UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNAE

Carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Ambiente de aprendizaje con pertinencia cultural para el desarrollo de áreas integradas de la unidad 16, con estudiantes del proceso Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz de una institución Educativa Intercultural Bilingüe

Autora:

Irma Jackeline Criollo Deleg

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Línea de investigación

Educación, diversidad cultural, artes e interculturalidad

Autor:

Irma Jackeline Criollo Deleg

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

Docente Tutor	Carlos María Paucar Pomboza
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0003-9985-2368



TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Dedico esta tesis, en primer lugar, a Dios, por brindarme sabiduría y salud para culminar esta etapa universitaria.

También quiero expresar mi agradecimiento a mis padres, Alfredo Criollo y Dolores Deleg, y a mi familia, quienes han sido un pilar fundamental en mi formación personal y profesional, por su apoyo incondicional, comprensión y consejos que contribuyeron a la culminación de esta meta, a mis profesores que durante todos estos años de estudio inculcaron sus conocimientos permitiéndome llegar amar la profesión de ser docente

.

RESUMEN

El presente Trabajo de Integración Curricular, titulado: *Ambiente de aprendizaje con pertinencia cultural para el desarrollo de áreas integradas de la Unidad 16, con estudiantes del proceso de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz de la UECIB Chapints*, tuvo como objetivo implementar un ambiente de aprendizaje con pertinencia cultural de la nacionalidad shuar, orientado al fortalecimiento de áreas integradas en estudiantes de segundo grado, reconociendo la importancia de contextualizar el proceso educativo desde la identidad y la cosmovisión comunitaria. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción y alcance descriptivo, enmarcada en el paradigma sociocrítico, lo que permitió intervenir de manera reflexiva en el aula y promover transformaciones significativas. Para la recolección de información se emplearon la observación participante, entrevistas semiestructuradas y revisión documental. Los resultados evidenciaron que las actividades dinámicas y culturalmente pertinentes incrementaron la motivación, la participación activa y el compromiso estudiantil, fortaleciendo habilidades cognitivas, afectivas y psicomotrices, así como el sentido de pertenencia cultural. Se concluye que un ambiente de aprendizaje con pertinencia cultural constituye una estrategia pedagógica eficaz, ya que articula teoría y práctica y posiciona al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje desde un enfoque intercultural integral.

PALABRAS CLAVES: Educación Intercultural Bilingüe, nacionalidad shuar, ambientes de aprendizaje, áreas integradas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Uchillayachishkayuyay

Kay yachay ruranakuy shuti *Yachana ambiente shuar kawsaypura shimikunawan, Unidad 16 área integradokunata wiñachinkapak, UECIB Chapints yachakkunapak*, kayta rurashka kashka shuar kawsayta rikuchik yachana ambiente churayta, ishkay shimi tupuy yachaypi, segundo grado yachakkunapak área integradokunata wiñachinkapak. Kay yachayka cualitativo ñawpak yachaywan rurashka kashka, investigación-acción rikurishka, descriptivo alcancewan, sociocrítico yuyaypi tikrashka, chaymi aula ukupi yachana ruraykunata alli allichinkapak yanapashka. Yachaykunata tantachinkapak rurashka kashka observación participante, entrevista semiestructurada, chashna documental rikurishkakunapash, chaywan shuar chicham, kawsay, yachay, rikchaykunata yachana ambiente ukupi churayta atishka. Rurashka ruranakuna rikuchinmi dinámico yachaykuna, kawsaypura yachana ambiente, yachakkunata ashtawan kushiyachin, ruranakunapi churarin, yachayta sumak shina wiñachin, chashna cognitive, afectivo, psicomotriz ruraykunatapash ashtawan alli rurachin. Tukuy kay rikurishkawan ninmi shuar kawsaywan yachana ambiente churayka alli yachachina ñan kan, teoría y práctica tinkuchishpa, yachakkunata kikinkunapak yachaypi shayachin.

Pashay shimikuna: Yachay intercultural bilingüe (eib), shuar chicham, yachana ambiente, área integradokuna, ishkay shimi tupuy (bilingüe).

Abstract

This curricular integration project, entitled *Learning Environment with Cultural Relevance for the Development of Integrated Areas in Unit 16, with Students of the Cognitive, Affective and Psychomotor Strengthening Process at UECIB Chapints*, aimed to implement a culturally relevant learning environment based on the Shuar nationality, in order to strengthen integrated subject areas among second-grade students. The study was developed under a qualitative approach, using an action research design with a descriptive scope, framed within the socio-critical paradigm, which allowed reflective intervention in the classroom and promoted meaningful pedagogical transformation. Data collection techniques included participant observation, semi-structured interviews, and document review. The findings revealed that dynamic and culturally contextualized activities increased student motivation, active participation, and engagement, while strengthening cognitive, affective, and psychomotor skills, as well as cultural identity and sense of belonging. It is concluded that implementing a culturally relevant learning environment represents an effective pedagogical strategy, as it integrates theory and practice in a meaningful way and positions students as active protagonists in their own learning process within an intercultural bilingual education framework.

Keywords: Intercultural Bilingual Education, Shuar Chicham, Learning environments, Integrated areas, Bilingual assessment.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice del Trabajo

RESUMEN 2

Uchillayachishkayuyay 3

Abstract 4

Índice del Trabajo 5

Índice de tablas 8

Índice de figuras 9

Índice de gráficos 9

Introducción 10

Planteamiento del problema 11

Pregunta de Investigación 12

Justificación 12

Objetivos de la investigación 14

Objetivo general 14

Objetivos específicos 14

Capítulo I. Marco teórico 15

1.1. Estado del arte 16

1.2. Derivación conceptual 18

1.2.1. Ambientes de aprendizaje contextualizados 18

1.2.2. Identidad shuar 21

1.2.3. Áreas integradas 22

1.2.4. Saberes ancestrales y cosmovisión 23

1.3. Estudio teórico 25

Marco conceptual 26

Capítulo II. Marco metodológico 29

2.1. Metodología 29

2.2. Diseño y alcance 30

2.3. Población y muestra 31

2.4. Técnicas e instrumentos 32

2.5. Guía de Observación 34

2.6. Operacionalización de las variables 34

Capítulo III. Resultados y discusión 39

3.1. Participantes y *corpus* de análisis 39

3.2. Matriz temática general 40

3.3. Resultados por objetivo 42

3.4. Discusión 47

3.4.1. El ambiente como mediación y no como escenografía 47

3.4.2. Lengua, identidad y evaluación 48

Capítulo IV. Propuesta 49

4.1 Justificación 49

4.2. Validación de la propuesta 49

4.3. Objetivo general 50

4.4. Importancia 51

4.5. Factibilidad 51

4.6. Descripción del ambiente 51

4.7. Estrategias didácticas de la propuesta 52
Fuente: Elaboración `propia 54
4.8. Dimensiones de conocimiento 54
4.9. Actividades 55
4.10. Recursos y participación comunitaria 65
Capítulo V. Análisis de los resultados 68
5.1. Análisis de los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes 69
5.2. Análisis general 77
Conclusiones y recomendaciones 78
Conclusiones 78
Recomendaciones 79
Referencias 80
Anexos 82
Anexo 1. 82
Anexo 2. 84
Anexo 3. 86
Anexo 4. 88
Anexo 5. Contraste entre el antes y el después del aula con el ambiente de aprendizaje. 89

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice de tablas

Tabla 1. Población que participa en la UECIB 31

Tabla 2. *Operacionalización de variables* 35

Tabla 3. Matriz de referentes bibliográficos: síntesis temática, aportes y relación con la investigación 36

Tabla 4. *Currículo Shuar* 37

Tabla 5. Matriz temática general 40

Tabla 6. Categorías temáticas emergentes 41

Tabla 7. Evidencias de aplicación actual y brechas 43

Tabla 8. Percepciones clave (docentes y familias) 45

Tabla 9. Mapa de insumos para el diseño del ambiente (OE4) 46

Tabla 10. Estrategias didácticas de la propuesta 53

Tabla 11. Saberes y conocimientos / destrezas / competencias 54

Tabla 12. Recursos e inventario 65

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice de figuras

Figura 1......10

Índice de gráficos

Gráfico 1. Resultados de la evaluación del reconocimiento de números (1–9) en los estudiantes de segundo grado.....69
Gráfico 2. Resultados de la clasificación de objetos (conjuntos) en los estudiantes de segundo grado.....70
Gráfico 3. Resultados del uso básico de palabras en shuar en los estudiantes de segundo grado.....71
Gráfico 4. Resultados de la identificación de los momentos del día en los estudiantes de segundo grado.....72
Gráfico 5. Resultados de la identificación de los momentos del día en los estudiantes de segundo grado.....73
Gráfico 6. Resultados de la identificación de los momentos del día en los estudiantes de segundo grado.....74
Gráfico 7. Resultados de la identificación de los momentos del día en los estudiantes de segundo grado.....75
Gráfico 8. Resultados de la identificación de los momentos del día en los estudiantes de segundo grado.....76

Introducción

El presente Trabajo de Integración Curricular (TIC) se desarrolló en una unidad educativa comunitaria intercultural bilingüe, ubicada en una comunidad de la región amazónica ecuatoriana, dentro de la provincia de Pastaza. La institución se encuentra en un entorno rural, con características socioculturales propias del contexto amazónico, lo que sitúa el estudio en una realidad territorial y comunitaria estrechamente vinculada con las dinámicas culturales de la población. La comunidad shuar Chapints, fue fundada en el año 1980, por la iniciativa del señor Bosco Tunki, un líder comprometido con el bienestar de su pueblo. A este proyecto se sumaron Juan Chamico, Raúl Chamico, José Chamico y otros miembros, quienes aportaron su trabajo, experiencia y esperanza para sentar las bases de esta comunidad.

Figura 1.



Nota: Vista de la comunidad shuar Chapints (Elaboración propia)

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Chapints cuenta con 274 estudiantes y 18 docentes. Durante el trabajo en el área de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), en la unidad 16, y en el desarrollo de las prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE, se pudo notar una dificultad concreta. El aula destinada a esta área no dispone de un ambiente adecuado para trabajar de manera integral

lo cognitivo, lo afectivo y lo psicomotriz, lo que limita las actividades y afecta directamente el proceso formativo de los estudiantes.

Por eso es importante pensar en un aula diferente, un espacio que realmente acompañe a los estudiantes de FCAP en la unidad 16 de Básica Elemental y que, además, fortalezca su identidad cultural. No se trata solo de organizar materiales, sino de crear un lugar donde puedan moverse, explorar, preguntar y expresarse con libertad. Cuando el espacio es cálido, cómodo y pensado para ellos, los niños se sienten seguros. Participan con más entusiasmo, muestran curiosidad y se involucran de verdad en las actividades. Y es ahí, en ese ambiente cercano y motivador, donde el aprendizaje se vuelve más significativo.

