrantes de la nación ecuatoriana, aunque no dejó ni ha dejado de ser un fenómeno rodeado de tensiones.

La orgánica política que los pueblos *kichwa* han establecido hasta hoy es heterogénea y variable. Es importante destacar que no se habla de un pueblo *kichwa*, sino de varios, de modo que existen enormes diferencias en cuanto a su organización político administrativa. Algunos pueblos como los *kichwa* de Imbabura, por ejemplo, se organizan en cabildos como entidades mediadoras con el Estado ecuatoriano. Por otra parte, los *kichwa* Natabuela se organizan en consejos de alcaldes, y sus mecanismos de administración son diferentes (Benítez et al., 2018).

La *chakra* es una noción que refiere al conjunto de prácticas agrarias que desarrollan las comunidades andinas para la provisión de alimentos a través del cultivo de la tierra y desde una perspectiva integral y basada en su cosmovisión. En ella, la *allpamama* (madre tierra) es la proveedora de la vida, alimento, salud y felicidad para sus iguales (hermanos/as); por lo que es en ella donde se reproduce la vida, y de ella depende la existencia del *runa*.

En la realización de la *chakra* se reproducen todos los principios e instituciones de convivencia comunitaria. Así, están: la *minka* (trabajo en equipo y colaborativo), *rantimpa* (trabaja en vez de), *makimañachiy* (prestación de servicios). En tanto, realizar una *chakra* implica todo un sistema complejo de manejo y cuidados específicos desde la siembra hasta su cosecha para garantizar la alimentación de las comunidades.

Por otra parte, la realización de la *chakra* ha permitido desarrollar tecnologías amigables con la naturaleza libre de contaminación y deterioro del medio ambiente, garantizando un espacio ambientalmente sustentable y socialmente sostenible.

3.4 El *Sumak Kawsay*

Sobre el paradigma del *sumak kawsay* (vida en plenitud), la Constitución del Ecuador del 2008, en su Preámbulo, plantea:

APELANDO a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad, COMO HEREDEROS de las luchas sociales de liberación frente a todas las formas de dominación y colonialismo, y con un profundo compromiso con el presente y el

futuro, Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*. (Constitución de la República del Ecuador, 2008)

Frente a que los paradigmas convencionales de desarrollo implementados en todo el mundo no han sido capaces de contrarrestar el deterioro ambiental, la pobreza y la desigualdad social que afrontan la humanidad, Ecuador reta a trabajar en la solución de los problemas desde el paradigma del *sumak kawsay* como una posible alternativa sostenible en el espacio y en el tiempo.

El concepto de *sumak kawsay* (vida en plenitud) es una idea que permanece en los pueblos y comunidades *kichwa* desde su origen hasta la actualidad. *Sumak* refiere a lo ideal, lo hermoso, lo bueno; y *kawsay* es la vida, en referencia a una vida digna, en armonía y equilibrio con *pachakamak* y en *pachamama*; es decir, *sumak kawsay* significa vida en plenitud.

A más de correlacionarse con *pachakamak* y *pachamama*, conseguir o alcanzar el *sumak kawsay* implica practicar los valores fundamentales que garantizan el bienestar personal, familiar y comunitario que son: *ama killa* (prohibido ser perezoso), *ama llulla* (prohibido ser mentiroso), y *ama shuwa* (prohibido ser ladrón).

El *sumak kawsay* es una visión alternativa, opuesta al desarrollo económico capitalista, que está arraigada en las comunas y comunidades que viven en armonía con la *pachamama* y *pachakamak*, con acceso y participación equitativa y equilibrada; con crecimiento limitado, basado en los intereses de todos los seres humanos. El *Sumak kawsay*, se contrapone al hecho de deslegitimar la diversidad cultural y lingüística, procura alcanzar la igualdad económica y evitar la monopolización del conocimiento.

3.5 Los saberes de la cosmovisión *kichwa* que conforman la propuesta didáctica

La propuesta didáctica toma en cuenta 6 saberes importante propios de la cosmovisión *kichwa*, entre los que se encuentran: alimentación, vestimenta, tiempo, ciclo agrícola, eventos rituales y trabajo comunitario. Todos estos forman parte de una manera particular

de ver y entender el mundo, conforme a sus creencias, prácticas y elementos que dan cuenta de su identidad cultural.

La razón de tomar en cuenta estos aspectos se fundamenta en la necesidad de asegurar que las secuencias didácticas tomen en cuenta la cosmovisión y la cultura *kichwa* a fin de que los estudiantes puedan relacionarse con estos, y tener un mayor acercamiento a la cultura, como un aporte significativo para el desarrollo de la competencia cultural. Así, se asegura un verdadero proceso de adquisición de la lengua, dentro de procesos comunicativos dentro de temáticas que hacen parte de los saberes compartidos y aplicados en la cotidianidad.

- **Alimentación:** el consumo de ciertos alimentos o evitarlos en determinadas épocas del año son aspectos que se relacionan con sus creencias y su relacionamiento con el mundo. Al ser culturas que establecen una relación directa con su alimentación y los elementos que forma parte de ella, utilizar estos elementos dentro de las secuencias representa un factor que aporta al desarrollo de la competencia comunicativa y acerca a los hablantes al conocimiento de la cultura.
- **Vestimenta:** la vestimenta de las poblaciones pertenecientes a la cultura *kichwa* forma parte de su patrimonio cultural. Los trajes muestran su identidad, así como la relación existente entre lo sagrado, el yo y la interrelación con el mundo. Es el elemento diferenciador que les permite sentirse parte de un grupo y diferenciarse de otro.
- **Tiempo:** en la cosmovisión andina el tiempo se compone de diferentes elementos que suceden en el pasado y se manifiestan en el presente. El tiempo se convierte en una construcción comunitaria que determina al individuo a través de la realización de analogías entre lo acontecido y lo que sucede en la actualidad. (Martínez, 2012)
- **Ciclo agrícola:** el ciclo agrícola en las comunidades en la cosmovisión *kichwa* tiene una estrecha relación con las fases lunares. La siembra se realiza en la época de cuarto creciente, luna nueva, y unos días después de la luna llena (Lema, 2010).
- **Eventos rituales:** la ritualidad es un elemento característico de las comunidades *kichwas* su relación con la naturaleza, los elementos como la luna o el sol, los convocan a realizar diferentes celebraciones como muestra de adoración y agradecimiento (Gómez, 2014).

- **Trabajo comunitario:** la minga o el trabajo comunitario es un elemento propio de las comunidades indígenas, el sentido de unidad lo desarrollan y aplican en actividades agrícolas, de construcción, celebraciones. Trabajan como una unidad para lograr el bienestar común (De la Torre & Sandoval, 2004).

4. DEL ENFOQUE COMUNICATIVO AL ENFOQUE ORAL

En el presente apartado se abordan los enfoques comunicativos y orales como ejes estructurantes de una metodología de enseñanza de la lengua kichwa en contextos bilingües; se detallan, en primer lugar, antecedentes en torno a distintos métodos y perspectivas que han buscado desarrollar el lenguaje con otros enfoques, para detallar posteriormente cómo se entiende el lenguaje y su enseñanza en el contexto del bilingüismo y la educación intercultural.

4.1 Antecedentes

Desde la perspectiva que se asume en este trabajo, la enseñanza-aprendizaje de lengua oral ha de desarrollarse en contextos comunicativos, dentro de actividades que resulten significativas para los estudiantes. Cantero (1998) plantea que la comunicación, en tanto proceso, es un acto que solo adquiere sentido cuando se realiza, es decir, cuando se efectúa, de modo que el enseñar una lengua es precisamente enseñar a comunicar a través de los mecanismos del proceso, de las habilidades y las destrezas necesarias para comunicar.

Como también lo plantean Zanón y Hernández (1990), para comunicar se desarrollan una serie de procesos que permiten que los interlocutores logren comprenderse, de modo que al utilizar la lengua como el elemento que los media, su enseñanza no solo debe comprender a esta lengua desde sus elementos formales, sino que requiere de que sea utilizada y aprendida para contextos comunicativos.

Es evidente, por tanto, que la comunicación es un proceso que abarca muchos otros componentes más que los meramente lingüísticos. Además, se debe precisar también que esta puede tener un carácter incluso no verbal (Giralt, 2012). Por tanto, en este trabajo se hará hincapié en los procesos verbales comunicativos, concretamente en aquellos que corresponden a la comunicación oral.

El enfoque oral está, ciertamente, basado en el enfoque comunicativo. Por tanto, además de propiciar aprendizajes basados en el acto comunicativo, desarrollar el enfoque de trabajo por tareas y basarse en el aprendizaje significativo a partir de la lengua que sea significativa, el enfoque oral toma elementos de otros, como el de la respuesta física total, con el enfoque natural y el enfoque procesual (Giralt, 2012).

En este sentido, y teniendo en cuenta la realidad del contexto en el que se aplicará la propuesta, es de vital importancia comenzar a desarrollar actividades y recursos que tengan en cuenta la gran diversidad cultural y lingüística y distintas cosmovisiones que cohabitan en la educación del Ecuador, para poder responder a las necesidades comunicativas de las aprendices de lenguas, desde los propios saberes y conocimientos de la cultura. En otras palabras, se hace necesario el diseño de actividades y materiales que respondan a la nueva realidad educativa para contribuir a la efectividad de la enseñanza-aprendizaje, en este caso del *kichwa*, teniendo en consideración que la interacción es la principal fuente de aprendizaje y trabajo en una segunda lengua.

La competencia oral es una habilidad que ha de practicarse con independencia de la lecto-escritura (Giralt, 2012; 2006). Esto implica presentar la comunicación hablada sin mediación de la escritura, en tareas contextualizadas, significativas y motivadoras. No se trata simplemente de dotar de relevancia la lengua oral, sino también de evitar las interferencias que en su aprendizaje provoca la mediación de la lecto-escritura. Como plantea Bartolí (2005), el enfoque por tareas ha sido efectivo a lo largo del tiempo por su énfasis en el enfoque oral. Sin embargo, ha demostrado tener dificultades al momento de utilizar la lecto-escritura para efectos del desarrollo de la competencia oral (fónica).

4.1.1 Algunos métodos de enseñanza aprendizaje de idiomas extranjeros o segundas lenguas

Dentro de la diversidad de disciplinas que han estado abocadas al estudio de la adquisición y desarrollo de las lenguas extranjeras o las segundas lenguas, se encuentran metodologías que se enmarcan en enfoques de carácter estructuralista y otras de tipo comunicativo, funcional o nocional (Yi, 2008).

Richards (2001) realiza un estudio que sintetiza los métodos que han predominado en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras:

Tabla 1

Época de predominancia de métodos de enseñanza de L2 o LE

Periodo	Método o modelo
S. XIX a S. XX	Traducción gramatical
Fines del S. XIX – años 30 del siglo XX.	Método directo

1920-1950	Método de lectura
1930-1960	Método estructural
1950-1970	Método audiolingual
1950-1970	Método situacional
1970 hasta la actualidad	Métodos comunicativos

Nota. Adaptado de Richards J. (2001).

Como se observa en la Tabla 1, previo a la década del 70 los métodos utilizados eran los que hoy pueden caracterizarse como tradicionales, cambiando a partir de allí hacia otro tipo de enfoques, como los funcional, nocional y comunicativo (Yi, 2008). Estos métodos han sido estudiados e investigados múltiples veces, y su fortalecimiento ha dado estructura a los diversos currículos en materia de educación bilingüe.

Uno de los primeros métodos que se utilizó para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras fue el método directo (Fernández, 2011). Bajo este método, la gramática de la lengua, la lectura y la traducción son los principales mecanismos que propician la adquisición de para el caso de las lenguas extranjeras o segundas lenguas (Martín M. , 2009), incluso si esto implica trabajo basado en la memorización y en la reiteración (Echevarria, 1952).

Como se observa, a pesar de ser un método tradicionalista y basado en aspectos que se consideran obsoletos hoy en día, este continúa siendo el método más extendido de aprendizaje de una L2 o LE, cuestión que explica por qué aún en las aulas la repetición, la memoria y otros mecanismos implícitos son parte de la educación en otras lenguas. Dentro de este es posible encontrar dos enfoques, el orgánico y el inorgánico, entendido el orgánico como aquel que, además, enfatiza los elementos gramáticos de la lengua, cuestión a la que no le prestaba atención en enfoque inorgánico (Echevarria, 1952).

Desde una perspectiva natural, este enfoque plantea que la adquisición de una segunda lengua se desarrolla de la misma manera que la primera, de modo que resulta en uno de los primeros enfoques cuyo eje era el componente comunicacional oral de la lengua (Fernández, 2011). Este enfoque tiene un enfoque inductivo y se centra rol docente y maestro, quien debe adiestrar en la pronunciación a través de normas sencillas para pasar al estudio de la sintaxis y la gramática en etapas posteriores (Fernández, 2011; Viña, 2005).

Además, el concebir que la L2 se adquiere de igual manera que la lengua materna se expresa en una metodología de uso constante en el aula de la L2.

Por otra parte, a partir del modelo psicolingüístico conductista y el estructuralismo, el método audiolingual se constituyó sobre la base de la organicidad de la lengua, la gramática, de modo que en tanto método consistía fundamentalmente en la reiteración y en la memorización de elementos a partir de la escucha y del diálogo. Estos elementos gramaticales, se planteaba, eran posible de ser integrados como hábitos (Martín M., 2009; Sánchez M., 2009).

Así, el énfasis de este método estaba en el desarrollo de la destreza auditiva, sustentándose en el uso de herramientas como material auditivo, grabadoras, etc. A partir de este entrenamiento, los estudiantes debían ir adquiriendo la capacidad de discriminar adecuadamente a partir de la escucha los distintos sonidos y, por consiguiente, repetir de manera adecuada (Córdoba et al., 2005).

Por tanto, el método audiolingual estuvo abocado fundamentalmente en desarrollar mecanismos para generar refuerzos y memorización más que en el estudio mismo del cómo aprenden los sujetos una lengua.

Más adelante, a partir de las limitaciones que se observaron con respecto a los métodos tradicionales, el cognitivismo desde la última mitad del siglo XX buscó plantear respuestas a aquellos cuestionamientos que los enfoques conductistas y directos no daban (Zanón M., 2007). Esta perspectiva consideró que la adquisición del lenguaje debía ser buscada y comprendida como parte de la estructura mental de los sujetos, de la misma que otros procesos cognitivos (Rincón et al., 2010).

El comprender que la actividad de adquisición del lenguaje es un proceso cognitivo que se relaciona con otros de diferente tipo, como los culturales, permite integrar una perspectiva interdisciplinaria para concebir el aprendizaje en general, y en particular la adquisición de las lenguas, según lo planteado por Martín (2001). De aquí surgieron varios métodos y estrategias de enseñanza de otras lenguas, sobre las que se hablará brevemente.

Por tanto, el cognitivismo parte de una premisa completamente distinta al enfoque conductivista, pues para él lo relevante está en determinar cómo se producen los aprendizajes en tanto procesos cognitivos mentales, cuestión desdeñada por el

conductismo, que se centraba en los aspectos observables del aprendizaje, es decir, en las conductas.

Por su parte, centrado en el desarrollo de las destrezas orales, el método de la respuesta física total se desarrolló en la década de los setenta del siglo XX, y considera que las segundas lenguas son adquiridas de modo similar a las primeras lenguas en los sujetos (Martín M., 2009; Canga, 2012). Se sustentó en el desarrollo teórico del desarrollo infantil de Piaget y en los planteamientos constructivistas de Vygotsky, lo que se expresa en la centralidad del contexto para el desarrollo del aprendizaje, con lo que se acercaba, además, a perspectivas naturales en cuanto a la adquisición del lenguaje. Dentro de los mecanismos utilizados, es central el entorno, el juego y el movimiento o aprendizaje kinésico.

Por otra parte, el método de la Sugestopedia tiene como objetivo la superación de aquellos elementos extralingüísticos que aparecen en los y las estudiantes al momento de desarrollar experiencias de aprendizaje. Para este enfoque, elementos como la música y otros estímulos que buscan calmar y relajar a los estudiantes generan una receptividad al aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua (Zohra, 2013).

De igual manera que otras perspectivas, la Sugestopedia pone acento en la funcionalidad de la lengua más que en sus componentes gramaticales, de modo que el enfoque comunicativo es lo central. De carácter fuertemente didáctico y artístico, la Sugestopedia se constituye como un método alternativo y que rompe la estructura clásica del aula, propiciando la libertad de los estudiantes para volverlos más receptivos al aprendizaje. De esta manera, una estructura utilizada y que se opone a la clásica estructura de una clase tradicional, es la de introducción, concierto, elaboración y producción (Quezada & Valenzuela, 2016).

Otro enfoque relevante es el comunicativo, que constituye un conjunto de métodos que pueden diferir entre sí. Como plantean Richards y Rodgers (1986), este método parte de la concepción de que el lenguaje es comunicación, de modo que debe desarrollar competencias comunicativas. Dentro de las características que componen este enfoque, Gabbiani (2007) identifican las siguientes:

- Consideración del lenguaje como un modelo o sistema que tiene por objetivo expresar significados.

- La principal función del lenguaje es la comunicación e interacción entre los sujetos.
- El lenguaje expresa en su estructura las funciones y usos de carácter comunicativo que tiene.
- Las categorías comunicativas y funcionales son las unidades principales del lenguaje, y no sus rasgos gramaticales.

Pensar en el lenguaje como un instrumento con fines sociales implica pensar en las maneras en cómo se enseña y se desarrollan estrategias para su trabajo en el aula. Este enfoque permite enfocar el trabajo por tareas hacia aquellas que sean plausibles de usar en contextos reales, de modo que se trabaja directamente con experiencias significativas. Willis (1996) plantea que las tareas permiten estimular el uso real de la lengua a partir de la provisión de contextos realistas y naturales.

4.2 El lenguaje y su enseñanza

El lenguaje hablado es el principal vehículo de contacto comunicativo con el que se desarrollan los procesos educativos en el contexto escolar. En tanto institución central en el proceso educativo de niños y jóvenes, el lenguaje utilizado en las instituciones educativas es la herramienta fundamental de interacción entre docentes y educandos, la cual está determinada por el tipo de docencia y el tipo de educación, siendo aún más habitual la educación tradicional, verticalista y que busca la homogenización. De esta manera, la interacción lingüística se establece de manera asimétrica y con la predominancia de la determinación docente (Julca, 2000).

En este contexto, la EIB se ha posicionado no sin dificultad como un modelo educativo beneficioso para la educación, sobre todo de aquellos sectores minoritarios. Durante mucho tiempo fue indicado como un obstáculo para la mejora del rendimiento académico y para la calidad educativa (Julca, 2000; Romaine, 1996). No obstante, existe documentación de experiencias exitosas y de gran valor para la preservación de los saberes ancestrales en paralelo a la mejora académica; entre estos, vale destacar la experiencia de cuatro programas EIB en Chile con ayuda internacional, como son el proyecto Kelluwün, PROEIB Andes, IFP (programa de becas de la Fundación Ford) y Rüpü, los que se desarrollan en niveles escolares y superiores (Williamson & Navarrete, 2014).

Otros proyectos educativos bilingües relevantes han sido sobre todo las iniciativas históricas desarrolladas en el Ecuador; entre ellas, se encuentran el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), impulsado por misioneros estadounidenses durante la segunda mitad del siglo XX o las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (Haboud, 2013); todas estas iniciativas permitieron desplegar procesos educativos en comunidades indígenas kichwahablantes con carácter bilingüe, aunque destacan aquellas que se desarrollan de la mano de las propias comunidades más que aquellas que devienen de políticas públicas que reproducen institucionalmente las desigualdades (Lagos, 2015; Haboud, 2013).

Por otra parte, el registro lingüístico que se utiliza en el contexto del aula tiene sus propias particularidades, las cuales no se remiten solo al mero acto educativo; sino, esta relación está centrada en la información, la explicación, la corrección, el estímulo, etc. (Stubbs, 1983). Todas estas actividades se dan en un contexto evidentemente escolar y tienen escaso uso en otros contextos, de modo que el lenguaje y la interacción que con él se establece es particular y mantiene un registro propio. Así, las funciones pedagógicas del lenguaje que el docente utiliza determinan, también, esta interacción. Esto remite al rol docente de profesores en el contexto de la enseñanza de una lengua y a las funciones del lenguaje.

4.3 El bilingüismo y la educación

El bilingüismo es un fenómeno recurrente y que se da en múltiples situaciones de interacción social. Este forma parte de la sociedad en tanto existe el encuentro (más o menos conflictivo) entre distintas culturas que poseen lenguas distintas. Como Gleich (1989) plantea, este no es solo un fenómeno de carácter lingüístico; debe considerar su dimensión cultural, pragmática. De esta manera, existen diversos elementos a considerar para la inclusión de este factor a nivel educativo:

- La interrelación que se establece entre el lenguaje, el pensamiento y la cultura. En este elemento se observan las características valorativas de los sujetos hacia las lenguas, por tanto, se juzga o prejuzga a alguna de ellas. También refiere al conocimiento del proceso complejo de pensamiento-lenguaje, entendidos como procesos interrelacionados (y en qué medida) y que devienen de un desarrollo cultural que los determina.

- Desarrollo del lenguaje en quienes se inician en la lengua, o en los propios niños. Conocer estos elementos permite estudiar y elaborar estrategias para mejorar las competencias, como también los procesos de adquisición de la L1 y L2.
- El proceso de adquisición de la lengua 1.
- El proceso de adquisición de la lengua 2.
- La interacción entre L1 y L2 en el proceso de desarrollo de ambas.
- Elementos socioculturales y sociolingüísticos que implica el bilingüismo.

Muchos factores de la enseñanza de una segunda lengua se relacionan con preguntas que hacen referencia al tiempo (etapa) en la que debe integrarse una nueva lengua, o al determinar en qué lengua debe desarrollarse la lectoescritura, qué influencia tiene una segunda lengua sobre las competencias en la lengua materna, etc (Vila I. , 1983). De esta manera, es posible observar que la enseñanza de una segunda lengua es una actividad rodeada de cuestionamientos e incertidumbres que deben ser salvados a partir del estudio de las condiciones particulares de los entornos.

Vila (1983) planteaba la síntesis de tres grandes modelos en cuanto a la educación bilingüe según el tipo de integración que se realiza de los portadores de una lengua minoritaria en función de la mayoría que usa otra lengua:

- Modelo compensatorio. Este corresponde a aquellos enfoques que buscan compensar a los portadores de una lengua minoritaria, con lo que se espera que los individuos puedan cambiar de lengua. Así, para acercar a la L2 minoritaria al ámbito de la L1, bien puede utilizarse progresivamente la L2 hasta que esta permite desplazar a la L1, o bien puede propiciarse el uso de la L2 de modo oral, dejando a L1 para el desarrollo de la lectoescritura.
- Modelo de mantenimiento. Igualmente dirigido hacia minorías lingüísticas, este enfoque busca la conservación de ambas lenguas en consideración de la cultura propia. De la misma forma se presenta con carácter de bilingüismo total o bilingüismo parcial.
- Modelo de enriquecimiento. Comprende a aquellos enfoques de enseñanza que tienen por objetivo conseguir el bilingüismo total y que se diseñan para la totalidad de las comunidades en contacto, de modo que no está abocado solo a la minoría

lingüística. Este enfoque es de carácter integrador, pues comprende que todo un grupo social debe comprender los modos de comunicarse.

Rico (2004) plantea que la educación intercultural es aquel planteamiento que se aboca hacia la integración de dos o más culturas que difieren en aspectos esenciales, como es la lengua. Desde esta perspectiva, analiza el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera desde el desarrollo no solo de las competencias lingüísticas que ello requiere, sino de competencias interculturales que son esenciales para generar una integración real.

Así, desde al menos los años 70, el enfoque dentro del bilingüismo para la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera ha estado centrado en las competencias comunicativas, de modo que se considera que no solo es necesario el conocimiento y uso adecuado de los elementos lingüísticos de que está compuesta una lengua, sino que es preciso desarrollar habilidades que permitan una comunicación efectiva entre dos portadores de culturas distintas.

Dentro de este modelo, Van Ek (1984) ofrece de manera detallada aquellas competencias que son requeridas para comunicar de manera efectiva en un contexto bilingüe:

- Competencia lingüística, entendida como la posibilidad de utilizar una lengua de manera adecuada en función de los elementos que la componen (elementos léxicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y fonológicos).
- Competencia sociolingüística, entendida como la capacidad de que portadores de distintas culturas puedan comunicarse adecuadamente atendiendo a los diversos contextos e intenciones comunicativas.
- Competencia discursiva, que refiere al uso de estrategias que permiten construir y reconstruir o reinterpretar diversos tipos de texto.
- Competencia estratégica, consistente en la posibilidad de utilizar de manera adecuada recursos de carácter verbal y no verbal para completar aquellos vacíos que se presentan en los saberes del hablante en términos lingüísticos.
- Competencia sociocultural, la que refiere a la conciencia de los sujetos de encontrarse inmersos en determinados contextos y del rol que se adquiere por ser un hablante nativo o no nativo de una lengua.

- Competencia social, referida a la capacidad de actuar con iniciativa en un acto comunicativo comprendiendo cuándo y cómo hacer uso de las convenciones sociales, la autoridad, la empatía, etc.

De esta manera, para la enseñanza de segundas lenguas o una lengua extranjera, es preciso adentrarse en otros componentes que trascienden a los aspectos lingüísticos, y que seguro los determinan. La docencia, según los planteamientos de Rico (2004) se abocó durante mucho tiempo a enseñar correctamente una segunda lengua, fortalecer estas competencias en los sujetos, pero no a problematizar y evaluar la importancia que el contexto y los aspectos culturales tienen en el ámbito de la comunicación. De esta manera, si los estudiantes no comprenden el contexto y logran realizar procesos de metacognición, la eficacia comunicativa se reduce aun cuando se manejen correctamente los elementos lingüísticos.

4.3.1 Competencia intercultural

Hains et al. (1997) definen a la competencia intercultural como aquella capacidad para interrelacionarse y comunicarse efectivamente los sujetos que portan elementos culturales distintos, ya sea la etnia, la lengua o cualquier otro elemento cultural relevante. Meyer (1991) comenta que esta refiere a la capacidad de las personas para actuar adecuadamente ante las expectativas y actos de una persona con otra cultura, “estabilizando” la propia identidad y potenciando la estabilidad de la identidad ajena.

Vila (2002), basándose en modelos anteriores de competencia comunicativa intercultural, sintetizó la competencia mencionada en las siguientes habilidades esenciales:

- Cognitivas, las cuales corresponden al uso, conocimiento y conciencia de aquellos factores de carácter comunicativo y cultural que tienen la cultura propia y la cultura ajena.
- Afectivas, como la habilidad para controlar y regular las emociones tanto positivas como negativas.
- Comportamentales, habilidades que refieren al uso de recursos tanto verbales como no verbales para adaptar la propia conducta al contexto y a la situación comunicativa específica.

Como se observa, la competencia intercultural es claramente una competencia que trasciende el ámbito lingüístico para considerar elementos culturales y contextuales, cuestión que, por tanto, requiere de un enfoque de estudio holístico, en el cual convergen diversas disciplinas como la sociolingüística, la filosofía, la antropología, etc. (Rico, 2004).

En el contexto latinoamericano, por tanto, es posible comprender que los hablantes *kichwa* y los hablantes de español tienen contextos y mundos empíricos determinados por la lengua que son diferentes. Esto permite comparar las lenguas no desde aspectos meramente lingüísticos, sino que, desde su funcionalidad general en términos comunicativos, cuestión que fundamenta la consideración no prejuiciosa ni estereotipada de las lenguas (Gleich, 1989). Así, por ejemplo, para Gleich carece de sentido el establecer una comparación del tipo “1. el quechua no tiene ni artículo ni género; no tiene suficientes nombres de colores; 2. en quechua no se puede hablar sobre ideas abstractas; no hay ninguna palabra para libertad, justicia, etc.” (pág. 77); o bien, el español no tiene suficiente riqueza léxica para describir a las “patatas”. Es evidente que cada cultura significa la realidad de modos diferentes, y comprender en base a una competencia intercultural estas diversidades permite usar adecuadamente una lengua en contextos culturales distintos, en este caso en el intercambio entre el *kichwa* y el español.

Las investigaciones sobre las competencias que se desarrollan en torno al aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, siendo la competencia estratégica un ámbito en que se han desarrollado las conceptualizaciones teóricas al respecto. Bachman (1990) plantea la habilidad lingüística comunicativa, respecto a la cual define a la competencia estratégica como la capacidad de comprender el contexto en el que un hablante utiliza la lengua, lo que permite utilizarla de manera adecuada. Así, entender a la competencia como una estrategia permite a la actividad docente aplicar esto a la realidad concreta en el aula (Martín S. , 2009).

4.4 Marco común europeo de referencia para las lenguas

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) es uno de los principales elementos que componen la política del Concilio Europeo en materia lingüística, en el cual se determinan los niveles que alcanzan los distintos usuarios de las lenguas en función de estandarizaciones y normas que en este marco se establecen. A este instrumento se adscriben muchos programas de estudio para determinar los niveles y competencias

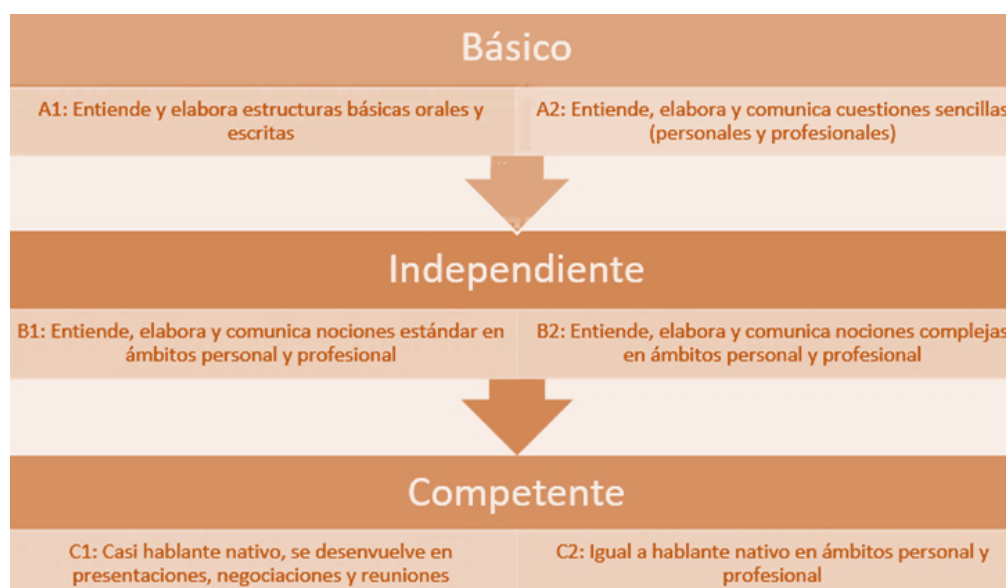
respectivas que se espera de los usuarios de la lengua, sobre todo en un contexto turístico y/o de bilingüismo. Los niveles que presenta este marco son:

- Nivel A, correspondiente al nivel de usuario básico.
- Nivel B, correspondiente al nivel de usuario independiente.
- Nivel C, que refiere al usuario en un nivel competente.

La estructuración específica de estos niveles se indica en la siguiente figura:

Figura 7

Niveles de MCER



Nota. Adaptado de Esquicha (2018)

La concepción que se plantea MCER es que cada acto de habla se desarrolla de forma inmersa en un contexto social determinado, lo que le da sentido y significado. De esta manera, es un enfoque activo o basado en la acción, desde lo cual a partir de los recursos emotivos, cognitivos y volitivos que son parte de los sujetos se estructura el aprendizaje. De esta manera, las competencias corresponden al grupo de “conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Concilio Europeo, 2002, p. 9).

Así, las competencias generales son aquellas más amplias que las competencias lingüísticas, y sirven para una mayor cantidad de actividades. Las competencias de carácter

comunicativo forman parte de estas y están relacionadas únicamente con el uso de la lengua, se clasifican en tres:

- Competencias lingüísticas, son los conocimientos relacionados con el vocabulario, léxico, fonología y significado de los elementos gramaticales que forman parte de una lengua.
- Competencias sociolingüistas, refiere a la capacidad del hablante para reconocer el marco de referencia en el que opera una lengua, es decir a las costumbres, contextos y aspectos propios de la cultura.
- Competencias pragmáticas, tienen relación con los conocimientos del hablante sobre la manera en que se organizan, utilizan y se crean esquemas de interacción para comunicarse dentro de una lengua determinada.

Dentro de los elementos más básicos que considera MCER, es decir, el nivel A1, debe considerar las siguientes destrezas o logros:

- Señala con gestos o con referencias verbales sencillas para comprar o solicitar elementos simples.
- Logra recibir información sobre datos simples, como la fecha o la hora.
- Consigue saludar con expresiones simples.
- Maneja fórmulas de negación, afirmación y otras similares simples.
- Rellena formularios sencillos con datos personales básicos.
- Escribe textos breves y simples.

Así, un inicio en los niveles de manejo de la lengua propuestos por el MCER es el desenvolvimiento limitado en la lengua a aprender, de modo que sea posible manifestar necesidades inmediatas y básicas, obtener y ofrecer información elemental, etc.

4.5 La competencia comunicativa

La competencia comunicativa se ha configurado como uno de los conceptos esenciales relacionados con la didáctica de la lengua. Se la define como la suma de conocimientos, recursos y herramientas que son útiles para que una en proceso de aprendizaje de una nueva lengua pueda comunicarse con los demás hablantes. De igual manera, debe ser asumida

como la categoría que hace posible la comprensión de las interacciones que las personas realizan para entablar procesos comunicativos. (Cantero F. , 2008).

Los hablantes poseen competencias comunicativas esenciales para su relacionamiento con otros hablantes. En este sentido, la adquisición del lenguaje debe comprenderse como un proceso atravesado por el desarrollo de la competencia comunicativa de la persona, forma parte del desarrollo normal de la persona y de la serie de habilidades que adquiere conforme va creciendo como un hecho innato que sucede en las diferentes interacciones comunicativas.

Cantero (2008) plantea que la competencia comunicativa se enmarca en aspectos lingüísticos, discursivos, estratégicos y culturales, los cuales permiten que opere como una unidad conformada por diferentes componentes que actúan de manera integrada, mismas que facilitan la interacción humana. Por lo tanto, la competencia comunicativa se convierte en una categoría que debe ser comprendida en su integralidad debido al alto nivel de complejidad que implica y por el rol esencial que cumple como parte de la interacción entre los hablantes.

4.5.1 Antecedentes

La competencia comunicativa ha sido analizada desde diferentes puntos de vista. Una de las primeras aportaciones relevantes es el planteamiento del concepto por parte de Chomsky, quien plantea que existe la competencia a nivel comunicativo en tanto aquella capacidad humana de adquirir una lengua y ser competente en su uso; es decir, la capacidad inherente a toda persona de disponer de una lengua nativa, sobre todo en contraposición a la perspectiva conductista del aprendizaje de la lengua (Chomsky, 1971; Grimaldi, 2009; Chiluisa et al., 2017); a partir de este desarrollo, Hymes acuña el término de competencia comunicativa, y lo conceptualiza desde su carácter determinado socialmente (Hymes, 1996).

Así, pasando por modelo presentado por Cantero (2008), se han desarrollado otros por autores como Canale y Swain (1980) o Van Ek (1988), los mismos que se explicarán de manera breve a continuación. Canale y Swain (1980) mencionan que la competencia comunicativa se encuentra relacionada directamente con cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Según explican estos autores las construcciones

discursivas se realizan a través de procesos diferenciados, entre estos se encuentran: saberes lingüísticos que contemplan aspectos gramaticales, fonológicos y léxicos; desarrollar la capacidad de desarrollar y comprender expresiones discursivas; los conocimientos de tipo cultural y social; y, los recursos de carácter estratégico (Cantero, 2008).

La realización de estos procesos diferenciados ayuda a que dentro de la competencia comunicativa se logra la comprensión de los significados simples o complejos de los diferentes enunciados realizados por los hablantes, al igual de la identificación del sentido de las palabras en función del contexto en el cual son expresadas. De igual manera, permite al hablante interactuar en diferentes situaciones comunicativas con distintos interlocutores que manejan diversos códigos dentro del lenguaje.

El modelo propuesto por Van Ek (1988) quien realiza una descripción de los subcomponentes de la competencia comunicativa entre los que se encuentran: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social. Un aspecto a destacar dentro de este modelo, es que se plantean diferentes competencias que trascienden en campo comunicativo, entre las que se encuentran: conocimientos declarativos, habilidades, destrezas, entre otras (Cantero, 2008). Desde este marco, la categoría de competencia se asume como las capacidades que poseen las personas para realizar algún tipo de actividad específicos dentro de las acciones comunicativas.

Los modelos desarrollados alrededor de la competencia comunicativa, surgen a raíz de la premisa de que los hablantes poseen diferentes códigos tanto verbales como no verbales que se manejan de manera simultánea. Estos han sido adquiridos a través del tiempo tomando en cuenta los diferentes encuentros o intercambios comunicativos de los cuales han formado parte. En este sentido, lograr consenso o reglas básicas de interacción implica una renegociación que permita a los hablantes ubicarse en un contexto que les permita comprenderse.