Planteamiento del problema

Hoy en día, la Educación Intercultural Bilingüe en la nacionalidad shuar tiene el reto de fortalecer la identidad cultural desde los primeros años, como en segundo grado. Sin embargo, muchas veces lo que se trabaja en el aula no refleja con claridad los saberes, la lengua y la forma de ver el mundo del pueblo shuar. Cuando los niños no se ven representados en lo que aprenden, pueden perder interés y, poco a poco, sentirse menos conectados con su propia cultura.

En la UECIB Chapints, se observa que los educandos de 2do grado tienen escasas oportunidades para relacionar el aprendizaje escolar con sus prácticas culturales y cosmovisión, lo que dificulta la consolidación de su identidad cultural. La carencia de estrategias pedagógicas que integren el contexto cultural shuar en los ambientes de aprendizaje representa un problema que afecta el desarrollo integral y el fortalecimiento de la identidad de los educandos (Coello Gómez & Rogerón Varela, 2020).

En la Unidad Educativa Chapints se perciben situaciones que influyen en cómo los niños de segundo grado construyen su identidad y se sienten parte de su comunidad. Los espacios no

siempre reflejan su realidad cultural, el uso del shuar no es constante y las actividades pocas veces parten de sus saberes. Esto hace que lo aprendido se sienta lejano a su vida cotidiana. Por eso, es fundamental incorporar de manera natural prácticas propias como el tejido, el canto o los utensilios tradicionales dentro de las experiencias del aula, dándoles sentido pedagógico y fortaleciendo así el vínculo entre escuela y comunidad, tal como orienta el modelo educativo intercultural vigente, MOSEIB (MinEduc, 2013).

Pregunta de Investigación

¿Cómo integrar las áreas de la Unidad 16 en el proceso de enseñanza-aprendizaje para fortalecer el desarrollo Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz de los estudiantes de una Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe?

Justificación

La creación de un espacio adecuado para el aprendizaje y enseñanza con áreas integradas resulta esencial en el ámbito educativo. Cuando el docente cuenta con un espacio que realmente permite unir lo que se explica con lo que se hace, puede motivar a los estudiantes a involucrarse más y a participar de manera activa en su propio proceso de aprendizaje. Este proyecto favorecerá el cumplimiento de objetivos comunes y fomentará un espacio educativo que integre no solo la parte física o la infraestructura, sino también las relaciones interpersonales, el clima que propicie el docente, las emociones, las necesidades individuales, la reflexión, la experimentación y la comprensión profunda de los procesos internos y externos vinculados al cuerpo y su ambiente.

La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística del país, ello un pilar fundamental para la preservación y fortalecimiento de las culturas originarias, entre ellas la nacionalidad shuar, que posee una cosmovisión y saberes ancestrales únicos y valiosos. Sin embargo, pese a los avances en normas y propuestas educativas,

persisten desafíos importantes en la implementación efectiva de ambientes de aprendizaje que integren de manera contextualizada estos saberes en el currículo formal, especialmente en niveles educativos iniciales como el segundo grado (Gómez Chilán y otros, 2024). Esta situación genera una brecha entre el conocimiento escolar y la realidad cultural de los estudiantes, lo que puede afectar negativamente la construcción de su identidad cultural y su sentido de pertenencia comunitaria.

El fortalecimiento de la identidad cultural en la infancia es crucial, pues constituye la base para el desarrollo integral y la autoestima de los estudiantes, además de contribuir a la continuidad de las tradiciones y valores comunitarios (Quichimbo Saquichagua y otros, 2023). En el caso específico de la UECIB de estudio, se observa que los ambientes de aprendizaje no siempre reflejan ni integran los saberes ancestrales ni la cosmovisión shuar de manera explícita y sistemática, lo que limita la pertinencia cultural del proceso educativo y reduce la motivación y participación de los estudiantes en su propio aprendizaje (Coello Gómez & Rogerón Varela, 2020).

La pertinencia de esta investigación radica en la necesidad de generar conocimiento y propuestas pedagógicas que permitan diseñar y aplicar ambientes de aprendizaje contextualizados, que reconozcan y valoren la riqueza cultural shuar (Guaraca Suqui y otros, 2021). Esto fortalecerá la identidad de los estudiantes y aportará a la revitalización cultural, promoviendo una educación acorde a la realidad y necesidades de la comunidad.

Para finalizar, este ambiente de aprendizaje con áreas integradas puede ser implementado en otras escuelas bilingües que sean del contexto de la nacionalidad shuar, ya que los principios y metas en su diseño facilitan la creación y comprensión de los materiales y

actividades propuestas, garantizando su adaptación y aplicación en distintos contextos educativos.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad 16 del proceso Fortelecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz para el desarrollo de áreas integradas, mediante un ambiente de aprendizaje que incorpore elementos culturales y lingüísticos de la comunidad de la nacionalidad shuar para los estudiantes de segundo grado.

Objetivos específicos

- Diseñar un ambiente de aprendizaje artístico-cultural con pertinencia cultural shuar para el desarrollo de áreas integradas de la Unidad 16 en estudiantes en el aula de segundo grado del proceso de Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz.
- Implementar actividades pedagógicas contextualizadas dentro del ambiente de aprendizaje artístico-cultural con pertinencia cultural shuar, a partir de la integración de símbolos, saberes y elementos propios de la nacionalidad shuar.

- Valorar la pertinencia pedagógica y cultural del ambiente de aprendizaje artístico-cultural con pertinencia cultural shuar, desde la perspectiva de docentes, familias y actores comunitarios.
- Analizar los resultados observados durante la implementación del ambiente de aprendizaje artístico-cultural con pertinencia cultural shuar en el desarrollo de áreas integradas.

Capítulo I. Marco teórico

En la presente investigación se analizan los aportes teóricos de diversos autores que abordan los ambientes de aprendizaje en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe, los cuales son comprendidos como el conjunto de condiciones físicas, sociales, culturales y pedagógicas que, de manera articulada, favorecen el desarrollo integral de los estudiantes y, en el caso específico de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe, deben responder

tanto a la cosmovisión shuar como a las necesidades propias del proceso formativo. Desde esta perspectiva, la pertinencia cultural, según Walsh (2009), implica adecuar los procesos pedagógicos a la realidad lingüística y comunitaria de los estudiantes, rescatando saberes ancestrales y fortaleciendo la identidad cultural mediante el uso de relatos, mitos, símbolos, música y recursos naturales. En coherencia con ello, el currículo de la Educación Intercultural Bilingüe, a través del enfoque de áreas integradas propuesto por el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), promueve la articulación de saberes para un aprendizaje holístico, en el que se relacionan la lengua, la cultura, la ciencia y el arte dentro de un mismo proceso educativo. De este modo, el diseño de ambientes de aprendizaje con pertinencia cultural se configura como una estrategia pedagógica clave para potenciar el aprendizaje, fortalecer la identidad y propiciar que los estudiantes de la Unidad 16 del proceso de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz desarrollen de manera equilibrada sus dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotrices en un contexto comunitario significativo.

1.1. Estado del arte

Gómez et al. (2020), en su investigación desarrollada en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe y su influencia en la cosmovisión shuar, analizan de manera específica la implementación del modelo educativo en la comunidad Los Ángeles, ubicada en la provincia de Morona Santiago, evidenciando cómo este proceso ha incidido en las formas de vida y en la organización social del pueblo shuar. Desde un enfoque cualitativo, el estudio revela que, si bien la Educación Intercultural Bilingüe ha contribuido de manera significativa a la preservación cultural, también ha generado procesos de mestizaje cultural y ciertas dinámicas de imposición curricular externa, las cuales pueden ser interpretadas como formas sutiles de adoctrinamiento. En este sentido, los autores señalan la necesidad de construir ambientes de aprendizaje que respeten de manera auténtica la cosmovisión shuar y que, al mismo tiempo, promuevan el

fortalecimiento de la identidad cultural desde una perspectiva comunitaria, participativa y contextualizada (Coello Gómez & Rogerón Varela, 2020, p. 42).

Por otro lado, Castillo et al, (2020), en su trabajo investigación destaca que la elaboración de materiales educativos en lengua shuar, como los textos de interaprendizaje contribuyen a una educación inclusiva y pertinente, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes shuar, y promueven el respeto hacia la diversidad cultural en el aula. (Clavijo Castillo & Bautista, 2020.pp.,48).

Kajekai Juwa (2023), en su investigación centrada en la comunicación bilingüe y en la comprensión de los contenidos de aprendizaje en estudiantes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Chapints, destaca que la integración de la lengua originaria dentro de los procesos pedagógicos no solo facilita el aprendizaje, sino que también permite que los estudiantes comprendan mejor los contenidos, se involucren de manera más activa en las clases y construyan significados a partir de su propia realidad cultural y lingüística.

Sin embargo, también se identifica desafíos como la preparación bilingüe de docentes y la influencia de factores externos que amenazan la preservación de la lengua y cultura shuar. En este sentido, el ambiente de aprendizaje no solo transmite conocimientos, sino que fomenta valores comunitarios y de respeto hacia la diversidad cultural. El desarrollo de áreas integradas en la Unidad 16 impulsa la creatividad, la motricidad y la afectividad, reforzando la construcción de saberes colectivos y el fortalecimiento identitario. Se resalta la necesidad de ambientes de aprendizaje que integren la lengua y cosmovisión para garantizar una educación intercultural efectiva (Kajekai Juwa, 2023., p.47).

Estas investigaciones coinciden en que, la creación y aplicación de ambientes de aprendizaje contextualizados, que integren saberes ancestrales y cosmovisión shuar, son

esenciales para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, y que la educación intercultural debe articularse con la comunidad para ser pertinente y significativa. Además, subrayan la importancia de la participación activa de la comunidad y la familia para lograr una educación intercultural, que contribuya a la revitalización cultural y al desarrollo integral de los estudiantes shuar.

1.2. Derivación conceptual

1.2.1. Ambientes de aprendizaje contextualizados

Los ambientes de aprendizaje contextualizados se definen como espacios pedagógicos diseñados para responder a las particularidades culturales, sociales y territoriales de los estudiantes, con el fin de hacer el aprendizaje significativo y pertinente (Coello Gómez & Rogerón Varela, 2020). En el contexto de la nacionalidad shuar, estos ambientes deben ir más allá de la simple adaptación curricular, implicando un replanteamiento profundo de las metodologías y recursos utilizados, de modo que reflejen las prácticas culturales, las lenguas y las cosmovisiones propias de la comunidad (Guaraca Suqui, Salto Carranza, & Suqui Pizarro, 2021). La contextualización pedagógica permite que los niños aprendan en un entorno que respeta y valora su identidad cultural, promoviendo la participación activa y la motivación, aspectos fundamentales para el éxito del proceso educativo (Quichimbo Saquichagua, Hidalgo Ochoa, Wamputsar Tsuink, & Yanez Balarezo, 2023).

En este mismo marco de análisis, la creación de ambientes de aprendizaje contextualizados en comunidades shuar demanda la participación activa de las familias y de los líderes comunitarios, quienes aportan conocimientos, tradiciones y prácticas que enriquecen de manera significativa el proceso pedagógico y fortalecen su sentido cultural. De igual manera, la incorporación de elementos propios del territorio, como las plantas medicinales, las técnicas de

pesca, las actividades agrícolas y las ceremonias tradicionales, transforma el espacio escolar en un escenario vivo, donde el conocimiento se construye desde la experiencia cotidiana y el aprendizaje adquiere un carácter situado y significativo (Rosero et al., 2021). Desde esta perspectiva, este enfoque favorece la transmisión de saberes ancestrales, refuerza la identidad cultural y contribuye a la sostenibilidad de las prácticas tradicionales, las cuales resultan fundamentales para la preservación cultural y ambiental de la comunidad (Guaraca et al., 2021).

Asimismo, la contextualización educativa se basa en el principio de que el aprendizaje es más significativo cuando se vincula con la realidad del estudiante, sus prácticas culturales y su entorno inmediato. En el caso de la escuela shuar debe integrar los saberes ancestrales y la cosmovisión shuar en el currículo y la enseñanza, fomentando la construcción de conocimientos a partir de la experiencia directa y comunitaria (Ríos Núñez, 2017). Es decir, debe ser un espacio donde se aprenda desde la cultura propia, utilizando sus conocimientos tradicionales y su visión del mundo. Esta integración fortalece la identidad cultural y contribuye a la formación de sujetos críticos y conscientes de su patrimonio cultural.

En la revisión de otros estudios se destaca que los ambientes de aprendizaje contextualizados articulan espacio, recursos, relaciones y prácticas para que los estudiantes construyan conocimientos con sentido situado; no se limitan a la infraestructura, sino que integran dimensiones socioculturales, lingüísticas y afectivas (Castro, 2019). En educación intercultural, el ambiente se piensa como un “tercer maestro” que media entre currículo y cultura local, habilitando experiencias que conectan saber escolar y vida cotidiana. Por ello, la disposición del aula, los materiales, la lengua de interacción y los símbolos culturales operan como andamiajes para la comprensión y la pertenencia.

En clave intercultural, contextualizar implica alinear rutinas, recursos y experiencias con la vida cotidiana y los saberes del territorio, favoreciendo estrategias didácticas que usan problemas auténticos y lenguaje propio. En la práctica, esto se traduce en organizar el aula por zonas vinculadas a prácticas locales (p. ej., rincón de relatos orales, laboratorio de plantas del entorno, matemáticas de la chacra), señalética bilingüe y uso sistemático de artefactos culturales como textos y recursos de aprendizaje. La literatura iberoamericana sintetizada por Castro describe el ambiente como mediador entre currículo y cultura, y muestra que cuando el aula dialoga con repertorios culturales del entorno se fortalecen la interacción pedagógica, la motivación y la construcción de significados situados (Castro, 2019). Estos hallazgos respaldan decisiones de diseño como tareas basadas en problemas reales de la comunidad, participación de sabios locales y evaluación auténtica con productos culturalmente pertinentes.

En Ecuador, el MOSEIB define que la calidad con pertinencia cultural y lingüística se garantiza cuando los ambientes incorporan conocimientos propios y lengua ancestral, orientando el desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotrices y afectivas (Ministerio de Educación, 2024). El propio Acuerdo Ministerial 0440-13 establece el carácter obligatorio del MOSEIB en las instituciones del SEIB, lo que convierte la contextualización en un criterio normativo, no en un añadido opcional (Ministerio de Educación, 2024). Las Orientaciones pedagógicas precisan cómo operacionalizarlo (planificación por unidades integradas, uso de recursos del entorno, instrumentos de evaluación acordes a la cultura), y la página oficial actualizada reafirma el principio de pertinencia cultural y lingüística como eje de calidad. De tal manera, el marco jurídico, técnico exige que las decisiones sobre espacios, materiales, lenguas de interacción y criterios de logro se anclen explícitamente en la cultura y el territorio de la comunidad educativa.

1.2.2. Identidad shuar

La identidad shuar se construye a partir de una articulación profunda entre la lengua shuar chicham, el territorio, las relaciones de parentesco y una ética estrechamente vinculada con la naturaleza, la cual sostiene prácticas cotidianas como el aja shuar, entendido en términos cercanos al castellano como el huerto familiar, así como la oralidad expresada en cantos y relatos, la reciprocidad y formas propias de socialidad y toma de decisiones (Ministerio de Educación , 2017). Estos elementos no constituyen expresiones folklóricas aisladas, sino marcos de sentido que orientan el ser, el saber y el convivir, y que, por tanto, deben traducirse de manera intencionada en el aula para evitar la descontextualización de los aprendizajes y fortalecer su significado en el proceso educativo (Ministerio de Educación , 2017) Desde el plano educativo, reconocer la identidad shuar implica visibilizar sus saberes, símbolos y repertorios lingüísticos como contenidos y textos culturales de trabajo pedagógico, no solo como ejemplos ilustrativos, y, al mismo tiempo, propiciar espacios de interacción donde la lengua y los referentes locales se consoliden como recursos centrales del proceso formativo (Ministerio de Educación, 2024).

Desde el marco normativo ecuatoriano, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y el Currículo Nacional Intercultural Bilingüe para la Nacionalidad Shuar (CNIB–Shuar) establecen que la calidad educativa con pertinencia cultural y lingüística se alcanza mediante la integración transversal de los conocimientos propios y de la lengua ancestral en las áreas y unidades integradas de aprendizaje. En este sentido, ambos instrumentos normativos prescriben criterios de evaluación coherentes con la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades, los cuales resultan de cumplimiento obligatorio dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, conforme a los acuerdos ministeriales vigentes (Ministerio de Educación, 2024) Bajo esta perspectiva, el diseño de ambientes de aprendizaje, así como de materiales y guías pedagógicas, debe anclarse explícitamente en la cultura y el territorio shuar,

lo que implica planificar experiencias educativas que articulen la lengua, el medio natural, las matemáticas comunitarias, las artes y la vida social con prácticas productivas y calendarios locales, fortaleciendo así la relación entre escuela, cultura y comunidad (Ministerio de Educación , 2019).

La literatura reciente sobre revitalización del shuar chicham en escuelas con alta presencia de estudiantes shuar, muestra que la incorporación sistemática de la lengua y de referentes culturales mejora la participación y la autoafirmación identitaria, ello siempre que existan materiales, mediaciones docentes y evaluación auténtica consistentes con el currículo EIB (UTITIAJ, 2023). En este sentido, la identidad shuar no es un “contenido” a enseñar, sino un principio de organización del ambiente de aprendizaje, es decir, la suma de símbolos como señalética y consignas bilingües, proyectos anclados en el territorio, participación de sabios locales y rúbricas que valoren uso funcional de la lengua y participación comunitaria (Ministerio de Educación, 2024).

1.2.3. Áreas integradas

En la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ecuador, el currículo se organiza por áreas integradas y unidades integradas de aprendizaje, en lugar de asignaturas aisladas. Esta organización busca que los saberes dialoguen entre sí y se apliquen a problemas y prácticas reales del entorno, favoreciendo aprendizajes significativos con pertinencia cultural y lingüística (Ministerio de Educación, 2024). En consecuencia, la planificación articula contenidos de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Arte/Expresión en proyectos o secuencias que nacen del territorio, la lengua y los saberes de la comunidad (Ministerio de Educación , 2019).

Desde una mirada operativa, trabajar por áreas integradas supone formular problemas o situaciones del contexto, tales como calendario agrícola, uso del agua, cartografía local, también implica definir desempeños y criterios de logro comunes a varias áreas; seleccionar recursos del entorno como textos culturales de tipo relatos, cantos, objetos, lugares significativos y lengua originaria; también conlleva evaluar por proyectos, con instrumentos coherentes con la cultura. En este sentido, se puede mencionar a las rúbricas, listas de cotejo y evidencias auténticas (Ministerio de Educación , 2019). Esta lógica evita la fragmentación y refuerza la transferencia de lo aprendido a la vida cotidiana.

En la nacionalidad shuar, la integración curricular se concreta al articular las áreas con prácticas como el aja shuar (chacra), la pesca, la medicina tradicional, los cantos y relatos, y la gestión del territorio; el CNIB–Shuar y el MOSEIB señalan que la incorporación transversal de conocimientos propios y de la lengua shuar chicham es condición para la calidad educativa con especificidad cultural (Ministerio de Educación , 2017). En la práctica, esto implica consignas y señalética bilingüe, tareas colaborativas con participación de sabios locales, y criterios de evaluación que valoren no solo contenidos disciplinares, sino también uso funcional de la lengua, participación comunitaria y responsabilidad con la naturaleza (Ministerio de Educación , 2019).

1.2.4. Saberes ancestrales y cosmovisión

Los saberes ancestrales son sistemas de conocimiento, prácticas y valores transmitidos intergeneracionalmente que organizan la vida social, productiva y espiritual. En la cosmovisión shuar, la naturaleza posee agencia y dimensión sagrada, lo cual fundamenta una ética del cuidado y la reciprocidad. Estas tramas de sentido se expresan en ritualidad, oralidad, tales como cantos *anent* y relatos, medicina tradicional, manejo del territorio y organización comunitaria, y

constituyen insumos curriculares de primera mano cuando se didactizan con respeto y rigor (DINEIB UNICEF , 2012) (Ministerio de Educación , 2019).

En el marco normativo ecuatoriano, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y el Currículo de la Nacionalidad Shuar (CNIB–Shuar) establecen que la calidad educativa con pertinencia cultural y lingüística requiere incorporar de manera transversal los conocimientos propios y la lengua ancestral en las áreas y unidades integradas de aprendizaje, así como comprender las concepciones de ser humano, aprendizaje y agentes educativos desde la cosmovisión shuar (Ministerio de Educación, 2017; 2019; 2024). A partir de estos lineamientos, se derivan orientaciones operativas que implican planificar desde los problemas del territorio, utilizar los recursos culturales como textos de aprendizaje y evaluar mediante evidencias auténticas y coherentes con la cultura, de modo que los procesos educativos mantengan una relación directa con la vida comunitaria y el contexto sociocultural de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2019; 2024).