4.5.2 Las competencias estratégicas

La competencia comunicativa, desde el planteamiento de Cantero (2008) está compuesta por competencias de tipo estratégico entre las que se encuentran:

Figura 8

Competencias estratégicas



Nota. Tomado de Cantero (2008).

La competencia lingüística refiere a la capacidad del hablante para conocer y relacionar las unidades que hacen parte del código. Se basa en el conocimiento de carácter declarativo y formal, es decir implica contar con la capacidad para reconocer los diferentes elementos que forman parte del código lingüístico. Así se puede lograr una comprensión efectiva del contenido del discurso.

Por su parte la competencia discursiva, tiene que ver con la posibilidad de utilizar los elementos del código lingüístico en diversas situaciones, de tal manera que el hablante pueda utilizarlas de tal manera que el discurso tenga relación con el contexto en el cual interactúa. De esta manera, se apunta a la creación de discursos coherente y cohesionados que pueden ser comprendidos por los interlocutores.

En cuanto a la competencia cultural, esta se encuentra vinculada a la posibilidad de utilizar los códigos del lenguaje así como sus diferentes connotaciones o significados dentro del contexto o modelo comunicativo en el cual es utilizado, involucra los contenidos culturales

del grupo humano. Es útil al momento de establecer un verdadero proceso de interacción en el cual los hablantes comprenden y manejan códigos similares que facilitan su comunicación.

En lo referente a la competencia estratégica, Cantero (2008) menciona que refiere al hecho de poder conjugar las diferentes competencias comunicativas de tal manera que el hablante cuente con las herramientas suficientes para adaptarse a las múltiples situaciones comunicativas que se presenten. Esto se logra a través de la adquisición y uso de los recursos que ha adquirido en el proceso de adquirir una nueva lengua, esta se convierte en el eje que articula la competencia comunicativa.

4.5.3 Las competencias específicas

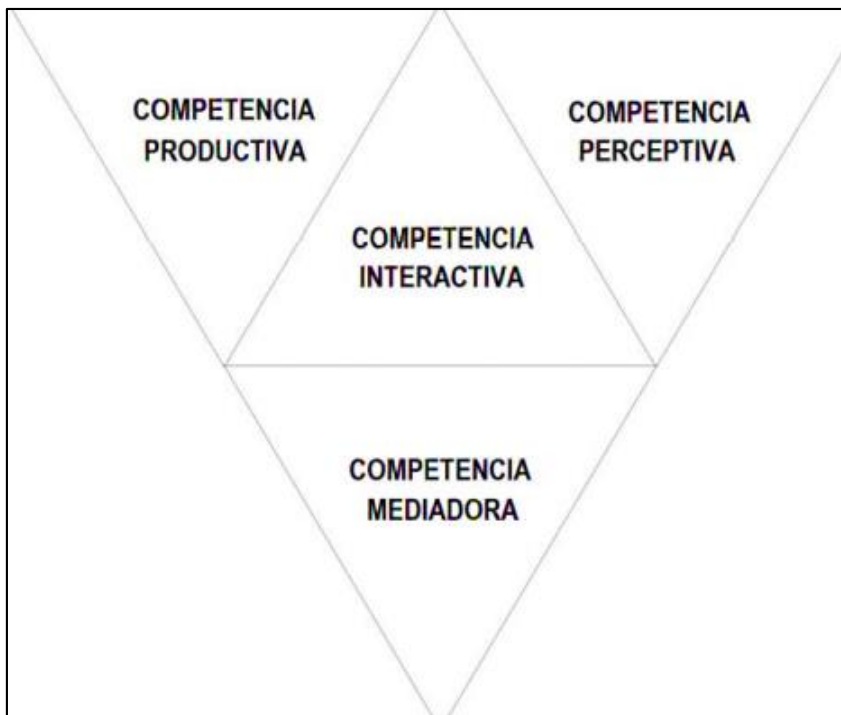
Dentro del modelo de competencia comunicativa propuesto por Cantero (2008) también se identificaron competencias específicas. Se encuentran la competencia productiva referente a la capacidad para la creación de discursos, al igual que la competencia perceptiva, la cual involucra la capacidad para la comprensión de los discursos. La unión de ambas aporta en la realización de acciones comunicativas de tipo unidireccional. En el campo de la oralidad se presenta en contextos educativos formales, en los cuales los estudiantes deben prestar atención a las explicaciones dadas por el profesor, a fin de lograr la adquisición de saberes significativos.

Además como parte de las competencias específicas se encuentran la competencias mediadora e interactiva. La competencia mediadora refiere a la capacidad del hablante para comprender y al mismo tiempo hacer comprender diversos tipos de discursos, tanto si se emplea un código similar o diferente, dentro de esta se realizan actividades de traducción, adaptación, explicación, interpretación, entre otras. Así, la mediación se usa entre hablantes que manejan diferentes códigos lingüísticos.

En cuanto a la competencia interactiva, Cantero (2008) explica que tiene relación con la capacidad del hablante para poder realizar actividades comunicativas con diferentes interlocutores. Tanto la competencia mediadora e interactiva se caracteriza por ser bidireccionales o multidireccionales, se convierten como en el nivel básico en el cual se realiza la comunicación oral. Se esquematiza de la siguiente manera:

Figura 9

Competencias específicas



Nota. Tomado de Cantero (2008).

Al igual que sucede con las competencias estratégicas, desde el planteamiento de Cantero (2008), las competencias específicas se organizan a manera de un triángulo invertido. De esta manera, se establece que estas competencias no operan de manera aislada en el acto comunicativo, interactúan entre sí para lograr que el hablante comprenda un código lingüístico determinado y pueda interactuar con otros hablantes en un marco discursivo común.

4.6 La enseñanza de la competencia comunicativa

La enseñanza de la competencia comunicativa, desde el planteamiento de Cantero (2019) se base en tres niveles: prelingüístico, lingüístico y para lingüístico. El nivel prelingüístico implica el análisis de los elementos sonoros del habla, es decir aquellos relacionados con la entonación lo que facilita comprender el discurso en unidades del código lingüístico claras. Se relaciona con las características que cada comunidad tiene en su acento lo que la diferencia de otras, al aprender una nueva lengua, existirá interacción con la entonación propia del aprendiz.

El nivel lingüístico, da cuenta de las unidades funcionales del código, es decir, sobre los fonemas y morfemas que hacen posible la configuración de un código propio, en el caso del lenguaje oral se toma en cuenta factores como los prosodemas o tonemas, que determinan la forma de entonación de un determinado lenguaje. Respecto, al nivel paralingüístico, se incluyen factores que trascienden el código de la lengua, relacionándose con las funciones connotativas, poéticas y expresivas, mismas que se presentan en el proceso de entonación. (Cantero F. , 2019)

Los niveles mencionados, dentro la competencia comunicativa, se relacionan con las competencias: estratégicas y específicas explicadas por Cantero (2008), ya que son fundamentales para la implementación de procesos de enseñanza de la lengua. De esta manera, el hablante cuenta con la información para organizar el discurso en unidades de sentido claras, para un correcto uso del código lingüístico codificando y comprendiendo y dando sentido a las diferentes expresiones dentro de contextos y situaciones particulares.

En este sentido, Cantero (2015) explica que la enseñanza de la competencia comunicativa debe realizarse en un contexto atravesado por la interacción de los estudiantes. Al crear un entorno comunicativo en el que los aprendices cuentan con los conocimientos, recursos y posibilidades para interactuar entre sí a través del uso de código lingüístico, estos pueden generar dinámicas de negociación, conformación de significados que les facilitan llegar a acuerdos y entenderse entre sí, es cuando se pone de manifiesto una verdadera aplicación y uso de la competencia comunicativa.

4.7 El enfoque oral

La adquisición de la lengua es una acción eminentemente oral, por esta razón, se indica que la adquisición de una lengua es un proceso basado en la interacción entre los hablantes en donde se produce una especie de negociación basada en el diálogo. A través de esto, llegan a acuerdos comunes respecto a los códigos, significados y significantes que hacen parte del lenguaje, los cuales utilizan y adaptan dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentren.

Cantero & Giralt (2020) señalan que incluso a pesar de haber desarrollado el lenguaje escrito, los hablantes mantienen el uso del lenguaje oral, por ser el primero que adquirieron, utilizándolo para sus interacciones más importantes. Incluso la adquisición de la escritura

comprende a un proceso desarrollado durante la escolarización, el mismo que se basa principalmente en la oralidad.

Incluso la misma formación del pensamiento se produce en un contexto de diálogo entre las ideas del hablante. Por lo tanto, todas las lenguas son orales si bien se ven apoyadas en la escritura, su verdadero nacimiento se da en la oralidad. A propósito de esto Cantero & Giralt (2020), exponen que el enfoque oral está conformado por aspectos como la interacción, diálogo, negociación de reglas, creación de significados, definición de intenciones, delimitación de contextos comunicativos entre otros.

En el conjunto de secuencias didácticas elaborado en este trabajo se utiliza este enfoque con un especial énfasis en la interacción de los estudiantes; además de promoverse el trabajo de carácter colaborativo y el diálogo en *kichwa* como recurso central en las distintas tareas planteadas, se promueve directamente el diálogo con la comunidad en distintos contextos. Así, por ejemplo, la entrevista o el trabajo de campo en comunidades *kichwa* son un eje que articula el aprendizaje y desarrollo de la segunda lengua junto con su vínculo con los principales componentes culturales e identitarios que se expresan también a través del lenguaje.

La lengua como tal se encuentra en las acciones cotidianas, en los procesos de interacción y diálogo que se producen entre los hablantes, de esta manera se desarrolla, crece, enriquece, comparte y conforma diferentes sentidos o significados que son compartidos por un grupo determinado (Cantero & Giralt, 2020).

En este contexto, el enfoque oral para la enseñanza de una segunda lengua constituye, por una parte, una aproximación filosófica a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Desde aquí, se entiende que la principal función del lenguaje es la comunicación (Tipula & Tapia, 2019), aspecto aún más fundamental cuando se refiere a contextos de relación interculturales con la lengua *kichwa*, puesto que esta es eminentemente oral.

Por otra parte, el enfoque oral se operacionaliza en un conjunto de acciones, es decir, en un método concreto mediante el cual desarrollar el aprendizaje de una segunda lengua. Como base se tiene el enfoque mencionado previamente; es decir, se entiende que la lengua es un mecanismo ante todo para el establecimiento de la comunicación, de modo que su uso oral es esencial.

Giralt (2006) plantea que tradicionalmente la enseñanza de una segunda lengua ha sido acompañada de forma sistemática por la lectoescritura. Esto deriva de la predominancia de este aspecto por sobre la oralidad en términos metodológicos, y no se observa una gran cantidad de recursos y materiales didácticos que promuevan la oralidad desde la propia oralidad, por paradójico que resulte. Esto adquiere especial relevancia en el contexto del kichwa, puesto que, si bien su escritura ha sido un aspecto importante dentro de sus transformaciones y formas de mantenerse y prosperar, lo cierto es que la principal función de este sigue siendo la comunicación oral, y es allí donde se encuentra, por tanto, la centralidad de su didáctica.

La lectoescritura, por tanto, constituye un componente secundario desde el enfoque oral, y esto también se refleja en las secuencias didácticas propuestas en este trabajo. Esto tiene su origen sobre todo en las potenciales afectaciones que esta puede generar en el desarrollo de la competencia fónica, fundamental para la pronunciación y el desarrollo adecuado de una segunda lengua oral. Así, como Bartolí (2005) plantea, es predominante el uso de la función prelingüística para la pronunciación, pues los sonidos son siempre elaborados de forma integrada al momento del habla, y su desagregación solo deviene de un proceso de “lectoescrituración”, que no ayuda al desarrollo oral de la lengua.

En este sentido, toda metodología que se plantee desde la oralidad debe reconocer a la propia oralidad y a la comunicación como su fundamento y principal método. En este sentido, Giralt (2006) plantea que “enseñar pronunciación se corresponde con enseñar lengua oral” (p.3). Es así que la interacción entre los hablantes en la lengua estudiada y en el propio contexto donde esta es relevante permite desarrollar las competencias necesarias para la comunicación y, por tanto, su aprendizaje como segunda lengua.

Por lo tanto, la enseñanza de la lengua, si bien requiere de la adquisición de reglas de tipo formal y gramatical, necesita aún más de conocer los sonidos que permiten su existencia, es decir, los fonemas que hacen posible su materialización en las maneras en las cuales se pronuncia el código. Es así, que el enfoque oral se convierte en el aspecto a desarrollar para asegurar una correcta interacción comunicativa entre los hablantes de una lengua.

5. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LAS SECUENCIAS

La adquisición de una segunda lengua es un fenómeno complejo sobre el cual pueden observarse varios contextos. Por una parte, este proceso puede desarrollarse temprana o tardíamente, lo que dependerá del momento en que comience a adquirirse la segunda lengua. Por otra parte, debe considerarse si este aprendizaje se da en un contexto natural o escolar. Además, también es relevante determinar si el contexto de aprendizaje está dirigido o no dirigido, lo que implica delimitar la existencia de recursos formales de enseñanza (Gleich, 1989). De esta manera, es importante para el desarrollo de esta propuesta didáctica el determinar claramente en qué condiciones se desarrolla el proceso de adquisición de la L2.

5.1 El habla como método de aprendizaje

Hablar no significa la mera producción de sonidos concatenados; implica la pronunciación de sonidos que se organizan y se estructuran con una lógica determinada, proceso en el cual están involucrados elementos como el acento y la entonación; es decir, elementos suprasegmentales (Giralt, 2012). Esto implica, según Cantero (1998) plantea, que el habla conforma discursos compuestos por bloques fónicos que tienen una estructura y núcleos.

La producción de sonidos para generar una instancia comunicativa de habla es un acto, una acción que se da en determinado momento y con determinados objetivos. Esta implica el uso de la lengua adecuado, ya sea desde sus aspectos formales como a sus componentes léxicos, además de ser particularmente pronunciación. Entendido como una materialización de la competencia comunicativa, el habla es el acto mediante el cual se lleva a cabo el proceso de comunicación (uno de ellos). De esta manera, el enfoque oral para aprender una segunda lengua es un enfoque que se sostiene en las acciones; implica el desarrollo de actos y no de mera transmisión de conocimiento (Giralt, 2006) (Cantero F., 1998)

Por otra parte, es evidente que en este acto comunicativo hay un componente interactivo que da sentido a la acción. Se comunica en interacción, es parte de la naturaleza del propio acto comunicativo. De esta manera, el enfoque oral es también uno de carácter interaccional.

Las secuencias didácticas consta de una serie de tareas que ayudan a modo de andamiaje a la consecución de la tarea final por parte de las y los alumnos (Sola, Suárez & Rebutti, 2018). Efectivamente, la aplicación de la secuencia didáctica implica recurrir a la utilización de los procesos y recursos intelectivos, intelectuales y vivenciales que se resumen en las tareas capacitadoras y tareas posibilitadoras, bajo el desarrollo de las fases del sistema de conocimiento que se plantea a continuación:

5.2 Enfoque procesual: trabajo por tareas

El enfoque oral de enseñanza de la lengua tiene como estructura de aprendizaje un enfoque procesual, es decir, un enfoque basado en tareas. El fundamento de esto se encuentra en que el uso de cualquier lengua es su esencia; el acto comunicativo es en donde se concretiza el aprendizaje de la lengua, pues es su uso concreto. De esta manera, adquirir una segunda lengua implica utilizarla necesariamente, lo que es indispensable para su aprendizaje. Por lo anterior, el enfoque por tareas implica la puesta en marcha en el aula misma este tipo de situaciones comunicativas (Giralt, 2012).

Es preciso indicar que el enfoque comunicativo oral está ligado, sin duda, a otros elementos que conforman la comunicación y, por supuesto, el lenguaje. La comunicación se concreta en ese acto oral, pero se materializa gracias a la existencia de significados, es decir, componentes léxicos que hacen de estos actos comunicativos actos significativos (Skenhan, 1993). Además, también son inherentes a este proceso comunicativo los elementos gramaticales de la lengua y sintácticos, de modo que cualquier mensaje oral debe tener una estructura y un significado que posibiliten la comunicación (Giralt, 2012).

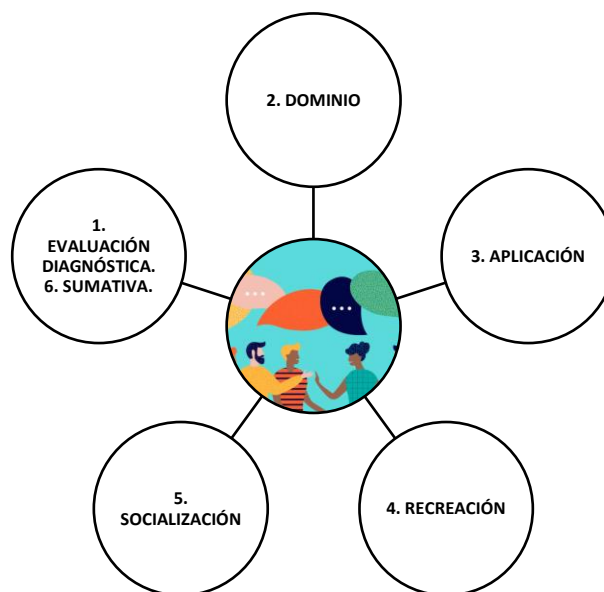
De esta manera, el enfoque por tareas permite trabajar cada uno de estos elementos que forman parte de la competencia comunicativa en general, y en particular de la comunicación oral. La presente propuesta plantea una metodología de la enseñanza aprendizaje de la L2 oral basada en proyectos, en los que la interacción tiene un lugar preponderante. Esta pone en relieve la necesidad de considerar los aspectos básicos de la enseñanza aprendizaje en los que los aprendices adquieren habilidades, competencias, conocimientos y valores a través de la práctica reflexiva en situaciones comunicativas reales significativas que tienen en cuenta sus necesidades emocionales, y en las que el papel que juega el docente es el de acompañante, orientador y aprendiente al mismo tiempo, con los estudiantes como centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Al mismo tiempo, el rol del docente como investigador y actor de mejora en los procesos didácticos es fundamental por dos motivos: ha de ser capaz de generar oportunidades de aprendizaje contextualizadas y acordes a las necesidades comunicativas reales de los aprendices y al mismo tiempo tiene la responsabilidad de evaluar estas actuaciones analíticamente, para validar y difundir aquellas experiencias de calidad que sean relevantes y transferibles.

Desde este enfoque, todas las actividades propuestas se orientarán a la promoción de la comunicación oral a través de las tareas significativas a desarrollar en lengua *kichwa*. El error constituirá parte del aprendizaje, por tanto, no se pondrá mayor énfasis en ello, sino, en la fluidez de la lengua, ya que la oralidad es la principal acción a ser desarrollada en la misma. Pese a que las destrezas receptivas y expresivas como el escuchar, leer y escribir se practican durante las actividades previas a la tarea final, la luz de la propuesta se centra en enseñar la lengua desde la interacción oral de los estudiantes.

Figura 10

Fases de la metodología utilizada



5.2.1 Tareas previas

Las tareas previas tienen como objetivo introducir a los estudiantes a las secuencias didácticas planteadas y a cada una de las sesiones. De esta manera, con este trabajo se desarrollan habilidades de tipo metacognitivo, se pueden activar conocimientos previos y pueden realizarse valoraciones y autovaloraciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de cada uno de los estudiantes. De igual manera, se sugiere que se realicen las evaluaciones diagnósticas para evaluar adecuadamente el nivel de inmersión de los y las estudiantes.

5.2.2 Tareas capacitadoras

Son actividades que aportan al aprendizaje el contenido necesario para que los aprendices de la lengua lleven a cabo la tarea final; es decir, contenidos de saberes y conocimientos culturales, de la lengua, que proveen el desarrollo de las competencias comunicativas que los estudiantes requieren para la consecución de la tarea final.

Shimita taripay / dominio de la lengua. Significa la utilización del conocimiento previo, la definición de opciones y la realización de acciones; utiliza mecanismos de percepción a través de los sentidos (audición, olfato, observación, uso del tacto y degustación), descripción y comparación. El conocimiento por su parte implica, la utilización del pensamiento, la reflexión, el análisis y los procesos de diferenciación. Con este propósito el tutor recurrirá al uso de narrativas orales de descripciones de los temas, observación de la *pachamama* / madre naturaleza; cuentos, esquemas conceptuales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, investigación, trabajo de campo, uso de TIC, láminas, recursos audiovisuales, descripción de paisajes, declamación de poemas, escucha activa de músicas; creará conflictos cognitivos en base a preguntas, dará oportunidad al pensamiento hipotético y facilitará información científica, entre otras acciones pedagógicas.

Shimiwan ruray / aplicación de la lengua. En esta fase se desarrolla la producción y reproducción del aprendizaje. El análisis del conocimiento previo, la definición de opciones, la utilización de la imaginación y ejecución de acciones. Se plantea utilizar *rimanakuy* (talleres, debates, mesas redondas, conferencias, sinopsis y otras), investigaciones de campo y entrevistas. exposiciones, actuación y expresiones artísticas.

5.2.3 Tareas posibilitadoras

Son actividades que permiten consolidar los aprendizajes de manera operativa para llevar a cabo la tarea final; estas tareas permiten monitorear, e investigar cómo se desarrolla la destreza de interacción oral entre iguales en estos contextos. Los estudiantes tendrán que tomar decisiones en torno al contenido, a la manera en la que desarrollarán la tarea y sobre los roles para la consecución de la tarea final.

Shimiwan wallpay / recreación de la lengua. La tercera fase se caracteriza por el desarrollo de la creación y recreación. La creación implica la utilización del conocimiento previo y el uso de la imaginación, el ingenio, la fantasía y los sentimientos; la recreación constituye la utilización de los conocimientos previos para inventar a partir del descubrimiento de nuevos elementos, el ensayo, la modificación y el empleo de la imaginación, la intuición y la meditación. Para concretar esta fase, se plantea aplicar situaciones de la vida real, interacción directa con personas de comunidades *kichwa*, realización documental y ensayos y prácticas de presentaciones, actos y *performances*.

Shimita willay / socialización en la lengua. Los conocimientos creados y recreados requieren de validación y valoración, para ello se generan procesos de socialización que permiten la retroalimentación para consolidar la aprehensión del nuevo conocimiento mediante: simulaciones, imitaciones, dramatizaciones, periódicos murales, ferias, exposiciones, encuentros culturales, horas sociales, ruedas de prensa, boletines de prensa, paneles, foros, debates, presentaciones públicas a todos los actores más cercanos de la educación.

La enseñanza de la lengua *kichwa* se basa en el desarrollo de las competencias comunicativas, de manera que pueda optimizarse la comunicación entre sus hablantes. Para ello se plantea no indispensable el aprendizaje de teorías gramaticales y lingüísticas. El desarrollo de la comunicación en la propia lengua implica, además de la práctica oral y escrita, el reconocimiento de los elementos y mecanismos que permitan desarrollar la lengua, tanto en relación con el vocabulario como con los conceptos. Implica, además, el reconocimiento y manejo consciente de los elementos pragmáticos como son: el lenguaje corporal, gestual y situacional, así como la producción y creación literarias.

Los contenidos relevantes en la presente secuencia buscan lograr mayor énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativas a partir de la propia identidad *kichwa*; dentro del aprendizaje-enseñanza se suma como elementos básicos las vivencias del contexto de las prácticas de inmersión para conocer, y empoderarse de los contenidos culturales más importantes de la lengua *kichwa*. Para ello se consideran dos tipos de aprendizaje: presencial y autónomo, donde el estudiante puede desarrollar actividades de refuerzo de manera individual y grupal.

5.2.4 Tareas autoevaluativas y coevaluativas

Este tipo de tareas tiene por objetivo generar instancias de autoevaluación y coevaluación de los y las estudiantes a través de la puesta en común y la observancia del desarrollo del trabajo final. Se espera que los y las estudiantes identifiquen aquellos aspectos que se encuentran correctamente desarrollados y aquellos que aún presentan deficiencias, de modo que puedan establecerse acciones para fortalecer aquello que lo requiera.

Shimita willay / evaluación, coevaluación y autoevaluación. Esta etapa constituye el final y a la vez el inicio de un nuevo proceso. Si bien se utilizan distintos recursos para evaluar en todos los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje (diagnóstica, formativa y sumativa), al finalizar las secuencias como experiencias completas de aprendizaje se utilizarán distintos mecanismos de evaluación mediante el uso de rúbricas que permitan la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del docente.

5.2.5 Tareas finales

Es una acción didáctica de evaluación de todo lo aprendido a lo largo de la secuencia didáctica que aglutina la mayoría de los temas tratados en el tema. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Concilio Europeo, 2002), una tarea final se define como una acción intencionada que un aprendiz de la lengua considera necesaria para conseguir un resultado preciso en cuanto a la resolución de un problema y la consecución de un objetivo.

Cada secuencia didáctica plantea una tarea final que aterriza en una acción evaluativa de la adquisición de competencias comunicativas.

5.2.6 Tareas derivadas

Las tareas derivadas son aquellas que no forman directamente parte de la experiencia de aprendizaje de la secuencia, de modo que resultan optativas. Sin embargo, las tareas derivadas permiten generar una experiencia de aprendizaje global en torno al desarrollo de las seis secuencias, constituyendo a la propuesta como un todo estructurado que tendrá como resultado un producto didáctico que podrá ser utilizado por otros estudiantes y docentes. A su vez, permitirán evaluar por parte de los estudiantes todo su proceso de aprendizaje, fortaleciendo con ello la autonomía y la autogestión de su propio saber.

Figura 11

Esquema constitutivo de las secuencias



5.3 Empleo de las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías hacen parte de las diferentes actividades que realizan los seres humanos y la educación no se encuentra al margen. El desarrollo tecnológico, así como las nuevos intereses y necesidades que surgen en los estudiantes, han obligado a las instituciones educativas a valerse de estos recursos para dar una nueva perspectiva a sus procesos de enseñanza aprendizaje, cumpliendo así con las demandas de los nuevos sistemas educativos y de la sociedad en general (Sierra, 2016).

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo ha modificado las formas en que estudiantes y profesores interactúan, además Ferrari (2016) señala que estas conforman un nuevo esquema a través del cual se accede a la información, se genera una nueva visión del mundo e incluso se configuran diferentes formas de interacción y comunicación. En este sentido, las instituciones educativas asisten a una nueva dinámica de transmisión, construcción y análisis de conocimientos.

Desde el punto de vista de Severin & Carneiro (2015) el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación representa un desafío debido a que no todos los docentes cuentan con la formación suficiente para su correcta implementación. Sin embargo, estos recursos representan una necesidad dentro de los sistemas educativos actuales, para dar una respuesta efectiva a los requerimientos del campo académico y social.

Es así, que dentro de la presente propuesta se plantea importante hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a fin de crear actividades dinámicas, innovadoras, que llamen la atención de los estudiantes y los motiven a participar e interactuar con sus compañeros para el aprendizaje de una segunda lengua. De esta manera se asegura la consolidación de aprendizajes significativos que le permitan comunicarse con otros hablantes.

6. ASPECTOS GENERALES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DISEÑADA

En el presente apartado se describen los fundamentos y aspectos generales a que responde la propuesta didáctica elaborada. Así, se plantean los objetivos de cada una de ellas, las competencias que se busca desarrollar y los contenidos particulares que se trabajan, tanto a nivel lingüístico como a nivel cultural.

6.1 Caracterización de la carrera docente EIB en la UNAE

La carrera de Educación Intercultural Bilingüe en la UNAE tiene como objetivo el desarrollo de las competencias investigativas y de gestión pedagógica. Se sostiene en un paradigma educativo crítico, en el que la filosofía, la pedagogía y la investigación se llevan a cabo mediante procesos reflexivos y dialógicos entre los saberes. Así, como perfil de salida se considera al docente en EIB como un profesional orientado a la investigación, a la gestión curricular adecuada y al diseño e implementación de proyectos pedagógicos innovadores.

En este marco, la carrera de EIB está estructurada en las siguientes unidades de formación en el ámbito de las competencias comunicativas de un idioma ancestral:

Tabla 2

Módulos en el área de desarrollo de competencias comunicativas de un idioma ancestral en EIB en la UNAE

Módulo	Descripción
Idioma	Kichwa / Shuar chicham Seis semestres de formación (de los nueve totales). A nivel curricular no se incluye en particular el idioma, de modo que se indica esto en las guías docentes; estas se componen de las siguientes unidades orientadas a un nivel A1: <ul style="list-style-type: none">- “napaykuna” (reglas de la gramática)- “ayllukuna” (sustantivos, género, números, vocabulario)

		<ul style="list-style-type: none"> - “ayllullakta” (vocabulario y expresión oral) - “yachaywasi” (expresión oral en contexto educativo)
Enseñanza y aprendizaje de la comunicación humana	y	<p>Se espera como resultado que los estudiantes analicen las distintas dimensiones de la comunicación humana para el desarrollo tanto personal como colectivo. Además, se espera la evidencia del dominio de la comunicación tanto nivel de expresión verbal, no verbal y comprensión.</p> <p>Los contenidos son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación, lenguaje y pensamiento. - Dimensiones de la comunicación. - Empatía y escucha activa. - Lenguaje verbal y no verbal. - Comunicación en contexto (percepción e interacción).
Enseñanza y aprendizaje de la lengua I	y	<p>Se busca que el estudiante analice e implemente estrategias para desarrollar narrativas sobre situaciones de la realidad, y que valore en ellos los aportes interculturales. De igual manera se espera que evidencie el desarrollo de la competencia comunicativa y metalingüística para comprender textos orales y escritos en situaciones diversas. Por último, se espera que reconozca estrategias para la enseñanza aprendizaje de la lengua.</p> <p>Los contenidos a revisar son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narrativas personales. - Principios básicos de análisis de discurso crítico. - Elementos lingüísticos (semiótica, morfología, sintaxis, etc.). - Lenguaje como herramienta de intercambio.
Enseñanza y aprendizaje de la lengua II	y	<p>Se espera que el estudiante interactúe a través de la lectura crítica de autores, textos y en el contexto. De igual manera, se busca generar relaciones entre cultura, sociedad y las expresiones lingüísticas y metalingüísticas. Los contenidos abordados son:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de textos diversos. - Relaciones de lengua, cultura y sociedad. Variaciones.
--	---

Enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua	<p>Se espera que el estudiante comprenda las diferencias entre el aprendizaje de L1 y L2, además de identificar las mejores metodologías para ello. Los contenidos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teorías del desarrollo cognitivo. - Factores que favorecen el bilingüismo. - Neurolingüística y relación con otras dimensiones del lenguaje.
--	--

Lectura y escritura de textos académicos en L1 y L2	<p>Se espera que el estudiante elabore y comparta narrativas académicas en torno a los ámbitos desarrollados en su formación. Los contenidos a revisar son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensayo académico (lectura y escritura académica) - Discurso expositivo explicativo. - Gramática específica del ensayo académico.
---	---

Nota. Elaborado con base en la malla curricular de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE (2022).

Como se observa, la formación en kichwa de los estudiantes está estructurada en varios módulos en la carrera, pero la particular enseñanza de la lengua no se encuentra estructurada concretamente en un módulo. La guía docente que recoge las recomendaciones de su enseñanza no está estructurada con base en el enfoque comunicativo, y está mediada por la lectoescritura. Cabe además mencionar que en nivel al que se ciñe es A1, aunque esta realidad se aprecia más heterogénea en el grupo de estudiantes, quienes se encuentran en dicho nivel y también en A2.

6.2 Objetivos de las secuencias didácticas

La presente propuesta didáctica para la enseñanza del *kichwa* se basa en seis secuencias didácticas, las cuales tienen cada una un objetivo adaptado al Marco Europeo de Referencia tomando como ejes los niveles A2 y B1 tanto de la expresión oral en general y monólogo sostenido.

Tabla 3

Objetivos por secuencias didácticas

Secuencia didáctica	Tarea final	Objetivo	Nivel A2-B1
<i>Shukniki tantachiyachay Mikuykunamanta / alimentación</i>	Recetario audiovisual: presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o de una plataforma similar.	Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.	B1 – Monólogo sostenido A2 Interacción oral en general
<i>Ishkayniki tantachiyachay Churaykumanta / vestimenta</i>	Corto-documental: presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un documental breve.	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios.	B1 – Monólogo sostenido A2 Interacción oral en general
<i>Kimsaniki tantachiyachay Pachakunamanta / tiempo-espacio</i>	Seminario Ciclo vivencial: los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves sobre el ciclo vivencial relacionado a las nociones temporo-espaciales de la comunidad <i>kichwa</i> .	B1 – Monólogo sostenido A2 Interacción oral en general

<i>Chuskuniki</i> <i>tantachiyachay</i> <i>Tarpuykunamanta</i> / ciclo agrícola	Obra dramática / <i>sketch</i> : Los estudiantes presentarán una obra dramática relacionada con el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad.	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.	B1 – Monólogo sostenido A2 Interacción oral en general
<i>Pichkaniki</i> <i>tantachiyachay</i> <i>Hatun</i> <i>raymikunamanta</i> / las grandes fiestas	Debate : los estudiantes realizarán un debate sobre ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.	Utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre la ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi.	B1 – Monólogo sostenido A2 Interacción oral en general
<i>Suktaniki</i> <i>tantachiyachay</i> <i>Minkamanta</i> / la minga	Performance : presentarán una acción artística sobre la <i>minka</i> , una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos.	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la <i>minka</i> en las comunidades indígenas.	B1 – Monólogo sostenido A2 Interacción oral en general

6.3 Competencias generales

Las competencias que se plantean corresponden a los ámbitos determinados dentro de la competencia comunicativa en el Marco Europeo de Referencia: lingüística, sociolingüística y pragmática.

Tabla 4

Competencias de comprensión, producción, interacción y mediación

Competencias	Destrezas con criterios de desempeño
Lingüística	Comprensión de frases y el vocabulario más habitual sobre diferentes temas. Comprensión y uso reglas de expresión oral y escrita.
Sociolingüística	Conocimiento de aspectos importantes respecto a temas de alimentación, vestimenta, tiempo, ciclo agrícola, eventos rituales y trabajo comunitario en los pueblos originarios.
Pragmática	Elaboración de notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Capacidad para comunicar en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Capacidad de explicar algunos componentes fundamentales del <i>kichwa</i> (aspectos semánticos, gramáticos y/o sintácticos).

6.4 Tareas finales por secuencias

Las tareas finales establecidas para cada secuencia corresponden al desarrollo de un recetario audiovisual, de un corto documental, un seminario titulado Ciclo vivencial, una obra dramática, un debate y una performance. Estas tareas finales fueron diseñadas teniendo en consideración las competencias descritas previamente y los contenidos que se abordan en cada una. En la tabla 6 se describen las secuencias, las competencias abordadas y las tareas finales respectivas.

Tabla 5

Tareas finales por secuencia

Secuencia didáctica	Competencias específicas	Tarea final
<i>Shukniki</i> <i>tantachiyachay</i>	- Reconoce e interpreta frases escritas.	Recetario audiovisual: presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.
<i>Mikuykunamanta</i> / alimentación	- Expresa y escribe oraciones utilizando morfemas –sha -nka -shun. - Construye frases y oraciones simples relacionados con la alimentación. - Construye y socializa recetarios de alimentación equilibrada de su contexto.	
<i>Ishkayniki</i> <i>tantachiyachay</i>	- Diferencia expresiones del pasado presenciado no presenciado y el presente.	
<i>Churaykumanta</i> / vestimenta	- Describe de forma oral y escrita las vestimentas culturales utilizadas en las festividades.	Corto-documental: presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un documental breve.
<i>Kimsaniki</i> <i>tantachiyachay</i>	- Identifica las nociones temporales-espaciales en la expresión oral y escrita.	Seminario Ciclo vivencial: los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.
<i>Pachakunamanta</i> / tiempo-espacio	- Construye y expresa frases y oraciones simples en concordancia entre nociones de tiempo y verbo.	

	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza nociones de tiempo las construcciones literarias (poesía). 	
<p>Chuskuniki tantachiyachay</p> <p>Tarpuykunamanta / ciclo agrícola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entiende y expresa los procesos agrícolas. - Comprende textos sencillos sobre el ciclo agrícola ritual. - Narra y escribe con claridad textos cortos y sencillos. 	<p>Obra dramática / sketch: Los estudiantes presentarán una obra dramática relacionada con el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad.</p>
<p>Pichkaniki tantachiyachay</p> <p>Hatun raymikunamanta / las grandes fiestas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entiende y expresa actos rituales de los pueblos y nacionalidades. - Comprende textos sencillos sobre festividades de solsticios y equinoccios. - Narra y escribe con claridad textos cortos y sencillos. 	<p>Debate: los estudiantes realizarán un debate sobre ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.</p>
<p>Suktaniki tantachiyachay</p> <p>Minkamanta / la minga</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende y narra sobre las actividades comunitarias. - Sensibiliza sobre la importancia del trabajo comunitario. - Describe las características de las mingas comunitarias. 	<p>Performance: presentarán una acción artística sobre la <i>minka</i>, una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos.</p>

7. SECUENCIAS DE APRENDIZAJE

A continuación se presentan las secuencias propuestas. Cada una inicia con una síntesis que permite observar los elementos que la componen para luego pasar al detalle del trabajo por sesiones, en donde se detalla cada una de las actividades a realizar, el tiempo estimado para desarrollarla y su modalidad. Se indican, también, las sugerencias didácticas para la mediación docente y se incluyen los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad (en caso de ser necesarios) y las rúbricas de evaluación al finalizar la secuencia.