En la práctica pedagógica, integrar saberes implica co-diseñar experiencias educativas junto a la comunidad de sabios y sabias, establecer protocolos culturales claros, es decir, definir qué se documenta, cómo se documenta y con quién se construyen los aprendizajes, así como proponer tareas situadas que incorporen el uso funcional de la lengua shuar chicham. Dentro de este enfoque, se puede mencionar el *anent*, entendido como un canto o expresión oral de carácter espiritual y formativo, utilizado como texto cultural para el aprendizaje, así como el registro etnobotánico del *aja* shuar, conocido en castellano como la chacra o huerto familiar, desde el cual es posible abordar contenidos de ciencias y lengua. De igual manera, la cartografía de lugares significativos del territorio permite trabajar aprendizajes vinculados con las matemáticas y las ciencias sociales, siempre desde una lógica contextualizada. En este sentido, los materiales oficiales orientan estas prácticas mediante guías y secuencias didácticas que, si

bien ofrecen una estructura general, requieren adaptaciones al contexto local y la aplicación de criterios de evaluación acordes con la cultura y el territorio shuar (Ministerio de Educación, 2019; 2022).

1.3. Estudio teórico

Comprender la Educación Intercultural Bilingüe desde una perspectiva situada requiere partir de la idea de que el aprendizaje se produce en interacción con el entorno social y cultural. En este sentido, la teoría del aprendizaje situado desarrollada por Lave y Wenger (1991) plantea que el conocimiento se construye dentro de comunidades de práctica, donde las experiencias cotidianas y el contexto cultural determinan el sentido del aprendizaje. Desde esta mirada, el aula no es un espacio aislado, sino un escenario vivo donde la lengua, los objetos y las prácticas del territorio adquieren valor pedagógico. En el caso de la nacionalidad shuar, esta teoría invita a que los saberes ancestrales, como el tejido, la oralidad o los cantos tradicionales, sean incorporados de forma orgánica en el proceso educativo, permitiendo que los niños aprendan desde su cultura y no únicamente sobre su contexto. Así, el ambiente de aprendizaje con pertinencia cultural se convierte en un medio para construir conocimiento con sentido y arraigo identitario.

Ahora bien, esta construcción de saberes no se limita a la experiencia práctica, sino que encuentra su fundamento en los procesos de mediación social y lingüística. En esta línea, el constructivismo social propuesto por Vygotsky (1979) destaca que el desarrollo cognitivo ocurre gracias a la interacción con otros y al uso del lenguaje como herramienta cultural. En consecuencia, el rol del docente en contextos interculturales adquiere una doble dimensión: enseñar contenidos y, al mismo tiempo, mediar la apropiación cultural mediante la lengua originaria. Cuando los docentes shuar emplean el *shuar chicham* en las actividades de aula,

activan procesos de comprensión profunda que fortalecen la identidad y el pensamiento simbólico de los estudiantes. De esta manera, el aula deja de ser un espacio de repetición para convertirse en un laboratorio de significados compartidos, donde la palabra, la comunidad y la cultura se entrelazan para dar forma a un aprendizaje auténtico y humano.

De esta manera, el diálogo entre cultura y educación se amplía desde la pedagogía de la interculturalidad crítica formulada por Walsh (2009), quien sostiene que educar en contextos diversos implica descolonizar el conocimiento y promover relaciones horizontales entre saberes, reconociendo la legitimidad de múltiples formas de conocer y aprender. En el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, esta perspectiva no se limita a la simple coexistencia cultural, sino que apuesta por la co-construcción de sentidos y la reivindicación de epistemologías propias, profundamente vinculadas al territorio y a la memoria colectiva. En el caso del pueblo shuar, esta base teórica respalda la necesidad de que los ambientes de aprendizaje incorporen valores como la reciprocidad, la espiritualidad y la armonía con la naturaleza, no como contenidos decorativos, sino como principios pedagógicos que orientan la práctica educativa. Desde esta lógica, la escuela se transforma en un espacio de resistencia cultural, donde aprender es también un acto de afirmación, dignidad y continuidad histórica de los pueblos originarios (Walsh, 2009).

Marco conceptual

En el marco del presente estudio, y desde una comprensión amplia de la educación intercultural, se construye un marco conceptual sustentado en la Educación Intercultural Bilingüe y en los lineamientos que orientan este enfoque en el contexto ecuatoriano, los cuales permiten comprender la educación no solo como un proceso de transmisión de contenidos escolares, sino como una experiencia profundamente vinculada a la lengua, a la cultura y a la vida comunitaria, tal como lo establece el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de

Educación del Ecuador, 2017). Este marco no se presenta como un conjunto rígido de definiciones cerradas, sino como una base interpretativa flexible, situada y dinámica, que orienta el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo y que, al mismo tiempo, sostiene el diseño de la propuesta pedagógica desarrollada en este estudio.

Desde esta perspectiva ampliada, y atendiendo a las particularidades del contexto comunitario, el ambiente de aprendizaje contextualizado se entiende como un espacio que integra dimensiones físicas, simbólicas y relacionales, que actúa como mediador entre el currículo escolar y el territorio en el que se inscribe la comunidad educativa, en coherencia con los planteamientos del aprendizaje situado, que destacan la importancia del contexto y de la participación en la construcción del conocimiento (Lave & Wenger, 1991). No se limita únicamente a la organización del aula ni a la presencia visible de materiales, sino que incluye la disposición por microzonas, el uso intencionado de objetos culturales, la señalética bilingüe y las rutinas pedagógicas que orientan la atención, regulan la participación y favorecen la construcción de aprendizajes con sentido.

En coherencia con los principios que orientan la Educación Intercultural Bilingüe, la lengua originaria, el *shuar chicham*, se concibe como un eje transversal del proceso educativo intercultural, ya que su uso funcional en saludos, consignas, diálogos breves y presentaciones orales permite que la lengua deje de ser únicamente un contenido aislado dentro del currículo y se convierta en una herramienta viva de comunicación, pensamiento y expresión, fortaleciendo los procesos de aprendizaje y la participación del estudiantado (Cummins, 2000). En este sentido, la revitalización lingüística se comprende como un proceso cotidiano, sostenido por la práctica constante y significativa.

En estrecha relación con el uso de la lengua y con la vivencia cultural, la identidad cultural se entiende como una construcción dinámica, situada y en permanente transformación, que se fortalece cuando los estudiantes reconocen, valoran y practican los saberes de su pueblo en contextos educativos significativos, tal como se plantea desde los enfoques de educación multicultural y formación ciudadana crítica (Banks, 2016). La identidad no se reduce a símbolos visibles o celebraciones puntuales, sino que se expresa en la lengua, en las prácticas comunitarias y en la relación cotidiana con el territorio.

En relación directa con esta comprensión de la identidad, y desde la lógica del diálogo de saberes, los saberes ancestrales se conciben como conocimientos vivos, transmitidos de generación en generación y vinculados a la organización social, al uso del territorio y a la cosmovisión de los pueblos originarios, perspectiva que se inscribe en la epistemología del Sur y en la crítica a la monocultura del saber (De Sousa, 2010). Estos saberes adquieren valor pedagógico cuando se incorporan como textos culturales observables, manipulables y de reflexión, evitando su reducción a elementos decorativos o folclóricos.

En este mismo orden de ideas, y desde una mirada metodológica integradora, la integración curricular se plantea como un principio que permite articular distintas áreas del conocimiento en torno a prácticas, problemas y experiencias relevantes para el contexto sociocultural del estudiantado, favoreciendo la transferencia de aprendizajes y evitando la fragmentación disciplinar, en coherencia con los planteamientos del enfoque por competencias y del pensamiento complejo (Tobón, 2013). Esta integración adquiere especial relevancia en contextos interculturales, donde el conocimiento se construye de manera relacional.

Desde el reconocimiento del carácter colectivo del aprendizaje, la participación comunitaria se conceptualiza como un componente esencial del proceso educativo intercultural,

ya que la intervención activa de las familias y de los sabios comunitarios en las actividades pedagógicas legitima los aprendizajes y fortalece la corresponsabilidad entre escuela y comunidad, tal como se destaca en los enfoques de interculturalidad crítica desarrollados para América Latina (Walsh, 2012). En este marco, la co-docencia se entiende como una estrategia pedagógica que amplía las fuentes de conocimiento y enriquece la experiencia educativa del estudiantado.

Capítulo II. Marco metodológico

2.1. Metodología

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo y se enmarca dentro de un paradigma sociocrítico. Para el desarrollo del estudio se empleó un diseño de campo, tipo

investigación-acción con un alcance descriptivo-interpetativo y propositivo. Como método de recolección de datos se utilizó la observación participante y se registraron en diarios de campo. Además, se aplicaron entrevistas semiestructuradas tanto a docentes como a padres de familia. También se realizó una revisión documental de estudios previos realizados por autores que han abordado temas relacionados con el objeto de investigación.

2.2. Diseño y alcance

Se adopta un alcance de investigación descriptivo, interpretativo y propositivo, en tanto el estudio no se limita a caracterizar el contexto educativo, sino que busca comprender, desde una lectura situada, las dinámicas pedagógicas, culturales y comunitarias que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la dimensión descriptiva permite identificar las particularidades del ambiente educativo y de las prácticas desarrolladas en él; la dimensión interpretativa posibilita analizar los sentidos, saberes y cosmovisiones que atraviesan la experiencia formativa en un contexto indígena específico; y la dimensión propositiva se concreta en el diseño de una propuesta pedagógica de intervención, construida a partir del problema previamente diagnosticado e interpretado. En ese marco, el enfoque etnográfico resulta pertinente, puesto que facilita una comprensión profunda de las prácticas culturales y educativas presentes en el escenario investigado (Hernández Sampieri et al., 2014).

La investigación-acción permite, no solo diagnosticar un problema, sino también intervenir de forma participativa, promoviendo el cambio educativo desde el interior del aula. En este sentido, se re diseñó, aplicó y evaluó una estrategia didáctica basada en un juego educativo que fortalece el aprendizaje de la lengua *shuar* como parte de la revitalización cultural y lingüística de la comunidad. Por tanto, se pretende describir con claridad las características y particularidades

del fenómeno que se analiza, recopilando datos para comprender mejor sus distintos aspectos (Hernández y Mendoza, 2018, p. 108).

2.3. Población y muestra

La propuesta se llevó a cabo con los estudiantes del proceso de FCAP de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe, ubicada en la provincia de Pastaza, institución que forma parte del sistema de Educación Intercultural Bilingüe y que atiende a estudiantes pertenecientes a la nacionalidad shuar, en un contexto educativo caracterizado por una fuerte vinculación entre escuela, cultura y territorio.

La población estudiantil estuvo conformada por 8 estudiantes matriculados en el segundo grado de Educación General Básica en el año lectivo 2024-2025. Es homogénea en cuanto a su nivel de escolaridad y pertenece al mismo contexto educativo, cultural y lingüístico.

Tabla 1. *Población que participa en la UECIB*

Grupo participante / fuente documental	**Criterio de selección**	**Cantidad**	**Técnica de recolección**	**Instrumento**
Documentos curriculares	Selección intencional, por pertinencia con el objeto de estudio	4	Análisis documental	Ficha de análisis documental
Docentes	Selección intencional, por vinculación directa con el proceso educativo analizado	2	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista

Personal directivo	Selección intencional, por función de gestión pedagógica e institucional	2	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista
Docente de área	Selección intencional, por relación específica con la implementación del proceso formativo	1	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista
Familias	Selección intencional, por su relación con los estudiantes participantes	2	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista

Elaboración propia

2.4. Técnicas e instrumentos

Las técnicas de investigación son los procedimientos que se emplearon para recoger información, ya sea cualitativa o cuantitativa; como señalan Sampieri, Collado y Lucio (2014), permiten obtener datos válidos y confiables (p. 65). Los instrumentos de investigación son las herramientas concretas que permiten aplicar una técnica de manera sistemática para recolectar datos. Hernández, Fernández y Baptista (2014) sostienen que “los instrumentos son los recursos materiales que utiliza el investigador para registrar la información obtenida mediante la aplicación de una técnica” (p. 85).

Observación participante

La observación participante permite al investigador integrarse de manera directa y sostenida en el contexto educativo, lo que facilitó el registro cercano y sistemático de las interacciones, dinámicas y prácticas pedagógicas relacionadas con la integración de saberes ancestrales y la cosmovisión shuar dentro del aula. A través de esta técnica, fue posible comprender cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales, identificando el uso de la lengua shuar chicham, la incorporación de elementos culturales y la relación entre los contenidos curriculares y la vida comunitaria. Asimismo, la observación participante posibilitó reconocer actitudes, formas de participación, vínculos entre estudiantes y

docentes, y el significado que adquieren los ambientes de aprendizaje desde la experiencia cotidiana, aportando información relevante y contextualizada para el análisis del proceso educativo (Cabezas Vargas & Escalante Escobar, 2022).

Las entrevistas semiestructuradas

Se aplicaron a docentes, estudiantes y líderes comunitarios para recoger sus perspectivas y experiencias sobre el uso de ambientes de aprendizaje contextualizados y su impacto en la identidad cultural.

Las entrevistas semiestructuradas para docentes y padres de familia respecto al diseño de un ambiente de aprendizaje, ofrecieron una perspectiva personal y directa. En la elaboración de la guía de entrevistas dirigida a docentes y padres de familia, se siguió un procedimiento sistemático, asegurando la recolección de información valiosa para el desarrollo de la investigación. Posteriormente, se diseñaron preguntas abiertas y semiestructuradas, agrupadas en ejes temáticos como: nivel de conocimiento de la lengua shuar, contenidos curriculares de mayor dificultad, fortalezas y debilidades lingüísticas de los estudiantes, estrategias de enseñanza utilizadas, uso de materiales y recursos didácticos, incorporación de ambientes, las limitaciones encontradas en el diseño de recursos, y el papel de la comunidad *shuar* en el fortalecimiento de la identidad cultural. Se procuró que las preguntas sean claras, culturalmente pertinentes y adaptadas a cada grupo de informantes, facilitando que docentes, estudiantes y padres puedan expresar sus opiniones de manera libre. En ese sentido, las herramientas fueron revisadas y validadas con el apoyo de un docente guía asignado por la Universidad Nacional de Educación, para garantizar su coherencia y alineación con los objetivos de investigación, las entrevistas estuvieron compuestas por nueve preguntas para docentes, dos para padres de familia.

2.5. Guía de Observación

Según Sampieri et al., (2014), la guía de observación constituye un instrumento que permite al investigador registrar de manera organizada y sistemática aquello que observa dentro del contexto investigado, facilitando posteriormente el análisis de comportamientos, acciones y situaciones que se presentan durante el desarrollo del proceso de investigación (p. 274).

Diseño de la Guía de Observación:

Se construyó una guía estructurada para registrar de manera sistemática los ambientes de aprendizaje en el aula de clases, impacto de los ambientes de aprendizaje contextualizados, símbolos y elementos de la nacionalidad shuar. La ficha de observación permitió percibir experiencias reales en el aula durante en proceso tanto oral, como la escritura.

2.6. Operacionalización de las variables

En coherencia con el enfoque cualitativo, interpretativo y propositivo que orienta este Trabajo de Integración Curricular, no se recurre a la operacionalización de variables, puesto que el estudio no responde a un diseño experimental, cuasi experimental ni correlacional, sino a una lógica de comprensión situada del fenómeno educativo analizado. En este marco, el proceso investigativo se organiza a partir de categorías de análisis construidas desde la observación realizada en las prácticas de inmersión, el diálogo con los actores participantes y la revisión teórica desarrollada en el estado del arte. Estas categorías permiten ordenar, interpretar y comprender los sentidos pedagógicos, culturales y comunitarios presentes en la experiencia educativa, manteniendo coherencia entre el problema de investigación, los objetivos específicos y las técnicas de producción de información empleadas. En la Tabla 2 se presentan las categorías de análisis que orientan el desarrollo del estudio.

Tabla 2. *Operacionalización de variables*

Objetivos específicos	Categorías de análisis	Técnicas e instrumentos
Identificar cómo se aplican los ambientes de aprendizaje en las prácticas de enseñanza con los estudiantes del proceso de FCAP.	Prácticas pedagógicas en el ambiente de aprendizaje; organización del espacio; uso de recursos; integración cultural en el aula.	Observación participante, guía de observación, registro de campo.
Comprender cómo los actores educativos perciben la relación entre los ambientes de aprendizaje y el fortalecimiento de la identidad cultural.	Percepciones sobre identidad cultural; sentido de pertenencia; valoración de saberes propios; uso de la lengua en el proceso educativo.	Entrevista semiestructurada, guía de entrevista, registro de audio.
Diseñar una propuesta de ambiente artístico-cultural que incorpore elementos propios de la nacionalidad shuar.	Saberes culturales; elementos simbólicos; prácticas artísticas y comunitarias; pertinencia cultural de la propuesta.	Entrevista semiestructurada, análisis documental, guía de entrevista, ficha de análisis documental.
Proponer lineamientos para la implementación de un ambiente de aprendizaje artístico-cultural contextualizado.	Criterios pedagógicos de implementación; orientaciones didácticas; organización del ambiente; articulación entre cultura y aprendizaje.	Análisis documental, ficha de análisis documental, matriz de organización de la propuesta.

Elaboración propia

Procedimiento

Objetivo específico 1: Analizar los fundamentos pedagógicos, culturales y normativos que orientan la construcción de ambientes de aprendizaje con pertinencia cultural en el contexto de la educación intercultural bilingüe.

Para atender este objetivo, se realizó una revisión bibliográfica y documental de carácter analítico, orientada a identificar los principales aportes conceptuales, pedagógicos y normativos relacionados con los ambientes de aprendizaje, la pertinencia cultural, el MOSEIB, el currículo shuar y el desarrollo integral. En una primera fase, se recopiló documentación relevante,

incluyendo textos académicos, guías didácticas y documentos normativos vinculados con la educación intercultural bilingüe. Después, se aplicaron criterios de selección para priorizar fuentes pertinentes, actuales y consistentes con el problema de investigación. Más tarde, se desarrolló una lectura crítica y un análisis comparativo del material recopilado, organizando la información en ejes temáticos que permitieran comprender el sustento conceptual y metodológico del estudio. Este proceso sirvió de base para estructurar la fundamentación teórica y para fortalecer la interpretación del problema investigado en su contexto educativo y sociocultural.

Tabla 3. *Matriz de referentes bibliográficos: síntesis temática, aportes y relación con la investigación*

Autor/Año	**Título de la obra o artículo**	**Tema central**	**Aportes relevantes**	**Relación con la investigación**
Hernández, Fernández & Baptista (2014)	Metodología de la investigación	Metodología científica	Define técnicas e instrumentos de investigación, fundamentales para la recolección de información	Apoya el diseño metodológico de la tesis y la revisión documental.
MOSEIB (2013)	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	Currículo intercultural bilingüe	Plantea lineamientos de áreas integradas y pertinencia cultural en educación.	Marco normativo y curricular que guía el diseño del ambiente de aprendizaje.
Chalán (2018)	Saberes ancestrales en la educación intercultural	Cultura y educación shuar	Destaca la integración de la tradición oral y símbolos	Refuerza la pertinencia cultural del

			culturales en la enseñanza.	ambiente de aprendizaje.

Elaboración propia

Objetivo específico 2: Identificar la aplicación de los ambientes de aprendizaje

Este objetivo surge de la problemática observada en la UECIB con los estudiantes de la unidad 16 de FCAP; para ello se consideraron los contenidos del currículo shuar y se analizaron los documentos oficiales del SEIBE.

Tabla 4. *Currículo Shuar*

Cuadro de Análisis Curriculum *shuar* **FCAP: unidad 16** **Título: Diseño ambiente de aprendizaje**		
OBJETIVO UNIDAD 16:		
Círculo de conocimientos	**Saberes y Conocimientos**	**Dominios**

Realización propia

Objetivo específico 3: Conocer percepción docente sobre los ambientes de aprendizaje

Para dar cumplimiento a este objetivo, en primer lugar, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada, construida con preguntas abiertas que permitieron indagar la percepción de los docentes respecto a los ambientes de aprendizaje y su relación con la identidad cultural shuar. Posteriormente, se realizó la validación del instrumento, una vez validada, se procedió a la coordinación con las autoridades de la UECIB Chapints, solicitando autorización formal para la aplicación del instrumento y el espacio y tiempo de la comunidad educativa para la recolecta de información, y posteriormente se estableció un cronograma para la recolección de información.

En la etapa de aplicación, las entrevistas fueron aplicadas de manera individual y presencial, en un espacio adecuado que favoreció la confianza y la comunicación fluida. Durante las entrevistas se utilizó una grabadora de audio(celular) y una libreta con las preguntas de campo para registrar las respuestas previo consentimiento informado de los participantes. Para concluir, se transcribió y sistematizó la información recogida, organizando los datos en categorías temáticas relacionadas con los ambientes de aprendizaje y la identidad cultural, lo que permitió obtener insumos valiosos para el análisis y discusión de resultados de las entrevistas a los docentes. Ver (anexo x). **Objetivo específico 4:** Implementar un ambiente de aprendizaje

Con el propósito de dar cumplimiento a este objetivo, se inició con una revisión documental y cultural de los principales símbolos, expresiones artísticas y elementos representativos de la nacionalidad shuar, tales como la pintura corporal, las herramientas tradicionales, la cerámica, la música ancestral, los cantos y la vestimenta, los cuales forman parte de su cosmovisión y de su vida cotidiana. Posteriormente, se realizaron entrevistas y espacios de diálogo con sabios, sabias y portadores de la cultura shuar, con la finalidad de recopilar información relacionada con el significado, el valor simbólico y el uso pedagógico de estos elementos en contextos educativos.