7.1 Secuencia de aprendizaje 1: Shukniki tantachiyachay

La primera secuencia corresponde al contenido de *Mikuykunamanta* / alimentación. Esta tiene como objetivo el presentar en forma oral, escrita y simulada situaciones relacionadas con los recetarios de la alimentación típica de las comunidades andinas. La tarea final consiste en la realización grupal de un programa de cocina que presente recetarios orales de comidas típicas, autóctonas y saludables, los cuales serán presentados a la clase y, además, serán publicados y difundidos en internet para la comunidad en general, ya sea a través de plataformas como YouTube, u otras disponibles en la red. El conjunto de programas formará parte de un material de introducción al aprendizaje del *kichwa*, conformado por los productos de todas las secuencias de aprendizaje.

La secuencia está organizada en sesiones de 90 minutos aproximadamente, las cuales se componen de tareas previas, capacitadoras, posibilitadoras, evaluativas y derivadas según la etapa de realización. Estas sesiones pueden corresponder a trabajo en aula o de campo, de modo que su estructura es flexible y adaptable a las necesidades de los docentes y el resto de sus planificaciones.

Tabla 6

Síntesis de la secuencia 1

1. Tema	<i>Mikuykunamanta</i> / alimentación
2. Tarea final	Presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.
3. Objetivo	Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.

4. Duración		
La secuencia tendrá una duración mínima de 10 sesiones, las cuales tienen una duración de 90 minutos cuando corresponden a trabajo en aula. Esta puede adaptarse a las necesidades de la clase. Comprenden, además, trabajo de campo.		
5. Contenidos/sub competencias		
Lingüísticas	Sociolingüísticas	Pragmáticas
<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario sobre comidas típicas de las comunidades indígenas. - Conocimiento de los alimentos. - Instrucciones básicas. - Uso de tiempos verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comidas típicas. - Formas de preparación. - Costumbres alimenticias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce e interpreta frases escritas. - Expresa y escribe oraciones utilizando morfemas –sha -nka -shun. - Construye frases y oraciones simples relacionados con la alimentación. - Construye y socializa recetarios de alimentación equilibrada de su contexto.
6. Recursos y materiales (didácticos)		
<p>Diccionario de <i>kichwa</i> Video: https://www.youtube.com/watch?v=iZouxQml8e4&ab_channel=APAKOTAVALO Lista de verbos en presente y futuro. Modo imperativo Cuaderno de apuntes Cámara fotográfica y de filmación Laboratorio de computación con internet Alimentación y materiales necesarios para cocinar. Cocina.</p>		
7. Tareas que realiza el estudiante y evidencian el logro de las competencias		
Investigan, seleccionan y redactan recetas. Interactúan con la comunidad en <i>kichwa</i> en entrevistas y en episodios de vida real (compra de alimentos en mercados). Planifican, sintetizan y evalúan, desarrollando la mediación. Ensayan y realizan dramatizaciones. Producen su trabajo y evalúan el de sus compañeros.		
8. EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE		
<p>Informes de investigación Recetas redactadas Guiones Video o audio de entrevistas</p>		

<p>Video de ensayos Video del programa Portafolio digital Biografía en portafolio</p>
<p>9. Evaluación</p>
<p>Diagnóstica: Se aplica un examen de diagnóstico antes de la aplicación de la secuencia didáctica para detectar el nivel de dominio de la lengua <i>kichwa</i>, reconocer fortalezas y debilidades del grupo, y/o visualizar la posibilidad de acreditar competencias comunicativas específicas de la guía de aprendizaje.</p> <p>Formativa: El tutor diseña y considera las actividades que se realizan durante el proceso de este módulo, así mismo especificará los instrumentos evaluación: cuestionarios, registro anecdótico, elaboración de mapas conceptuales, entre otros. Considerar los valores, competencias actitudinales y procedimentales durante el proceso de aprendizaje. Se utilizará el portafolio digital del estudiante para evaluar proceso.</p> <p>Sumativa: Evaluación docente, coevaluación y autoevaluación mediante rúbrica. Se detalla en las actividades auto y coevaluativas el cómo realizarlas.</p>
<p>10. Bibliografía para el alumno</p>
<p>KURI SHIMI, kichwa funcional activo para Hispano Hablantes, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) P.EBI (Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe).</p> <p>ALKI-Academia de la lengua Kichwa. 2007 diccionario kichwa castellano.</p> <p>DINEIB (s/f) Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu. Quito (Diccionario Kichwa – Español).</p>
<p>11. Bibliografía para el maestro</p>
<p>Guía de Aprendizaje del <i>kichwa</i>. Bilingüe, A. d. (2013) Modelos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, San Francisco de Quito DM: Ministerio de Educación.</p> <p>Conejo A. D. -P. (S/F) Kuri Shimi, Kichwa Funcional Activo para Hispano Hablantes, Quito.</p> <p>Cotacachi, M. (1994) Ñucanchic Quichua Rimai Yachai, Cuenca Ecuador.</p> <p>Dineib (s/f) Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu. Quito (Diccionario Kichwa – Español).</p> <p>Educación D. –M. D. (2007 – 2008) Kichwa Shimi Yachay. Quito</p> <p>Días, Martínez, Torruco y Varela (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. <i>Investigación en educación médica</i>. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009</p>

7.1.1 Trabajo por sesiones

Sesión 1

La sesión inicial tiene como objetivo el introducir el trabajo a desarrollar con los estudiantes, con lo cual se trabajarán los contenidos introductorios sobre alimentación *kichwa*.

1. Tarea previa: introducción

Duración: 20 min.

Modalidad: plenario.

En esta actividad, el tutor debe informar el tema de la secuencia los objetivos, los aprendizajes esperados, la tarea final y la evaluación que se realizará (rúbrica). En la introducción de la secuencia y sesión se explicará que la tarea final de la secuencia es un programa audiovisual en el que conste la preparación de una receta *kichwa* saludable, trabajo que será realizado en grupos de 4 personas. De igual manera se debe explicar el que este producto formará parte de un conjunto global de videos sobre la cultura *kichwa* que se trabajará a lo largo de las distintas secuencias de este trabajo de competencias orales.

Es importante explicitar estos objetivos de aprendizaje, de modo que los estudiantes tengan un refuerzo metacognitivo para autorregular su propio proceso de aprendizaje. De modo ideal se espera que las instrucciones generales se realicen en *kichwa*; sin embargo, puede utilizarse el español para aclarar las dudas que tengan los y las estudiantes, con miras a generar cada vez mayores niveles de inmersión a medida que se avance en las secuencias.

2. Tarea previa: diagnóstico

Duración: 30 min.

Modalidad: individual

La tarea consiste en un monólogo breve a partir de una fotografía. En esta tarea se evalúa la capacidad del estudiante para describir de manera breve y sencilla los elementos de una escena de la vida cotidiana en la que se reflejan aspectos de tipo práctico, en este caso, alimentación típica *kichwa*.

Figura 12

Lámina de observación: alimentos típicos de los pueblos kichwa



3. Tarea previa: formación de grupos

Duración: 5 min.

Modalidad: grupal.

Los estudiantes deben formar grupos de 4 miembros, idealmente. Dependiendo del número de estudiantes, habrá grupos de 5 ó 3 participantes.

4. Tarea capacitadora: anticipación visionado

Duración: 20 min. aprox.

Modalidad: plenario.

A partir de la activación de los conocimientos previos, la actividad de anticipación tiene por objetivo fortalecer una destreza fundamental de la comprensión, lo que permitirá generar una disposición hacia el aprendizaje más adecuada a partir de las estructuras cognitivas previas.

La anticipación a realizar requiere que, a partir del título del video y de las actividades previas, los estudiantes sean capaces de responder preguntas como:

- ¿Sobre qué trata el video que se visualizará?
- ¿Qué tipo de material audiovisual creen que es?
- ¿En qué localidad consideran que se desarrolla?
- ¿Qué pueblo *kichwa* creen que se va a documentar?
- ¿Qué plato creen que se va a describir?

5. Actividad capacitadora: visionado

Duración: 15 min. aprox.

Modalidad: grupal

Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=iZouxQml8e4&ab_channel=APAKOTAVALO

En esta actividad, el tutor pasará el video “Bajo un mismo sol”, el cual se encuentra disponible en la plataforma YouTube. Para esto, debe disponerse de proyector o de computadoras con conexión a internet para que cada estudiante pueda observar detenidamente.

Se debe solicitar a los estudiantes que tomen en cuenta las ideas generales y aquello que les llame la atención del visionado.

Sesión 2

En esta sesión se obtiene un primer resultado de aprendizaje que consiste en el conocimiento de centralidad de la alimentación en los pueblos *kichwa* y recetas concretas de estos pueblos.

1. Actividad capacitadora: lo no vivido y las instrucciones

Duración: 20 min.

Modalidad: grupal-plenario.

A partir de lo observado en el video de la sesión anterior, el docente debe plantear algunas preguntas respecto a su contenido, por una parte, y respecto al uso de lo no vivido y el modo imperativo, por otra. De esta manera, se espera que los estudiantes resuelvan algunas dudas con respecto a lo visualizado y comiencen a integrar el uso de lo no vivido y las instrucciones (el imperativo) en *kichwa*, considerando que ya tienen ciertas nociones de sus usos. Se sugieren las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los pasos para cocinar una sopa de cebada?
- ¿Recuerdan en nombre de algunos de los implementos utilizados?
- ¿De dónde provienen los conocimientos alimenticios de la informante entrevistada?
- ¿Qué tiempos verbales utilizados en el video reconocieron?
- ¿En qué momentos eran utilizados?
- ¿Qué función cumplía en la entrevista observada el futuro o lo no vivenciado?
- ¿En qué momento el modo verbal era imperativo?

En formación de grupos de trabajo, se da a los estudiantes después de la visualización para que pongan en común, usando la lengua *kichwa* y las formas para hablar de lo no vivido (futuro), el modo imperativo utilizado para dar instrucciones y el presente, sus respuestas a las preguntas planteadas y decidan quién es el portavoz para la actividad para la puesta en común de la sesión siguiente.

2. Tarea capacitadora: investigación documental

Duración: 70 min.

Modalidad: individual.

Recurso: laboratorio de computación.

Esta actividad consiste en la primera fase de la investigación sobre la alimentación y las recetas *kichwa*, de modo que es de carácter documental.

Para esto, los estudiantes deberán plantearse una pregunta de investigación o bien una problemática que les permita identificar objetivos y diseñar una metodología para realizar la investigación. El docente debe procurar guiar el proceso de modo que esta investigación sea abordable en la sesión proponiendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué diferencias existen en la alimentación de los diferentes pueblos *kichwa*?
- ¿Cómo se relacionan las recetas *kichwa* con otros elementos de la cultura?
- ¿Cuáles recetas y alimentos son más representativos de los pueblos *kichwa*?
- ¿Qué importancia tiene la alimentación para la cosmovisión de los pueblos *kichwa*?

Cada grupo debe seleccionar una pregunta guía para su investigación. Pueden proponer una pregunta siempre y cuando se apegue a los objetivos de la actividad bajo el criterio del docente.

Como producto de esta actividad, los estudiantes en grupo elaborarán un informe de investigación con los siguientes contenidos mínimos:

-Introducción: en ella debe exponerse una contextualización del trabajo, cuál es el pueblo *kichwa* seleccionado en caso de estudiarse solo uno, qué métodos investigativos utilizaron y deberán indicar a modo de resumen cuáles fueron los resultados obtenidos.

-Desarrollo: es el grueso del informe, y deberá contener los resultados sistematizados de la investigación documental, en los que consten las recetas obtenidas, además de la información contextual según la pregunta de investigación considerada.

-Conclusiones: deberán indicar qué conclusiones obtienen a partir de la información recabada, las que dependerán del tipo de metodología investigativa planteada al comienzo de la actividad.

Además de esto, el grupo realizará una presentación para exponer la siguiente sesión, la cual puede ser una presentación de diapositivas (Prezi, PowerPoint, etc.), papelógrafos o

bien esquemas expuestos directamente en el pizarrón. El docente debe indicar que se realizará una exposición y el tiempo que los estudiantes tienen para realizarla, de modo que puedan comenzar a planificar cómo distribuir el contenido entre los integrantes y a practicar su expresión oral.

Sesión 3

Las actividades posibilitadoras en esta sesión trabajan las habilidades de mediación, interacción oral y la expresión escrita.

1. Tarea capacitadora: introducción entrevistas

Duración: 10 min.

Modalidad: plenario.

Recurso: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
(DÍAS, MARTÍNEZ, TORRUCO Y VARELA (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*).

La introducción tiene por objetivo explicitar a los estudiantes que deberán realizar la segunda etapa de la investigación, la cual consiste en una investigación de campo basadas en entrevistas. Para ello, también debe comunicar que el trabajo de esta sesión corresponde a la elaboración de los guiones, y se entregará capacitación a los estudiantes respecto a la elaboración de guiones de entrevistas, lo que deberá apuntar a un posterior desarrollo del guion para las entrevistas a realizar a personas de la comunidad.

En esta actividad, el docente instruirá sobre los distintos tipos de entrevista (estructurada, semiestructurada y abierta), e indicará algunas de las técnicas a tener en cuenta al momento de hacer preguntas en *kichwa*, explicitando cómo se realiza la formación de expresiones interrogativas.

2. Tarea posibilitadora: realización del guion de entrevista

Duración: 40 min.

Modalidad: grupal.

Esta tarea consiste en la elaboración del guion para entrevistas. En los grupos conformados, los estudiantes desarrollarán un cuestionario de preguntas (ya sean abiertas o cerradas). Como ejemplo, las preguntas pueden ser:

Abiertas / *paskashkakuna*

- ¿Qué opina sobre la alimentación ancestral *kichwa*? / *Imatatak yuyanki kikin mikunamanta.*
- ¿Cómo se han modificado los patrones alimentarios de los pueblos *kichwa*? / *Imashinatak mikuykuna shuktakyashka kan.*
- ¿De qué manera se valora la alimentación? / *Imashinatak mikunata chanina kan Cerradas / wichkashkakuna.*

- ¿Considera que la alimentación tradicional es saludable? / *Kikinka yuyankichu ñawpa mikuykunaka alli kankapami kan.*
- ¿Conoce el concepto de soberanía alimentaria? / *kikin mikuy kamay nishanikta riksinkichu.*
- ¿Existe en su comunidad la cocina comunitaria? / *kikimpa ayllullaktapi ayllu yanuy tiyanchu.*

3. Tarea posibilitadora: planificación entrevistas

Duración: 20 min.

Modalidad: grupal.

Los estudiantes, en los grupos conformados, realizarán la planificación de la investigación de campo a desarrollar, de modo que dispondrán de 20 minutos para planificar las entrevistas (a qué personas de la comunidad entrevistar, lugar y fecha de la entrevista, etc.).

Sesión 4

Esta sesión pone en práctica la interacción oral en trabajo de campo.

1. Tarea posibilitadora: investigación (entrevistas)

Duración: 75 min.

Modalidad: grupal /trabajo de campo.

Recursos: guion de entrevistas, planificación.

Esta tarea consiste en una segunda fase de la investigación sobre la alimentación y recetas *kichwa*, la cual corresponde a una investigación de campo cuya técnica serán las entrevistas. Con ello, los estudiantes trabajarán la expresión y comprensión orales, reforzando la comunicación oral.

El objetivo es que los estudiantes trabajen los usos lingüísticos de la secuencia a través del diálogo directo con personajes clave de la comunidad y del conocimiento de las distintas expresiones culturales y alimenticias de los pueblos *kichwa* y el reconocimiento de la diversidad entre ellos.

Las entrevistas deberán ser registradas ya sea en video o en grabaciones (informando adecuadamente a los entrevistados) y formarán parte de un segundo informe de investigación que considere tanto la investigación documental realizada como la nueva información aportada en las entrevistas.

Sesión 5

Se trabajan las habilidades de mediación y la expresión escrita.

1. Tarea posibilitadora: puesta en común

Duración: 20 min.

Modalidad: plenario.

Esta actividad consiste en una puesta en común de los resultados obtenidos en la entrevista de cada uno de los grupos. El objetivo es que compartan las experiencias, contrasten la información e identifiquen en conjunto aquellos elementos que fueron obstaculizadores y otros que fueron facilitadores.

2. Tarea capacitadora: informe de investigación

Duración: 70 min.

Modalidad: grupal.

Esta actividad consiste en la elaboración del informe final de investigación, el cual debe integrar tanto los resultados de la investigación documental como los obtenidos en la entrevista. Debe tener la misma estructura e integrar los nuevos aspectos metodológicos utilizados. El objetivo es que los estudiantes sinteticen los conocimientos que han adquirido hasta este momento de la secuencia, de modo que den cuenta del manejo de la información sobre la alimentación y las recetas de los pueblos *kichwa*.

Sesión 6

Esta sesión representa un segundo resultado de aprendizaje: la receta seleccionada y redactada adecuadamente.

1. Tarea posibilitadora: elección de la receta

Duración: 10 min.

Modalidad: grupal

Los estudiantes tendrán en esta sesión 10 minutos para definir la receta que será realizada en el programa según la investigación realizada. Es importante que se les explique que esta debe ser representativa y debe ser elegida en base a criterios fundamentados en la propia investigación.

2. Tarea capacitadora: recetas en *kichwa*, el imperativo

Duración: 10 min.

Modalidad: plenario

En esta actividad, el docente expondrá cuál es y qué caracteriza a los recetarios desde la perspectiva de la función comunicativa que tienen. Seguido de esto, debe indicar cómo se presentan estas en *kichwa*, enfatizando en el uso del imperativo.

3. Tarea posibilitadora: planificación de la redacción de la receta

Duración: 10 min.

Modalidad: grupal

Esta actividad consiste en la realización grupal de un esquema de la receta en la que conste:

- Ingredientes
- Fases de elaboración
- Duración y materiales necesarios

4. Tarea capacitadora: redacción de la receta

Duración: 20 min.

Modalidad: grupal

Esta tarea implica la redacción colectiva de la receta. Para ello, los estudiantes utilizarán el esquema desarrollado y redactarán utilizando los conceptos aprendidos sobre las recetas y los imperativos en *kichwa*.

5. Tarea de mediación: revisión intergrupala

Duración: 20 min.

Modalidad: intergrupala.

Esta tarea consiste en la revisión de las recetas de cada uno de los grupos por parte de los otros grupos conformados. El objetivo es que los grupos aporten una mirada mediadora al trabajo realizado por sus compañeros y logren, a su vez, mejorar el trabajo propio. El docente debe guiar las observaciones realizadas enfatizando en aspectos como el uso del imperativo, el lenguaje sencillo y claro, etc.

6. Tarea posibilitadora: planificación de la compra

Duración: 20 min.

Modalidad: grupal.

Esta tarea tiene por objetivo la planificación grupal de la compra a realizar para la preparación de la receta. Esta planificación debe contener:

- Lista de productos necesarios.
- Presupuesto.
- Lugar de compra y fecha.

Es importante que se distribuyan las tareas entre los miembros del grupo. El profesor debe indicar que el lugar de compra sea mercados en donde sea posible solicitar y comprar los productos en *kichwa*.

Sesión 7

Esta sesión tendrá como resultado de aprendizaje el guion del programa a realizar.

1. Tarea posibilitadora: comprando alimentos

Duración: 15 min.

Modalidad: exposición grupal.

Esta actividad consiste en el desarrollo grupal de un juego de rol en el cual cada grupo deberá representar una escena típica de un mercado en unos 2 minutos. Esta escena debe trabajar las fórmulas revisadas y debe utilizar el vocabulario que ya manejan los estudiantes, además de utilizar su creatividad.

2. Tarea posibilitadora: guion del programa

Duración: 75 min.

Modalidad: grupal

Esta tarea consiste en la elaboración del guion del programa. Este no debe sobrepasar los 10 minutos de duración, de modo que el guion realizado debe condensar la preparación de la receta (que puede tener una duración variable) en este tiempo.

El guion debe estar compuesto por los siguientes elementos:

- Storyboard
- Roles
- Diálogos
- Elementos de posproducción (introducción programa, créditos, musicalización, subtítulos, etc.).

Este guion debe ser un documento que describa en detalle los elementos mencionados.

Sesión 8

Esta sesión fortalece la interacción en lengua *kichwa*, permite la aplicación de conceptos y otros aprendizajes previos y trabaja la mediación.

1. Tarea capacitadora: ensayo general del programa

Duración: 90 min.

Modalidad: grupal.

Esta actividad consiste en la puesta en práctica del guion elaborado, considerando todos sus aspectos. La única salvedad es que no se cocinará realmente, de modo que podrán visualizarse los errores y los inconvenientes para mejorar el desarrollo del programa.

Es importante que en esta actividad se cuiden y se pongan en práctica cada uno de los detalles determinados en el guion, como la escenografía y la utilería, la vestimenta, las apuntaciones, los planos de cámara utilizados, etcétera.

Sesión 9

En esta sesión se realiza la tarea final, de modo que se obtiene el resultado de los aprendizajes de la secuencia.

1. Tarea final: compra de alimentos

Duración: n/a.

Modalidad: grupal, trabajo de campo.

Esta actividad consiste en la compra de los materiales necesarios para la elaboración de la receta. Deberá ser realizada considerando las particularidades de los materiales y su perecibilidad, de modo que se realizará lo más cercano a la grabación efectiva del programa.

2. Tarea final A: grabación del programa

Duración: depende de la receta.

Modalidad: grupal, trabajo de campo.

Esta primera etapa de la tarea final consiste en la realización de la receta y su registro, lo que debe realizarse apegado al guion desarrollado y a las mejoras identificadas en el ensayo previo. Esto se realizará cocinando efectivamente la receta. El producto será la grabación de la receta realizada para su edición.

3. Tarea final B: posproducción

Duración: 90 min.

Modalidad: grupal

Recursos: laboratorio de computación.

Esta es la segunda fase de la tarea final, la cual consiste en la edición del registro audiovisual obtenido para que cumpla con lo requerido y planificado.

Sesión 10

Esta sesión corresponde a la evaluación del resultado del aprendizaje de la secuencia.

1. Tarea evaluativa: visionado de los programas

Duración: 60 min.

Modalidad: plenario

Recurso: rúbricas de coevaluación y evaluación docente.

Esta actividad consiste en el visionado y coevaluación de los programas en base a la rúbrica indicada a continuación. El docente debe promover la opinión de los estudiantes y su retroalimentación.

Se realizará la evaluación del docente aplicando su rúbrica de evaluación.

2. Tarea evaluativa 2: elaboración de portafolio

Duración: 30 min.

Modalidad: individual

Los estudiantes elaborarán un portafolio de evidencias de aprendizaje personal en el cual dispondrán todas las evidencias de aprendizaje pertinentes. De igual manera, para finalizar el trabajo de la secuencia, realizarán una 'biografía' que dé cuenta de los aprendizajes adquiridos a lo largo de esta.

Evaluación

Tabla 7

Rúbrica de evaluación docente

Objetivo: Presentar en forma oral, escrita y simulada situaciones relacionadas con los recetarios de la alimentación típica de las comunidades andinas utilizando los verbos en: tiempo presente y futuro (-sha -nka –shun)			Indicador (1-10)
Diferencia expresiones del pasado presenciado, no presenciado y el presente.	Construye frases y oraciones simples relacionados con la alimentación.	Construye y socializa recetarios de alimentación equilibrada de su contexto.	9-10
Diferencia expresiones del pasado y el presente, pero no diferencia pasado presenciado de no presenciado.	Construye frases y oraciones simples relacionadas con la alimentación, pero comete algunos errores.	Construye recetarios de alimentación equilibrada de su contexto, pero presenta leves dificultades para socializarlos.	7-8,99
Diferencia expresiones solo de pasado o del presente.	Construye frases y oraciones simples relacionadas con la alimentación, pero comete muchos errores.	Construye recetarios de alimentación equilibrada de su contexto, pero no consigue socializarlos.	4,01-6,99
Diferencia pocas expresiones o ninguna.	No logra construir frases y oraciones simples, relacionadas o no con la alimentación.	Construye deficientemente o no construye recetarios de alimentación equilibrada de su contexto ni consigue socializarlos.	≤ 4

Tabla 8

Rúbrica de coevaluación

Objetivo: Presentar una receta <i>kichwa</i> en un programa audiovisual de no más de 10 minutos de duración			Indicador (1-10)
El programa presentado es creativo, presenta la información despertando interés y tiene un trabajo de edición cuidado.	La receta presentada es representativa de la nacionalidad <i>kichwa</i> y esto se refleja adecuadamente en el programa presentado.	El lenguaje utilizado es claro y se expresa adecuadamente en <i>kichwa</i> , utilizando recursos como subtítulos u otras explicaciones que permiten comprender la información.	9-10
El programa presentado despierta interés y tiene un trabajo de edición cuidado, pero no es creativo.	La receta presentada corresponde a una receta típica <i>kichwa</i> , pero esto se refleja levemente en el trabajo presentado.	El lenguaje utilizado es claro y se expresa adecuadamente en <i>kichwa</i> , pero existe una pobre utilización de recursos u otras explicaciones.	7-8,99
El programa presentado despierta interés, pero no es creativo y presenta dificultades en su edición.	La receta presentada es <i>kichwa</i> , pero es demasiado sencilla y no es representativa de su cultura.	El lenguaje utilizado es correcto, pero no es claro y no se presentan recursos extras para explicar la información.	4,01-6,99
El programa presentado no despierta interés y presenta problemas de edición que disminuyen su calidad.	La receta presentada no es representativa de la cultura <i>kichwa</i> y no refleja nada de esta nacionalidad.	El lenguaje utilizado no es adecuado ni se utilizan elementos extras para facilitar la comprensión, de modo que lo presentado es ilegible.	≤ 4

Tareas derivadas de la secuencia

A partir de los productos obtenidos, se derivan las siguientes tareas que tienen como objetivo la vinculación de los resultados obtenidos con los resultados de las secuencias posteriores.

- Elaboración de un canal en YouTube de la clase para la recopilación de los programas.
- Hacer una guía didáctica del canal o blog con los programas para alumnos de cursos posteriores. Esto podrá realizarse una vez finalizadas todas las secuencias.

7.2 Secuencia de aprendizaje 2: Ishkayniki tantachiyachay

La segunda secuencia corresponde al contenido de Churaykumanta/vestimenta. El objetivo de esta es expresar en forma oral y escrita situaciones relacionadas con la elaboración y uso de la vestimenta originaria en forma presenciales o por los medios digitales, utilizando los tiempos verbales: *Yalliska pacha*/Tiempo pasado (presenciado -rka, no presenciado -shka). La tarea final consiste en la presentación del uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un corto documental, el cual será subido a alguna plataforma de internet como YouTube.

La secuencia está organizada en sesiones de 90 minutos aproximadamente, las cuales se componen de tareas previas, capacitadoras, posibilitadoras y evaluativas según la etapa de realización. Estas sesiones pueden corresponder a trabajo en aula o de campo, de modo que su estructura es flexible y adaptable a las necesidades de los docentes y el resto de sus planificaciones.

Tabla 9

Síntesis de la secuencia 2

1. Tema	<i>Churaykumanta / vestimenta</i>	
2. Tarea final	Presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un corto-documental	
3. Objetivo	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblo originarios.	
4. Duración	La secuencia tendrá una duración mínima de 10 sesiones, las cuales tienen una duración dos horas pedagógicas cuando corresponden a trabajo en aula. Esta puede adaptarse a las necesidades de la clase. Comprenden, además, trabajo de campo.	
5. Contenidos / sub competencias		
Lingüísticas	Sociolingüísticas	Pragmáticas
- Vocabulario sobre la vestimenta indígena. - Reglas de comunicación.	- Características de la vestimenta indígena. - Significado de la vestimenta.	- Diferencia expresiones del pasado presenciado no presenciado y el presente.

- Lenguaje del pasado y actual.	- Relación de la vestimenta con su cosmovisión.	- Describe de forma oral y escrita las vestimentas culturales utilizadas en las festividades.
6. Recursos y materiales (didácticos)		
<p>Video: https://www.youtube.com/watch?v=s-jg41LLABs&ab_channel=MuseoVivienteOtavalango</p> <p>Diccionario de <i>kichwa</i> Lista de verbos en presente y futuro. Cuaderno de apuntes Marcadores y borrador para pizarrón Cámara fotográfica y de filmación Laboratorio de computación con internet</p>		
7. Tareas que realiza el estudiante y evidencian el logro de las competencias		
<p>Investigan, entrevistan y dialogan con personas de la comunidad. Realizan planificaciones y guiones para el desarrollo posterior de trabajos. Discuten y ponen en común resultados. Evalúan y coevalúan los trabajos.</p>		
8. Evidencias de aprendizaje		
<p>Portafolio digital en Google Drive. Informes de investigación. Registro de entrevistas y diálogos. El guion de la tarea final. Corto-documental.</p>		
9. Evaluación		
<p>Diagnóstica: Se aplica un examen de diagnóstico antes de la aplicación de la secuencia didáctica para detectar el nivel de dominio de la lengua <i>kichwa</i>, reconocer fortalezas y debilidades del grupo, y/o visualizar la posibilidad de acreditar competencias comunicativas específicas de la guía de aprendizaje.</p> <p>Formativa: El tutor diseña y considera las actividades que se realizan durante el proceso de este módulo, así mismo especificará los instrumentos evaluación: cuestionarios, registro anecdótico, elaboración de mapas conceptuales, entre otros. Considerar los valores, competencias actitudinales y procedimentales durante el proceso de aprendizaje. Se utilizará el portafolio digital del estudiante para evaluar proceso.</p> <p>Sumativa: Evaluación docente, coevaluación y autoevaluación mediante rúbrica. Se detalla en las actividades auto y coevaluativas el cómo realizarlas.</p>		
10. Bibliografía para el alumno		
<p>KURI SHIMI, kichwa funcional activo para Hispano Hablantes, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) P.EBI (Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe).</p> <p>ALKI-Academia de la lengua Kichwa. 2007 diccionario kichwa castellano.</p>		

DINEIB (s/f) Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu. Quito (Diccionario Kichwa – Español).

11. Bibliografía para el maestro

Guía de Aprendizaje del kichwa.

Bilingüe, A. D. (2013) Modelos Del Sistema De Educación Intercultural Bilingüe, San Francisco De Quito DM: Ministerio De Educación.

Conejo A. D. -P. (S/F) Kuri Shimi, Kichwa Funcional Activo Para Hispano Hablantes, Quito.

Cotacachi, M. (1994) Ñucanchic Quichua Rimai Yachai, Cuenca Ecuador.

Dineib (S/F) Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu. Quito (Diccionario Kichwa – Español).

Educación D. –M. D. (2007 – 2008) Kichwa Shimi Yachay. Quito

AMADO, A. (2005). Las Nuevas Generaciones y el documental como herramienta de historia. *Historia, Género Y Política En Los*, 70, 221-240 Disponible En <https://documusak.es/wp-content/uploads/2010/10/Las-Nuevas-Generaciones-Y-El-Documental-Anaamado.Pdf>

GUZMÁN, P. (1997). El guion en el cine documental. *Revista Viridiana*, 17, 163-176. Disponible En <https://afly.co/wgr4>

MARTÍN, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnica de investigación en pedagogía social. *Aula*. Pp.41-60. Disponible en <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/3375/3396>

Sesión 1

La sesión inicial tiene como objetivo el introducir el trabajo a desarrollar con los estudiantes, con lo cual se trabajarán los contenidos introductorios sobre vestimenta *kichwa*.

1. Tarea previa: introducción

Duración: 15 min.

Modalidad: plenario

Esta actividad tiene por objetivo introducir a los estudiantes a la secuencia, indicando cuál es la tarea final y cuáles son los objetivos de aprendizaje esperados. Además, se mencionará a los estudiantes qué productos y otros resultados desarrollarán a lo largo de la secuencia y qué tipo de tareas desarrollarán.

Deben activarse los conocimientos previos con respecto al vocabulario y con respecto a los tiempos verbales estudiados en esta secuencia (pasados presenciado y no presenciado).

2. Tarea previa: diagnóstico

Duración: 30 min.

Modalidad: parejas

El diagnóstico propuesto para esta secuencia consiste en una conversación en parejas en situación simulada. El diálogo debe relacionarse con la temática de la secuencia, en este caso la vestimenta típica *kichwa*. Para esto, los estudiantes rápidamente formarán parejas para presentar un diálogo improvisado breve, que no sobrepase 1 o 2 minutos. Puede utilizarse la siguiente lámina como reactivo para el diálogo.

Lámina reactiva para diálogo diagnóstico



3. Tarea posibilitadora: formación de grupos

Duración: 10 min.

Modalidad: plenario

Los estudiantes deben formar grupos de 4 o 5 personas. Los grupos deben ser distintos a los conformados en la secuencia anterior.

4. Tarea capacitadora: anticipación visionado

Duración: 20 min.

Modalidad: plenario

A partir de la activación de los conocimientos previos, la actividad de anticipación tiene por objetivo fortalecer una destreza fundamental de la comprensión, lo que permitirá generar una disposición hacia el aprendizaje más adecuada a partir de las estructuras cognitivas previas.

La anticipación a realizar requiere que, a partir del título del video y de las actividades previas, los estudiantes sean capaces de responder preguntas como:

- ¿Imaginan sobre qué trata el video que se visualizará?
- ¿Qué tipo de material audiovisual creen que es?
- ¿En qué localidad consideran que se desarrolla?

- ¿Qué pueblo *kichwa* creen que se va a documentar?
- ¿Qué vestimenta creen que se va a describir?

5. Tarea capacitadora: visionado

Duración: 10 min.

Modalidad: individual

Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=s-jg41LLABs&ab_channel=MuseoVivienteOtavalango

Esta actividad tiene por objetivo introducir al conocimiento sobre la vestimenta de los pueblos *kichwa* para el trabajo de las secuencias en pasado. El material a utilizar corresponde a una cápsula educativa realizada por el Museo Viviente Otavalango, en el cual se realiza una exposición breve sobre la vestimenta histórica utilizada por el pueblo Otavalo.

Sesión 2

En esta actividad los estudiantes conocen los distintos modos de vestir de los pueblos *kichwa*, los elementos que tienen en común y su importancia dentro de la cosmovisión.

1. Tarea capacitadora: la ropa del pasado

Duración: 20 min.

Modalidad: plenario

Esta actividad consiste en la problematización de ciertos aspectos evidenciados en el video a partir del uso del tiempo pasado. Para esto, se expondrán los principales componentes morfológicos de los verbos en pasado y la sintaxis, de modo que los estudiantes puedan ir aplicando estos conocimientos a la reflexión personal que hacen de la cultura *kichwa* y sus vestimentas. El docente puede plantear temáticas que les permitan a los estudiantes reflexionar acerca de la cultura *kichwa* y los cambios que ha experimentado en la historia.

2. Tarea capacitadora: investigación documental

Duración: 70 min.

Modalidad: grupal

Esta tarea consiste en la investigación documental grupal sobre las vestimentas de los pueblos *kichwa*. Esta puede estar realizada bajo distintos criterios, los cuales pueden ser propuestos por el docente o bien elegidos por los estudiantes:

- Criterio histórico: implica el recorrido histórico de la indumentaria *kichwa*.
- Criterio socioeconómico: implica el estudiar la vestimenta en relación a las formas y modos productivos del pueblo *kichwa*.
- Criterio simbólico: implica el análisis de la vestimenta *kichwa* en función del simbolismo de esta para la cosmovisión *kichwa*.
- Pueblo *kichwa*: implica estudiar la vestimenta de los distintos pueblos *kichwa* de forma comparativa.

Dependiendo del número de grupos del curso, es posible que pueda distribuir a cada uno de los grupos uno de estos ejes de investigación.

A partir de esto, los estudiantes plantearán una pregunta de investigación y realizarán un informe, el cual debe contener:

- **Introducción:** en ella debe exponerse una contextualización del trabajo, qué métodos investigativos utilizaron y deberán indicar a modo de resumen cuáles fueron los resultados obtenidos.
- **Desarrollo:** es el grueso del informe, y deberá contener los resultados sistematizados de la investigación.
- **Conclusiones:** deberán indicar qué conclusiones obtienen a partir de la información recabada, las que dependerán del tipo de metodología investigativa planteada al comienzo de la actividad.

El informe debe ser registrado en el portafolio personal de cada estudiante para que el docente disponga de productos para realizar la evaluación de proceso.

Sesión 3

En esta sesión los estudiantes desarrollan la mediación y trabajan la interacción.

1. Tarea capacitadora: historias de vida

Duración: 25 min.

Modalidad: plenario

Recurso: <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/3375/3396> (MARTÍN, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnica de investigación en pedagogía social. *Aula*. Pp.41-60)

Esta actividad consiste en la exposición del docente de la técnica de investigación de campo llamada historia de vida, técnica conversacional que permite ahondar en la vida particular de una persona. El objetivo es que los estudiantes conozcan este tipo de estrategia y puedan aplicarla en personas que consideren representantes de la comunidad o referentes de ella.

2. Tarea posibilitadora: guion de preguntas

Duración: 65 min.