Con base en esta información, se procedió a la selección de los símbolos y recursos artísticos más pertinentes para el nivel educativo de los estudiantes de la Unidad 16 del proceso de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Chapints, priorizando aquellos que fortalecen la identidad cultural y favorecen la integración de áreas. A partir de ello, se elaboró una guía para la implementación de un ambiente de aprendizaje artístico-cultural, en la cual se incorporaron materiales visuales, sonoros y kinestésicos, como murales, instrumentos musicales artesanales, narraciones orales y juegos artísticos, los cuales reflejan la riqueza cultural del pueblo shuar. Finalmente, la guía y

los recursos propuestos fueron sometidos a un proceso de validación con docentes expertos en el área, lo que permitió garantizar la pertinencia cultural, lingüística y pedagógica del diseño antes de su aplicación en el aula.

Capítulo III. Resultados y discusión

3.1. Participantes y *corpus* de análisis

El corpus de análisis está conformado por entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y a padres de familia de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe, pertenecientes a la nacionalidad shuar. Con el fin de resguardar la confidencialidad de los participantes, sus identidades fueron codificadas y presentadas de manera anónima, considerando únicamente información relevante como su rol dentro de la comunidad educativa y su pertenencia cultural. Las respuestas obtenidas a través de estas entrevistas constituyen la

base para la construcción de la matriz de categorías y subcategorías utilizada en el análisis temático, permitiendo comprender, desde distintas voces, las percepciones y experiencias relacionadas con los ambientes de aprendizaje y la identidad cultural.

3.2. Matriz temática general

Tabla 5. *Matriz temática general*

Preguntas	Respuestas de participantes	Análisis interpretativo
¿Qué características del ambiente físico favorecen el aprendizaje de los estudiantes?	Los participantes señalaron que la tranquilidad, el espacio amplio y un clima adecuado favorecen el aprendizaje. También indicaron que las aulas pequeñas y con muchos estudiantes generan incomodidad y dificultan el trabajo pedagógico.	Las respuestas muestran coincidencia en que las condiciones físicas del entorno influyen directamente en la atención, el bienestar y la participación estudiantil. Se advierte que el ambiente no se limita al aula como espacio cerrado, sino que comprende condiciones materiales y espaciales que facilitan o restringen la experiencia pedagógica.
¿De qué manera pueden incorporarse elementos culturales al ambiente de aprendizaje?	Los entrevistados mencionaron materiales ancestrales, música shuar, cantos, artesanías y otros recursos propios de la cultura, destacando que estos elementos permiten fortalecer la identidad y acercar el aprendizaje a la realidad comunitaria.	Se evidencia una valoración compartida de los elementos culturales como recursos pedagógicos significativos. No aparecen solo como objetos decorativos, sino como mediaciones de aprendizaje que vinculan la enseñanza con los saberes, prácticas y símbolos de la nacionalidad shuar.
¿Qué beneficios perciben en la contextualización cultural del ambiente de aprendizaje?	Los participantes indicaron que los estudiantes pueden identificarse con su nacionalidad, conocer mejor sus tradiciones y aprender de manera más concreta al ver, tocar y experimentar con materiales y prácticas culturales.	Las opiniones convergen en que la contextualización cultural fortalece la identidad, el sentido de pertenencia y el aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, el ambiente culturalmente contextualizado no solo transmite contenidos, sino que contribuye a la afirmación subjetiva y colectiva del estudiante.
¿Qué dificultades existen para implementar estos	Se mencionaron limitaciones de espacio, olvido progresivo de prácticas culturales y escaso	Los testimonios permiten identificar que la implementación de ambientes con pertinencia cultural enfrenta tensiones

ambientes de aprendizaje?	uso de la lengua shuar entre los estudiantes. También se señaló la necesidad de motivar más el saludo y la conversación en lengua originaria.	estructurales y socioculturales. No se trata únicamente de un problema pedagógico, sino de una articulación incompleta entre escuela, lengua, memoria cultural y condiciones institucionales.
¿Qué papel cumplen la familia y la comunidad en este proceso?	Los participantes afirmaron que las familias apoyan desde la casa, que la comunidad autoriza y participa en actividades culturales, y que la danza y los tejidos son ejes importantes para activar aprendizajes.	Existe una coincidencia clara en torno al papel de la comunidad como agente educativo. La familia y los actores comunitarios no aparecen como apoyos periféricos, sino como parte constitutiva de una educación intercultural viva, en la que la cultura se enseña y se reproduce colectivamente.
¿Cómo se articulan estos ambientes con las áreas de aprendizaje?	Los entrevistados señalaron que espacios como la casa o choza cultural, junto con el uso de la lengua shuar, facilitan la integración curricular y permiten relacionar distintas áreas en una misma experiencia pedagógica.	Las respuestas muestran que el ambiente de aprendizaje puede funcionar como eje articulador del currículo, favoreciendo una integración de áreas basada en experiencias contextualizadas. Esto sugiere que la pertinencia cultural no debe verse como un añadido, sino como una lógica organizadora del proceso educativo.

Fuente: Realización propia

A partir de la matriz de análisis interpretativo, se identificaron categorías temáticas emergentes que agrupan las coincidencias y divergencias presentes en los testimonios de los participantes. Estas categorías permitieron organizar de manera más sistemática los hallazgos del estudio y orientar la construcción de la propuesta pedagógica.

Tabla 6. *Categorías temáticas emergentes*

Categorías emergentes	**Aspectos identificados**
Ambiente físico y condiciones	Espacio, clima, confort, tamaño del aula, uso de espacios externos
Elementos culturales en el ambiente	Materiales ancestrales, música shuar, cantos, artesanías
Beneficios percibidos	Identidad, pertenencia, conocimiento cultural, aprendizaje concreto
Dificultades y retos	Espacios reducidos, pérdida de prácticas culturales, disminución del uso de la lengua

Participación comunitaria	Apoyo familiar, actividades culturales compartidas, participación de la comunidad
Integración curricular	Espacios culturales, articulación entre áreas, lengua como eje transversal

Fuente: Realización propia

3.3. Resultados por objetivo

OE1. Fundamentación teórica

La fundamentación teórica construida se sustenta en los enfoques de la EIB/MOSEIB, el CNIB *shuar*, los ambientes de aprendizaje contextualizados, la integración curricular y la revalorización de los saberes ancestrales, y mantiene una correspondencia directa con lo observado en el trabajo de campo. En las voces de docentes y familias se evidencia que el ambiente educativo cumple una función mediadora entre currículo y cultura, en la medida en que la incorporación de la lengua *shuar*, los símbolos, los objetos y las prácticas propias del territorio incrementa la motivación estudiantil, fortalece la interacción pedagógica y contribuye al reforzamiento de la identidad cultural. En este sentido, el documento base del estudio organiza dichas categorías, ambiente, pertinencia cultural, áreas integradas y desarrollo integral, y las articula con el contexto específico de la UECIB Chapints, lo que permite que el análisis empírico y el marco teórico dialoguen de manera consistente y se retroalimenten mutuamente.

Hallazgo clave del OE1. Las categorías del marco conceptual, tales como ambiente, identidad, áreas integradas y cosmovisión, encuentran eco en las percepciones y descripciones de la comunidad educativa. Esto legitima orientar la propuesta hacia ambientes contextualizados, con participación comunitaria y evaluación auténtica que valore, además del contenido, el uso funcional de la lengua y la participación cultural.

OE2. Aplicación de ambientes de aprendizaje en las prácticas

Los participantes describen usos actuales y deseables de los ambientes contextualizados:

- Ambiente físico. Se valora la tranquilidad, el espacio y el clima como condiciones que favorecen el aprendizaje; a la par, se reconocen aulas pequeñas y grupos numerosos que generan incomodidad y limitan el movimiento y el trabajo por estaciones.
- Recursos culturales. Se integran materiales ancestrales, música y cantos shuar y artesanías; sin embargo, algunas prácticas (tejidos, elaboración y uso de objetos como changuina o mocagua) aparecen poco o se limitan a explicaciones sin práctica real.
- Prácticas pedagógicas. Se elaboran materiales didácticos con recursos del entorno y se reconoce el valor de aprender fuera del aula (visitas a hogares y espacios comunitarios), coherente con la noción de aula extendida.
- Lengua. Se propone institucionalizar saludos y conversaciones breves en shuar como rutina diaria para sostener la revitalización lingüística.

Tabla 7. *Evidencias de aplicación actual y brechas*

Eje	Evidencia en campo	Brecha identificada
Ambiente físico	Se prioriza tranquilidad, espacio y clima adecuados.	Aulas pequeñas y grupos numerosos; re-diseño espacial y uso del patio en rotaciones pendientes.
Recursos culturales	Presencia de materiales ancestrales, música/cantos shuar y artesanías.	Poca práctica real (tejidos/objetos); riesgo de folclorización si no se “hace”.
Lengua	Interés en iniciar clases con saludo/diálogo en shuar.	Falta de uso sistemático y de instrumentos de evaluación bilingüe.

Fuera del aula	Reconocimiento del hogar y la comunidad como espacios de aprendizaje.	Protocolos y planificación inter-áreas aún incipientes para salidas y retornos al aula.

Fuente: Realización propia

Hallazgo clave del OE2. La aplicación de ambientes contextualizados existe, pero es fragmentaria: se valoran recursos culturales y experiencias en territorio, aunque faltan secuencias integradas, criterios de evaluación bilingüe y ajustes espaciales para sostener la práctica con grupos numerosos.

OE3. Percepción docente y familiar sobre ambientes contextualizados e identidad shuar

Las entrevistas muestran consenso: incluir costumbres, tradiciones y lengua fortalece identidad y pertenencia, y la comunidad debe participar activamente.

¿Qué incorporar?

El uso de la lengua *shuar* en rutinas y actividades cotidianas; la elaboración de trabajos y artesanías tradicionales, como la *uump* (cerbatana) para los varones y la *mocagua*, el *pilche* y la *chicha* para las mujeres; así como la vestimenta tradicional y los signos de autoridad propios de la cultura.

¿Por qué?

Para evitar que la cultura “se pierda”, asegurar que “se mantenga viva” y propiciar que los niños se identifiquen con su nacionalidad y su pertenencia cultural.

¿Cómo?

Mediante la práctica real y significativa, y no solo a través de la explicación teórica, con la

participación de sabios o referentes comunitarios y el apoyo familiar desde el hogar. En este proceso, la danza y los tejidos emergen como focos viables y pertinentes de activación cultural.

Tabla 8. *Percepciones clave (docentes y familias)*

Dimensión	Síntesis	Evidencia resumida
Identidad	El aprendizaje cultural fortalece la identificación con la nacionalidad shuar.	Valoran que los niños "conozcan lo de sus antepasados" y lo integren a la escuela.
Lengua	Uso funcional diario (saludos, pequeñas conversaciones, consignas).	Propuesta de iniciar y cerrar clases en shuar como rutina.
Comunidad	Apoyo familiar y co-docencia con sabios locales.	Se sugiere invitar a mayores para enseñar oficios y costumbres.
Prácticas	Danza y tejidos como ejes activos; recuperación de objetos (changuina, mocagua).	Se pide pasar de mostrar a hacer con productos culturales visibles.

Fuente: Realización propia

Hallazgo clave del OE3. Docentes y familias valoran los ambientes contextualizados como vía directa para revitalizar la lengua e identidad. Solicitan práctica auténtica y co-docencia con portadores de saber, para evitar que la cultura quede solo "explicada".

OE4. Insumos para diseñar el ambiente artístico-cultural (símbolos y elementos shuar)

Del corpus emergen insumos concretos para el diseño del ambiente artístico-cultural que articula áreas integradas:

- Símbolos y objetos. Tejidos tradicionales; *chankina* (canasto), *mocagua*/tinaja; instrumentos (cerbatana/bodoquera); vestimentas (*itip, asantim; tarachi, mullos)*; lanza y corona como signos de rol y jerarquía.

- Prácticas artísticas. Danza y música/cantos shuar como actividades regulares, con posibilidad de presentaciones y registros.

- Infraestructura pedagógica. Casa cultural o espacio típico en aula/patio que habilite proyectos inter-áreas (líneas del tiempo familiares, cartografía del territorio, matemática de la chacra, etnobotánica, relatos orales).

Tabla 9. *Mapa de insumos para el diseño del ambiente (OE4)*

Componente	Ejemplos/Recursos	Potenciales actividades	Áreas integradas
Objetos/artefactos	Chankina, mocagua, tinaja, cerbatana; vestimenta (itip, asantim; tarachi, mullos)	Museo de aula (fichas culturales), clasificación/uso, entrevistas a mayores, demostraciones guiadas	CCSS, Arte, Lengua y Literatura (shuar/castellano)
Lengua	Cuentos shuar	Rutinas bilingües, glosarios temáticos, guiones de danza/canto en shuar, microdiálogos	Lengua y Literatura, Arte

Fuente: Realización propia

Hallazgo clave (OE4). El diseño del ambiente artístico-cultural se nutre directamente de lo que docentes y familias nombran y valoran. Su sistematización permite secuencias inter-áreas coherentes con el enfoque de áreas integradas y con la pertinencia cultural de la EIB.

3.4. Discusión

3.4.1. El ambiente como mediación y no como escenografía

El análisis de las entrevistas evidencia que docentes y familias atribuyen al ambiente un rol activo en el aprendizaje, y no únicamente una función estética o de contención. Esta percepción se expresa cuando los participantes señalan que “la tranquilidad, el espacio amplio y el clima adecuado favorecen el aprendizaje” y cuando reconocen que las aulas pequeñas y los grupos numerosos generan incomodidad y dificultan el movimiento y el trabajo cooperativo. Estos testimonios permiten afirmar que, para la comunidad educativa, el ambiente incide directamente en la atención, la autorregulación y la participación del estudiantado.

Desde esta evidencia, el ambiente de aprendizaje contextualizado puede interpretarse como un mediador entre currículo y cultura, en la medida en que organiza las interacciones pedagógicas y orienta las rutinas escolares. La presencia de microzonas, señalética bilingüe y objetos culturales, mencionados reiteradamente en el corpus, no responde a una lógica decorativa, sino a la necesidad de que el espacio “enseñe” y sostenga el foco en la tarea. Esta lectura empírica dialoga con los planteamientos teóricos sobre ambientes de aprendizaje contextualizados, que sostienen que el entorno físico y simbólico estructura expectativas, regula la participación y favorece aprendizajes significativos.

En consecuencia, los datos de campo confirman que la mediación ambiental no es neutral ni secundaria, sino constitutiva del proceso pedagógico. La teoría se ve respaldada cuando las voces de docentes y familias coinciden en que la incorporación de elementos culturales en el espacio incrementa la motivación y el compromiso, consolidando la pertinencia cultural del aprendizaje en contextos de Educación Intercultural Bilingüe.

3.4.2. Lengua, identidad y evaluación

Las entrevistas evidencian un consenso claro en torno al valor del uso cotidiano del *shuar chicham* en el aula. Docentes y familias señalan la importancia de iniciar las clases con saludos y breves conversaciones en lengua originaria, como estrategia para evitar su pérdida y fortalecer la identidad cultural. Estas prácticas, aunque presentes, aparecen descritas como esfuerzos aislados y dependientes de la iniciativa individual del docente.

Desde el marco teórico de la Educación Intercultural Bilingüe, estos datos confirman que la lengua funciona como eje transversal cuando atraviesa las interacciones y los contenidos, y no cuando se limita a momentos específicos. No obstante, el corpus también revela una debilidad en la evaluación, ya que no existen instrumentos sistemáticos que valoren el uso funcional de la lengua. Esta brecha empírica justifica la necesidad de rúbricas bilingües y evaluaciones formativas que sostengan la práctica en el tiempo.

Capítulo IV. Propuesta

Ambiente de aprendizaje con pertinencia cultural para el desarrollo de áreas integradas de la unidad 16, con estudiantes del proceso Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz de la UECIB

4.1 Justificación

La presente propuesta de estrategias didácticas o actividades de aprendizaje se diseña como un instrumento pedagógico orientado a la implementación de un ambiente de aprendizaje contextualizado en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe, desde un enfoque de pertinencia cultural *shuar*. Su construcción parte de los hallazgos del trabajo de campo y del análisis realizado en los capítulos anteriores, en los que se evidenció la necesidad de fortalecer la identidad cultural, el uso funcional de la lengua originaria y la integración curricular mediante prácticas pedagógicas auténticas.

Desde esta perspectiva, estas actividades no se plantean como un manual prescriptivo, sino como una herramienta flexible de orientación pedagógica que acompaña la planificación docente y la organización del ambiente artístico-cultural, integrando áreas de conocimiento, saberes ancestrales y participación comunitaria. Su finalidad es facilitar la puesta en práctica de los ambientes contextualizados descritos en la investigación, traduciendo los resultados empíricos en acciones concretas, observables y evaluables dentro del aula y del territorio.

4.2. Validación de la propuesta

La validación de la propuesta se realizó en noviembre del 2025 en esta reunión participaron los docentes de la UECIB Chapints. Tuvo como objetivo recoger observaciones sobre las actividades planteadas para ajustarlas según las recomendaciones brindadas, se presentó los materiales didácticos y las estrategias didácticas que se desarrollaron con los

estudiantes de segundo grado para implementar el ambiente de aprendizaje. Se entregó una rúbrica de evaluación a los docentes para calificar la propuesta permitiendo ser un espacio de sugerencias y observaciones como parte de retroalimentación para mejorar aspectos, gracias a esta validación permitió tener una segunda mirada por parte del personal docente para fortalecer la calidad de la propuesta.

Figura 2

Validación de la propuesta con los docentes de la UECIB "Chapints"



Nota. Presentación de material didáctico. (Elaboración propia)

4.3. Objetivo general

El objetivo de esta propuesta es implementar un ambiente de aprendizaje intercultural que fortalezca la lengua shuar, la identidad y los saberes ancestrales mediante actividades de áreas integradas que conecten la vida comunitaria, la naturaleza en el grado de segundo de básica. Para conseguir este objetivo se elaboró material didáctico como, actividades afines a la edad de los estudiantes según el tema de la unidad 16 del CNIB-Shuar

4.4. Importancia

Las actividades y recursos didácticos implementados en el ambiente de aprendizaje resultaron esenciales, porque se evidencio un alto nivel de interés por parte de los estudiantes por utilizarlos lo cual permitió motivarlos y mantenerlos concentrados hacia los nuevos contenidos abordados por otra parte despertó su autonomía en el proceso de aprendizaje.

4.5. Factibilidad

Esta propuesta es factible ya que las actividades y material didáctico son fáciles de elaborar, comprender y ejecutarlas, también por el espacio físico que proporciona la UECIB Chapints teniendo en cuenta que se cumple con las orientaciones pedagógicas que menciona Para el uso de material didáctico con niños en el marco del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), es fundamental emplear recursos concretos, culturales y lúdicos, como juegos, materiales naturales (lana, arcilla), expresiones artísticas (pintura, modelado) y herramientas digitales contextualizadas. Estos recursos deben centrarse en la experiencia, la creación y la socialización, con el propósito de revitalizar los saberes ancestrales, respetar el contexto cultural y considerar el ritmo de aprendizaje propio de cada pueblo y nacionalidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

4.6. Descripción del ambiente

Las actividades y los recursos fueron diseñados para desarrollar dentro y fuera del aula por lo que se utilizó: abaco shuar, árbol genealógico, gráficos de mitos, indumentaria de la mujer y hombre shuar, elementos de la nacionalidad shuar con esto este material se implementó el ambiente con pertenencia cultural en un rincón dentro del aula. Estas actividades fueron ejecutadas en un periodo comprendido desde el 24 de noviembre como fecha inicial al 28 de noviembre fecha de finalización.

4.7. Estrategias didácticas de la propuesta

Desde una lectura situada del contexto educativo de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Chapints, la presente propuesta se apoya en un conjunto de estrategias didácticas que permiten traducir los objetivos planteados en acciones pedagógicas concretas, observables y culturalmente pertinentes, de modo que el aprendizaje no se reduzca a la explicación teórica, sino que se construya desde la experiencia, la interacción y el vínculo con la vida comunitaria.

Con base en la experiencia cotidiana del estudiantado, se prioriza el aprendizaje situado y experiencial, entendiendo que los saberes escolares adquieren sentido cuando se desarrollan a partir del contacto directo con el entorno, los objetos culturales y las prácticas comunitarias, como ocurre al manipular semillas, elaborar conjuntos, construir el reloj del día o representar personajes mediante títeres, permitiendo que el conocimiento se ancle en situaciones reales y reconocibles para los niños y niñas.

En estrecha relación con esta lógica experiencial, los objetos y prácticas culturales se utilizan como textos pedagógicos vivos, lo que implica que elementos como el ábaco contextualizado, las vasijas, los tejidos, la vestimenta tradicional y los instrumentos culturales no se presenten como decoración, sino como mediadores del aprendizaje, favoreciendo procesos de conteo, clasificación, medición, narración y representación simbólica, y promoviendo aprendizajes activos, reflexivos y culturalmente significativos.