Modalidad: grupal

Esta tarea consiste en la elaboración del guion para el desarrollo de la técnica investigativa historias de vida. Esta técnica se utiliza en base a entrevistas e indagación mediante el diálogo, de modo que se obtiene un relato que narra la vida de una persona o entidad. Para esto, el guion debe contener tópicos guías o bien preguntas de carácter abierto que irán guiando las discusiones o temas a abordar. Este se realizará en base al informante seleccionado por cada grupo, quien será un personaje de la comunidad.

La información obtenida será relevante para conocer en profundidad tanto la cosmovisión *kichwa* como el rol de la vestimenta dentro de esta.

Sesión 4

Esta sesión trabaja fundamentalmente con la interacción y la comunicación oral.

1. Tarea posibilitadora: trabajo de campo

Duración: n/a

Modalidad: grupal

Esta tarea consiste en la realización de la investigación de campo, con la cual los estudiantes aplican el guion diseñado y recopilan las historias de vida del informante seleccionado. Esta actividad puede durar más de una sesión, y cada historia de vida requerirá tiempos determinados, de modo que debe ser flexible en su planificación, sin exceder o modificar demasiado el resto de los tiempos.

Se espera que los estudiantes, en grupo, logren recoger en *kichwa* elementos centrales de la vida de las personas, lo que deben lograr a través del diálogo. Según la disposición del informante, deben grabar audio o video de las conversaciones y la inmersión en la comunidad en su interacción con el informante, de modo que esto formará parte posteriormente del corto documental a realizar.

Sesión 5

Los estudiantes realizan un informe en el que disponen los conocimientos adquiridos.
Trabajan, además, la interacción y mediación.

1. Tarea posibilitadora: puesta en común

Duración: 30 min.

Modalidad: plenario

Esta actividad consiste en una puesta en común de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Para esto, los grupos deben seleccionar un portavoz del grupo para que exponga brevemente (5 min.) su experiencia con respecto a la recopilación de la historia de vida. El docente debe propiciar el debate y las preguntas de los compañeros, de modo que se realice un proceso de mediación entre los estudiantes y puedan comparar el trabajo realizado.

La actividad tiene un carácter metacognitivo por cuanto permite a los estudiantes visualizar cómo se ha ido desarrollando su aprendizaje. De esta manera, el docente debe enfatizar en aquellos aspectos de la lengua que han aplicado y en cómo ha sido el proceso de aprendizaje en la interacción con personas de la comunidad.

2. Tarea posibilitadora: informe de investigación

Duración: 60 min.

Modalidad: grupal

Esta tarea consiste en la elaboración del informe de investigación final, el cual contendrá además de los resultados de la información documental, los resultados obtenidos en la investigación de campo. Para esto, deberá complementarse en primer informe y contener los mismos apartados ampliados.

Sesión 6

Los estudiantes integran conocimientos sobre el género documental y trabajan la interacción y mediación.

1. Tarea capacitadora: el género documental

Duración: 30 min.

Modalidad: plenario

Recurso: https://documusac.es/wp-content/uploads/2010/10/Las-nuevas-generaciones-y-el-documental_AnaAmado.pdf (Amado, A. (2005). Las nuevas generaciones y el documental como herramienta de historia. *Historia, género y política en los*, 70, 221-240.).

Esta tarea consiste en el trabajo sobre el concepto de documental y la creación del guion para la realización. El objetivo es que los estudiantes cuenten con las herramientas teóricas para comenzar a dar forma al registro que desarrollarán a partir de la información recopilada en la investigación.

2. Tarea posibilitadora: planificación de realización

Duración: 60 min.

Modalidad: grupal

Esta tarea consiste en la planificación de la realización del documental. Para esto, es preciso que los estudiantes planifiquen las siguientes actividades:

- Determinación de la idea del documental: esto será un documento en el que se redacte la idea a tratar en el documental.
- Determinación de roles: los estudiantes deben definir qué roles cumplirán los miembros (camarógrafo, actores, investigadores, editores, etc.).
- Planificación del guion: se deben definir los elementos se que estará compuesto el microdocumental para determinar el tipo de guion a realizar. Esto se hace a partir de la investigación realizada, el tema elegido y las ideas aportadas por el grupo. Entre los elementos que debe tener el guion constan los diálogos, las locaciones, el

tipo de edición, aspectos de tipos éticos, etc., de modo que esta planificación permitirá a los estudiantes tener un marco general para su posterior desarrollo. De igual manera, se determinará si es necesario realizar un proceso investigativo más o si la información de que disponen es suficiente.

- Cronograma: es importante que los estudiantes determinen los tiempos necesarios para el desarrollo de cada una de las etapas. Es preciso que definan si se realizará más recopilación de información (como entrevistas o documental) y coordinen estas actividades.
- Presupuesto (en caso de ser necesario).

Sesión 7

En esta secuencia se trabaja la competencia oral e interacción.

1. Tarea posibilitadora: elaboración del guion

Duración: 90 min.

Modalidad: grupal

Recurso: <https://afly.co/wgr4> (Guzmán, P. (1997). El guion en el cine documental. *Revista Viridiana*, 17, 163-176).

Esta actividad consiste en la elaboración del guion del documental a realizar. Para esto, el grupo debe adaptar la idea del documental y la información disponible en un guion para desarrollar un documental de no más de 20 minutos de duración. Deben considerar en él:

- Storyboard.
- Guion de diálogos en caso de ser necesarios.
- Descripción de locaciones.
- Posproducción.

Sesión 8

Con esta secuencia se trabaja la competencia oral formal y se aplican los saberes adquiridos en sesiones anteriores.

1. Tarea final A: grabación documental.

Duración: 90 min. (aprox.)

Modalidad: grupal. Trabajo de campo

Esta actividad corresponde a la primera etapa de la tarea final, en la cual los grupos comienzan a grabar el material para el documental. Si bien ya tienen información a incluir a partir de la investigación previa, es preciso que pongan en práctica el guion elaborado.

Sesión 9

Esta secuencia trabaja la interacción, la destreza oral y la mediación.

1. Tarea final B: posproducción

Duración: 90 min.

Modalidad: grupal

Recurso: laboratorio de computación.

Esta actividad corresponde a la posproducción del documental, de modo que consiste en la edición y la realización final de los distintos componentes de un producto audiovisual para ser difundido. De esta manera, los estudiantes deben editar los contenidos que poseen para dar forma al documental, cuestión fundamental en una realización de este tipo. Esta posproducción debe realizarse según se determina en el guion, aunque debido a las características del género documental es posible realizar una adaptación flexible.

Sesión 10

Esta sección es fundamentalmente evaluativa.

1. Tarea evaluativa: visionado del documental

Duración: 60 min.

Modalidad: plenario

Recurso: rúbricas de coevaluación y evaluación docente.

Esta tarea corresponde a la evaluación y a la coevaluación de la tarea final realizada. Consiste en la visualización en clase de los documentales de cada grupo, tras lo cual el docente debe fomentar la discusión, opiniones y retroalimentación de los estudiantes.

A partir de la rúbrica, los estudiantes evaluarán el trabajo realizado por los grupos, además de ser la instancia de la evaluación docente.

2. Tarea evaluativa 2: integración al portafolio

Duración: 30 min.

Modalidad: individual

Los estudiantes deben integrar los productos obtenidos a lo largo de la secuencia al portafolio digital, además de aquellos que consideren relevantes para compilar su proceso de aprendizaje. Es importante que integren la nueva experiencia de aprendizaje de esta secuencia en la biografía, de modo que puedan visualizar y evaluar su propio aprendizaje y avance.

Evaluación

Tabla 10

Rúbrica de evaluación docente

Objetivo: Expresar en forma oral y escrita situaciones relacionadas con la elaboración y uso de la vestimenta originaria en forma presenciales o por los medios digitales, utilizando los tiempos verbales: <i>Yalliska pacha</i> /Tiempo pasado (presenciado -rka, no presenciado -shka).			Indicador (1-10)
Reconoce e interpreta frases escritas.	Expresa y escribe oraciones utilizando <i>Yalliska pacha</i> /Tiempo pasado (presenciado -rka, no presenciado -shka).	Describe de forma oral y escrita las vestimentas culturales utilizadas en las festividades .	9-10
Reconoce e interpreta la mayoría de las frases escritas.	Expresa y escribe oraciones utilizando solo dos de los morfemas indicados.	Describe de forma oral y escrita algunas de las vestimentas culturales utilizadas en las festividades.	7-8,99
Reconoce la mayoría de las frases escritas pero no consigue interpretarlas adecuadamente.	Expresa o escribe oraciones utilizando algunos de los morfemas indicados.	Describe solo de forma oral o solo de forma escrita algunas de las vestimentas culturales utilizadas en las festividades.	4,01-6,99
Reconoce pocas o ni una frase escrita ni consigue interpretarlas.	No expresa o escribe utilizando los morfemas indicados.	No describe de forma oral o de forma escrita las vestimentas utilizadas en las festividades.	≤ 4

Tabla 11

Rúbrica de coevaluación

<p>Objetivo: Presentar un documental que aborde la temática de la vestimenta <i>kichwa</i> de no más de 20 minutos.</p>			<p>Indicador</p> <p>(1-10)</p>
<p>El documental presentado es creativo, presenta la información despertando interés y tiene un trabajo de edición cuidado.</p>	<p>El documental presentado es informativo y utiliza información y enfoque rigurosos.</p>	<p>El lenguaje utilizado es claro y se expresa adecuadamente en <i>kichwa</i>, utilizando recursos como subtítulos u otras explicaciones que permiten comprender la información.</p>	<p>9-10</p>
<p>El documental presentado despierta interés y tiene un trabajo de edición cuidado, pero no es creativo.</p>	<p>El documental presentado es informativo, pero no queda claro qué fuentes utiliza o si su información es rigurosa.</p>	<p>El lenguaje utilizado es claro y se expresa adecuadamente en <i>kichwa</i>, pero existe una pobre utilización de recursos u otras explicaciones.</p>	<p>7-8,99</p>
<p>El documental presentado despierta interés, pero no es creativo y presenta dificultades en su edición.</p>	<p>El documental presentado aborda la temática elegida de forma irrelevante, aunque su información es rigurosa.</p>	<p>El lenguaje utilizado es correcto, pero no es claro y no se presentan recursos extras para explicar la información.</p>	<p>4,01-6,99</p>
<p>El documental presentado no despierta interés y presenta problemas de edición que disminuyen su calidad.</p>	<p>El documental presentado presenta un tema banal y no maneja información de carácter riguroso.</p>	<p>El lenguaje utilizado no es adecuado ni se utilizan elementos extras para facilitar la comprensión, de modo que lo presentado es ilegible.</p>	<p>≤ 4</p>

Tareas derivadas

A partir de los productos obtenidos, se derivan las siguientes tareas que tienen como objetivo la vinculación de los resultados obtenidos con los resultados de las secuencias posteriores.

1. Subir el documental al canal de YouTube de la clase.
2. Desarrollar publicidad para difundir el trabajo realizado entre la comunidad educativa.

7.3 Secuencia de aprendizaje 3: Kimsaniki tantachiyachay

La tercera secuencia corresponde al contenido de *kimsaniki tantachiyachay* / ciclo vivencial. Esta tiene como objetivo el demostrar habilidades de competencia comunicativa para expresar conocimientos de pacha/tiempo y espacio utilizando las distintas clases de *imallichik*/adverbios: adverbio de cantidad/*mashna imallichik*, adverbio de modo/*imashina imallichik* adverbio de lugar/*kuska imallichik*. Para esto, los estudiantes organizarán un seminario tipo *webinar* en el que expondrán sobre las distintas dimensiones del ciclo vivencial de las comunidades andinas. La actividad será organizada para la comunidad educativa

La secuencia está organizada en sesiones de 90 minutos aproximadamente, las cuales se componen de tareas previas, capacitadoras, posibilitadoras y evaluativas según la etapa de realización. Estas sesiones pueden corresponder a trabajo en aula o de campo, de modo que su estructura es flexible y adaptable a las necesidades de los docentes y el resto de sus planificaciones.

Tabla 12

Síntesis de la secuencia 3

1. Tema	Pachakunamanta / tiempo-espacio	
2. Tarea final	Los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.	
3. Objetivo		
Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves sobre el ciclo vivencial relacionado a las nociones temporo-espaciales de la comunidad kichwa.		
4. Duración		
La secuencia tendrá una duración mínima de 9 sesiones, las cuales tienen una duración 2 horas pedagógicas cuando corresponden a trabajo en aula aproximadamente. Esta puede adaptarse a las necesidades de la clase.		
5. Contenidos / sub competencias		
Lingüísticas	Sociolingüísticas	Pragmáticas
<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario sobre al ciclo vivencial de las comunidades indígenas. - Construcción de oraciones. - Nociones de tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclo vivencial de comunidades indígenas. - Noción del tiempo en pueblos originarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las nociones temporo-espaciales en la expresión oral y escrita.

	- El tiempo en el pasado y en la actualidad.	- Construye y expresa frases y oraciones simples en concordancia entre nociones de tiempo y verbo. - Utiliza nociones de tiempo las construcciones literarias (poesía).
--	--	--

6. Recursos y materiales (didácticos)

Diccionario de *kichwa*

Video: https://www.youtube.com/watch?v=O42m8ztaPrw&ab_channel=PatricioYucailla

Lista de adverbios.

Cuaderno de apuntes

Hojas de trabajo

Marcadores y borrador para pizarrón

Pluma, lápiz y borrador de goma.

7. Tareas que realiza el estudiante y evidencian el logro de las competencias

Los estudiantes realizan juegos de rol, investigan y crean material para la ponencia en el seminario. Exponen sobre un tema particular del ciclo vivencial de comunidades andinas e interactúa con compañeros y audiencia.

8. Evidencias de aprendizaje

Portafolio digital

Grabación del *webinar*

Registro de mapa conceptual

9. Evaluación

Diagnóstica: Se aplica un examen de diagnóstico antes de la aplicación de la secuencia didáctica para detectar el nivel de dominio de la lengua *kichwa*, reconocer fortalezas y debilidades del grupo, y/o visualizar la posibilidad de acreditar competencias comunicativas específicas de la guía de aprendizaje.

Formativa: El tutor diseña y considera las actividades que se realizan durante el proceso de este módulo, así mismo especificará los instrumentos evaluación: cuestionarios, registro anecdótico, elaboración de mapas conceptuales, entre otros. Considerar los valores, competencias actitudinales y procedimentales durante el proceso de aprendizaje. Se utilizará el portafolio digital del estudiante para evaluar proceso.

Sumativa: Evaluación docente, coevaluación y autoevaluación mediante rúbrica. Se detalla en las actividades auto y coevaluativas el cómo realizarlas.

11. Bibliografía para el maestro

Guía de Aprendizaje del *kichwa*.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/03/Calendario-Ecuatorial-Andino.pdf>

Bilingüe, A. d. (2013) Modelos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, San Francisco de Quito DM: Ministerio de Educación

Ciclo vivencial-trabajo para bachillerato:

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/03/Calendario-Ecuatorial-Andino.pdf>

Adverbios en *kichwa*:

https://www.youtube.com/watch?v=rosgS63s5tI&ab_channel=%C3%91UKAKICHWA

Conejo A. D. -P. (S/F) Kuri Shimi, Kichwa Funcional Activo para Hispano Hablantes, Quito.

Cotacachi, M. (1994) Ñucanchic Quichua Rimai Yachai, Cuenca Ecuador.

Dineib (s/f) Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu. Quito (Diccionario Kichwa – Español).

Educación D. –M. D. (2007 – 2008) Kichwa Shimi Yachay. Quito

Sesión 1

La sesión inicial tiene como objetivo el introducir el trabajo a desarrollar con los estudiantes, con lo cual se trabajarán los contenidos introductorios sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas. Trabajarán la comprensión oral y mediación.

1. Tarea previa: introducción

Duración: 10 min.

Modalidad: colectiva.

En esta introducción, el docente debe explicar la tarea final y los objetivos de la secuencia, así como los aprendizajes esperados y contenidos a abordar. Es importante que se destaquen tanto las habilidades requeridas como el contenido que guiará el aprendizaje, además del refuerzo de los aprendizajes desarrollados en las secuencias anteriores.

2. Tarea previa: diagnóstico

Duración: 15 min.

Modalidad: individual

Para realizar un diagnóstico sobre el conocimiento del ciclo vivencial andino y, a su vez, el uso de los adverbios, se pedirá a los estudiantes que respondan a modo de diálogo las siguientes preguntas en *kichwa*.

- ¿Qué es el ciclo vivencial andino?
- ¿Cómo creen que es la visión del tiempo para los pueblos *kichwa*?
- ¿Qué influencias existen en la cultura popular actual?
- ¿Qué influencias creen que existen desde las visiones occidentales en las expresiones culturales y la cosmovisión andina hoy en día?

3. Tarea capacitadora: *imallichik* / adverbios

Duración: 15 min.

Modalidad: plenario

Recursos: https://www.youtube.com/watch?v=rosG63s5tI&ab_channel=%C3%91UKAKICHWA

(recurso para el docente: adverbios en *kichwa*)

La actividad consiste en la exposición breve del docente de los adverbios de cantidad, de modo, tiempo y lugar. Para esto, el docente puede apoyarse en el video de YouTube en que se explican las clases de adverbios en *kichwa* y de cómo utilizarlos.

4. Tarea capacitadora: anticipación de visionado

Duración: 10 min.

Modalidad: plenario

Este ejercicio consiste en anticipar el contenido que se visualizará en el video llamado *Calendario vivencial*. Es preciso que el docente guíe la actividad hacia la ejercitación de los recursos y elementos lingüísticos trabajados hasta el momento, además de indagar a modo de diagnóstico en los que se trabajarán en la presente secuencia.

5. Tarea capacitadora: visionado 1ra parte

Duración: 40 min.

Modalidad: grupal

Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=O42m8ztaPrw&ab_channel=PatricioYucailla;

computadora o dispositivo con conexión a internet para visualizar el video (uno por grupo).

Esta actividad corresponde a una visualización grupal del video llamado “Ciclo vivencial”, disponible en la plataforma YouTube. Este corresponde a un documental realizado en la provincia de Chimborazo en un centro educativo, en el cual se va evidenciando cómo se concibe el calendario vivencial desde la perspectiva de los pobladores. Este recurso es extenso, de modo que se trabajará en dos sesiones consecutivas y desde una perspectiva activa y grupal, de modo que permita aplicar inmediatamente los conocimientos y que permita que se autorregulen los aprendizajes que aún no se encuentren integrados.

Para comenzar, la clase debe formar los grupos para visionar, que serán los mismos que desarrollarán a lo largo de la secuencia el trabajo final y que deben ser distintos del grupo formado en la secuencia anterior; el objetivo de esto es que los estudiantes interactúen mientras observan para obtener una idea general del contenido del documental, y, a su vez, para ir recogiendo aquellos elementos lingüísticos y de contenido que llamen su atención con respecto a la comunidad y sus costumbres.

En esta primera sesión, el documental debe ser visionado hasta la mitad del video, y según el tiempo lo permita. Es imprescindible que los estudiantes tengan tiempo para discutir y evaluar los significados e interpretaciones que atribuye cada uno a lo observado, pudiendo pausar el video cuantas veces sea necesario para construir colectivamente su significado.

Sesión 2

En esta sesión se obtendrá como producto un informe y se trabajará la expresión oral mediante el contenido de ciclo vivencial de las culturas andinas. Trabajarán la comprensión oral y mediación.

1. Tarea capacitadora: visionado 2da parte

Duración: 40 min.

Modalidad: grupal

Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=O42m8ztaPrw&ab_channel=PatricioYucailla; computadora o dispositivo con conexión a internet para visualizar el video (uno por grupo).

La actividad corresponde a la continuación de la tarea iniciada la sesión anterior. Por tanto, los estudiantes deben desarrollar lo mismo con la siguiente parte del video no visualizada aún. El producto esperado es una síntesis escrita en donde conste la idea general obtenida del documental, los elementos lingüísticos presentes que corresponden a los contenidos a desarrollar en la presente secuencia y aquellos elementos que les hayan llamado la atención o bien desconozcan. Esto debe ser registrado en el portafolio de cada uno.

2. Tarea capacitadora: pleno

Duración: 40 min.

Modalidad: plenario

En esta actividad el docente debe exponer el contenido lingüístico que se trabaja en la secuencia, indicando cómo construir adverbios en *kichwa*. Para esto, se utilizará el material obtenido del visionado como conocimiento de anclaje, de modo que se realice una reflexión colectiva acerca de los usos del *kichwa*. El tutor debe propiciar la reflexión y participación de los estudiantes, potenciando el rol mediador que pueden tener aquellos que tienen mayor dominio de la lengua.

Sesión 3

En esta sesión se trabaja la expresión oral, la mediación y la creatividad a través de los juegos de rol.

1. Tarea capacitadora: elaboración de cuestionario juego de rol

Duración: 20 min.

Modalidad: parejas

Esta actividad consiste en el desarrollo de un cuestionario de entrevista que servirá de insumo para desarrollar un juego de rol en parejas que se desarrollará a continuación.

A partir de los conocimientos adquiridos y los elementos presentes en el documento de síntesis del documental visionado, los estudiantes deben desarrollar un guion de entrevista que utilizarán para asumir los roles de entrevistador y de personaje de la comunidad. Las respuestas a las preguntas planteadas deben ser investigadas de manera individual por los miembros del grupo que hayan sido elegidos para cumplir el rol de personajes de la comunidad.

La temática de la entrevista debe ser orientada hacia la explicación del ciclo vivencial andino.

El producto será un listado con preguntas estructurado o semiestructurado, el cual debe ser registrado en el portafolio personal de cada estudiante.

2. Tarea posibilitadora: juego de rol

Duración: 60 min.

Modalidad: parejas

Esta actividad consiste en la puesta en escena de las entrevistas realizadas por quienes cumplen el rol de entrevistadores a quienes cumplen el rol de personajes de la comunidad. El objetivo es trabajar la expresión y comprensión orales utilizando los recursos y habilidades lingüísticas trabajadas en la secuencia, lo que permitirá evaluar el nivel de

autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Además, es importante que se evidencie el uso de los elementos lingüísticos trabajados en las secuencias anteriores, como los tiempos presente, futuro y pasado.

El docente estructurará y asignará los tiempos para que cada pareja pueda representar ante el resto de la clase las entrevistas realizadas, Además, se valorará la originalidad y creatividad al momento del cumplimiento de los roles.

Sesión 4

Esta sesión tendrá como producto de investigación un mapa conceptual individual. Se trabaja vocabulario *kichwa*.

1. Tarea capacitadora: investigación

Duración: 50 min. / tiempo extracurricular.

Modalidad: grupal

Los estudiantes deben realizar una investigación con aspectos que aún no estén lo suficientemente estudiados para desarrollar su exposición en el *webinar* a desarrollar. El objetivo es que puedan complementar los conocimientos adquiridos en relación al tema seleccionado. El docente debe guiar la investigación y debe evaluar los avances de los estudiantes a modo de evaluación de proceso.

Es importante que a partir de esta investigación los grupos definan la temática abordar, lo cual debe coordinar el docente para verificar que cada grupo trabaje sobre un tema diferente. Como sugerencia, pueden abordar temas como:

- Uno de los cuatro periodos en los que se divide el ciclo anual *kichwa*.
- La visión del tiempo de alguna comunidad particular *kichwa*.
- Estudios comparativos sobre concepción del tiempo entre culturas andinas o bien entre *kichwa* y cosmovisión occidental.
- Ciclo lunar.

2. Tarea capacitadora: mapa conceptual ciclo vivencial

Duración: 40 min.

Modalidad: individual

Esta actividad consiste en la elaboración individual de un mapa conceptual que condense los aprendizajes adquiridos sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas, tanto en la investigación realizada como en las sesiones anteriores.

El producto será un mapa conceptual en un papelote o digital (según las posibilidades de los estudiantes o criterio docente) que evidencie los principales conceptos que se manejan dentro del ciclo vivencial andino y su cosmovisión en general. Este será registrado en el portafolio de los estudiantes y servirá como insumo para la exposición grupal en el *webinar*.

Sesión 5

En esta sesión los estudiantes trabajarán la mediación. Planificarán la realización de la tarea final y elaborarán material de apoyo.

1. Tarea posibilitadora: planificación *webinar* “Ciclo vivencial de las comunidades andinas”

Duración: 90 min.

Modalidad: grupal

Recurso: <https://www.workana.com/i/glosario/webinar/>

El docente debe explicar a los estudiantes en qué consiste un seminario y su modalidad *webinar* y cuál es el objetivo del que desarrollarán como tarea final. Para esto, el docente deberá coordinar que los distintos grupos desarrollen temáticas bajo el hilo conductor del ciclo vivencial andino y según las investigaciones previamente realizadas.

Esta planificación implica, por una parte, la coordinación docente para definir plazos de realización y el alcance del seminario (abierto, abierto solo para la comunidad educativa, cerrado, grabado privado y publicado posteriormente, etc.). Se sugiere que se desarrolle en modalidad abierta para la comunidad educativa, de modo que pueda desarrollarse interacción con otros estudiantes de distintos niveles y que manejen en distintos grados el *kichwa*. El docente tendrá el deber de desarrollar una guía para la realización del seminario en función de los temas escogidos por cada grupo, además de coordinar con otros docentes y participantes según sea necesario. Con ello podrá guiar adecuadamente la actividad y podrá orientar a los estudiantes y sus ponencias.

Por otra parte, los estudiantes dispondrán de tiempo para distribuir los contenidos de su exposición entre los integrantes del grupo, definirán qué tipo de exposición realizarán y con qué medios.

Es preciso determinar previamente el tiempo de cada ponencia, de manera que los estudiantes puedan adaptar adecuadamente el material y estructura de presentación, además de obtener más información en caso de ser necesario. De igual manera, el docente definirá

según su criterio quién realizará la tarea de moderador para el control de los tiempos y quién estará a cargo de los elementos técnicos.

Sesión 6

En esta sesión se trabajará la mediación y la interacción, además de los conocimientos lingüísticos y conceptuales trabajados en la secuencia. Se fortalecerá la creatividad y originalidad de los estudiantes.

1. Tarea posibilitadora: elaboración de material de apoyo y guía de exposición

Duración: 50 min.

Modalidad: grupal

Los estudiantes deberán elaborar todo el material de apoyo que requieran para exponer en el seminario. Utilizarán para esto el material de que dispongan en el portafolio, el mapa conceptual y todo el que sea necesario. Se sugiere que utilicen recursos como Prezi, Presentaciones de Google u otras TIC que permitan exponer adecuadamente en el seminario, además de considerar el tiempo que tienen disponible. Los materiales y recursos a desarrollar por los estudiantes pueden ser:

- Presentaciones tradicionales o interactivas: cada grupo podrá definir cómo los estudiantes dispondrán la información a exponer para que esta sea atractiva para el público, ya sea en diapositivas de PowerPoint o bien en Prezi o similar.
- Videos informativos: los estudiantes podrán realizar pequeñas producciones audiovisuales que permitan mostrar alguna temática particular.
- Recomendación bibliográfica: cada grupo podrá disponer material de consulta para los asistentes, lo que pondrán a disposición en formatos como PDF, enlaces o similar.

Es fundamental que el docente guíe la planificación de las ponencias de cada grupo, puesto que, dependiendo de la modalidad, se sugiere que se generen instancias de interacción entre los expositores y la audiencia, de modo que se pongan en práctica las competencias orales de los estudiantes. La interacción puede promoverse a través de una ronda de preguntas.

Sesión 7

En esta sesión se trabajan las competencias orales, la interacción y la mediación.

1. Tarea posibilitadora: ensayo ponencia *webinar*

Duración: 40 min.

Modalidad: grupal

En ensayo de la exposición tiene por objetivo que los estudiantes pongan en práctica sus competencias orales y trabajen el orden y la rigurosidad de la ponencia que realizarán. Además, la actividad tiene por objetivo permitir al docente coordinar adecuadamente los tiempos de las exposiciones y las intervenciones de los asistentes, de modo que el desarrollo de la actividad tenga buenos resultados.

En el ensayo, es preciso que el docente evalúe el uso de los morfemas y derivaciones de la lengua para corregir posibles errores y para fortalecer a aquellos estudiantes que adquieren un rol mediador.

2. Tarea posibilitadora: difusión

Duración: 40 min. / tiempo extracurricular

Modalidad: grupal

Esta actividad tiene como objetivo destinar un tiempo para realizar actividades de difusión del *webinar* y de planificación de inscripciones y la plataforma a utilizar. Puede elaborarse material visual (afiches, campañas web, etc.) para difundirlo, además de realizar una campaña de difusión dentro de la propia comunidad educativa. El docente debe velar por que las condiciones en las que se realice el *webinar* sean las más adecuadas, como el horario, la plataforma, etc.

Sesión 8

La tarea final pone en práctica la expresión y comprensión orales y la interacción. Se aplican los conocimientos adquiridos.

1. Tarea final: desarrollo del seminario *webinar*

Duración: 70 min.

Modalidad: grupal / web

La tarea final consiste en el desarrollo del *webinar*, el cual será la instancia en que cada grupo expondrá la temática elegida en sus respectivos turnos. La actividad debe ser desarrollada en *kichwa*, y debe evidenciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y comprensivas, además del trabajo específico de la secuencia.

Durante el desarrollo, el seminario debe ser grabado para disponerlo en los portafolios y publicarlo a través de plataformas como YouTube.

Se evaluará, además, el desarrollo logístico de la actividad y el nivel de preparación de los grupos, como también la capacidad de desarrollar un debate en torno a las temáticas planteadas.

Sesión 9

Esta última sesión tiene como objetivo evaluar la actividad.

1. Tarea evaluativa: plenario de evaluación

Duración: 30 min.

Modalidad: plenario

La última sesión corresponde a la evaluación de la actividad una vez realizada. En función de los objetivos planteados inicialmente y de los criterios de evaluación, es importante que los estudiantes reflexionen sobre la actividad desarrollada, los resultados obtenidos, el nivel de participación que lograron y los conocimientos y aprendizajes desarrollados. Esto se realizará a modo de plenario, y es fundamental que el docente inste a los estudiantes a compartir su opinión y a que respondan preguntas como:

- ¿Qué evaluación hacen de la actividad?
- ¿Cómo evalúan la expresión oral propia y de los compañeros?
- ¿Consideran que se despertó el interés de la audiencia?
- ¿Creen que se trabajaron adecuadamente los temas?
- ¿Qué consideran que pudo ser mejor?
- ¿Qué elementos de la lengua oral aún no dominan?

2. Tarea evaluativa 2: integración al portafolio

Duración: 30 min.

Modalidad: plenario

Por último, los estudiantes deben registrar los productos obtenidos a lo largo de la secuencia en el portafolio digital. Con ello podrán disponer de los productos de sus aprendizajes para autoevaluar la evolución de sus competencias y conocimientos.

Evaluación

Tabla 13

Rúbrica de evaluación docente

<p>Objetivo: Demostrar habilidades de competencia comunicativa para expresar conocimientos de pacha/tiempo y espacio utilizando las distintas clases de <i>imallichik</i>/adverbios: Adverbio de cantidad/<i>mashna imallichik</i> Adverbio de modo/<i>imashina imallichik</i> Adverbio de lugar/<i>kuska imallichik</i>.</p>			<p>Indicador or (1-10)</p>
Identifica las nociones temporo-espaciales en la expresión oral y escrita.	Construye y expresa frases y oraciones simples en concordancia entre nociones de tiempo y verbo.	Utiliza nociones de tiempo en las intervenciones del seminario.	9-10
Identifica las nociones temporo-espaciales en la expresión oral o en la expresión escrita.	Construye y expresa con algunas dificultades frases y oraciones simples en concordancia entre nociones de tiempo y verbo.	Utiliza algunas nociones de tiempo en las intervenciones del seminario.	7-8,99
Identifica con dificultad las nociones temporo-espaciales en la expresión oral o en la expresión escrita.	Construye con dificultad y expresa con dificultad oraciones simples en concordancia entre nociones de tiempo y verbo.	Utiliza pocas nociones de tiempo en las intervenciones del seminario.	4,01-6,99
No identifica las nociones temporo-espaciales en la	No construye o expresa oraciones simples en concordancia entre	No utiliza nociones de tiempo en las intervenciones del seminario.	≤ 4

expresión oral o en la expresión escrita.	nociones de tiempo y verbo.		
---	-----------------------------	--	--

Tabla 14

Rúbrica de coevaluación

Objetivo: Presentar adecuadamente una exposición sobre el ciclo vivencial andino, particularmente de la temática definida por el grupo.			Indicador (1-10)
El estudiante participa activamente en las planificaciones, ensayos y ponencia final; refleja interés y aporta sustancialmente al resultado con proactividad.	La ponencia es creativa y utiliza recursos y material de apoyo adecuado.	El lenguaje utilizado es claro y se expresa adecuadamente en <i>kichwa</i> , específicamente hace un uso adecuado de los adverbios.	9-10
El estudiante participa en las planificaciones, ensayos y ponencia final adecuadamente.	La ponencia es correcta y utiliza recursos y material de apoyo adecuado.	El lenguaje utilizado es claro y se expresa adecuadamente en <i>kichwa</i> , específicamente hace un uso medianamente adecuado de los adverbios.	7-8,99
El estudiante participa en las planificaciones, ensayos y ponencia final, pero no manifiesta proactividad ni interés en el desarrollo de la actividad.	La ponencia es regular y utiliza pocos recursos y material de apoyo.	El lenguaje utilizado es correcto, pero no es claro. Existe un uso deficiente de los adverbios.	4,01-6,99
El estudiante participa en pocas o ninguna actividad conducente a desarrollar el seminario. No se involucra ni manifiesta interés en el aprendizaje.	La ponencia es pobre y utiliza pocos o ningún recurso y material de apoyo.	El lenguaje utilizado no es adecuado y resulta ilegible. No manifiesta conocimiento sobre adverbios y otros elementos lingüísticos vistos en secuencias anteriores.	≤ 4

Tareas derivadas

A partir de los productos obtenidos, se derivan las siguientes tareas que tienen como objetivo la vinculación de los resultados obtenidos con los resultados de las secuencias posteriores.

1. Subir el *webinar* al canal de YouTube de la clase.

7.4 Secuencia de aprendizaje 4: Chuskuniki tantachiyachay

La cuarta secuencia corresponde al contenido de *Tarpuykunamanta* / ciclo agrícola. Esta tiene como objetivo el presentar en forma oral, escrita y simulada situaciones relacionadas con el ciclo agrícola de las comunidades andinas y con aspectos de la soberanía alimentaria, con lo que trabajarán morfemas aumentativos y despectivos, como sapa, ruku o siki. La tarea final consiste en la realización de una obra dramática o bien un sketch en que se aborde la temática del ciclo agrícola andino, a partir de una idea original o bien de la adaptación de una obra ya existente. Con ello, los estudiantes desarrollarán la mediación y fortalecerán las competencias orales.

La secuencia está organizada en sesiones de 90 minutos aproximadamente, las cuales se componen de tareas previas, capacitadoras, posibilitadoras y evaluativas según la etapa de realización. Estas sesiones pueden corresponder a trabajo en aula o de campo, de modo que su estructura es flexible y adaptable a las necesidades de los docentes y el resto de sus planificaciones.

Tabla 15

Síntesis de la secuencia 4

1. Tema	Tarpuykunamanta / ciclo agrícola	
2. Tarea final	Obra dramática / <i>sketch</i> sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad	
3. Objetivo		
Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.		
4. Duración		
La secuencia tendrá una duración mínima de diez sesiones, las cuales tienen una duración dos horas pedagógicas.		
5. Contenidos / sub competencias		
Lingüísticas	Sociolingüísticas	Pragmáticas
- Vocabulario sobre actividades agrícolas. - Comprensión de textos. - Capacidad de expresión. - Narración y escritura.	- Ciclo agrícola. - Importancia del ciclo agrícola. - Calendario agrícola indígena.	- Entiende y expresa los procesos agrícolas. - Comprende textos sencillos sobre el ciclo agrícola ritual.

		- Narra y escribe con claridad textos cortos y sencillos.
6. Recursos y materiales (didácticos)		
<p>Diccionario de <i>kichwa</i> Video: https://www.youtube.com/watch?v=8QUKPhbbU9E&ab_channel=SWISSAID Recurso para el docente: aumentativos y despectivos https://www.youtube.com/watch?v=DviRUXSue4E&ab_channel=%C3%91UKAKIC HWA Cuaderno de apuntes Hojas de trabajo Marcadores y borrador para pizarrón Pluma, lápiz y borrador de goma. Cámara web. Computadores con conexión a internet.</p>		
7. Tareas que realiza el estudiante y evidencian el logro de las competencias		
<p>Elaboran el calendario agrícola. Escuchan y traducen. Exponen. Realizan un guion a partir de una idea original, o bien, la adaptación de una obra ya existente. Actúan y se expresan oralmente. Visionan y valoran críticamente.</p>		
8. Evidencias de aprendizaje		
<p>Portafolio digital en Google Drive. Calendario agrícola. Guiones (de documental y obra representada).</p>		
9. Evaluación		
<p>Diagnóstica: Se aplica un examen de diagnóstico antes de la aplicación de la secuencia didáctica para detectar el nivel de dominio de la lengua <i>kichwa</i>, reconocer fortalezas y debilidades del grupo, y/o visualizar la posibilidad de acreditar competencias comunicativas específicas de la guía de aprendizaje. Formativa: El tutor diseña y considera las actividades que se realizan durante el proceso de este módulo, así mismo especificará los instrumentos evaluación: cuestionarios, registro anecdótico, elaboración de mapas conceptuales, entre otros. Considerar los valores, competencias actitudinales y procedimentales durante el proceso de aprendizaje. Se utilizará el portafolio digital del estudiante para evaluar proceso. Sumativa: Evaluación docente, coevaluación y autoevaluación mediante rúbrica. Se detalla en las actividades auto y coevaluativas el cómo realizarlas.</p>		
11. Bibliografía para el maestro		

Guía de Aprendizaje del kichwa.

Bilingüe, A. d. (2013) Modelos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, San Francisco de Quito DM: Ministerio de Educación.

Conejo A. D. -P. (S/F) KURI SHIMI, Kichwa Funcional Activo para Hispano Hablantes, Quito.

Cotacachi, M. (1994) Ñucanchic Quichua Rimai Yachai, Cuenca Ecuador.

Dineib (s/f) Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu. Quito (Diccionario Kichwa – Español).

Educación D. –M. D. (2007 – 2008) Kichwa Shimi Yachay. Quito

Sesión 1

La sesión inicial tiene como objetivo el introducir el trabajo a desarrollar con los estudiantes. Se activarán los conocimientos previos y se introducirá a la temática del ciclo agrícola en los pueblos *kichwa*.

1. Tarea previa: introducción

Duración: 15 min.

Modalidad: plenario

La introducción de la primera sesión tiene como objetivo explicitar a los estudiantes la temática que se abordará en la secuencia y las actividades que se realizarán para alcanzar los objetivos de aprendizaje. De igual manera, pueden activarse los conocimientos previos y los aprendizajes adquiridos en las secuencias anteriores, estableciendo relaciones con la temática a abordar en la presente secuencia, el ciclo agrícola andino. Para esto, se pueden plantear preguntas como:

- ¿Sabes qué es el ciclo agrícola?
- ¿Conoces las etapas del ciclo agrícola *kichwa*?
- ¿Todos los pueblos *kichwa* tienen un mismo calendario agrícola?
- ¿Qué es la soberanía alimentaria?
- ¿Qué relación pueden establecer entre el ciclo agrícola y la alimentación tradicional de los pueblos *kichwa*?
- ¿Qué tipo de expresiones lingüísticas creen que se adaptan mejor a este tipo de contenidos?
- ¿Cómo el calendario agrícola se relaciona con el calendario vivencial?
- ¿Qué relación pueden establecer entre la oralidad y las distintas dimensiones culturales que vivencian y transmiten los pueblos *kichwa*?

2. Tarea previa: diagnóstico

Duración: 30 min.

Modalidad: individual

La evaluación diagnóstica consiste en una breve creación literaria a partir del siguiente testimonio de un *yachak* sobre el embarazo y nacimiento como reactivo:

Punta punta tiempocunapica huarmi huicsayuc cacpillata, huahua ima canata yachac carian, huahua huicsa ucupi huacacpica hanpincapa allí canca nishpa nin carianmi, shinallata, muscuipipash huahuacuna ima tucunata yachanata yacharcanchi, chaymanta huahuacunamanta yachachincapa callarinami can (Hamby Huasi: testimonios de la comunidad de Ilumán, Otavalo, 1990. En Kowii, 2013, p. 30).

El docente leerá el relato y solicitará a los estudiantes que narren brevemente un relato sobre su ciclo vivencial y/o nacimiento.

Tarea previa: formación de grupos

Duración: 5 min.

Modalidad: grupal

Con miras a desarrollar la tarea final, los estudiantes formarán grupos de 5 integrantes, los cuales deben ser distintos del grupo conformado en la secuencia anterior.

4. Tarea capacitadora: visionado

Duración: 25 min.

Modalidad: individual

Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=8QUKPhbbU9E&ab_channel=SWISSAID

Esta actividad consiste en el visionado de un documental breve acerca de la soberanía alimentaria en la provincia de Cotopaxi. El objetivo es que los estudiantes comprendan los conceptos a trabajar y se sensibilicen respecto a las realidades materiales de algunos pueblos *kichwa*, para posteriormente utilizar las competencias lingüísticas adquiridas en el trabajo de las secuencias. La visualización del registro es individual.

Sesión 2

En esta sesión, los estudiantes trabajarán grupalmente la temática de la secuencia y las competencias orales (comprensión y expresión).

1. Tarea capacitadora: investigación sobre ciclo agrícola

Duración: 40 min.

Modalidad: grupal

Esta actividad consiste en la investigación sobre el ciclo agrícola como una derivación del ciclo agrícola. Para realizarla, los estudiantes formarán nuevamente grupos e investigarán en distintas fuentes: internet, bibliotecas, etc. El objetivo de la actividad es que los estudiantes conozcan otros aspectos culturales que se relacionan con el ciclo agrícola y con la cosmovisión *kichwa*, de modo que puedan establecer relaciones entre el ciclo agrícola y el ciclo agrícola. El resultado de la investigación debe ser expuesto en última actividad de la sesión.

2. Tarea capacitadora: exposición

Duración: 40 min.

Modalidad: grupal / exposición

La actividad consiste en la exposición de la investigación revisada, la cual será realizada durante máximo 10 minutos por grupo, la cual será completamente en *kichwa*. El docente debe procurar que al finalizar cada exposición se realicen de dos a tres preguntas, ya sea al grupo de parte del resto de la clase como a la inversa, de manera que puedan trabajarse las competencias orales de los y las estudiantes.

Sesión 3

En esta sesión los estudiantes elaborarán grupalmente el calendario agrícola, trabajando la mediación y la creatividad.

1. Tarea capacitadora: aumentativos y despectivos

Duración: 20 min.

Modalidad: plenario

Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=DviRUXSue4E&ab_channel=%C3%91UKAKICHWA
recurso para el docente.

Esta actividad consiste en la exposición del docente de los morfemas aumentativos y despectivos (*sapa-ruku*). En esta clase el docente destacará que no siempre los morfemas aumentativos resultan ser despectivos, pero sí es posible evidenciar varios casos. De igual manera, el docente puede establecer diálogos con los estudiantes en torno a la ausencia de morfemas y palabras despectivas en el *kichwa*, en contraste con el español, de modo de reflexionar sobre la lengua y sus implicancias en la cultura.

2. Tarea capacitadora: elaboración del calendario agrícola

Duración: 70 min.

Modalidad: grupal

La actividad consiste en la elaboración de un calendario agrícola, el cual será elaborado en grupos. Para esto, los grupos utilizarán toda la información recopilada (tanto individual como grupal) de las sesiones anteriores. Es necesario que la actividad sea plateada con antelación a los estudiantes, de modo que dispongan de la información y los materiales necesarios.

El calendario puede ser elaborado en un papelote o bien puede adquirir la forma de una maqueta; el grupo tendrá la libertad de seleccionar el soporte de manera creativa. La presentación del calendario elaborado tendrá lugar la siguiente sesión.

Sesión 4

En esta sesión los estudiantes trabajarán la mediación, la interacción y las competencias orales aplicando los usos de la lengua aprendidos.

1. Tarea posibilitadora: preparación de exposición

Duración: 40 min.

Modalidad: grupal

Esta actividad tiene por objetivo que cada grupo estructure su exposición y ensayen la expresión oral de cada uno de los participantes. El docente debe guiar el trabajo de los grupos, de modo que los estudiantes puedan ir corrigiendo aquellos aspectos en el uso de la lengua que no se manejen de manera adecuada. Es preciso que los estudiantes utilicen los elementos verbales que se están integrando en la secuencia actual y los trabajados en secuencias anteriores.

2. Tarea capacitadora: exposición calendario agrícola

Duración: 40 min.

Modalidad: grupal / exposición

La exposición del calendario agrícola elaborado tiene por objetivo el trabajo de las competencias orales de los estudiantes, quienes deben realizarla completamente en *kichwa*, utilizando los recursos lingüísticos aprendidos en la secuencia y en las anteriores.

Cada exposición debe guardar relación con el tipo de calendario elaborado, ya sea papelote, maqueta u otro soporte.

Sesión 5

Los estudiantes en esta sesión realizarán el guion de la obra a representar y trabajarán la mediación, interacción y expresión oral y escrita.

1. Tarea capacitadora: elaboración del guion de dramatización

Duración: 90 min.

Modalidad: grupal.

Esta actividad corresponde a la elaboración grupal del guion de la obra dramática o sketch que representarán los grupos en relación al ciclo agrícola de los pueblos andinos. El objetivo de esta es que los estudiantes fortalezcan y trabajen la expresión oral de los recursos lingüísticos trabajados en la secuencia mediante el desarrollo creativo de una historia y su representación escénica en *kichwa*. La temática de la obra es libre, puede ser una adaptación de otras obras siempre que los estudiantes citen debidamente su fuente. Deben conseguir que esta exprese lo aprendido acerca del ciclo agrícola *kichwa* y se utilicen adecuadamente los morfemas aumentativos y despectivos.

Para elaborar el guion o elegir una obra dramática o sketch, los estudiantes tendrán tiempo para decidir la temática a desarrollar y luego de ello elaborar el guion. Es importante que se involucren todos los miembros del grupo, que trabajen adecuadamente los aspectos lingüísticos y que el resultado tenga coherencia, interés y originalidad, lo que debe ser mediado por el docente.

Al finalizar el tiempo estipulado, los estudiantes deben registrar el guion en el portafolio personal.

2. Tarea posibilitadora: Tras de cámara

Duración: no aplica.

Modalidad: grupal.

Esta actividad consiste en el registro audiovisual del proceso de creación de la obra dramática que será realizada en paralelo a la creación del guion y puesta en escena, a modo

de *backstage*. El objetivo es que los estudiantes registren los aspectos que consideren centrales en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta el uso adecuado de los aspectos lingüísticos trabajados en la secuencia.

Para esto, el docente debe explicar en qué consiste lo que deben realizar en paralelo a la explicación de la elaboración del guion. El objetivo es que los estudiantes practiquen sus destrezas orales.

El producto será un Tras de cámara en el que se expondrán los principales procesos de creación del guion y puesta en escena. El docente puede sugerir a los estudiantes que visualicen ejemplos de *backstages* a modo de guía.

Este producto será registrado en el portafolio personal de cada estudiante y visualizado de forma colectiva al terminar la secuencia, a modo de actividad evaluativa y coevaluativa.

Sesión 6

En esta sesión los estudiantes trabajarán la expresión oral, la mediación, la creatividad y la interacción.

1. Tarea posibilitadora: planificación obra

Duración: n/a

Modalidad: grupal

La actividad consiste en la planificación de la obra y en la coordinación de los elementos necesarios para desarrollarla: locaciones, escenografías, etc. Los estudiantes deberán cuidar aspectos como:

- Definición de roles
- Vestuario
- Locaciones
- Escenografía
- Camarógrafo
- Edición y posproducción

Todos los preparativos deberán ser registrados para el Tras de cámara, que permitirá registrar el proceso de desarrollo de la obra.

2. Tarea posibilitadora: ensayo general de la obra

Duración: 80 min.

Modalidad: grupal

Esta actividad consiste en la planificación y ensayo de la obra dramática que será presentada y filmada en la siguiente sesión. El objetivo es que los estudiantes tengan el tiempo adecuado para practicar su expresión lingüística en un ensayo general final, con lo cual podrán evaluar qué aspectos mejorar.

Además, se tomarán en cuenta otros aspectos necesarios para la puesta en escena, como la escenografía, la indumentaria, la vestimenta y otros.

Sesión 7

Esta sesión corresponde a la realización de la primera etapa de la tarea final. El producto será el registro de las obras o sketch realizado.

1. Tarea final A: presentación y filmación de las obras

Duración: 90 min.

Modalidad: grupal

Esta corresponde a la actividad final de la secuencia, la cual es la presentación de las obras dramáticas de los grupos en el espacio adecuado para este fin, el cual puede ser el aula de clases o, bien, otra locación según las necesidades de la obra. Debe darse el espacio temporal para que los grupos adecuen la escenografía que necesiten y/o requieran, de modo que los tiempos entre una presentación y otra sean lo más breves posible.

El objetivo de esta tarea final es que los estudiantes apliquen todas las habilidades y conocimientos adquiridos a lo largo de esta secuencia -y la anterior-, mediante la puesta en escena de una obra dramática que exponga los principales elementos investigados sobre el ciclo agrícola de los pueblos *kichwa* y el calendario. Esto debe reflejar la adecuada expresión y comprensión oral de los estudiantes y el uso de los recursos lingüísticos trabajados en la secuencia.

La obra presentada debe ser igualmente registrada y archivada en el portafolio personal digital. Todo el registro audiovisual de esta secuencia debe ser organizado y editado a modo de “tras de cámaras” o backstage, el cual será presentado a la clase en una sesión siguiente, considerando el tiempo necesario para realizarlo.

Sesión 8

En esta actividad los estudiantes desarrollan la mediación e interacción. El producto será la obra y el Tras de cámara editados en un registro para visionar.

1. Tarea final B: edición y posproducción

Duración: 90 min.

Modalidad: grupal

Recursos: laboratorio de computación

Esta actividad consiste en la edición del registro audiovisual de las obras de manera que se obtenga un producto terminado. El resultado debe contener tanto la obra como el tras de cámara, de modo que una vez visionada la obra pueda visionarse el proceso de realización.

Sesión 9

En esta actividad los estudiantes trabajan las competencias orales (comprensión y expresión) y realizan valoraciones de los resultados de su trabajo.

1. Tarea final C: visionado

Duración: 90 min.

Modalidad: plenario

La actividad consiste en la visualización plenaria de las obras realizadas. Según la duración de las obras realizadas la tarea tomará una o dos sesiones. El docente debe promover el diálogo y las intervenciones al finalizar el visionado de los registros, de modo que además de evaluar críticamente los productos, se trabaje la comprensión oral. Pueden plantearse cuestiones como:

- ¿Cuál es su evaluación de las presentaciones?
- ¿Lograron comprender las obras de todos los grupos?
- ¿Qué dificultades visualizaron con respecto a la expresión y comprensión orales?
- ¿Qué nuevos conocimientos integraron sobre el ciclo agrícola de los pueblos andinos?

Se puede solicitar a los estudiantes que, previo a esta discusión, revisen el material dispuesto en el portafolio para realizar una autoevaluación de su proceso de aprendizaje en función de los objetivos planteados para la secuencia.

Sesión 10

Actividades evaluativas y coevaluativas.

1. Tarea evaluativa: visionado de Tras de cámara

Duración: 90 min.

Modalidad: plenario

El objetivo de esta última actividad es realizar una evaluación final del proceso de aprendizaje asociado a esta secuencia. De carácter lúdico, la visualización de estos registros permitirá que los estudiantes observen el desarrollo del proceso de creación y puesta en escena desde la perspectiva del uso de la lengua. Además, la visualización colectiva permitirá generar un diálogo en que el docente debe observar a modo de evaluación la expresión y comprensión orales de los estudiantes en el uso del *kichwa* y su evolución.

Evaluación

Tabla 16

Rúbrica de evaluación docente

Objetivo: Expresar en forma oral y escrita conocimientos propios sobre el ciclo agrícola de los pueblos andinos, utilizando frases verbales y los morfemas aumentativos y despectivos: -sapa, -ruku, -siki			Indicador
Entiende y expresa los procesos agrícolas.	Comprende textos hablados sencillos sobre el ciclo agrícola ritual.	Expresa oralmente con claridad textos cortos y sencillos.	9-10
Entiende y expresa medianamente los procesos agrícolas.	Comprende la mayoría de los textos hablados sencillos sobre el ciclo agrícola ritual.	Expresa oralmente con mediana claridad textos cortos y sencillos.	7-8,99

Entiende los procesos agrícolas, pero no los expresa adecuadamente.	Comprende pocos textos hablados sencillos sobre el ciclo agrícola ritual.	Expresa oralmente con dificultad textos cortos y sencillos.	4,01-6,99
No entiende ni expresa los procesos agrícolas.	No comprende textos hablados sencillos sobre el ciclo agrícola ritual.	No expresa oralmente textos cortos y sencillos.	≤ 4

Tabla 17

Rúbrica de coevaluación

Objetivo: Presentar una obra dramática o sketch original o adaptada, relacionada con el ciclo agrícola andino.			Indicador (1-10)
El estudiante participa activamente en las planificaciones, ensayos y actuación final; refleja interés y aporta sustancialmente al resultado con proactividad.	La obra (o sketch) es creativa y utiliza recursos y material de apoyo adecuado.	El lenguaje utilizado es claro y se expresa adecuadamente en <i>kichwa</i> , específicamente hace un uso adecuado de los morfemas aumentativos y despectivos.	9-10
El estudiante participa en las planificaciones, ensayos y actuación final adecuadamente.	La obra (o sketch) es correcta y utiliza recursos y material de apoyo adecuado.	El lenguaje utilizado es claro y se expresa adecuadamente en <i>kichwa</i> , específicamente hace un uso medianamente adecuado de los morfemas aumentativos y despectivos.	7-8,99
El estudiante participa en las planificaciones, ensayos y actuación final, pero no manifiesta proactividad ni	La obra (o sketch) es regular y utiliza pocos	El lenguaje utilizado es correcto, pero no es claro. Existe un uso deficiente de	4,01-6,99

interés en el desarrollo de la actividad.	recursos y material de apoyo.	los morfemas aumentativos y despectivos.	
El estudiante participa en pocas o ninguna actividad conducente a desarrollar la obra. No se involucra ni manifiesta interés en el aprendizaje.	La obra (o sketch) es pobre y utiliza pocos o ningún recurso y material de apoyo.	El lenguaje utilizado no es adecuado y resulta ilegible. No manifiesta conocimiento sobre morfemas aumentativos y despectivos y otros elementos lingüísticos vistos en secuencias anteriores.	≤ 4

Tareas derivadas

A partir de los productos obtenidos, se derivan las siguientes tareas que tienen como objetivo la vinculación de los resultados obtenidos con los resultados de las secuencias posteriores.

1. Subir la obra o *sketch* al canal de YouTube de la clase.

7.5 Secuencia de aprendizaje 5: Pichkaniki tantachiyachay

La quinta secuencia corresponde al contenido de *Hatun raymikunamanta* / las grandes fiestas. Esta tiene como objetivo el presentar en forma oral, escrita y simulada situaciones relacionadas con el desarrollo de fiestas y rituales de los pueblos *kichwa* asociados a solsticios y equinoccios a partir del uso de morfemas apreciativos: ku, -wa, -lla. La tarea final consiste en la realización de un foro debate, el cual tendrá como temática las celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi, lo cual debe ser abordado desde la ritualidad y los diversos ciclos andinos de la cosmovisión *kichwa*, contenido de secuencias anteriores.

La secuencia está organizada en sesiones de 90 minutos aproximadamente, las cuales se componen de tareas previas, capacitadoras, posibilitadoras y evaluativas según la etapa de realización. Estas sesiones pueden corresponder a trabajo en aula o de campo, de modo que su estructura es flexible y adaptable a las necesidades de los docentes y el resto de sus planificaciones.

Tabla 18

Esquema de la secuencia 5

1. Tema	Hatun raymikunamanta/ las grandes fiestas	
2. Tarea final	Debate: Ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi	
3. Objetivo	Utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre la ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.	
4. Duración	La secuencia tendrá una duración mínima de nueve sesiones, las cuales tienen una duración dos horas pedagógicas.	
5. Contenidos / sub competencias		
Lingüísticas	Sociolingüísticas	Pragmáticas
- Vocabulario sobre las festividades y ritualidad indígenas. - Reglas básicas de expresión oral y escrita.	- Festividades indígenas. - Ritualidad indígena. - Significado e importancias de las celebraciones.	- Entiende y expresa actos rituales de los pueblos y nacionalidades.

- Significado de palabras.	- Las celebraciones antes y ahora.	- Comprende textos sencillos sobre festividades de solsticios y equinoccios. - Narra y escribe con claridad textos cortos y sencillos.
----------------------------	------------------------------------	---

6. Recursos y materiales (didácticos)

Diccionario de *kichwa*

Video: https://www.youtube.com/watch?v=WI_hpsohCSI&ab_channel=MushukTV

Canción:

https://www.youtube.com/watch?v=x4iYKsg6eV4&ab_channel=MARKPICHIO

Cuaderno de apuntes

Hojas de trabajo

Marcadores y borrador para pizarrón

Pluma, lápiz y borrador de goma.

Cámara de grabación o celular.

7. Tareas que realiza el estudiante y evidencian el logro de las competencias

Visionado

Interpretación musical

Investigación

Diálogo

Entrevista a personaje de la comunidad

Exposición

Debate

8. Evidencias de aprendizaje

Informe de investigación

Registro de entrevista

Registro del debate

9. Evaluación

Diagnóstica: Se aplica un examen de diagnóstico antes de la aplicación de la secuencia didáctica para detectar el nivel de dominio de la lengua *kichwa*, reconocer fortalezas y debilidades del grupo, y/o visualizar la posibilidad de acreditar competencias comunicativas específicas de la guía de aprendizaje.

Formativa: El tutor diseña y considera las actividades que se realizan durante el proceso de este módulo, así mismo especificará los instrumentos evaluación: cuestionarios, registro anecdótico, elaboración de mapas conceptuales, entre otros. Considerar los valores, competencias actitudinales y procedimentales durante el proceso de aprendizaje. Se utilizará el portafolio digital del estudiante para evaluar proceso.

Sumativa: Evaluación docente, coevaluación y autoevaluación mediante rúbrica. Se detalla en las actividades auto y coevaluativas el cómo realizarlas.

11. Bibliografía para el maestro

Guía de Aprendizaje del *kichwa*.

Bilingüe, A. d. (2013) Modelos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, San Francisco de Quito DM: Ministerio de Educación.

Conejo A. D. -P. (S/F) Kuri Shimi, Kichwa Funcional Activo para Hispano Hablantes, Quito.

Cotacachi, M. (1994) Ñucanchic Quichua Rimai Yachai, Cuenca Ecuador.

Dineib (s/f) Yachakukkunapa Shimi Yuk Kamu. Quito (Diccionario Kichwa – Español).

Educación D. –M. D. (2007 – 2008) Kichwa Shimi Yachay. Quito

Sesión 1

La sesión inicial tiene como objetivo el introducir el trabajo a desarrollar con los estudiantes. Se espera que el tutor plantee los contenidos, las habilidades y las actitudes a desarrollar, además de los objetivos por competencia que le corresponden. Se activarán los conocimientos previos y se introducirá a la temática de la ritualidad en los pueblos *kichwa*, actividades que tienen como fin el desarrollo de las habilidades orales.

1. Tarea previa: introducción

Duración: 10 min.

Modalidad: plenario

Esta actividad corresponde a la introducción general de la secuencia. En esta, el docente debe explicitar los objetivos esperados de la secuencia, debe explicar la tarea final a desarrollar y las tareas capacitadoras y posibilitadoras relevantes que se van a desarrollar a lo largo de esta secuencia. En relación a esto, deben resolverse las dudas de los y las estudiantes, además de evaluar y propiciar la coevaluación de los aprendizajes adquiridos anteriormente.

2. Tarea capacitadora: activación de conocimientos previos

Duración: 15 min.

Modalidad: plenario

Esta actividad tiene por objetivo activar los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca de la ritualidad de los pueblos *kichwa* y la expresión de esta en sus festividades y ciclos vitales. A partir de estos nuevos contenidos se espera que los estudiantes vayan relacionando los aprendizajes de secuencias anteriores, de modo de construir nuevo aprendizaje significativo. Para esto, el docente puede propiciar la discusión colectiva con preguntas como:

- ¿Qué es la ritualidad?

- ¿Existen rituales que se expresen fuera del mundo indígena?
- ¿Qué relación pueden establecer entre los rituales y otras expresiones culturales *kichwa*?
- ¿Qué otras festividades conocen, además del Inti Raymi?
- ¿Qué se celebra en este tipo de festividades?
- Morfemas aumentativos y despectivos, ¿cuáles más conocen?

3. Tarea capacitadora: visionado

Duración: 5 min.

Modalidad: individual

Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=WI_hpsohCSI&ab_channel=MushukTV, proyector o computador con conexión a internet por cada estudiante.

Esta actividad consiste en la visualización de una cápsula informativa breve sobre las cuatro principales fiestas andinas que festejan los pueblos *kichwa*, con la cual los estudiantes podrán familiarizarse con el contenido a abordar en la secuencia.

4. Tarea capacitadora: pleno

Duración: 10 min.

Modalidad: plenario

Esta actividad corresponde a la reflexión colectiva sobre el video visionado. El docente debe propiciar la participación de los estudiantes a partir de la relación entre lo visualizado y las respuestas dadas en la actividad de activación de conocimientos previos.

5. Tarea capacitadora: análisis musical

Duración: 40 min.

Modalidad: individual

Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=x4iYKsg6eV4&ab_channel=MARKPICHIO.

Esta actividad consiste en la escucha de una canción folclórica *kichwa* cuyo tema central son elementos propios de la cultura y cosmovisión *kichwa*. El objetivo es que los estudiantes ejerciten la comprensión oral a partir de la escucha activa de la canción. Para esto, el docente pondrá una vez la canción para que los estudiantes obtengan una primera idea central del tema. A partir de esto, se realizarán las escuchas que sean necesarias para que los estudiantes logren interpretar adecuadamente el sentido de la canción, además de identificar claramente los aspectos morfológicos estudiados en la secuencia.

La interpretación y las observaciones que cada estudiante realice de manera individual serán registrados como apuntes en sus cuadernos, de modo que el docente disponga de este material para una evaluación del proceso.

Sesión 2

En esta sesión los estudiantes obtendrán elementos conceptuales necesarios acerca de la ritualidad de los pueblos *kichwa*.

1. Tarea capacitadora: los morfemas apreciativos, aumentativos y despectivos

Duración: 15 min.

Modalidad: plenario

En esta actividad el docente debe exponer a los estudiantes los conceptos esenciales sobre los morfemas aumentativos y despectivos que se trabajarán en la secuencia y los que se trabajaron la secuencia anterior. Es importante que el docente haga hincapié en las particularidades de cada uso y en la centralidad del contexto para interpretar adecuadamente el sentido de los morfemas.

2. Tarea capacitadora: investigación documental

Duración: 65 min.

Modalidad: grupal

Esta actividad consiste en el desarrollo de un trabajo de investigación grupal documental acerca de los rituales y festividades de los pueblos *kichwa*, la cual será complementada con una investigación de campo en la siguiente sesión. Para esto, los estudiantes formarán grupos de 4 integrantes y desarrollarán una investigación de segundas fuentes que puede ser realizada en biblioteca o en laboratorio de computación; con esta información, realizarán una pauta de preguntas para realizar una entrevista a personajes claves de una comunidad seleccionada por ellos. El docente debe guiar el trabajo de los estudiantes, sugiriendo temáticas para enfocar la investigación, las cuales pueden ser, entre otros:

- Selección de algunas de las fiestas
- Relación entre las fiestas y el uso de la lengua
- Mestizaje e historia de las festividades
- Ritualidad *kichwa* en la actualidad

Sesión 3

En esta sesión los estudiantes trabajarán las competencias orales, tanto la expresión como la comprensión.

1. Tarea capacitadora: imágenes que hablan

Duración: 30 min.

Modalidad: plenario

Recurso: proyector

Esta actividad consiste en el trabajo de la expresión y comprensión orales a través del diálogo generado ante la visualización de tres imágenes distintas que referencian a festividades en la misma época del año (solsticio de invierno en el hemisferio sur): Inti Raymi en Perú, Inti Raymi en Ecuador y las fiestas de San Juan en Alicante.

El objetivo es que los estudiantes observen las semejanzas entre una cultura y otra al momento de realizar una determinada celebración, y que puedan evidenciar de igual manera las diferencias. También es importante que reflexionen sobre el sincretismo y la influencia de unas culturas sobre otras.

El docente puede mostrar las imágenes de esta festividad y pedir a los estudiantes que la relacionen con un evento específico de acuerdo a sus conocimientos. Luego puede indicar a qué lugar y cultura pertenecen, para continuar promoviendo el diálogo a través de preguntas como:

- ¿Qué diferencias perciben entre el Inti Raymi celebrado en Perú y el celebrado en Ecuador?
- ¿A qué atribuyen las diferencias?
- ¿Y las semejanzas?
- ¿Cómo creen que se expresan en la lengua estas diferencias culturales?

- ¿Qué paralelos establecen entre estas celebraciones y la quema de hogueras para la fiesta de San Juan, en Alicante (España)?
- ¿Qué lugar creen que ocupan las festividades en la cosmovisión de los pueblos?

Lámina Fiesta Inti Raymi (Perú)



Lámina Fiesta Inti Raymi (Ecuador)



Lámina Fiesta de Hogueras de San Juan (Alicante, España)



2. Tarea capacitadora: elaboración de cuestionario de entrevista

Duración: 60 min.

Modalidad: grupal

La actividad consiste en la creación grupal de una batería de preguntas para realizar una entrevista a una persona de alguna comunidad *kichwa*. A partir de los elementos conceptuales adquiridos hasta ahora, los estudiantes en grupos de cuatro integrantes (conformados para esta actividad en particular) deberán crear una serie de preguntas que apunten a conocer la percepción particular del informante escogido para caracterizar adecuadamente la ritualidad y el desarrollo de las festividades en los pueblos andinos *kichwa*.

El docente guiará la actividad para que las preguntas sean sintácticamente correctas y los estudiantes puedan practicar su expresión oral en *kichwa* interactuando entre ellos.

Sesión 4

En esta sesión los estudiantes trabajarán las competencias orales, tanto la expresión como la comprensión. Además, trabajarán la expresión escrita y reforzarán los contenidos trabajados en la secuencia.

1. Tarea capacitadora: investigación de campo

Duración: 50 min. / trabajo de campo

Modalidad: grupal

La actividad corresponde a la investigación de campo a desarrollar, la cual consiste en la entrevista a los personajes de la comunidad, la cual debe ser registrada en medios audiovisuales para presentar posteriormente a la clase. Esta puede desarrollarse en el marco de la clase, o, bien, realizarse fuera del marco de la institución educativa, dependiendo del entrevistado elegido. El docente debe coordinar la realización de la actividad en caso que se requiera de permisos u otras modalidades.

El objetivo de la entrevista es ahondar en la perspectiva personal de personalidades de la comunidad indígena sobre la vivencia de sus rituales y cómo estas conectan hoy con otras culturas.

2. Tarea capacitadora: informe de investigación

Duración: 40 min.

Modalidad: grupal

Esta actividad consiste en la redacción del informe de investigación, el cual debe contener los siguientes puntos:

- Introducción
- Justificación
- Objetivos
- Metodología
- Resultados

- Conclusiones

Dentro de los resultados, los estudiantes deben indicar los resultados de las entrevistas realizadas. El informe debe ser registrado en los portafolios digitales individuales de los estudiantes.

Sesión 5

En esta sesión los estudiantes trabajarán las competencias orales, la mediación y la interacción.

1. Tarea posibilitadora: preparación exposición de la investigación

Duración: 75 min.

Modalidad: grupal

Esta actividad consiste en la preparación de la exposición a realizar sobre la investigación grupal. El objetivo es que los estudiantes puedan, además de organizar y ensayar su presentación, realizar todas las actividades necesarias para presentar el registro de las entrevistas, lo que tendrán que editar, en caso de ser necesario; desarrollo de diapositivas, Prezi u otro medio de exposición; etc.

El docente debe guiar el trabajo de los grupos. Para esto evaluará los ensayos sobre expresión oral y apoyará en la coordinación de las exposiciones.

Sesión 6

En esta sesión los estudiantes trabajarán la mediación, la comprensión y expresión orales y la interacción.

1. Tarea capacitadora: exposición

Duración: 50 min.

Modalidad: grupal / exposición

Consiste en las exposiciones grupales de la investigación realizada, la cual debe incluir las entrevistas a informantes de la comunidad. El docente debe coordinar la actividad, velando por el cumplimiento de los tiempos para cada grupo.

2. Tarea autoevaluativa: plenario de autoevaluación de proceso

Duración: 20 min.

Modalidad: plenario

Una vez realizadas las exposiciones, a modo de plenario se realizará una autoevaluación y coevaluación de las exposiciones, haciendo énfasis en la comprensión y expresión orales evidenciadas en las entrevistas. El docente puede propiciar la discusión con preguntas como:

- ¿Qué dificultades tuvieron al realizar las entrevistas?
- ¿Utilizaron los morfemas estudiados?
- ¿Qué tiempos verbales fueron más necesarios?
- ¿Qué elementos prosódicos les ayudaron?
- ¿Cómo evalúan su conocimiento de vocabulario *kichwa*?

La evaluación de proceso desarrollada tiene por objetivo el que los estudiantes autoevalúen y coevalúen su proceso de aprendizaje y las competencias que han desarrollado hasta el momento. Para esto, el docente debe incentivar el diálogo y debe promover el que los

estudiantes interactúen en *kichwa*, de modo que la mediación entre ellos fortalezca sus competencias orales.

Sesión 7

En esta sesión los estudiantes trabajarán la interacción y la mediación, además de trabajar los conceptos que son necesarios para el desarrollo de la tarea final.

1. Tarea capacitadora: qué es un debate

Duración: 30 min.

Modalidad: plenario

Esta actividad consiste en la explicación sobre qué es un debate y cuál es su objetivo. El docente debe determinar si la estructura del debate será en base a las formalidades típicas de estas dinámicas (puntuaciones, evaluación de desempeño y condiciones para considerar ganadores) o si tendrá un carácter más informal. Debe destacar la importancia de la argumentación y de la adecuada expresión oral para el desarrollo de la actividad.

Además, deberán plantearse las diversas temáticas sobre las que puede girar el debate, centrado en la ritualidad y festividades de los pueblos *kichwa*. El docente debe proponer temas que hayan emergido de las investigaciones, cuyo carácter sea plausible de trabajar mediante una actividad como el debate. Entre estos temas, se pueden considerar:

- Ritualidad *kichwa* y mestizaje.
- Estandarización del *kichwa* para su enseñanza: ventajas y desventajas para la cosmovisión de los pueblos.
- Lo femenino y la mujer en la cultura y ritualidad *kichwa*.

2. Actividad posibilitadora: elaboración de pauta de preguntas para el debate

Duración: 60 min.

Modalidad: grupal

Esta actividad consiste en la formación de los dos grupos para el debate y en la decisión sobre qué postura defenderá cada uno de ellos. Se dará este tiempo para que cada grupo

reflexione colectivamente en torno al tema y pueda elaborar una batería de preguntas para desarrollar la contraargumentación en el debate. Es importante que el docente indique que deben prepararse tanto la expresión oral y los contenidos a exponer como los conocimientos que cada integrante debe poseer para el desarrollo de su intervención.

Sesión 8

Los estudiantes trabajarán sus competencias orales a través del uso aplicado de los conocimientos adquiridos sobre ritualidad y la elaboración de reflexiones críticas propias.

1. Tarea final: debate

Duración: 90 min.

Modalidad: debate

Esta actividad consiste en el desarrollo del debate. El docente será el moderador de la actividad, y propiciará la participación de todos los estudiantes y mantendrá un clima adecuado de discusión. De igual manera, el docente debe velar porque la actividad resulte lúdica y presente interés para los participantes.

Es preciso coordinar el registro audiovisual de la actividad, lo que debe ser gestionado por el docente.

Sesión 9

Los estudiantes autoevaluarán y coevaluarán sus aprendizajes y el nivel de desarrollo de sus competencias orales.

1. Tarea autoevaluativa: qué aprendimos

Duración: 40 min.

Modalidad: plenario

Esta actividad consiste en una evaluación y autoevaluación del bate en función de los aprendizajes obtenidos y del uso de la lengua. El docente deberá guiar la valoración que realicen los estudiantes para que aborden temas como: expresión y comprensión orales, pragmática, manejo teórico conceptual, aprendizajes adquiridos, etc. Se debe llegar a un consenso colectivo sobre la postura ganadora y sobre los aprendizajes que se desarrollaron a lo largo de la secuencia.

2. Tarea coevaluativa: evaluemos a un o una compañera

Duración: 40 min.

Modalidad: parejas

La actividad de cierre consiste en la coevaluación del aprendizaje desarrollado hasta el momento por los estudiantes y, en definitiva, las competencias orales desarrolladas hasta el momento en la secuencia. Para esto, los estudiantes deberán trabajar con una pareja, a quien evaluarán según los criterios establecidos en la rúbrica y según otros que ellos determinen como importantes (esto puede ser implementado o no según el criterio del docente).

Todos los resultados y productos de las evaluaciones serán registrados en el portafolio digital de los estudiantes, así como el registro de la tarea final y otros informes.

Evaluación

Tabla 19

Rúbrica de evaluación docente

Objetivo: Expresar en forma oral y escrita las cuatro celebraciones rituales más significativos del mundo andino (<i>pawkaraymi, intiraymi, killaraymi, kapakraymipish</i>), utilizando morfemas apreciativos: ku, -wa, -lla.			Indicador (1-10)
Entiende y expresa actos rituales de los pueblos y nacionalidades.	Comprende textos hablados sencillos sobre festividades de solsticios y equinoccios.	Expresa ideas de manera adecuada y utiliza los recursos de la lengua de igual manera.	9-10
Entiende y expresa medianamente actos rituales de los pueblos y nacionalidades.	Comprende medianamente textos hablados sencillos sobre festividades de solsticios y equinoccios.	Expresa ideas de manera medianamente adecuada y utiliza los recursos de la lengua de igual manera.	7-8,99
Entiende medianamente y expresa deficientemente actos rituales de los pueblos y nacionalidades.	Comprende deficientemente textos hablados sencillos sobre festividades de solsticios y equinoccios.	Expresa ideas con dificultad y utiliza los recursos de la lengua de igual manera.	4,01-6,99
No entiende o expresa actos rituales de los pueblos y nacionalidades.	No comprende textos hablados sencillos sobre festividades de solsticios y equinoccios.	No logra expresar ideas de manera adecuada y utiliza con dificultad los recursos de la lengua.	≤ 4

Tabla 20

Rúbrica de coevaluación

Objetivo: Desarrollar un debate en el cual se intervenga adecuadamente en favor de una postura determinada con un uso correcto de la lengua.			Indicador (1-10)
El estudiante participa activamente en las actividades y debate final; refleja interés y aporta sustancialmente al resultado con proactividad.	El estudiante conoce las distintas manifestaciones culturales festivas de los pueblos <i>kichwa</i> y reflexiona en torno a ello.	El lenguaje utilizado es claro y se expresa adecuadamente en <i>kichwa</i> , específicamente hace un uso adecuado de los morfemas aumentativos y despectivos.	9-10
El estudiante participa en las actividades y debate final; final adecuadamente.	El estudiante conoce las distintas manifestaciones culturales festivas de los pueblos <i>kichwa</i> pero no reflexiona en torno a ello.	El lenguaje utilizado es claro y se expresa adecuadamente en <i>kichwa</i> , específicamente hace un uso medianamente adecuado de los morfemas aumentativos y despectivos.	7-8,99
El estudiante participa en las actividades y debate final, pero no manifiesta proactividad ni interés en el desarrollo de la actividad.	El estudiante conoce medianamente las distintas manifestaciones culturales de los pueblos <i>kichwa</i> , y reflexiona sobre ello con dificultad.		4,01-6,99
El estudiante participa en pocas o ninguna actividad conducente a desarrollar el debate. No se involucra ni	El estudiante no conoce las distintas manifestaciones culturales festivas de los pueblos <i>kichwa</i> y no	El lenguaje utilizado no es adecuado y resulta ilegible. No manifiesta conocimiento sobre morfemas aumentativos y	≤ 4

manifiesta interés en el aprendizaje.	reflexiona en torno a la cultura.	despectivos. y otros elementos lingüísticos vistos en secuencias anteriores.	
---------------------------------------	-----------------------------------	--	--

Tareas derivadas

A partir de los productos obtenidos, se derivan las siguientes tareas que tienen como objetivo la vinculación de los resultados obtenidos con los resultados de las secuencias posteriores.

1. Subir el registro del debate al canal de YouTube de la clase.

7.6 Secuencia de aprendizaje 6: Suktaniki tantachiyachay

La sexta secuencia corresponde al contenido de *Minkamanta*, la minga. Esta tiene como objetivo el expresar en forma oral y escrita el significado simbólico que tiene la *minka* como institución social andina, utilizando los morfemas -mu, -chi, -ku, -naku, -ri. La tarea final a desarrollar consiste en la realización de una *performance* grupal, la cual tendrá como temática central la minga y su rol en las comunidades *kichwa*.

De igual manera, al finalizar la secuencia se realizarán tareas derivadas que permitirán constituir las seis experiencias de aprendizaje en un producto-herramienta didáctica para el estudio de la lengua *kichwa* para quienes quieran estudiarla.

La secuencia está organizada en sesiones de 90 minutos aproximadamente, las cuales se componen de tareas previas, capacitadoras, posibilitadoras y evaluativas según la etapa de realización. Estas sesiones pueden corresponder a trabajo en aula o de campo, de modo que su estructura es flexible y adaptable a las necesidades de los docentes y el resto de sus planificaciones.

Tabla 21

Esquema de la secuencia 6

1. Tema	<i>Minkamanta</i> / la minga	
2. Tarea final	<i>Performance</i> : La <i>minka</i> , una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos	
3. Objetivo	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la <i>minka</i> en las comunidades indígenas.	
4. Duración	La secuencia tendrá una duración mínima de diez sesiones, las cuales tienen una duración dos horas pedagógicas.	
5. Saberes / yachaykuna		
Lingüísticas	Sociolingüísticas	Pragmáticas

<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario sobre la <i>minka</i> y el trabajo comunitario. - Expresión oral y escrita. - Capacidades de descripción- 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Minka</i>. - Comunidad. - Trabajo comunitario. - Importancia del trabajo comunitario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende y narra sobre las actividades comunitarias. - Sensibiliza sobre la importancia del trabajo comunitario. - Describe las características de las mingas comunitarias.
---	---	--

6. Recursos y materiales (didácticos)

Diccionario de *kichwa*

Video reportaje sobre la minga:
https://www.youtube.com/watch?v=uAEDz8A4TbE&ab_channel=TaripanaTv

Guía sobre el uso de la lengua (morfemas):
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=55482>

Introducción a la *performance*:
https://www.youtube.com/watch?v=YY3Ydwz3XpE&ab_channel=RafaelL%C3%B3pezBorrego

Ejemplo de *performance*:
https://www.youtube.com/watch?v=ergNitz381I&ab_channel=NuriGpa (Rhythm 0, Abramovic, M. Explicación de la *performance* por la artista).

Cuaderno de apuntes

Hojas de trabajo

Marcadores y borrador para pizarrón

Pluma, lápiz y borrador de goma.

Cámara o celular (grabadora).

7. Tareas que realiza el estudiante y evidencian el logro de las competencias

Traducción

Investigación

Presentación

Mapa conceptual

Planifica *performance*

Actúa y se expresa oralmente

8. Evidencias de aprendizaje

Traducción

Presentación de investigación

Mapa conceptual

Registro de la *performance*

Presentación oral

9. Evaluación

Diagnóstica: Se aplica un examen de diagnóstico antes de la aplicación de la secuencia didáctica para detectar el nivel de dominio de la lengua *kichwa*, reconocer fortalezas y debilidades del grupo, y/o visualizar la posibilidad de acreditar competencias comunicativas específicas de la guía de aprendizaje.

Formativa: El tutor diseña y considera las actividades que se realizan durante el proceso de este módulo, así mismo especificará los instrumentos evaluación: cuestionarios, registro anecdótico, elaboración de mapas conceptuales, entre otros. Considerar los valores, competencias actitudinales y procedimentales durante el proceso de aprendizaje. Se utilizará el portafolio digital del estudiante para evaluar proceso.

Sumativa: Evaluación docente, coevaluación y autoevaluación mediante rúbrica. Se detalla en las actividades auto y coevaluativas el cómo realizarlas.

11. BIBLIOGRAFÍA PARA EL MAESTRO

Guía de Aprendizaje del kichwa.

Bilingüe, A. d. (2013) Modelos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, San Francisco de Quito DM: Ministerio de Educación.

Gómez, G. (2005). En defensa del arte del performance, en *Horizontes Antropológicos*. <https://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a10v1124.pdf>

Conejo A. D. -P. (S/F) Kuri Shimi, Kichwa Funcional Activo para Hispano Hablantes, Quito.

Cotacachi, M. (1994) Ñucanchic Quichua Rimai Yachai, Cuenca Ecuador.

DINEIB (s/f) Yachakukkunapa Shimi Yuk Kamu. Quito (Diccionario Kichwa – Español).

Educación D. –M. D. (2007 – 2008) Kichwa Shimi Yachay. Quito

Sesión 1

La sesión inicial tiene como objetivo el introducir el trabajo a desarrollar con los estudiantes. Se espera que el tutor plantee los contenidos, las habilidades y las actitudes a desarrollar, además de los objetivos por competencia que le corresponden. Se activarán los conocimientos previos y se introducirá a la temática de la *minka* y su significado para los pueblos andinos, actividades que tienen como fin el desarrollo de las habilidades orales.

1. Actividad previa: introducción

Duración: 20 min.

Modalidad: plenario

En esta introducción el docente debe plantear una síntesis de la secuencia a los estudiantes, los objetivos y las temáticas a abordar, considerando el uso de la lengua y la inclusión de nuevos morfemas. Es importante que se repasen los aprendizajes adquiridos en las secuencias anteriores.

2. Tarea previa: activación de conocimientos previos

Duración: 20 min.

Modalidad: plenario

En esta actividad, el docente debe activar los conocimientos previos que los estudiantes tengan de las mingas como actividad propia de los pueblos andinos. Para esto, puede hacer preguntas como:

- ¿Qué es la minga?
- ¿Qué rol cumple la minga en las comunidades *kichwa*?
- ¿Está la minga integrada en otros pueblos indígenas que no sean *kichwa*, o bien, otros grupos mestizos y urbanos?

3. Tarea capacitadora: visionado 1, la minga

Duración: 5 min.

Modalidad: individual

Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=uAEDz8A4TbE&ab_channel=TaripanaTv

La actividad consiste en el visionado de un breve reportaje disponible en YouTube acerca de la minga en la actualidad y del sentido que la comunidad le otorga. Los estudiantes deben ver el registro audiovisual con la intención de rescatar la idea principal de este.

4. Actividad capacitadora: morfemas de derivación verbal

Duración: 15 min.

Modalidad: exposición docente

Recurso: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=55482>

Esta actividad corresponde a la exposición del docente de los morfemas a revisar en la secuencia. Para esta, debe hacer hincapié en algunos fragmentos del registro en el que se evidencian y en otras situaciones comunicativas en las que surgen los morfemas derivativos verbales y de nominalización denominativa (-mu, -chi, -ku, -naku y -ri).

5. Tarea capacitadora: visionado 2, vocabulario

Duración: 30 min.

Modalidad: individual.

Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=uAEDz8A4TbE&ab_channel=TaripanaTv

Esta actividad consiste en una segunda visualización del registro audiovisual. El objetivo es que los estudiantes realicen una visualización prestando atención al lenguaje utilizado por los entrevistados y por la periodista, identificando palabras y conceptos que desconozcan para, posteriormente, buscar su significado.

Sesión 2

En esta sesión los estudiantes trabajarán su vocabulario, la comprensión oral y la expresión oral.

1. Tarea capacitadora: visionado 3, traducción

Duración: 65 min.

Modalidad: individual

Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=uAEDz8A4TbE&ab_channel=TaripanaTv

Este tercer visionado tiene por objetivo que los estudiantes refuercen sus competencias lingüísticas, sobre todo la comprensión oral, para lo cual deben traducir los fragmentos en *kichwa* del video al español, asimismo los fragmentos en español deben ser traducidos al *kichwa*. Las traducciones deben registrarse de manera escrita y ser subidas al portafolio digital de cada estudiante, de modo que el docente disponga de este material para evaluación formativa.

2. Tarea capacitadora: pleno

Duración: 25 min.

Modalidad: plenario

En esta actividad se espera que se desarrolle una actividad de reflexión colectiva en torno a los aprendizajes que se han desarrollado hasta el momento, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde la perspectiva del contenido temático de la minga como institución colaborativa. El docente debe guiar la discusión, enfatizando en los aspectos que aún no son identificados o aprendidos.

Sesión 3

Los estudiantes adquirirán los conocimientos conceptuales necesarios para desarrollar las actividades y trabajarán la interacción.

1. Tarea capacitadora: estudio de caso, introducción

Duración: 50 min.

Modalidad: grupal

En esta actividad, los estudiantes deben conformar grupos de 4 personas para desarrollar una investigación (y que se mantendrá hasta el final de la secuencia para realizar la tarea final). Para esto, realizarán una primera aproximación al tema de la minga y a las diferentes experiencias que se han documentado, de modo de contar con los conocimientos necesarios para determinar un caso específico, el cual puede ser una experiencia puntual, una comunidad o una personalidad.

Para desarrollar el estudio de caso, es importante que el docente exponga qué tipo de metodología es y bajo qué modalidades puede realizarse, además de plantear cuál es su interés investigativo (profundizar en el conocimiento de un fenómeno determinado).

2. Tarea posibilitadora: selección del caso

Duración: 30 min.

Modalidad: grupal

Esta actividad consiste en la selección del caso que se va a investigar y trabajar, el cual puede ser basado en la documentación sobre una minga en particular o bien en la selección de una comunidad andina *kichwa* específica, entre otras posibles variaciones. Los siguientes ejemplos constituyen sugerencias sobre tipos de caso a desarrollar por los estudiantes.

- La minga, la variante existente en la isla de Chiloé, Chile.
- La minga como institución colaborativa: el caso de la comunidad “...”.
- Caso de minga relevante por su interés.

- La minga en comunidades peruanas.
- La minga en comunidades bolivianas.

Según el tipo de caso seleccionado, los estudiantes podrán realizar entrevistas, realizar estudios de campo u otra modalidad, lo cual debe ser supervisado por el docente para que estas sean preferentemente actividades que impliquen la interacción oral de los estudiantes con personas de comunidades *kichwa*.

Sesión 4

En esta sesión se obtendrá como producto la información del caso seleccionado.

1. Tarea capacitadora: estudio de caso, desarrollo

Duración: 75 min.

Modalidad: grupal

Esta actividad consiste en el desarrollo del estudio de caso propiamente tal. Los estudiantes deben recopilar toda la información correspondiente al caso estudiado, lo cual pueden realizar tanto en investigación a través de internet, en bibliotecas u otras fuentes de información, incluso aquellas primarias, como el acceder directamente a las comunidades, en caso de que se requiera. Para esto se dispondrá de este tiempo en clases y/o de un tiempo de trabajo fuera de la institución educativa, lo que debe ser coordinado por el docente.

El profesor debe guiar la investigación de los grupos, tanto para un correcto establecimiento de objetivos y metodologías como para el desarrollo de una investigación factible para el grupo y el periodo de tiempo destinado a ella.

Sesión 5

En esta sesión los estudiantes trabajarán la mediación, y se obtendrán como producto los materiales de apoyo para la presentación del caso estudiado.

2. Tarea posibilitadora: elaboración de la presentación

Duración: 90 min.

Modalidad: grupal

Los estudiantes deben organizar en grupo la presentación a realizar, la cual puede ser tradicional o bien ser innovadora (presentación de registros audiovisuales, *sketchs*, etc.), cuestión que responderá a las necesidades del caso y a la creatividad de los estudiantes. La presentación debe ser estructurada y preparada según el tipo de estudio de caso realizado, de modo que se valdrá de recursos como presentaciones con herramientas TIC (Prezi, presentaciones de Google u otro), papelotes o bien distintos tipos de registro audiovisual en caso de haberlos realizado sobre entrevistas o trabajo de campo.

Sesión 6

En esta sesión se trabajarán las competencias orales, tanto la expresión oral como escrita. Se fortalecerá la interacción y se desarrollará la mediación como herramienta para la mejora de las competencias orales.

1. Tarea posibilitadora: ensayo de presentación

Duración: 90 min.

Modalidad: grupal

Los estudiantes dispondrán de un breve tiempo para practicar y ensayar la presentación de su estudio de caso. Es importante que destinen este tiempo para preparar la expresión oral y puedan regular su propio aprendizaje a modo de coevaluación. El docente debe incentivar a aquellos usuarios más competentes de la lengua a que actúen como mediadores y como apoyo para el aprendizaje del resto.

Se realizarán ensayos tomando en cuenta los tiempos establecidos para la presentación y utilizando adecuadamente el material preparado para realizarla.

Sesión 7

Esta sesión tiene como resultado la presentación del estudio de caso, de modo que los estudiantes trabajan la expresión y la comprensión oral.

1. Tarea capacitadora: presentación estudio de caso

Duración: 60 min.

Modalidad: grupal / exposición

Los estudiantes deben realizar las presentaciones de sus estudios de caso, lo que debe ser coordinado en tiempo y en logística por el docente. Se espera que puedan expresarse oralmente de manera adecuada, utilizando los morfemas estudiados en esta secuencia y en las previas, además de los tiempos verbales correctos. El docente debe realizar preguntas a los grupos de modo que estos puedan trabajar la comprensión oral e instancias comunicativas conversacionales.

2. Tarea evaluativa: qué aprendimos

Duración: 25 min.

Modalidad: plenario

Esta actividad evaluativa consiste en la valoración de las exposiciones realizadas a través de un diálogo plenario entre los estudiantes. El profesor realizará preguntas para que los estudiantes evalúen su desempeño en la actividad pasada y para que se genere un diálogo entre ellos. Las preguntas pueden ser:

- ¿Qué elementos dificultaron la realización del estudio de caso?
- ¿Qué dificultades lingüísticas observaron?
- ¿Cómo evalúan el conocimiento de vocabulario?
- ¿Qué aspectos les llamaron más la atención sobre los casos presentados?
- ¿Qué puede concluirse sobre la minga?

Sesión 8

En esta sesión los estudiantes conocerán sobre la performance como producto artístico y realizarán un mapa conceptual como insumo para elaborar su tarea final.

1. Tarea capacitadora: la *performance*

Duración: 30 min.

Modalidad: plenario

Recursos: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a10v1124.pdf> (Gómez, G. (2005). En defensa del arte del performance, en *Horizontes Antropológicos*). https://www.youtube.com/watch?v=YY3Ydwz3XpE&ab_channel=RafaelL%C3%B3pezBorrego (introducción a la performance). https://www.youtube.com/watch?v=ergNitz381I&ab_channel=NuriGpa (Rhythm 0, Abramovic, M. Explicación de la performance por la artista).

La actividad consiste en la exposición del docente de performance como acto de carácter artístico en el cual el objeto artístico es el propio cuerpo de los artistas y el cómo se desarrollan sus acciones. Esto será realizado para aclarar a los estudiantes en qué formatos se espera que desarrollen la tarea final y cómo esto se complementa con los aprendizajes desarrollados hasta este momento de la secuencia. Para esto, el docente presentará ejemplos de performances conocidas, como algunas performances realizadas por Marina Abramovic.

2. Tarea capacitadora: mapa conceptual

Duración: 60 min.

Modalidad: individual

Para introducir a los estudiantes a la creación artística de la performance, realizarán un mapa conceptual sobre la minga y los conocimientos adquiridos hasta el momento en sus investigaciones. Los estudiantes desarrollarán los tópicos que podrán servir como insumo para la creación de una performance.

El mapa conceptual tendrá como tema central la minga, pero los estudiantes deben tener la libertad para relacionar esta temática con otras de manera creativa.

El mapa conceptual será digitalizado y registrado en el portafolio individual de cada estudiante. Este puede ser realizado en un papelote o de manera digital, y quedará disponible para la evaluación de proceso del docente.

Sesión 9

En esta sesión los estudiantes trabajarán la interacción, la mediación y la expresión y comprensión orales.

1. Tarea posibilitadora: preparación de la *performance*

Duración: 90 min.

Modalidad: grupal

Los estudiantes tendrán una sesión para preparar la *performance*, lo que implica:

- Determinar la idea o tópico a expresar (en relación con la minga).
- Definir si se requiere de guion o se tratará de un producto más cercano al teatro de improvisación.
- Definir el lugar de realización y el público potencial.
- Definir cómo se registrará el proceso.
- Realizar las prácticas necesarias según el tipo de *performance*.
- Determinar la necesidad de elementos como escenografía o utilería.

Durante la preparación, el docente debe supervisar el trabajo de los grupos de manera que el producto a desarrollar permita el trabajo de las competencias orales en *kichwa* y refleje los conocimientos adquiridos en torno a la minga como una expresión cultural y colectiva propia de los pueblos andinos.

Sesión 10

Los estudiantes trabajarán con la tarea final las competencias orales además de la interacción. También realizarán la evaluación del resultado.

1. Tarea final: presentación de *performance*

Duración: 70 min.

Modalidad: grupal

La tarea final consiste en la realización de la performance ideada por los grupos de trabajo. Deberá disponerse el espacio y el tiempo necesarios para que los grupos realicen sus exposiciones y puedan registrar el producto artístico desarrollado. Este registro será archivado en el portafolio digital de los estudiantes.

La performance será presentada ante los compañeros de la clase y ante otro público determinado previamente.

2. Tarea evaluativa: evaluamos y coevaluamos nuestro trabajo

Duración: 20 min.

Modalidad: parejas

La actividad consiste en la coevaluación de los compañeros mediante los criterios determinados en las rúbricas, para lo cual se formarán parejas.

Evaluación

Tabla 22

Rúbrica de evaluación docente

Objetivo: Expresar en forma oral y escrita el significado semántico que tiene la <i>minka</i> como institución social andina utilizando los morfemas -mu, -chi, -ku, -naku, -ri.			Indicador (1-10)
Utiliza adecuadamente los morfemas estudiados e integra contenidos de la lengua trabajados en las secuencias anteriores.	Logra sensibilizar sobre la importancia del trabajo comunitario.	Se expresa con claridad y creativamente, transmitiendo los significados de la minga para el trabajo comunitario en comunidades <i>kichwa</i> .	9-10
Utiliza los morfemas estudiados medianamente bien e integra contenidos de la lengua trabajados en las secuencias anteriores.	Sensibiliza con mediana claridad sobre la importancia del trabajo comunitario.	Se expresa con mediana claridad y creativamente, transmitiendo los significados de la minga para el trabajo comunitario en comunidades <i>kichwa</i> .	7-8,99
Utiliza con dificultad los morfemas estudiados e integra medianamente los contenidos de la lengua trabajados en las secuencias anteriores.	Sensibiliza con poca claridad sobre la importancia del trabajo comunitario.	Se expresa con dificultad, transmitiendo los significados de la minga para el trabajo comunitario en comunidades <i>kichwa</i> .	4,01-6,99
No utiliza adecuadamente los morfemas estudiados y no integra contenidos de la	No consigue sensibilizar sobre la importancia del trabajo comunitario.	Se expresa con dificultad y no logra transmitir los significados de la minga para el trabajo	≤ 4

lengua trabajados en las secuencias anteriores.		comunitario en comunidades <i>kichwa</i> .	
---	--	--	--

Tabla 23

Rúbrica de coevaluación

Objetivo: Realizar una performance relacionada con la temática de la minga en las comunidades <i>kichwa</i> .			Indicador (1-10)
El estudiante participa activamente en las actividades y presentación final; refleja interés y aporta sustancialmente al resultado con proactividad.	El estudiante conoce y reflexiona en torno a la minga como expresión cultural y colaborativa propia de los pueblos <i>kichwa</i> .	Se observa un adecuado uso de la lengua <i>kichwa</i> y se expresa con claridad utilizando los morfemas estudiados.	9-10
El estudiante participa en las actividades y presentación final; final adecuadamente.	El estudiante conoce y reflexiona en torno a la minga como expresión cultural y colaborativa propia de los pueblos <i>kichwa</i> .	Se observa un uso de la lengua <i>kichwa</i> medianamente adecuado y se expresa utilizando los morfemas estudiados.	7-8,99
El estudiante participa en las actividades y presentación final, pero no manifiesta proactividad ni interés en el desarrollo de la actividad.	El estudiante conoce y reflexiona en torno a la minga como expresión cultural y colaborativa propia de los pueblos <i>kichwa</i> .	Se observa un uso de la lengua <i>kichwa</i> con dificultad y se expresa con dificultad utilizando los morfemas estudiados.	4,01-6,99
El estudiante participa en pocas o ninguna actividad conducente a desarrollar la presentación. No se	El estudiante conoce y reflexiona en torno a la minga como expresión cultural y colaborativa	Se observa un uso de la lengua <i>kichwa</i> deficiente y no se expresa con claridad.	≤ 4

involucra ni manifiesta interés en el aprendizaje.	propia de los pueblos <i>kichwa</i> .		
--	---------------------------------------	--	--

Tareas derivadas

Una vez terminadas las seis tareas finales correspondientes a cada una de las secuencias diseñadas para el trabajo de las competencias orales en la lengua *kichwa*, se plantea el desarrollo de las siguientes tareas derivadas para obtener un producto – herramienta didáctica que permitirá fortalecer el uso de la lengua *kichwa* para cursos posteriores y, además, para la propia autoevaluación y autogestión del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Las tareas derivadas se presentan a continuación:

- **Análisis y síntesis del proceso de enseñanza aprendizaje de cada estudiante mediante la evidencia del portafolio digital.**

Se pedirá a los estudiantes que analicen cómo ha sido el progreso con respecto al uso de la lengua *kichwa* a través del trabajo en las secuencias. Realizado esto, de manera individual cada estudiante expondrá brevemente a la clase cómo ha sido su proceso y qué aprendizajes considera que se encuentran afianzados con respecto al uso de la lengua y a su conexión con la cultura y cosmovisión andinas.

- **Realización de un ciclo de cine en *kichwa* a nivel institucional y/o externo con los productos audiovisuales de la clase.**

Los estudiantes organizarán un ciclo de cine con los distintos productos audiovisuales de las tareas finales, los que serán seleccionados por la clase en función de la calidad y originalidad de los trabajos. El ciclo puede ser para la comunidad educativa completa o bien abierto para que asistan participantes de la comunidad externa.

- **Lanzamiento de un canal de YouTube para el aprendizaje del *kichwa*.**

Por último, los productos audiovisuales obtenidos serán subidos a un canal de YouTube que tendrá como objetivo transformarse en una herramienta para el aprendizaje del *kichwa* para estudiantes de distintos niveles y carreras.

8. CONCLUSIONES

La enseñanza del *kichwa* es hoy un mecanismo fundamental para la promoción y preservación del enorme patrimonio cultural que deviene de los pueblos andinos. Revalorizar la lengua y potenciar su uso no solo significa darle importancia y valor nuevamente a un elemento patrimonial importante para un gran sector de la población; implica, también, reconocer la dominación histórica sufrida y reivindicar una cultura supeditada a lo foráneo, impuesto con fuerza y perpetuado por la costumbre. Revitalizar la enseñanza del *kichwa* es volver a dotar de trascendencia a aquellos aspectos de la cosmovisión andina que se han folklorizado o que han sucumbido ante la lengua y costumbres oficiales.

No obstante, aun cuando en el Ecuador la Educación Intercultural Bilingüe tiene ya más de tres décadas de implementación, el *kichwa* es una lengua que tiende a su desaparición y estandarización. Es claro que existen factores culturales que influyen en la pérdida de terreno del *kichwa* y otras lenguas originarias con respecto al español, por lo que diseñar estrategias de enseñanza que tengan anclaje en las actividades y expresiones culturales es indispensable para fortalecer la lengua *kichwa*, no en tanto lengua como expresión cultural propia del Ecuador y de la zona andina.

El *kichwa* es una lengua fundamentalmente oral. Esto implica que las metodologías tradicionales de enseñanza de segundas lenguas, enfocadas enfáticamente en la lectoescritura, no son apropiadas para su aprendizaje. En estas perspectivas tradicionales, el enfoque lectoescritor constituye un aspecto central de la enseñanza aun cuando, en realidad, la función más requerida para una L2 es la comunicación, de modo que centrar los métodos en esta perspectiva no solo no permiten un adecuado aprendizaje de la pronunciación, sino que pueden afectar negativamente a esta. Pese a que esto es sabido, se evidencia que en la práctica la lectoescritura es siempre una mediación para el aprendizaje de la pronunciación, y los instrumentos y herramientas didácticas desarrollados suelen al menos estar mediados por la lectoescritura.

Así, es claro que el aprendizaje de una lengua como el *kichwa* requiere de enfoques innovadores, sobre todo centrados en la comunicación, puesto que esta, en tanto lengua, es su función primaria. La comunicación, es decir, la oralidad, es el principal vehículo de

transmisión y construcción cultural de los pueblos *kichwa* (si no de todas las nacionalidades que no son castellanohablantes en el Ecuador), de modo que educar a los educadores desde y para esta finalidad es la tarea que la educación intercultural bilingüe debe llevar a cabo.

Por lo mencionado, el estudio tuvo como objetivo general diseñar secuencias didácticas innovadoras para la enseñanza de la lengua *kichwa* utilizando una metodología fundamentada en el enfoque comunicativo, el trabajo por tareas y el enfoque oral, trasladando contenidos relativos a la cosmovisión y la cultura *kichwa* como componente esencial de la competencia cultural de los hablantes. Para esto, se ha realizado una profunda revisión teórico-metodológica orientada a determinar los mejores métodos y enfoques que sustentó la propuesta didáctica.

Así, la propuesta desarrollada se compone de experiencias de aprendizajes secuenciales que tienen un enfoque procesual y que basan el proceso de enseñanza aprendizaje en los elementos culturales propios de la lengua *kichwa*, su comprensión y vivencia profunda por parte de los estudiantes. De esta manera, el enfoque procesual trabaja de manera progresiva elementos de la lengua a partir de la interacción y su uso. El *kichwa* es una lengua eminentemente oral, y como tal, es este enfoque el más adecuado para transmitir y promover su uso en contextos sociales concretos.

El primer objetivo específico de este trabajo fue contribuir con el diseño de recursos y estrategias innovadoras a la mejora de la práctica docente y la enseñanza aprendizaje del *kichwa* como L2. En este sentido, la propuesta se constituye como una herramienta para la mejora de la práctica docente por cuanto se señalan con detalle todas las herramientas y particularidades que es preciso tener en consideración; el docente encontrará en ella herramientas didácticas que contribuirán a su rol mediador del aprendizaje de la lengua de los estudiantes sin supeditarlos; por el contrario, las experiencias de aprendizaje propuestas constituyen estrategias que fortalecen la autonomía, la interacción oral entre pares y la comunidad y, por supuesto, la autogestión del aprendizaje de los estudiantes de manera innovadora, y que releva la importancia tanto de los nuevos fenómenos comunicativos sociales como de la preservación del *kichwa* y toda la cultura que esta lengua alberga.

Por otra parte, el segundo objetivo específico de este trabajo fue contribuir, mediante la creación de secuencias didácticas que trabajen la cosmovisión *kichwa*, al aprendizaje

significativo de la competencia cultural de los aprendices y al diálogo multicultural. Para ello, las seis secuencias se encuentran articuladas de manera que permiten la evidencia del aprendizaje en tanto el uso de la lengua en los contextos adecuados. A partir de estrategias comunicativas como la inmersión en las comunidades *kichwa*, la interacción oral entre los estudiantes, el uso de estrategias comunicacionales actuales y la apertura de las acciones a la comunidad educativa y externa, se busca que los estudiantes obtengan productos y aprendizajes que puedan difundir y practicar en la vida concreta.

Con todo, la propuesta didáctica diseñada no solo se centra en la transmisión de la lengua, sino que tiene fundamento en la propia cosmovisión andina y, particularmente, *kichwa*. La progresión del aprendizaje se sostiene en seis pilares culturales que se trabajan a partir de la interacción directa de los estudiantes y los propios elementos culturales que son parte de los pueblos *kichwa*: la alimentación, la vestimenta, el ciclo vivencial, el ciclo agrícola, la ritualidad y la *minka* fueron los temas seleccionados para anclar las competencias orales e interactivas en la cultura misma que el lenguaje refleja.

Es claro que la cosmovisión y cultura *kichwa* no son un todo acabado y cerrado; por el contrario, son parte de una cultura viva que interactúa continuamente con otros pueblos y de manera potente se expresa en el mestizaje del pueblo ecuatoriano en la actualidad. La propuesta didáctica planteada en este trabajo no observa desde una mirada lejana la lengua y la cultura *kichwa*, sino que las entiende como constituyentes de la propia cultura, formando parte de un diálogo multicultural en el que todas las personas y, por supuesto los estudiantes, se encuentran inmersas. Esto es considerado en las estrategias planteadas, de modo que no constituyen estrategias folklorizantes que transmiten la lengua como un mero artefacto; las secuencias didácticas se sostienen en un diálogo multicultural reflexivo y crítico.

En este sentido, la propuesta diseñada se plantea también desde una perspectiva reflexiva y crítica, en la que busca integrar tanto los elementos culturales como interactivos de la lengua, y, a su vez, busca plantear su reflexión y cuestionamiento; se entiende que la lengua se articula dialécticamente con la cultura en la que se desarrolla y a la que, recíprocamente, da forma, y ante esta circunstancia, el quehacer docente como promotor del desarrollo y transmisión cultural debe también promover la reflexión crítica de los elementos que

históricamente han dado pie a la existencia de las condiciones particulares y concretas en determinado momento.

Por esto, las estrategias didácticas propuestas no solo desarrollan la lengua a partir de la interacción en instancias culturales; también permiten cuestionar las estructuras culturales y reflexionar en torno a su origen y su devenir. Si bien es claro que una propuesta de estrategias didácticas no es suficiente para impulsar cambios y reflexiones sustanciales en el ámbito de la cultura y la sociedad a gran escala, sí es claro que permitirá a los docentes ampliar su praxis educativa y aportar no solo a la resistencia de la lengua, sino que permitirá a los estudiantes de *kichwa* aprender la lengua desde su contexto efectivo y real, que es el propio contexto en donde se problematizan los diversos factores culturales que la determinan.

Por último, el tercer objetivo específico fue definir los elementos de las secuencias didácticas para la mejora de la percepción, la innovación y los resultados de aprendizaje en las competencias comunicativas orales de los aprendientes *kichwa* como L2 en términos generales. En este contexto, es preciso mencionar que las secuencias en tanto elementos constituyentes de un proceso global de aprendizaje de la lengua *kichwa* están diseñadas en base al enfoque de tareas previas, capacitadoras, posibilitadoras, finales y evaluativas, con lo que ha sido posible elaborar un producto didáctico más amplio que la mera suma de las seis secuencias. Estas se basaron en el enfoque comunicativo de enseñanza de L2, fundamentalmente debido a que la finalidad de una segunda lengua es precisamente la comunicación, sin que esto implique descuidar aspectos gramaticales; como se ha mencionado, la lengua *kichwa* es eminentemente oral, y está relacionada directamente con las vivencias concretas que se dan en comunidad, por lo que el enfoque comunicativo oral es con mucho la perspectiva más adecuada para desarrollar las competencias necesarias en L2.

Así, el desarrollo completo de la secuencia permitirá articular un producto final global que aúna las seis tareas finales en un producto que, por una parte, evidencia claramente la progresión del aprendizaje de los estudiantes y con ello fortalece la autogestión de este, mientras que, por otra parte, dota a otros estudiantes y a la comunidad en general de un material para la enseñanza del *kichwa* (soportado en las nuevas tecnologías) que aborda de

manera progresiva su enseñanza. En este sentido, la propuesta considera al *kichwa* no solo como una propuesta idiomática escolarizada; por el contrario, lleva a los estudiantes al contacto con las comunidades y a su uso extraacadémico, lo que permite articular su aprendizaje de forma significativa. Cabe mencionar que la propuesta incluye en anexos la guía de trabajo del estudiante, en la cual se exponen objetivos, competencias a desarrollar, contenidos a abordar y otras indicaciones que le permitan gestionar autónomamente el proceso de aprendizaje.

8.1 Futuras investigaciones

El objetivo inicial de este trabajo era desarrollar una propuesta y evaluarla mediante su aplicación efectiva en las aulas con los estudiantes de la UNAE. Sin embargo, debido a la crisis sanitaria suscitada en 2020 debido a la covid-19, se reestructuró significativamente la finalidad de este trabajo. En virtud de esto, los nuevos objetivos se orientaron a revisar exhaustivamente en la literatura el enfoque oral para la enseñanza de segundas lenguas en el marco de la educación intercultural bilingüe. El contexto, en todo caso, fue el entorno institucional de la UNAE y los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, para quienes fueron destinadas las seis secuencias didácticas diseñadas.

En la actualidad, con el paulatino retorno a la presencialidad en los salones de clase, se espera aplicar de manera integral la propuesta elaborada, de modo de evaluar con ello los impactos de esta en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de la UNAE. Con todo, y en función de considerar al enfoque oral como la más adecuada aproximación para la enseñanza del *kichwa* en tanto lengua fundamentalmente oral, las tareas han sido implementadas parcialmente en la praxis del investigador.

Por lo mencionado, se establece a modo de conclusiones y de recomendaciones, tomar las secuencias propuestas en este trabajo para adaptarlas, replicarlas y promover su uso en contextos de enseñanzas de segundas lenguas para la relación intercultural, de modo de promover con ello la preservación de las distintas nacionalidades, sus culturas y de la lengua, vehículo principal de transmisión de estas.

BIBLIOGRAFÍA

- Albuja, A. (1988). *Doctrinas y parroquias del Obispado de Quito en la segunda mitad del S XVI*. Quito: Abya Yala.
- Amawtay Wasi. (17 de 81 de 2022). *Oferta académica*. Obtenido de uaw.edu.ec: <https://www.uaw.edu.ec/oferta-educativa/>
- Ayala Mora, E. (1993). *Resumen de historia del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Ayala, E. (2005). *Ecuador, patria de todos: manual de cívica*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barabas, A. (2018). *Multiculturalismo e identidad en América Latina*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1-27.
- Bastidas, M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad. Revista de Educación*, 180-189.
- Benítez, N., Maldonado, A., Tapia, G., & Falcón, S. (2018). Organización sociopolítica de los pueblos kichwa de Imbabura, Ecuador. *DELOS*, 1-15.
- Bombín, S. (2016). *Escalera del proceso cultural: del multiculturalismo a la interculturalidad*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Bueno, C., & Martínez, J. (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. *Humanidades Médicas*.
- Cachiguango, L. (2014). Las grandes celebraciones del calendario andino. *Kury Muyu*, 9-15.

- Cahuasquí, S. (2017). *Del Estado pluricultural y multiétnico (1998) al Estado plurinacional e intercultural (2008): "Comunidades (no) imaginadas", etnicidad y poder*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana .
- Canga, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Cantero, F. (1998). Conceptos clave en lengua oral . En A. Mendoza, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Cantero, F. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7(1), 71-87.
- Cantero, F. (2015). De la fonética del habla espontánea a la fonología de la complejidad. *Revista Normas*(5), 9-29.
- Cantero, F. (2019). Análisis prosódico del habla; más allá de la melodía. *Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines, II*, 485-498.
- Cantero, F., & Giralt, M. (2020). *Pronunciación y lenguaje oral en lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrón, R. (1987). *Lingüística quechua*. Cuzco: Universidad Nacional de Puno.
- Cerrón, R. (1987). *Lingüística Quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Cerrón, R. (1987). *Lingüística Quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Chiluisa, M., Castro, S., Chávez, V., & Salguero, N. (2017). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. *Revista Boletín Redipe*, 123-127.
- Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

- Concilio Europeo. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECED y Grupo Anaya, S.A.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 64-82.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Obtenido de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Córdoba, P., Coto, R., & Ramírez, M. (2005). La enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica. *Actualidades Investigativas en Educación*.
- Costales, A., & Costales, D. (2002). *Etnografía lingüística e historia antigua de los Caras o Yumbos Colorados*. Quito: Abya Yala.
- De la Torre, L., & Sandoval, P. (2004). *La reciprocidad en el mundo andino*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Dedenbach-Salazar, S. (1999). Las lenguas andinas. *Historia de América Andina*, 499-536.
- Díaz, D., Allen, D., Hinojosa, M., & Marín, I. (2016). Inti Raymi, la fiesta del sol. *Cannabis Magazine*, 96-103.
- Díaz, E., & Antúnez, A. (2018). El pluralismo jurídico. Los principios de interculturalidad, pluriculturalidad y plurinacionalidad desde América Latina. *Derecho y Cambio Social*, 1-21.
- Dilthey, W. (1954). *Obras, VIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Echevarria, L. (1952). La enseñanza del inglés por el método directo orgánico. *Revista Española de Pedagogía*, 143-147.
- Enríquez, P. (2015). *El rol de la lengua kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañar*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- Enríquez, P. (2019). El rol de la lengua Kichwa en la construcción de la identidad en la población indígena de Cañar. En M. Haboud, *Lenguas en contacto: desafío en la diversidad* (págs. 267-278). Quito: Centro de Publicaciones PUCE.
- Escobar, A. (2000). *Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en Perú*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Esquicha, A. (2018). Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán, niveles A1 y A2 MCER, en la educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61-78.
- Fernández, M. (2011). Métodos para la enseñanza del inglés durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. *TONOS. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*.
- Ferrari, A. (2016). Uso de nuevas tecnologías en la educación. *Revista de la Escuela de Lenguas Puertas Abiertas*, XXX(5), 45-65.
- Ferrer, U. (1981). Filosofía y cosmovisión. *Anuario Filosófico*, 173-182.
- FLACSO. (17 de 8 de 2022). *Interculturalidad y Desarrollo*. Obtenido de [flacso.edu.ec: https://www.flacso.edu.ec/es/especializaciones/Interculturalidad_y_Desarrollo](https://www.flacso.edu.ec/es/especializaciones/Interculturalidad_y_Desarrollo)
- Gabbiani, B. (2007). Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo. *Quehacer educativo*, 50-56.
- Garcés, F. (2020). Las comunidades virtuales del quichua ecuatoriano: revalorizando la lengua en un espacio apropiado. *Punto Cero*. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1815-02762020000100002&script=sci_arttext
- Giralt, M. (2006). El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica. *Phonica*, 1-26.
- Giralt, M. (2012). *El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición del español como lengua extranjera. Tesis doctoral*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Gleich, U. V. (1989). *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Rossdorf: GTZ.
- Goberna, J. (2003). "What's culture?" Cien años de controversias en la antropología anglosajona. *Galiaecia*, 531-554.
- Gómez, C. (2014). *La religión en la sociedad postsecular. Transformación y relocalización de lo religioso en la modernidad tardía*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Grimaldi, C. (2009). Competencia Lingüística Y Competencia Comunicativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/cccss/06/cgh2.htm>
- Grzech, K. (2017). ¿Es necesario elegir entre la estandarización de las lenguas minoritarias y la vitalidad de sus variedades? Estudio de caso del kichwa de Alto Napo. *Onomázein*, 16-34.
- Guazzone, J., Ferreira, A., & Stroppa, H. (Agosto de 2016). *Programa de fortalecimiento de las tecnologías de la información y comunicación de la Universidad Nacional*. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar, una antropología comprometida con la vida*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Haboud, M. (2010). *Pueblos y Lenguas Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana, en UNICEF/PROEIB, Atlas sociolingüístico de pueblos y lenguas indígenas de América Latina*. Quito: Imprenta Mariscal.
- Haboud, M. (2013). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Entre la contradicción, la fragmentación y la esperanza. *ELAD-SILDA, Études de Linguistique et d'Analyse des Discours*. Obtenido de https://oralidadmodernidad.org/wp-content/uploads/OM_Haboud_EIB-en-el-Ecuador_ELAD-SILDA_Lyon.pdf
- Hains, A., Lynch, E., & Winton, P. (1997). *Cultural Competence: a Review of the Literature*. Champaign, IL.: CLAS Early Childhood Research Institute.

- Heimer, K. (2017). *Somos tierra floreciendo: El surgimiento de la literatura kichwa como herramienta política y cultural*. Independent Study Project (ISP) Collection. 2728. Obtenido de https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2728/
- Hernández, M. (2016). Regímenes de historicidad en la nación pluricultural: educación intercultural y experiencias de tiempo en la era del multiculturalismo. *Historia y Geografía, Universidad Iberoamericana.*, 179-215.
- Higuera, É., & Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 147-162.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 13-37.
- Ibarra, H. (2004). Dolores Cacuango. *Ecuador Debate*, 3-6. Obtenido de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5324/3/RFLACSO-ED63-15-Ibarra.pdf>
- Iza, R. (2019). *Análisis de la metodología de enseñanza-aprendizaje de la lengua Kichwa en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Jijón y Caamaño, J. (1945). *El Ecuador interandino y occidental antes de la conquista castellana*. Quito: Editorial ecuatoriana.
- Julca, F. (2000). *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Kowii, A. (2013). *(In) visibilización del kichwa: políticas lingüísticas en el Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Kowii, A. (2017). Runa shimi, kichwa shimi wiñaymanta. *Americanía. Revista de estudios latinoamericanos*, 157-176.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. N.Y.: Longman.

- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 84-94. Obtenido de <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/pel/article/view/26085/20941>
- Lema, M. (2010). *Visión de “desarrollo” en las comunidades kichwas de Otavalo*. Quito: FLACSO.
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial.
- López, L. (2000). *El multilingüismo indoamericano y la educación de la población indígena*. Cochabamba: Documentos de trabajo.
- Marín, I., & Hinojosa, M. (2016). Kuya Raymi, la fiesta de la fertilidad. *Cannabis Magazine*, 96-106.
- Marín, I., Allen, D., & Hinojosa, M. (2016). El pawkar Raymi, la celebración del nuevo tiempo. *Cannabis Magazine*, 88-93.
- Martín, M. (2001). El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 215-234.
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 54-70.
- Martín, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. España: Secretaría General Técnica.
- Martínez, R. (2012). Del tiempo insostenible y del sentido del tiempo en las comunidades kichwas. *Desacatos*(40), 111-126.
- Mejeant, L. (2001). Culturas y lenguas indígenas del Ecuador. *Revista Yachaikuna*.
- Mercier, J. (1983). *El kichwa de Napo*. Iquitos: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. *Developing Languages and Cultures*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Manual de metodología de enseñanza de lenguas*. Quito: Colección Runakay. Serie Manuales.
- Montaluisa, L. (2018). *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*. San Miguel: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Moya, R. (1993). Estudio introductorio. En D. de Santo Tomás, *Gramática Quichua* (pág. xvi). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Moya, R. (2007). *Esbozo gramatical de la lengua Sápara*. Quito: UNESCO.
- OIT. (1989). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. Lima: OIT.
- Ortiz, G. (2001). *El quichua en el Ecuador*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Ortiz, P. (2016). *Territorialidades, autonomía y conflictos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Palomino, S., & Tawantinsuyo, P. (2017). Willka tiqsi muyunchikmanta: espiritualidad cósmica andina. *Cuadernos Supay Wasi*, 31-39.
- Pazmiño, C., & Granizo, D. (2019). *Ayllu kichwa: un modelo didáctico de aprendizaje de la lengua kichwa en comunidad*. Azogues: UNAE.
- Quezada, A., & Valenzuela, C. (2016). *La sugestopedia como estrategia metodológica de enseñanza del idioma inglés*. Chillán: Universidad del Bío-bío.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rico, A. (2004). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 79-94.
- Rincón, A. C., Mujica, A., & Arrieta, M. (2010). Aplicación de la metodología cognitiva en estudiantes de francés como segunda lengua. *Omnia*, 123-137.
- Robinson, J. (2012). Wittgenstein, sobre el lenguaje. *Estudios*, 9-32.
- Rodríguez, M., Aguilar, J., & Apolo, D. (2018). El Buen vivir como desafío en la formación de maestros: aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. *RMIE*. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000200577&script=sci_arttext
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Rossmann, T. (2019). ¿Es posible la interculturalidad en contextos multiculturales o sólo es un concepto de moda? ¿Cómo se vive desde la educación superior? *Revista Universitaria del Caribe*, 7-13.
- Sánchez, C., & Burneo, J. (2018). Políticas lingüísticas del Ecuador en relación al idioma kichwa. *INNOVA Research Journal*, 45-53.
- Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 54-70.
- Severin, E., & Carneiro, R. (2015). *Tic en al educación y desafíos para el cambio*. España: Fundación Santillana.
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *SCIELO*, 111-128.

- Silva, E. (2005). *Identidad nacional y poder*. Quito: Abya Yala.
- Skenhan, P. (1993). A framework of implementation of Task-Based Learning. *Plenary lecture*. Swansea: IATEFL.
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Taylor, G. (1984). *Estudio de dialectología quechua (Cachapoyas, Ferreñafe, Yauyos)*. Lima: Textos Universitarios. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán.
- Tipula, F., & Tapia, V. (2019). Enfoque oral en las programaciones curriculares del curso de inglés en las instituciones educativas de jornada escolar completa. *Comuni@cción*. doi:<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.33595/2226-1478.10.1.330>
- Toaquiza, M. (2015). *Ruptura en el uso de la lengua kichwa en los jóvenes de la parroquia de Zumbahua, en la provincia de Cotopaxi, cantón Pujilí, en el periodo marzo - septiembre del 2014*. Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Torero, A. (2007). *El quechua y la historia social andina*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Torres, G. (1982). *Kichua - Castellano. Yurakshimi - Runashimi*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- UNAE. (17 de 8 de 2022). *Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de [unae.edu.ec: https://unae.edu.ec/oferta/educacion-intercultural-bilingue/](https://unae.edu.ec/oferta/educacion-intercultural-bilingue/)
- Van Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 103-112.
- Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 4-22.


- Vila, R. (2002). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación*. Barcelona: XXIII Seminario de Lenguas y Educación: Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat .
- Viña, M. (2005). Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX. *Porta Linguarum*, 185-200.
- Viteri, P. (2015). *Uso de la música como motivación para el aprendizaje de vocabulario de kichwa como segunda lengua para primer nivel*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Interculturalidad y educación intercultural*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Williamson, G., & Navarrete, S. (2014). Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile: cuatro casos en la educación superior. *RMIE*. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100003
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Yi, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Educación y Pedagogía*, 11-23.
- Zanón, J., & Hernández, M. (1990). La enseñanza de comunicación en la clase de español. *Cable*, 12-19.
- Zanón, M. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-30.
- Zohra. (2013). La sugestopedia: teoría y casos de aplicación. *Centro Virtual Cervantes*.

ANEXOS

Guía de aprendizaje para el estudiante

SECUENCIA DE APRENDIZAJE 1: SHUKNIKI TANTACHIYACHAY

Sesión 1

Tema	<i>Mikuykunamanta</i> / alimentación.
Tarea final	Presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.
Objetivo	Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.
Duración	90 minutos.
Sesión 1: contenidos introductorios sobre alimentación kichwa.	
1. Tarea previa: introducción	<p>Duración: 20 min. Modalidad: plenario. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención a las explicaciones realizadas por el docente sobre la alimentación <i>kichwa</i> y la elaboración de una receta de una comida típica. • Realizar preguntas si existen dudas en relación a las explicaciones realizadas por el profesor. • Tomar notas de las explicaciones.
2. Tarea previa: diagnóstico	<p>Duración: 30 min. Modalidad: individual Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar con atención la fotografía en el recuadro. • Describir de manera breve y sencilla la imagen de la fotografía relacionada con la alimentación típica <i>kichwa</i>. 
3. Tarea previa: formación de grupos	<p>Duración: 5 min. Modalidad: grupal. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar grupos de 4 personas. • En caso de ser necesario pueden ser haber grupos de 3 o 5 dependiendo del número de estudiantes en el aula.

<p>4. Tarea capacitadora: anticipación visionado</p>	<p>Duración: 20 min. aprox. Modalidad: plenario. Indicaciones para el estudiante: Tomando en cuenta lo explicado por el profesor, la imagen observada, y el título del video “Bajo un mismo sol” responda las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Sobre qué trata el video que se visualizará? • ¿Qué tipo de material audiovisual creen que es? • ¿En qué localidad consideran que se desarrolla? • ¿Qué pueblo <i>kichwa</i> creen que se va a documentar? • ¿Qué plato creen que se va a describir?
<p>5. Actividad capacitadora: visionado</p>	<p>Duración: 15 min. aprox. Modalidad: grupal Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=iZouxQml8e4&ab_channel=APAKOTA_VALO Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar con atención el video “Bajo un mismo sol”. • Tomar notas de las ideas principales. • Tomar notas de los aspectos que más llamen su atención.

Sesión 2

<p>Tema</p>	<p><i>Mikuykunamanta</i> / alimentación.</p>
<p>Tarea final</p>	<p>Presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.</p>
<p>Duración</p>	<p>90 minutos.</p>
<p>Sesión 2: Conocimiento de la alimentación en los pueblos kichwa y recetas de estos pueblos.</p>	
<p>1. Actividad capacitadora: lo no vivido y las instrucciones</p>	<p>Duración: 20 min. Modalidad: grupal-plenario. Indicaciones para el estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En grupo, y tomando en cuenta la información y conocimientos observados en el video de la sesión anterior, responda las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los pasos para cocinar una sopa de cebada? - ¿Recuerdan en nombre de algunos de los implementos utilizados? - ¿De dónde provienen los conocimientos alimenticios de la informante entrevistada? - ¿Qué tiempos verbales utilizados en el video reconocieron? - ¿En qué momentos eran utilizados? - ¿Qué función cumplía en la entrevista observada el futuro o lo no vivenciado? - ¿En qué momento el modo verbal era imperativo? 2. Elegir un portavoz para la actividad de la siguiente sesión.
<p>2. Tarea capacitadora: investigación documental</p>	<p>Duración: 70 min. Modalidad: individual. Recurso: laboratorio de computación. Indicaciones para el estudiante:</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tome en cuenta una de las preguntas propuestas por el docente y de manera grupal seleccione la que servirá de guía para el desarrollo de su investigación. <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué diferencias existen en la alimentación de los diferentes pueblos <i>kichwa</i>? - ¿Cómo se relacionan las recetas <i>kichwa</i> con otros elementos de la cultura? - ¿Cuáles recetas y alimentos son más representativos de los pueblos <i>kichwa</i>? - ¿Qué importancia tiene la alimentación para la cosmovisión de los pueblos <i>kichwa</i>? 2. Una vez seleccionada la pregunta, realizar un informe de investigación que cuente con los siguientes contenidos mínimos: <ul style="list-style-type: none"> - Introducción: exponer una contextualización del trabajo, cuál es el pueblo <i>kichwa</i> seleccionado en caso de estudiarse solo uno, qué métodos investigativos utilizaron y deberán indicar a modo de resumen cuáles fueron los resultados obtenidos. - Desarrollo: es el grueso del informe, y deberá contener los resultados sistematizados de la investigación documental, en los que consten las recetas obtenidas, además de la información contextual. - Conclusiones: deberán indicar qué conclusiones obtienen a partir de la información recabada. 3. Elaborar una presentación sobre la investigación realizada, la misma que deben exponer en la siguientes sesión.
--	--

Sesión 3

Tema	<i>Mikuykunamanta</i> / alimentación.
Tarea final	Presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.
Objetivo	Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.
Duración	90 minutos.
Sesión 3: Habilidades de mediación, interacción oral y la expresión escrita.	
1. Tarea capacitadora: introducción entrevistas	<p>Duración: 10 min. Modalidad: plenario. Recurso: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención al docentes respecto a la siguiente fase de la investigación. • Atender al docente la explicación realizada acerca de la entrevista, tipos de entrevista y elaboración de guiones de entrevista. • Tomar notas sobre la exposición del docente acerca de las expresiones interrogativas en <i>kichwa</i>. • Realizar preguntas al docente para aclarar posibles dudas.
2. Tarea posibilitadora	<p>Duración: 40 min. Modalidad: grupal.</p>

: realización del guion de entrevista	Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • En grupos los estudiantes deben realizar el guion de las entrevistas. • Tomar en cuenta la diferencia entre preguntas abiertas y cerradas, según la explicación realizada por el profesor. • Tomar en cuenta que de estas preguntas dependen los resultados de su investigación.
3. Tarea posibilitadora : planificación entrevistas	Duración: 20 min. Modalidad: grupal. Indicaciones para el estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la investigación de campo. • Decidir a qué persona de la comunidad entrevistar. • Definir la fecha de la entrevista. • Definir al responsable o responsables de aplicar la entrevista. • Identificar las herramientas para registrar la entrevista (audio, video, texto).

Sesión 4

Tema	<i>Mikuykunamanta / alimentación.</i>
Tarea final	Presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.
Objetivo	Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.
Duración	75 minutos.
Sesión 4: Interacción oral en trabajo de campo.	
1. Tarea posibilitadora : investigación (entrevistas)	Duración: 75 min. Modalidad: grupal /trabajo de campo. Recursos: guion de entrevistas, planificación. Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la entrevista. • Utilizar los conocimientos adquiridos para entablar diálogos con otras personas en lengua <i>kichwa</i>. • Registrar la entrevista en audio, video o texto.

Sesión 5

Tema	<i>Mikuykunamanta / alimentación.</i>
Tarea final	Presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.
Objetivo	Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.
Duración	90 minutos.
Sesión 5: Habilidades de mediación y la expresión escrita.	
1. Tarea posibilitadora : puesta en común	Duración: 20 min. Modalidad: plenario. Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • En grupo, procesar la información obtenida en la entrevista. • Compartir sus experiencias durante la aplicación de la entrevista. • Contrastar la información obtenida. • Analizar las respuestas. • Identificar los obstáculos y aciertos durante la entrevista. • Plantear acciones de mejora.

2. Tarea capacitadora: informe de investigación	<p>Duración: 70 min. Modalidad: grupal. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el informe final de investigación. • Sintetizar la información y seleccionar la más relevante con base en su pregunta de investigación. • Ordenar la información documental y de la entrevista dentro del apartado correspondiente, según la estructura explicada en sesiones anteriores. • Elaborar las conclusiones.
--	--

Sesión 6

Tema	<i>Mikuykunamanta</i> / alimentación.
Tarea final	Presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.
Objetivo	Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.
Duración	90 minutos.
Sesión 6: Receta seleccionada y redactada adecuadamente.	
1. Tarea posibilitadora : elección de la receta	<p>Duración: 10 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir la receta que van a realizar en el programa de televisión. • Tomar en cuenta que la receta debe ser representativa y relacionarse con la investigación realizada.
2. Tarea capacitadora: recetas en kichwa, el imperativo	<p>Duración: 10 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención a la explicación realizada por el docente sobre los recetarios y su función comunicativa. • Tomar notas de las explicaciones sobre la presentación de las recetas en <i>kichwa</i> y el uso del imperativo.
3. Tarea posibilitadora : planificación de la redacción de la receta	<p>Duración: 10 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un esquema de la elaboración de la receta en el que consten: ingredientes, fases de elaboración, duración y materiales necesarios. • Tomar en cuenta todos los aspectos señalados para evitar posibles contratiempos.
4. Tarea capacitadora: redacción de la receta	<p>Duración: 20 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redactar el proceso de elaboración de la receta. • Tomar en cuenta los puntos de vista de todos los miembros del grupo. • Aplicar los conocimientos sobre recetas y uso de imperativos en <i>kichwa</i>.
5. Tarea de mediación: revisión intergrupala	<p>Duración: 20 min. Modalidad: intergrupala. Indicaciones para el estudiante:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar las recetas entre grupos para realizar una revisión intergrupala. • Prestar atención y tomar nota sobre las observaciones realizadas por los compañeros. • Realizar los cambios necesarios con base en las observaciones de los otros grupos.
6. Tarea posibilitadora : planificación de la compra	<p>Duración: 20 min. Modalidad: grupal. Indicaciones para los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la compra de los productos y materiales necesarios para la elaboración de la receta. • Elaborar la lista de los productos necesarios. • Elaborar el presupuesto que se requiere para la comprar de los productos. • Definir el lugar y fecha de la compra. • Las tareas deben ser distribuidas de manera equitativa por cada miembro del grupo. • Tomar en cuenta que la compra se de realizar en un mercado en el que se pueda interactuar con los vendedores en <i>kichwa</i>.

Sesión 7

Tema	<i>Mikuykunamanta</i> / alimentación.
Tarea final	Presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.
Objetivo	Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.
Duración	90 minutos.
Sesión 7: Guion del programa a realizar.	
1. Tarea posibilitadora : comprando alimentos	<p>Duración: 15 min. Modalidad: exposición grupal. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En grupo representar en 2 minutos una escena de compra en el mercado. • Tomar en cuenta el uso del vocabulario y expresiones revisadas en el proceso.
2. Tarea posibilitadora : guion del programa	<p>Duración: 75 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el guion del programa, considerar que este no debe superar los 10 minutos. • Elaborar el Storyboard. • Definir los roles de cada uno de los integrantes del grupo. • Desarrollar los diálogos del programa. • Definir el proceso y los responsables de realización de la posproducción (introducción programa, créditos, musicalización, subtítulos, etc.).

Sesión 8

Tema	<i>Mikuykunamanta</i> / alimentación.
Tarea final	Presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.
Objetivo	Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.
Duración	90 minutos.
Sesión 8: Interacción en lengua kichwa, aplicación de conceptos y otros aprendizajes previos.	
1. Tarea capacitadora: ensayo general del programa	<p>Duración: 90 min. Modalidad: grupal. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar el guion para la elaboración de la receta y grabación del programa. • Durante la práctica no es necesario elaborar la receta. • Utilizar los elementos de la escenografía, vestimenta, plano de cámara. • Prestar atención a los detalles y tomar nota de los errores o dificultades. • Plantear acciones de mejora.

Sesión 9


Tema	<i>Mikuykunamanta</i> / alimentación.
Tarea final	Presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.
Objetivo	Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.
Duración	90 minutos.
Sesión 9: Tarea final	
1. Tarea final: compra de alimentos	<p>Duración: n/a. Modalidad: grupal, trabajo de campo. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Según la planificación realizada, comprar los alimentos y materiales necesarios para la elaboración de la receta. • Verificar que todos los elementos hayan sido comprados para poder cumplir con el propósito de la sesión.
2. Tarea final A: grabación del programa	<p>Duración: depende de la receta. Modalidad: grupal, trabajo de campo. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar la receta. • Grabar todo el proceso según las especificaciones del guion y tomando en cuenta las mejoras realizadas.
3. Tarea final B: posproducción	<p>Duración: 90 min. Modalidad: grupal Recursos: laboratorio de computación. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Editar el programa. • Aplicar todos los elementos: música, texto, créditos. • Respetar la estructura del guion para la presentación del producto final.

Sesión 10

Tema	<i>Mikuykunamanta</i> / alimentación.
Tarea final	Presentar recetas en un programa de comidas típicas autóctonas y saludables que se suba a un canal de YouTube o plataforma similar.
Objetivo	Realizar con razonable fluidez descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos sobre una receta de comida típica de la comunidad Kichwa.
Duración	60 minutos.
Sesión 10: Resultado del aprendizaje de la secuencia.	
1. Tarea evaluativa: visionado de los programas	<p>Duración: 60 min. Modalidad: plenario Recurso: rúbricas de coevaluación y evaluación docente. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar del proceso de evaluación y retroalimentación dirigido por el docente. • Tomar en cuenta los aspectos que el docente propone para la evaluación. • Proponer cambios o mejoras a futuro.
2. Tarea evaluativa 2: elaboración de portafolio	<p>Duración: 30 min. Modalidad: individual Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el portafolio tomando en cuenta todos los conocimientos aprendidos durante la secuencia. • Desarrollar una “biografía” de los aprendizajes más relevantes sobre el tema de la secuencia.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE 2: ISHKAYNIKI TANTACHIYACHAY

Sesión 1

Tema	<i>Churaykumanta</i> / vestimenta
Tarea final	Presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un corto-documental.
Objetivo	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblo originarios.
Duración	90 minutos
Sesión 1: Contenidos introductorios sobre vestimenta <i>kichwa</i>.	
1. Tarea previa: introducción	<p>Duración: 15 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención a las explicaciones realizadas por el docente sobre contenidos introductorios de la vestimenta <i>kichwa</i>. • Realizar preguntas si existen dudas en relación a las explicaciones realizadas por el profesor, sobre los tiempos verbales (pasados presenciado y no presenciado) • Tomar notas de las explicaciones.
2. Tarea previa: diagnóstico	<p>Duración: 30 min. Modalidad: parejas Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar grupos de 2 personas. • Crear un diálogo sobre la vestimenta típica <i>kichwa</i>. • El diálogo no debe ser de más de dos minutos. • Observar la imagen como un recurso de apoyo para poder crear el diálogo. <p style="text-align: center;">Lámina reactiva para diálogo diagnóstico</p> <div style="text-align: center;">  </div>
3. Tarea posibilitadora : formación de grupos	<p>Duración: 10 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar grupos de 4 a 5 personas. • Tomar en cuenta que los grupos deben ser diferentes a los conformados en la secuencia anterior.

4. Tarea capacitadora: anticipación visionado	Duración: 20 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante: Tomando en cuenta el título del video a observar “La Evolución de la Vestimenta Kichwa”, responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Imaginan sobre qué trata el video que se visualizará? - ¿Qué tipo de material audiovisual creen que es? - ¿En qué localidad consideran que se desarrolla? - ¿Qué pueblo <i>kichwa</i> creen que se va a documentar? - ¿Qué vestimenta creen que se va a describir?
5. Tarea capacitadora: visionado	Duración: 10 min. Modalidad: individual Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=s-jg41LLABs&ab_channel=MuseoVivienteOtavalango Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Observar con atención el video “La Evolución de la Vestimenta Kichwa”, • Tomar notas de las ideas principales. • Tomar notas de los aspectos que más llamen su atención. • Prestar atención al manejo del lenguaje en tiempo pasado.

Sesión 2

Tema	<i>Churaykumanta</i> / vestimenta
Tarea final	Presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un cortodocumental.
Objetivo	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblo originarios.
Duración	90 minutos
Sesión 2: Modos de vestir de los pueblos <i>kichwa</i>, elementos en común e importancia.	
1. Tarea capacitadora: la ropa del pasado	Duración: 20 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Atender la explicación realizada por el docente sobre los principales componentes morfológicos de los verbos en pasado y sintaxis. • Realizar preguntas de los aspectos que no se comprendan con claridad. • Participar activamente de la discusión para una mejor comprensión de los contenidos.
2. Tarea capacitadora: investigación documental	Duración: 70 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • En grupo, investigar sobre la vestimenta de los pueblos <i>kichwa</i>. <ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar uno de los criterios propuestos por el docente: <ul style="list-style-type: none"> - Criterio histórico: implica el recorrido histórico de la indumentaria <i>kichwa</i>. - Criterio socioeconómico: implica el estudiar la vestimenta en relación a las formas y modos productivos del pueblo <i>kichwa</i>. - Criterio simbólico: implica el análisis de la vestimenta <i>kichwa</i> en función del simbolismo de esta para la cosmovisión <i>kichwa</i>. - Pueblo <i>kichwa</i>: implica estudiar la vestimenta de los distintos pueblos <i>kichwa</i> de forma comparativa.

	<p>2. Una vez definido el criterio, definir una pregunta de investigación para la realización de un informe de investigación que cuente con los siguientes contenidos mínimos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción: en ella debe exponerse una contextualización del trabajo. - Desarrollo: resultados sistematizados de la investigación. - Conclusiones: conclusiones obtenidas a partir de la información recabada. <p>3. Registrar el informe en el portafolio personal de cada estudiante.</p>
--	--

Sesión 3

Tema	<i>Churaykumanta / vestimenta</i>
Tarea final	Presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un cortodocumental.
Objetivo	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios.
Duración	90 minutos
Sesión 3: Mediación e interacción.	
1. Tarea capacitadora: historias de vida	<p>Duración: 25 min. Modalidad: plenario Recurso: https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/3375/3396 (Pp.41-60) Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender la explicación realizada por el profesor sobre la técnica de campo historias de vida. • Tomar notas de la explicación. • Realizar preguntas al docente. • Solicitar ejemplos al docente para una mejor comprensión. • Revisar el recurso del Link, para aclarar posibles dudas.
2. Tarea posibilitadora: guion de preguntas	<p>Duración: 65 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir los temas o aspectos en relación a la vestimenta, sobre los cuales se preguntará a la persona entrevistada para la elaboración de la historia de vida. • Plantear posibles preguntas en relación a las temáticas seleccionadas. • Analizar las preguntas creadas y seleccionar aquellas que se correspondan con la pregunta de investigación. • Elaborar el guion final.

Sesión 4

Tema	<i>Churaykumanta / vestimenta</i>
Tarea final	Presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un cortodocumental.
Objetivo	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios.
Duración	90 minutos
Sesión 4: Interacción y la comunicación oral.	

1. Tarea posibilitadora : trabajo de campo	Duración: n/a Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Planificar las visitas de campo para la recopilación de la información de las historias de vida. • Aplicar el guion al informante seleccionado. • Registrar la información obtenida. • De ser necesario se puede visitar al informante o informantes más de una vez para poder realizarle todas las preguntas. • Poner en práctica los conocimientos aprendidos sobre interacción y comunicación oral en <i>kichwa</i>.
---	--

Sesión 5

Tema	<i>Churaykumanta</i> / vestimenta
Tarea final	Presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un cortodocumental.
Objetivo	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblo originarios.
Duración	90 minutos
Sesión 5: Realización del informe	
1. Tarea posibilitadora : puesta en común	Duración: 30 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Elegir un representante del grupo. • Preparar una exposición de 5 minutos en la que se relate la experiencia del grupo recopilando la historia de vida. • Los demás grupos y compañeros deben realizar preguntas con la participación del docente. • Responder las preguntas, pueden ayudar otros miembros del grupo para obtener una mejor explicación.
2. Tarea posibilitadora : informe de investigación	Duración: 60 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el informe final. • Sintetizar toda la información obtenida a los largo del proceso de investigación documental y trabajo de campo. • Elaborar cada uno de los apartados según las instrucciones dadas por el docente.

Sesión 6

Tema	<i>Churaykumanta</i> / vestimenta
Tarea final	Presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un cortodocumental.
Objetivo	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblo originarios.
Duración	90 minutos
Sesión 6: Género documental, interacción y mediación	

1. Tarea capacitadora: el género documental	Duración: 30 min. Modalidad: plenario Recurso: https://documusac.es/wp-content/uploads/2010/10/Las-nuevas-generaciones-y-el-documental_AnaAmado.pdf Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención a la explicación realizada por el docente sobre el concepto documental y la creación del guion. • Realizar anotaciones sobre la explicación. • Plantear preguntas en relación a dudas o aspectos que no se encuentren totalmente claros.
2. Tarea posibilitadora : planificación de realización	Duración: 60 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la elaboración del documental. • Definir la idea central que se abordará en el documental. • Definir los roles de cada uno de los miembros del grupo (camarógrafo, actores, investigadores, editores, etc.). • Planificar la elaboración del guion: diálogos, locaciones, tipo de edición, aspectos de tipos éticos, etc. • Evaluar si la información de la que disponen es suficiente o es necesario investigar otros aspectos. • Elaborar el cronogramas especificando las actividades y tiempo en los cuales serán realizadas. • Determinar el presupuesto necesario para la producción del documental.

Sesión 7

Tema	Churaykumanta / vestimenta
Tarea final	Presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un corto-documental.
Objetivo	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblo originarios.
Duración	90 minutos
Sesión 7: Competencia oral e interacción.	
1. Tarea posibilitadora : elaboración del guion	Duración: 90 min. Modalidad: grupal Recurso: https://afly.co/wgr4 Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el guion del documental. • Tomar en cuenta que el documental no debe superar los 20 minutos. • Organizar la información disponible. • Diseñar el Storyboard. • Elaborar el guion de diálogos en caso de ser necesarios. • Realizar la descripción de locaciones. • Definir los elementos de posproducción.

Sesión 8

Tema	Churaykumanta / vestimenta
-------------	----------------------------

Tarea final	Presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un cortodocumental.
Objetivo	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblo originarios.
Duración	90 minutos
Sesión 8: Competencia oral formal y aplicación de saberes adquiridos en sesiones anteriores.	
1. Tarea final A: grabación documental.	<p>Duración: 90 min. (aprox.)</p> <p>Modalidad: grupal. Trabajo de campo</p> <p>Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a grabar el guion del documental. • Aplicar los desarrollado en el guion para un mejor eficacia y agilidad. • Tomar en cuenta toda la información obtenida en la investigación para evitar imprecisiones.

Sesión 9

Tema	<i>Churaykumanta / vestimenta</i>
Tarea final	Presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un cortodocumental.
Objetivo	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblo originarios.
Duración	90 minutos
Sesión 9: Interacción, la destreza oral y la mediación.	
1. Tarea final B: posproducción	<p>Duración: 90 min.</p> <p>Modalidad: grupal</p> <p>Recurso: laboratorio de computación.</p> <p>Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la posproducción documental. • Editar el contenido grabado. • Incluir los elementos necesarios para la presentación del producto final. • Se pueden realizar adaptaciones o cambios que el grupo considere necesarios.

Sesión 10

Tema	<i>Churaykumanta / vestimenta</i>
Tarea final	Presentan el uso y la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios a los actores educativos más inmediatos a través de un cortodocumental.
Objetivo	Describir costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado sobre la elaboración de la vestimenta propia de los pueblos originarios.
Duración	90 minutos
Sesión 10: Evaluación	
1. Tarea evaluativa: visionado de los programas	<p>Duración: 60 min.</p> <p>Modalidad: plenario</p> <p>Recurso: rúbricas de coevaluación y evaluación docente.</p> <p>Indicaciones para el estudiante:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Participar del proceso de evaluación y retroalimentación dirigido por el docente. • Tomar en cuenta los aspectos que el docente propone para la evaluación. <p>Proponer cambios o mejoras a futuro.</p>
<p>2. Tarea evaluativa 2: integración de portafolio</p>	<p>Duración: 30 min. Modalidad: individual Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar todos los conocimientos aprendidos durante la secuencia al portafolio. • Integrar la nueva experiencia a la biografía de los aprendizajes más relevantes sobre el tema de la secuencia.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE 3: KIMSANIKI TANTACHIYACHAY

Sesión 1

Tema	Pachakunamanta / tiempo-espacio
Tarea final	Los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves sobre el ciclo vivencial relacionado a las nociones temporo-espaciales de la comunidad kichwa.
Duración	90 minutos
Sesión 1: Contenidos introductorios sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas	
1. Tarea previa: introducción	<p>Duración: 10 min. Modalidad: colectiva. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención a las explicaciones realizadas por el docente sobre contenidos introductorios del ciclo vivencial de las comunidades indígenas. • Realizar preguntas si existen dudas en relación a las explicaciones realizadas por el profesor. • Tomar notas de las explicaciones.
2. Tarea previa: diagnóstico	<p>Duración: 15 min. Modalidad: individual Indicaciones para el estudiante: En un proceso de diálogo dirigido por el docente, responder las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es el ciclo vivencial andino? - ¿Cómo creen que es la visión del tiempo para los pueblos <i>kichwa</i>? - ¿Qué influencias existen en la cultura popular actual? - ¿Qué influencias creen que existen desde las visiones occidentales en las expresiones culturales y la cosmovisión andina hoy en día?
3. Tarea capacitadora: imallichik / adverbios	<p>Duración: 15 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender la explicación del docente sobre los adverbios de cantidad, modo, tiempo y lugar. • Tomar notas. • Realizar preguntas de los aspectos que no estén claros.
4. Tarea capacitadora: anticipación de visionado	<p>Duración: 10 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante: Tomando en cuenta el título del video a observar “Calendario Vivencial”, responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Imaginan sobre qué trata el video que se visualizará? - ¿Qué tipo de material audiovisual creen que es? - ¿Cómo creen que se presenta la información, entrevistas, historias u otros?
5. Tarea capacitadora: visionado 1ra parte	<p>Duración: 40 min. Modalidad: grupal Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=O42m8ztaPrw&ab_channel=PatricioYucaila</p>

	<p>Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformar los grupos de trabajo, deben ser diferentes a los de la secuencia anterior. • Observar atentamente el video “Ciclo vivencial”. • Registrar elemento lingüísticos y de contenido que llamen su atención. • Durante la proyección del video se realizarán pausas para fomentar el diálogo. • Se observará la primera mitad del video.
--	--

Sesión 2

Tema	Pachakunamanta / tiempo-espacio
Tarea final	Los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves sobre el ciclo vivencial relacionado a las nociones temporo-espaciales de la comunidad kichwa.
Duración	80 minutos
Sesión 2: Expresión oral, ciclo vivencial de las culturas andinas.	
1. Tarea capacitadora: visionado 2da parte	<p>Continuación del video de la sesión anterior. Duración: 40 min. Modalidad: grupal Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=O42m8ztaPrw&ab_channel=PatricioYucaila</p> <p>Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformar los grupos de trabajo, deben ser diferentes a los de la secuencia anterior. • Observar atentamente el video “Ciclo vivencial”. • Registrar elemento lingüísticos y de contenido que llamen su atención. • Durante la proyección del video se realizarán pausas para fomentar el diálogo. • Se observará la segunda parte del video.
2. Tarea capacitadora: pleno	<p>Duración: 40 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender explicación sobre construcción de adverbios. • Analizar la construcción de adverbios. • Reflexionar sobre el uso del kichwa.

Sesión 3

Tema	Pachakunamanta / tiempo-espacio
Tarea final	Los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves sobre el ciclo vivencial relacionado a las nociones temporo-espaciales de la comunidad kichwa.
Duración	80 minutos
Sesión 3: Expresión oral, ciclo vivencial de las culturas andinas. Juego de rol	

<p>1. Tarea capacitadora: elaboración de cuestionario juego de rol</p>	<p>Duración: 20 min. Modalidad: parejas Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformar parejas. • Identificar una temática de interés a partir de la noción de ciclo vivencial en las culturas andinas, sobre la que se desarrollará un cuestionario con sus respectivas respuestas. • Desarrollar el cuestionario de entrevista para un juego de rol a partir de la información contenida en el informe de visionado. • Definir las respuestas a partir de una investigación previa o los conocimientos adquiridos. • Definir el rol de entrevistado (persona de la comunidad) y de entrevistador. • Adaptar el cuestionario creado a un guion para presentar a la clase. • La presentación de la entrevista debe dar cuenta del uso de los recursos lingüísticos aprendidos hasta ahora. •
<p>2. Tarea posibilitadora : juego de rol</p>	<p>Duración: 60 min. Modalidad: parejas, presentación Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender al orden de exposición de las parejas determinado por el docente (sorteo) • Presentar la entrevista a la clase. • Responder preguntas o reflexiones del resto de la clase y/o del docente. • Se valorarán el buen uso de los recursos lingüísticos, la creatividad y originalidad en la presentación.

Sesión 4

<p>Tema</p>	<p>Pachakunamanta / tiempo-espacio</p>
<p>Tarea final</p>	<p>Los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves sobre el ciclo vivencial relacionado a las nociones temporo-espaciales de la comunidad kichwa.</p>
<p>Duración</p>	<p>90 minutos</p>
<p>Sesión 4: Investigación ciclo vivencial de las culturas andinas.</p>	
<p>1. Tarea capacitadora: investigación</p>	<p>Duración: 50 min. Modalidad: grupal. Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escoger entre alguno de los siguientes temas para profundizar la investigación: <ul style="list-style-type: none"> - Uno de los cuatro periodos en los que se divide el ciclo anual <i>kichwa</i>. - La visión del tiempo de alguna comunidad particular <i>kichwa</i>. - Estudios comparativos sobre concepción del tiempo entre culturas andinas o bien entre <i>kichwa</i> y cosmovisión occidental. - Ciclo lunar. • Distribuir los temas entre los grupos de la clase para que se aborden todos.
<p>2. Tarea capacitadora:</p>	<p>Duración: 40 min. Modalidad: individual.</p>

mapa conceptual ciclo vivencial	<p>Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los principales conceptos que se relacionan con el ciclo vivencial kichwa. • Identificar las relaciones entre los conceptos y sus jerarquías. • Elaborar un mapa conceptual con los aprendizajes sobre el ciclo vivencial kichwa. • Escoger un soporte digital o en papelote para su registro en el portafolio. En caso de ser papelote, debe registrarse fotográficamente.
--	---

Sesión 5

Tema	Pachakunamanta / tiempo-espacio
Tarea final	Los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves sobre el ciclo vivencial relacionado a las nociones temporo-espaciales de la comunidad kichwa.
Duración	90 minutos
Sesión 5: Mediación y planificación, ciclo vivencial de las culturas andinas.	
1. Tarea posibilitadora : planificación webinar “Ciclo vivencial de las comunidades andinas”	<p>Duración: 90 min. Modalidad: grupal. Recurso: https://www.workana.com/i/glosario/webinar/ Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender la explicación docente sobre la actividad y sobre el tiempo que cada grupo tendrá para planificar y exponer. • Acceder a la página web indicada en recurso y complementar el conocimiento sobre seminarios y webinar. • Sistematizar todos los aprendizajes conceptuales sobre el ciclo vivencial kichwa. • Distribuir entre los miembros del grupo la información para su exposición. • Definir el tipo de exposición a desarrollar en el seminario. • Definir los medios de apoyo de que dispondrán para el desarrollo de la ponencia.

Sesión 6

Tema	Pachakunamanta / tiempo-espacio
Tarea final	Los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves sobre el ciclo vivencial relacionado a las nociones temporo-espaciales de la comunidad kichwa.
Duración	50 minutos
Sesión 6: Mediación e interacción oral, ciclo vivencial de las culturas andinas.	
1. Tarea posibilitadora : elaboración de material de apoyo y guía de exposición	<p>Duración: 50 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un guion de ponencia para el webinar en que conste la información obtenida en la investigación previa. Debe constar un espacio para la realización de preguntas del público y/o reflexiones. • Elaborar el material de apoyo. Este puede ser:

	<ul style="list-style-type: none"> - Presentaciones en PowerPoint, Prezi, Google, etc. - Elaborar videos u herramientas audiovisuales de apoyo. Pueden utilizar recursos ya existentes en Youtube u otras plataformas. - Material bibliográfico de apoyo para el público asistente (recomendaciones de lectura y de profundización).
--	---

Sesión 7

Tema	Pachakunamanta / tiempo-espacio
Tarea final	Los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves sobre el ciclo vivencial relacionado a las nociones temporo-espaciales de la comunidad kichwa.
Duración	80 minutos
Sesión 7: Expresión oral y mediación, ciclo vivencial de las culturas andinas.	
1. Tarea posibilitadora : ensayo ponencia webinar	<p>Duración: 40 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiar el guion elaborado. • Presentar a modo de ensayo la ponencia planificada al docente. • Plantear dudas y/o preguntas ya sea en el ámbito del uso de los recursos lingüísticos o bien respecto de la coordinación del seminario. • Corregir aspectos que el ensayo evidencie como débiles o mejorables.
2. Tarea posibilitadora : difusión	<p>Duración: 40 min. / tiempo extracurricular Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar material de difusión del seminario. • Definir como clase los mecanismos de difusión. • Distribuirlo en redes sociales en internet y en espacios de acceso a la comunidad educativa.

Sesión 8

Tema	Pachakunamanta / tiempo-espacio
Tarea final	Los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves sobre el ciclo vivencial relacionado a las nociones temporo-espaciales de la comunidad kichwa.
Duración	70 minutos
Sesión 8: Webinar, ciclo vivencial de las culturas andinas.	
1. Tarea final: desarrollo del seminario webinar	<p>Duración: 70 min. Modalidad: grupal. En línea Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la ponencia por grupos en función de la planificación temporal previamente establecida por el docente. • Utilizar el material de apoyo durante la exposición. • Promover la reflexión de los participantes. • Utilizar adecuadamente los recursos lingüísticos y conceptuales aprendidos. • Registrar la presentación del grupo.

Sesión 9

Tema	Pachakunamanta / tiempo-espacio
Tarea final	Los estudiantes realizarán un seminario (modalidad <i>webinar</i>) sobre el ciclo vivencial de las comunidades andinas.
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves sobre el ciclo vivencial relacionado a las nociones temporo-espaciales de la comunidad kichwa.
Duración	60 minutos
Sesión 8: Evaluación, ciclo vivencial de las culturas andinas.	
1. Tarea evaluativa: plenario de evaluación	<p>Duración: 30 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exponer la evaluación personal sobre el desarrollo del seminario. • Considerar las siguientes cuestiones para la reflexión personal: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué evaluación hacen de la actividad? - ¿Cómo evalúan la expresión oral propia y de los compañeros? - ¿Consideran que se despertó el interés de la audiencia? - ¿Creen que se trabajaron adecuadamente los temas? - ¿Qué consideran que pudo ser mejor? - ¿Qué elementos de la lengua oral aún no dominan?
2. Tarea evaluativa 2: integración al portafolio	<p>Duración: 30 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar los productos obtenidos a lo largo de la secuencia en el portafolio digital.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE 4: CHUSKUNIKI TANTACHYACHAY

Sesión 1

Tema	Tarpuykunamanta / ciclo agrícola
Tarea final	Obra dramática / <i>sketch</i> sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.
Duración	75 minutos
Sesión 1: Introducción ciclo agrícola	
1. Tarea previa: introducción	<p>Duración: 15 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender la explicación docente sobre el ciclo agrícola y el trabajo a desarrollar en esta secuencia de aprendizaje. • Reflexionar en torno a las siguientes cuestiones: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Saben qué es el ciclo agrícola? - ¿Conocen las etapas del ciclo agrícola <i>kichwa</i>? - ¿Todos los pueblos <i>kichwa</i> tienen un mismo calendario agrícola? - ¿Qué es la soberanía alimentaria? - ¿Qué relación pueden establecer entre el ciclo agrícola y la alimentación tradicional de los pueblos <i>kichwa</i>?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de expresiones lingüísticas creen que se adaptan mejor a este tipo de contenidos? - ¿Cómo el calendario agrícola se relaciona con el calendario vivencial? - ¿Qué relación pueden establecer entre la oralidad y las distintas dimensiones culturales que vivencian y transmiten los pueblos <i>kichwa</i>?
2. Tarea previa: diagnóstico	<p>Duración: 30 min. Modalidad: individual Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha atentamente el siguiente fragmento de un testimonio de un yachak sobre el embarazo y el nacimiento. <i>Punta punta tiempocunapica huarmi huicsayuc cacpillata, huahua ima canata yachac carian, huahua huicsa ucupi huacacpica hanpincapa allí canca nishpa nin carianmi, shinallata, muscuipipash huahuacuna ima tucunata yachanata yacharcanchi, chaymanta huahuacunamanta yachachincapa callarinami can (Hamby Huasi: testimonios de la comunidad de Ilumán, Otavalo, 1990. En Kowii, 2013, p. 30).</i> • Pensar en la propia historia sobre el ciclo vivencial personal y/o el nacimiento y narrarlo brevemente, como en el fragmento anterior.
3. Tarea previa: formación de grupos	<p>Duración: 5 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar grupos de cinco integrantes para las sesiones de esta secuencia. • Considerar que el grupo debe ser distinto del grupo de la secuencia anterior.
4. Tarea capacitadora: visionado	<p>Duración: 25 min. Modalidad: individual Recurso: https://www.youtube.com/watch?v=8QUKPhbbU9E&ab_channel=SWISSAI Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accede al recurso indicado. • Visualiza el documental sobre soberanía alimentaria.

Sesión 2

Tema	Tarpuykunamanta / ciclo agrícola
Tarea final	Obra dramática / <i>sketch</i> sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.
Duración	80 minutos
Sesión 2: Expresión oral, ciclo agrícola	
1. Tarea capacitadora: investigación sobre ciclo agrícola	<p>Duración: 40 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar en grupo sobre el ciclo agrícola en los pueblos kichwa. • Utilizar distintas fuentes de información. • Registrar la información obtenida.
2. Tarea capacitadora: exposición	<p>Duración: 40 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir la información obtenida en la investigación entre los miembros del grupo. • Traducir al kichwa con las herramientas lingüísticas adquiridas la información para presentarla. • Presentar en no más de 10 minutos por grupo los resultados de la investigación. • Responder las preguntas del docente, de la clase o bien plantear preguntas propias al resto de los estudiantes para propiciar la reflexión y el uso de los aprendizajes lingüísticos.

Sesión 3

Tema	Tarpuykunamanta / ciclo agrícola
Tarea final	Obra dramática / <i>sketch</i> sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.
Duración	90 minutos
Sesión 3: Mediación y creatividad, ciclo agrícola	
1. Tarea capacitadora: aumentativos y despectivos	<p>Duración: 20 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender la exposición docente sobre morfemas aumentativos y despectivos. • Reflexionar en torno a los usos de la lengua. • Contrastar los fenómenos estudiados con el uso del español.
2. Tarea capacitadora: elaboración del calendario agrícola	<p>Duración: 70 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar la información aprendida durante esta y las sesiones anteriores de la secuencia. • Elaborar un calendario agrícola en el soporte que el grupo considere más adecuado (papelote, maqueta, etc.). • Se valorará la creatividad y originalidad en el trabajo.

Sesión 4

Tema	Tarpuykunamanta / ciclo agrícola
Tarea final	Obra dramática / <i>sketch</i> sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.
Duración	80 minutos

Sesión 4: Expresión oral y mediación, ciclo agrícola	
1. Tarea posibilitadora : preparación de exposición	Duración: 40 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la exposición del calendario agrícola elaborado. • Distribuir entre los miembros del grupo la información para exponer. • Integrar elementos lingüísticos de secuencias previas y trabajados en la secuencia actual.
2. Tarea capacitadora: exposición calendario agrícola	Duración: 40 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Exponer a la clase, en 5 a 7 minutos, el calendario agrícola desarrollado. • Todos los miembros del grupo deben participar con su exposición.

Sesión 5

Tema	Tarpuykunamanta / ciclo agrícola
Tarea final	Obra dramática / <i>sketch</i> sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.
Duración	80 minutos
Sesión 5: Expresión oral y mediación, ciclo agrícola	
1. Tarea posibilitadora : preparación de exposición	Duración: 40 min. Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la exposición del calendario agrícola elaborado. • Distribuir entre los miembros del grupo la información para exponer. • Integrar elementos lingüísticos de secuencias previas y trabajados en la secuencia actual.
2. Tarea capacitadora: exposición calendario agrícola	Duración: 40 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Exponer a la clase, en 5 a 7 minutos, el calendario agrícola desarrollado. • Todos los miembros del grupo deben participar con su exposición.

Sesión 6

Tema	Tarpuykunamanta / ciclo agrícola
Tarea final	Obra dramática / <i>sketch</i> sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.
Duración	80 minutos
Sesión 6: expresión oral, mediación, creatividad e interacción.	

1. Tarea posibilitadora : planificación obra	Duración: n/a Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la obra. • Definir los roles a cumplir por cada estudiante. • Seleccionar el vestuario. • Definir las locaciones. • Seleccionar el escenario. • Definir el rol de camarógrafo. • Definir las tareas a cumplir en la edición y postproducción.
2. Tarea posibilitadora : ensayo general de la obra	Duración: 80 min. Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la obra. • Realizar el ensayo de la obra dramática. • Verificar que se cumpla con todos los elementos: escenografía, vestuario, indumentaria, entre otros.

Sesión 7

Tema	Tarpuykunamanta / ciclo agrícola
Tarea final	Obra dramática / <i>sketch</i> sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.
Duración	80 minutos
Sesión 7: Primera parte de la tarea final	
1. Tarea final A: presentación y filmación de las obras	Duración: 90 minutos Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Presentar la obra. • Registrar y archivar la obra en el portafolio personal digital. • El registro audiovisual debe hacerse en modo “tras cámaras” para su posterior presentación,

Sesión 8

Tema	Tarpuykunamanta / ciclo agrícola
Tarea final	Obra dramática / <i>sketch</i> sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.
Duración	90 minutos
Sesión 8: Mediación e interacción.	
1. Tarea final B: edición y postproducción	Duración: 90 minutos Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Editar el material grabado. • El producto final consiste en la obra y el tras cámaras.

Sesión 9

Tema	Tarpuykunamanta / ciclo agrícola
Tarea final	Obra dramática / <i>sketch</i> sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.
Duración	90 minutos
Sesión 9: competencias orales (comprensión y expresión)	
1. Tarea final C: visionado	<p>Duración: 90 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar las obras realizadas. • Responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es su evaluación de las presentaciones? - ¿Lograron comprender las obras de todos los grupos? - ¿Qué dificultades visualizaron con respecto a la expresión y comprensión orales? - ¿Qué nuevos conocimientos integraron sobre el ciclo agrícola de los pueblos andinos?

Sesión 10

Tema	Tarpuykunamanta / ciclo agrícola
Tarea final	Obra dramática / <i>sketch</i> sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad
Objetivo	Participar en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas sobre el calendario agro-festivo, fertilidad y productividad de las comunidades indígenas.
Duración	90 minutos
Sesión 10: Actividades evaluativas y coevaluativas	
1. Tarea evaluativa: visionado de Tras de cámara	<p>Duración: 90 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar colectivamente el trabajo de todos los grupos. • Dialogar con el docente sobre el proceso de elaboración de los productos finales y el aporte de esta actividad a la comprensión del <i>kichwa</i>.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE 5: PICHKANIKI TANTACHİYACHAY

Sesión 1

Tema	Hatun raymikunamanta/ las grandes fiestas
Tarea final	Debate: Ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi
Objetivo	Utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre la ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.

Duración	90 minutos
Sesión 1: Introducción del trabajo a desarrollar con los estudiantes	
1. Tarea previa: introducción	<p>Duración: 10 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención a las explicaciones realizadas por el docente sobre los objetivos de la secuencia, tareas a desarrollar y el producto final. • Realizar preguntas al docentes de las dudas o aspectos que no estén claros.
2. Tarea capacitadora: activación de conocimientos previos	<p>Duración: 15 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar de la discusión planteada por el docente, respondiendo las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la ritualidad? - ¿Existen rituales que se expresen fuera del mundo indígena? - ¿Qué relación pueden establecer entre los rituales y otras expresiones culturales <i>kichwa</i>? - ¿Qué otras festividades conocen, además del Inti Raymi? - ¿Qué se celebra en este tipo de festividades? - Morfemas aumentativos y despectivos, ¿cuáles más conocen?
3. Tarea capacitadora: visionado	<p>Duración: 5 minutos Modalidad: individual Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar con atención el video disponible en el link: https://www.youtube.com/watch?v=WI_hpsohCSI&ab_channel=MushukTV • Tomar notas del contenido del video y relacionarlo con el tema expuesto por el docente en la etapa introductoria.
4. Tarea capacitadora: pleno	<p>Duración: 10 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar colectivamente sobre el video observado en la tarea anterior. • Brindar reflexiones relacionadas con la ritualidad <i>kichwa</i> y su importancia.
5. Tarea capacitadora: análisis musical	<p>Duración: 40 minutos Modalidad: individual Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar atentamente la canción disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=x4iYKsg6eV4&ab_channel=MARKPICHIO. • Escuchar la canción las veces necesarias para comprender el significado de la misma. • Tomar apuntes sobre los aspectos más importantes. • Interpretar el propósito y sentido de la canción a través de notas que posteriormente serán consideradas como parte de la evaluación del proceso.

Sesión 2

Tema	Hatun raymikunamanta/ las grandes fiestas
Tarea final	Debate: Ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi

Objetivo	Utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre la ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.
Duración	90 minutos
Sesión 2: Elementos conceptuales ritualidad de los pueblos kichwa	
1. Tarea capacitadora: los morfemas apreciativos, aumentativos y despectivos	<p>Duración: 15 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar atentamente la explicación del docente sobre los conceptos esenciales de los morfemas aumentativos y despectivos que se trabajarán en la secuencia y los que se trabajaron la secuencia anterior. • Realizar preguntas de los conceptos o elementos que no se encuentran totalmente claros.
2. Tarea capacitadora: investigación documental	<p>Duración: 65 minutos Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar grupos de 4 estudiantes. • Realizar una investigación documental que posteriormente será complementada con un trabajo de campo, sobre alguno de los siguientes temas: <ul style="list-style-type: none"> - Selección de algunas de las fiestas - Relación entre las fiestas y el uso de la lengua - Mestizaje e historia de las festividades - Ritualidad <i>kichwa</i> en la actualidad

Sesión 3


Tema	Hatun raymikunamanta/ las grandes fiestas
Tarea final	Debate: Ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi
Objetivo	Utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre la ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.
Duración	90 minutos
Sesión 3: Competencias orales, expresión y comprensión.	
1. Tarea capacitadora: imágenes que hablan	<p>Duración: 30 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar atentamente las imágenes:  <p>Lámina Fiesta Inti Raymi (Perú)</p>



Lámina Fiesta Inti Raymi (Ecuador)



Lámina Fiesta de Hogueras de San Juan (Alicante, España)

- Responder las siguientes preguntas:
 - ¿Qué diferencias perciben entre el Inti Raymi celebrado en Perú y el celebrado en Ecuador?
 - ¿A qué atribuyen las diferencias?
 - ¿Y las semejanzas?
 - ¿Cómo creen que se expresan en la lengua estas diferencias culturales?
 - ¿Qué paralelos establecen entre estas celebraciones y la quema de hogueras para la fiesta de San Juan, en Alicante (España)?
 - ¿Qué lugar creen que ocupan las festividades en la cosmovisión de los pueblos?

2. Tarea elaboración de cuestionario de entrevista	<p>Duración: 60 minutos</p> <p>Modalidad: grupal</p> <p>Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con base en la información obtenida en las anteriores tareas elaborar una batería de preguntas para la entrevista que se realizará a un personaje de la comunidad. • Prestar atención a las indicaciones y explicaciones realizadas por el docente.
---	--

Sesión 4

Tema	Hatun raymikunamanta/ las grandes fiestas
Tarea final	Debate: Ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi
Objetivo	Utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre la ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.
Duración	90 minutos

Sesión 4: Competencias orales, expresión y comprensión. Expresión escrita.

1. Tarea capacitadora: investigación de campo	Duración: 50 minutos / trabajo de campo Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la entrevista al personaje de la comunidad selecciones. • Registrar la entrevista con el uso de recursos audiovisuales. • Solicitar el apoyo del docente en caso de ser necesario.
2. Tarea capacitadora: informe de investigación	Duración: 40 minutos Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el informe de investigación. • Recordar que el informe consta de los siguientes apartados: introducción, justificación, objetivos, metodología, resultados, conclusiones. • Tomar en cuenta las indicaciones realizadas en las secuencias anteriores en relación a la elaboración del informe de investigación. • Registrar el informe en el portafolio digital, de manera individual.

Sesión 5

Tema	Hatun raymikunamanta/ las grandes fiestas
Tarea final	Debate: Ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi
Objetivo	Utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre la ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.
Duración	90 minutos
Sesión 5: Competencias orales, mediación e interacción.	
1. Tarea posibilitadora: preparación exposición de la investigación	Duración: 75 minutos / trabajo de campo Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Preparar la exposición grupal. • Definir cada uno de los aspectos que forman parte de la exposición. • Editar las entrevistas en caso de ser necesario. • Desarrollar una presentación en Power Point, Prezi u otro recurso similar. • Atender las indicaciones dadas por el docente y solicitar apoyo en caso de ser necesario.

Sesión 6

Tema	Hatun raymikunamanta/ las grandes fiestas
Tarea final	Debate: Ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi
Objetivo	Utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre la ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.
Duración	90 minutos
Sesión 6: Mediación, comprensión, expresión oral e interacción.	

1. Tarea capacitadora: exposición	Duración: 50 minutos Modalidad: grupal / exposición Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la exposición grupal conforme lo planificado en la sesión anterior. • Las entrevistas a los informantes de la comunidad deben ser debidamente presentadas para asegurar la comprensión de la información obtenida. • Tomar en cuenta las indicaciones dadas por parte del docente.
2. Tarea autoevaluativa: plenario de autoevaluación de proceso	Duración: 20 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Participar de la autoevaluación y coevaluación de las exposiciones. • Responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué dificultades tuvieron al realizar las entrevistas? - ¿Utilizaron los morfemas estudiados? - ¿Qué tiempos verbales fueron más necesarios? - ¿Qué elementos prosódicos les ayudaron? - ¿Cómo evalúan su conocimiento de vocabulario <i>kichwa</i>?

Sesión 7

Tema	Hatun raymikunamanta/ las grandes fiestas
Tarea final	Debate: Ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi
Objetivo	Utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre la ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.
Duración	90 minutos

Sesión 7: Interacción y mediación

1. Tarea capacitadora: qué es un debate	Duración: 30 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Poner atención a la explicación del docente sobre el debate y su objetivo. • Tomar notas y realizar preguntas de los aspectos que no se encuentren totalmente claros. • Los temas que se pueden utilizar para la realización del debate son: <ul style="list-style-type: none"> - Ritualidad <i>kichwa</i> y mestizaje. - Estandarización del <i>kichwa</i> para su enseñanza: ventajas y desventajas para la cosmovisión de los pueblos. - Lo femenino y la mujer en la cultura y ritualidad <i>kichwa</i>.
2. Actividad posibilitadora: elaboración de pauta de preguntas para el debate	Duración: 60 minutos Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Conformar los grupos que participarán de debate. • Definir el tema del debate. • Determinar la postura que asumirá cada grupo frente a la temática seleccionada. • En grupo elaborar la pauta de preguntas que se utilizarán en el debate. • Seguir las indicaciones del docente.

Sesión 8

Tema	Hatun raymikunamanta/ las grandes fiestas
Tarea final	Debate: Ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi
Objetivo	Utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre la ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.
Duración	90 minutos
Sesión 8: Competencias orales	
1. Tarea final: debate	<p>Duración: 90 minutos Modalidad: debate Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar activamente del debate. • Dar puntos de vista debidamente argumentados. • Respetar los turnos y tiempos para hablar. • Seguir en todo momentos las indicaciones del docente.

Sesión 9

Tema	Hatun raymikunamanta/ las grandes fiestas
Tarea final	Debate: Ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi y Kapak Raymi
Objetivo	Utilizar un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre la ritualidad y celebraciones del Pawkar Raymi, Inti Raymi, Kuya Raymi Y Kapak Raymi.
Duración	90 minutos
Sesión 9: Autoevaluación y coevaluación de las competencias orales	
1. Tarea autoevaluativa: qué aprendimos	<p>Duración: 40 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los aprendizajes obtenidos en torno a aspectos como: expresión y comprensión orales, pragmática, manejo teórico conceptual, aprendizajes. • Definir la postura ganadora en torno al debate. • Las decisiones finales sobre los aprendizajes y ganadores deben ser consensuadas.
2. Tarea coevaluativa: evaluemos a un o una compañera	<p>Duración: 40 minutos Modalidad: parejas Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En parejas evaluar las competencias orales adquiridas durante el desarrollo de la sesión: expresión y comprensión orales, pragmática, manejo teórico conceptual, aprendizajes. • Registrar los resultados de las evaluaciones, la tarea final y demás informes en el portafolio digital de los estudiantes.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE 6: SUKTANIKI TANTACHIYACHAY

Sesión 1

Tema	Minkamanta / la minga
Tarea final	Performance: La minka, una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos
Objetivo	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la minka en las comunidades indígenas..
Duración	90 minutos
Sesión 1: Introducción del trabajo a desarrollar	
1. Actividad previa: introducción	<p>Duración: 20 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención a las explicaciones realizadas por el docente respecto las temáticas y actividades a desarrollar durante la secuencia. • Realizar preguntas en caso de ser necesario.
2. Tarea previa: activación de conocimientos previos	<p>Duración: 20 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responder las preguntas del docente referentes a la minga: • ¿Qué es la minga? • ¿Qué rol cumple la minga en las comunidades <i>kichwa</i>? • ¿Está la minga integrada en otros pueblos indígenas que no sean <i>kichwa</i>, o bien, otros grupos mestizos y urbanos?
3. Tarea capacitadora: visionado 1, la minga	<p>Duración: 5 minutos Modalidad: individual Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar con atención el video disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=uAEDz8A4TbE&ab_channel=TaripanaTv • Definir la idea principal del video, tomar notas en caso de ser necesario.
4. Actividad capacitadora: morfemas de derivación verbal	<p>Duración: 15 minutos Modalidad: exposición docente Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención a la explicación realizada por el docente en relación a los morfemas derivativos verbales y de nominalización denominativa (-mu, -chi, -ku, -naku y -ri). • Realizar preguntas para aclarar las dudas que se presenten en el proceso.
5. Tarea capacitadora: visionado 2, vocabulario	<p>Duración: 30 minutos Modalidad: individual Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Volver a observar con atención el video disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=uAEDz8A4TbE&ab_channel=TaripanaTv • Prestar atención al uso del lenguaje que realizan la periodista y los entrevistados. • Identificar palabras o conceptos desconocidos. • Buscar el significado de las palabras y conceptos desconocidos.

Sesión 2

Tema	Minkamanta / la minga
Tarea final	Performance: La minka, una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos
Objetivo	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la minka en las comunidades indígenas..
Duración	90 minutos
Sesión 2: Vocabulario, comprensión oral y expresión oral	
1. Tarea capacitadora: visionado 3, traducción	<p>Duración: 65 minutos Modalidad: individual Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Volver a observar con atención el video disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=uAEDz8A4TbE&ab_channel=TaripanaTv • Traducir los fragmentos en <i>kichwa</i> del video al español. • Los fragmentos en español deben ser traducidos al <i>kichwa</i>. • Las traducciones deben registrarse de manera escrita y ser subidas al portafolio digital de cada estudiante.
2. Tarea capacitadora: pleno	<p>Duración: 25 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar colectivamente como los aprendizajes adquiridos hasta el momento tanto a nivel lingüístico como en torno a la minga. • Seguir las indicaciones del docentes para desarrollar la actividad. • Identificar los elementos que no han sido totalmente aprendidos.

Sesión 3

Tema	Minkamanta / la minga
Tarea final	Performance: La minka, una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos
Objetivo	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la minka en las comunidades indígenas..
Duración	90 minutos
Sesión 3: Conocimientos conceptuales e interacción	
1. Tarea capacitadora: estudio de caso, introducción	<p>Duración: 50 minutos Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformar grupos de 4 personas para trabajar durante toda la secuencia. • Investigar sobre la minga, tomar en cuenta las experiencias documentadas hasta este momento. • Atender las explicaciones del docente respecto al tipo de metodología y la modalidad que se utilizará para realizar la investigación. • Realizar preguntas de los aspectos que no se encuentren totalmente claros.
2. Tarea posibilitadora: selección del caso	<p>Duración: 30 minutos Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar el caso que se va a investigar y la comunidad. Entre los temas que pueden elegirse se encuentran: <ul style="list-style-type: none"> - La minga, la variante existente en la isla de Chiloé, Chile. - La minga como institución colaborativa: el caso de la comunidad “...”. - Caso de minga relevante por su interés. - La minga en comunidades peruanas. - La minga en comunidades bolivianas.
--	--

Sesión 4

Tema	Minkamanta / la minga
Tarea final	Performance: La minka, una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos
Objetivo	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la minka en las comunidades indígenas..
Duración	90 minutos
Sesión 4: Información del caso seleccionado	
1. Tarea capacitadora: estudio de caso, desarrollo	<p>Duración: 75 minutos Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del estudio de caso. • Recopilar toda la información necesaria por medio de fuentes como internet, documentos. • Si existe la posibilidad se puede establecer contacto con algún miembro de la comunidad. • Si se requiere emplear tiempo por fuera del horario de clase, se debe coordinar con el docente. • Seguir las indicaciones del docente para cada uno de los aspectos a desarrollar.

Sesión 5

Tema	Minkamanta / la minga
Tarea final	Performance: La minka, una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos
Objetivo	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la minka en las comunidades indígenas..
Duración	90 minutos
Sesión 5: Mediación, materiales de apoyo para la presentación del caso	
1. Tarea posibilitadora: elaboración de la presentación	<p>Duración: 90 minutos Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En grupo, organizar la manera en que van a presentar el estudio de caso. • Pueden utilizar métodos innovadores o tradicionales, dependiendo de cada uno de los casos. • Se valorará el uso de recursos TIC entre otros.

Sesión 6

Tema	Minkamanta / la minga
Tarea final	Performance: La minka, una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos
Objetivo	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la minka en las comunidades indígenas..
Duración	90 minutos
Sesión 6: Competencias orales, expresión oral y escrita.	
1. Tarea posibilitadora: ensayo de presentación	<p>Duración: 90 minutos Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar la presentación del estudio de caso. • Enfocarse en la expresión oral. • Solicitar apoyo del docente. • Definir el correcto uso de los diferentes recursos a utilizar.

Sesión 7

Tema	Minkamanta / la minga
Tarea final	Performance: La minka, una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos
Objetivo	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la minka en las comunidades indígenas..
Duración	90 minutos
Sesión 7: Presentación del estudio de caso.	
1. Tarea capacitadora: presentación del estudio de caso	<p>Duración: 60 minutos Modalidad: grupal/exposición Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar el estudio de caso conforme lo ensayado en la sesión anterior. • Utilizar correctamente los recursos de la expresión oral. • Utilizar los morfemas estudiados en esta secuencia y en las previas. • Correcto uso de los tiempos verbales. • Responder las preguntas del docente.
2. Tarea evaluativa: qué aprendimos	<p>Duración: 25 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar activamente de la valoración de las diferentes exposiciones realizadas. • Responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué elementos dificultaron la realización del estudio de caso? - ¿Qué dificultades lingüísticas observaron? - ¿Cómo evalúan el conocimiento de vocabulario? - ¿Qué aspectos les llamaron más la atención sobre los casos presentados? - ¿Qué puede concluirse sobre la minga?

Sesión 8

Tema	Minkamanta / la minga
-------------	-----------------------

Tarea final	Performance: La minka, una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos
Objetivo	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la minka en las comunidades indígenas..
Duración	90 minutos
Sesión 8: Performance como producto artístico	
1. Tarea capacitadora: la performance	<p>Duración: 30 minutos Modalidad: plenario Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención a la explicación del docente sobre la performance. • Analizar los ejemplos presentados por el docente. • Realizar las preguntas necesarias para aclarar dudas. • Se pueden consultar los recursos disponibles en los siguientes enlaces: https://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a10v1124.pdf https://www.youtube.com/watch?v=YY3Ydwz3XpE&ab_channel=RafaelL%C3%B3pezBorrego https://www.youtube.com/watch?v=ergNitz381I&ab_channel=NuriGpa
2. Tarea capacitadora: mapa conceptual	<p>Duración: 60 minutos Modalidad: individual Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un mapa conceptual sobre la minga y los conocimientos adquiridos en la secuencia. • Relacionar el tema de la minga con otros conocimientos de manera creativa. • El mapa conceptual será creado en un formato digital. • Incorporar el mapa conceptual en el portafolio digital individual.

Sesión 9

Tema	Minkamanta / la minga
Tarea final	Performance: La minka, una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos
Objetivo	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la minka en las comunidades indígenas..
Duración	90 minutos
Sesión 9: Interacción, mediación, expresión y comprensión orales.	
1. Tarea posibilitadora: preparación de la performance	<p>Duración: 90 minutos Modalidad: grupal Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toman en cuenta las indicaciones del docente respecto a los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - Determinar la idea o tópico a expresar (en relación con la minga). - Definir si se requiere de guion o se tratará de un producto más cercano al teatro de improvisación. - Definir el lugar de realización y el público potencial. - Definir cómo se registrará el proceso. - Realizar las prácticas necesarias según el tipo de <i>performance</i>. - Determinar la necesidad de elementos como escenografía o utilería.

Sesión 10

Tema	Minkamanta / la minga
-------------	-----------------------

Tarea final	Performance: La minka, una institución social de trabajo colaborativo, cooperativo y en equipo en los pueblos andinos
Objetivo	Comunicar a través tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre la importancia de la minka en las comunidades indígenas..
Duración	90 minutos
Sesión 10: Tarea Final	
1. Tarea final: presentación de la performance	<p>Duración: 70 minutos</p> <p>Modalidad: grupal</p> <p>Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la performance. • Registrar el producto artístico desarrollado. • Archivar el registro en el portafolio digital individual. • Seguir las indicaciones del docente.
2. Tarea evaluativa: evaluamos y coevaluamos nuestro trabajo	<p>Duración: 20 minutos</p> <p>Modalidad: parejas</p> <p>Indicaciones para el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En parejas evaluar y coevaluar el desarrollo de la sesión tomando en cuenta los parámetros dispuestos por el docente.