Considerando las condiciones del aula y la dinámica de los grupos, es una estrategia de aprendizaje colaborativo que permite organizar a los estudiantes en pequeños grupos, alternar actividades dentro y fuera del aula y favorecer la participación equitativa, la cooperación y la autonomía, especialmente en contextos donde existen espacios reducidos y grupos numerosos.

En articulación con las áreas del conocimiento, la integración curricular se asume como estrategia central, permitiendo que una misma actividad desarrolle competencias lingüísticas, matemáticas, artísticas, sociales y científicas, evitando la fragmentación del currículo y favoreciendo la transferencia de aprendizajes hacia situaciones relevantes para la vida comunitaria.

Tabla 10. *Estrategias didácticas de la propuesta*

Estrategia didáctica	Descripción operativa	Aplicación	Evidencias de aprendizaje
Aprendizaje situado y experiencial	Construcción del aprendizaje a partir del contacto directo con el entorno, los objetos culturales y la experiencia cotidiana.	Uso de semillas, objetos naturales, actividades en patio y aula extendida.	Dibujos, registros gráficos, participación activa.
Objetos culturales como textos pedagógicos	Uso de objetos tradicionales como mediadores del aprendizaje, no como decoración.	Ábaco contextualizado, vasijas, vestimenta, instrumentos culturales.	Fichas, clasificaciones, explicaciones orales.
Trabajo por microzonas y estaciones	Organización del aula en pequeños grupos con actividades rotativas.	Actividades de conteo, clasificación, dibujo y dramatización.	Producciones grupales, cooperación observable.
Rutinas bilingües en *shuar chicham*	Uso cotidiano de la lengua originaria en saludos, consignas y diálogos.	Inicio y cierre de actividades en shuar.	Audios, diálogos breves, uso funcional del idioma.

Integración curricular	Articulación de varias áreas del conocimiento en una misma actividad.	Reloj del día, títeres, conjuntos y actividades artísticas.	Productos interdisciplinarios.
Participación comunitaria y co-docencia	Integración de familias y sabios locales como portadores de saberes.	Narración de mitos, elaboración de objetos culturales.	Entrevistas, relatos, participación comunitaria.
Evaluación auténtica y bilingüe	Valoración del proceso y de evidencias reales de aprendizaje.	Rúbricas cualitativas, observación continua.	Rúbricas, portafolio, producciones orales y gráficas.

Fuente: Elaboración `propia

4.8. Dimensiones de conocimiento

Tabla 11. *Saberes y conocimientos / destrezas / competencias*

Área	Saberes y conocimientos	Destrezas y competencias	Evidencias de aprendizaje
Lengua shuar y castellano	Uso funcional del *shuar chicham* en contextos cotidianos y académicos.	Dialoga con pares, comprende y produce mensajes orales y escritos en shuar.	Audio en shuar, glosario ilustrado, diálogo grabado.
Matemática / Etnomatemática	Medición, patrones, seriaciones y geometría presentes en tejidos, mullos y utensilios.	Aplica estrategias de conteo y medición usando materiales naturales.	Registro gráfico de seriaciones, pulsera de mullos.
Ciencias Sociales	Estructura familiar (*ayllu*), roles comunitarios y cosmovisión shuar.	Explica la importancia del trabajo colectivo y el respeto a los mayores.	Línea de tiempo cultural, entrevista a sabio.

Ciencias Naturales / Etnociencia	Conocimiento de plantas medicinales y materiales del entorno.	Clasifica y registra elementos naturales usados en la vida cotidiana.	Diario de campo, ficha de planta.
Arte y Cultura Estética	Elaboración de objetos culturales, danza y canto tradicional.	Representa con creatividad la identidad cultural a través del arte y la música.	

Elaboración propia.

4.9. Actividades

A continuación, se presentarán las diferentes actividades realizadas durante la aplicación e implementación del ambiente de enseñanza-aprendizaje. Es importante recalcar que las actividades estuvieron dirigidas al fortalecimiento de los saberes, conocimientos y dominios propuestos en la unidad 16; a continuación, se detallan las estrategias pedagógicas.

“NUNKA ARÁTIN IWIARTAI TSAWANTRI”

/“ÉPOCA DE PREPARACIÓN DE LA MADRE TIERRA”



Mapa de conocimientos y saberes del circulo	DOMINIOS DEL CÍRCULO

Irurma imiatkinjiai nu irkak iniakmamu. Conjunto y elemento, relación de pertenencia. M.2.1.1. Este contenido se trabajará a partir de ejemplos sencillos y cercanos a la vida diaria de los niños, para que puedan comprender cómo los elementos forman parte de un todo dentro de su propio entorno. Imiatkin nakumtikma nuwe nanerar najankar naari apujtamu. Modelado de objetos del entorno: plastilina, arcilla, masa, greda, etc., y describir verbalmente sus características. ECA.2.1.10. A través del modelado, los estudiantes representarán objetos de su contexto y luego explicarán con sus palabras cómo son y qué significado tienen. Tsawam kashik, tsawai, tutúpin, kiarai, kashi, nuya, ajampek ajasmatai shuar nekamu. El tiempo desde la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades: hoy, ayer madrugada, de mañana, de día, medio día, tarde, de noche y media noche. M.2.2.16. Se abordará el tiempo desde la forma en que el pueblo shuar lo entiende y lo vive en su cotidianidad. Irutkamu ajaperi ii shuar tura chikich shuar matsatka irunu. La familia como núcleo de la sociedad comunitaria. Tipos de familia. CS.2.1.1, CS.2.1.2,	D.M.EIB.16.1.3. *Metekcha iyamu imiatkin turar nekamu tui pachitkiainia nuna nekawai.* Discrimina atributos de los objetos del entorno e identifica elementos que pertenecen a un conjunto. Este aprendizaje busca que el estudiante observe con atención lo que le rodea, reconozca sus características y comprenda cómo ciertos elementos forman parte de un mismo grupo dentro de su realidad cotidiana. D.M.EIB.16.1.6. *Tsawantan yamai, yau, tsawamunan, kashikmamu, tsawai, tutupin, kiarai, kashi, ajapen kashi, takak najantai ankan tarimiat aénts najantai apatak iis nekawai.* Reconoce y distingue el tiempo en función a su cosmovisión hoy, ayer, madrugada, de mañana, de día, medio día, tarde, de noche y media noche para ordenar situaciones temporales asociadas a su vida diaria. Aquí se pretende que el niño entienda el paso del tiempo desde su propia forma de ver el mundo y lo relacione con experiencias significativas de su convivencia. D.M.EIB.16.1.5*. Pachinkiar aujsar tura arar nekapmatai chikichkinmaya juarkir usumtainiam amukar nakak iniakmawai.* Representa, lee y escribe números naturales del 1 al 9 en forma concreta, gráfica y simbólica. Este resultado apunta a que el estudiante pueda trabajar los números de manera práctica y comprensible, partiendo de situaciones reales antes de llegar a la representación escrita. D.CS.EIB.16.1.7. *Ii shuar pachínia, irutkamunam nekamtikma, nuamtak warasar pujamun nekawai.* Identifica a los miembros que integran su familia y la comunidad, reconociendo la armonía entre ellos. Se busca que el niño valore a su familia y comprenda su papel dentro del entorno comunitario.

CS.2.2.1. Se reflexionará sobre la familia como base de la vida comunitaria, reconociendo su valor dentro del pueblo shuar.	D.ECA.EIB.16.1.10. *Imiatkinjiai nuwejai, etsejai jinkiajiai, nukajai nakumpram, uchi nakurutairi najaneawai.* Utiliza materiales del medio para elaborar producciones plásticas y objetos del entorno, desarrollando la motricidad fina luego de explorar los materiales con sus sentidos. Este aprendizaje promueve que el estudiante cree con recursos de su contexto, fortaleciendo su creatividad y habilidades manuales desde la experiencia directa.

Actividad 1

Nombre de la actividad	Abaco shuar contextualizado	**Duración** 2 periodos
Objetivo:	-Reconocer los números del 1 al 9, diferenciándolos y relacionándolos con situaciones simples del entorno escolar. -Representar cantidades del 1 al 9 en el ábaco, usando las cuentas para mostrar cada número de manera clara y práctica.	
Materiales:	-Pepas de teren -Imágenes de elementos shuar. -Abaco -Canastillas -Pilches -Vestimenta de la mujer shuar -*Tarach*- vestido -*Shakap*- cinturón -*Shauk*- collar -*Yajich* – aretes -*Tsapa*- pilche	

	Vestimenta del hombre shuar *Itip*- falda *Tawasap*- corona *Nanki*- lanza *Senta*-cinta
Lugar:	Patio de la institución
Descripción:	**Introducción:** Se inició la jornada de clases saliendo al patio de la institución se formó un círculo con los estudiantes y se cantó la canción “Los conjuntos saltarines” para esta actividad los niños tenían que cantar y saltar. **Desarrollo de las actividades:** Para realizar la primera actividad se realizó una dinámica grupal la cual consistió en que los estudiantes tenían que formar grupos dependiendo las indicaciones del docente como: “formen grupos de dos” “formen grupos de tres”, “formen grupos de cuatro”, y así sucesivamente con esta actividad se puedo realizar un trabajo cooperativo y se promovió la escucha activa. A continuación, se presentó el ábaco contextualizado que contiene los números en shuar y los símbolos correspondientes a cada número. Se pudo evidenciar que a los niños les llamó la atención este material pues preguntaban “profe puedo contar yo con ábaco” “puedo jugar yo” “profe para que sirve esto” se explicó que sirve para contar y que para utilizarlo se debe mover las pepas de teren que están en el ábaco que están en colocando la cantidad que el docente solicite. Este ejercicio ayudará a fortaleció la relación número–cantidad, además de reforzar el vocabulario en lengua shuar. Para reforzar la actividad anterior se realizó una exposición de símbolos de la nacionalidad shuar y su vestimenta en una mesa se colocó esta indumentaria alrededor se colocaron los estudiantes para observar, el docente explico cada parte de la vestimenta de la mujer y el hombre shuar adicional elementos como: *pilche, mokawa, muits, natip.* La siguiente actividad se realizó en el patio la cual fue necesario recolectar diferentes elementos del entorno como: palos, botellas, flores, piedras y clasificarlos en diferentes grupos, después de hacerlo se les explico el

	concepto de conjunto y sus características, para esta actividad también utilizo material concreto como: figuras de frutas, bolitas de plástico las cuales los niños tuvieron que separarlas por color y tamaño en unas canastas.
Cierre:	Como última actividad cada estudiante realizó un dibujo de un conjunto este sea de animales, frutas o cosas, después se preguntó a cada uno ¿Qué dibujaron" y ¿Por qué lo dibujaron? Algunos decían "profe yo dibujé a mi familia" "yo dibujé animales" "yo dibujé unas plantas "se realizó una retroalimentación del concepto de conjuntos.
Observaciones	Los estudiantes participaron en la mayoría de actividades ya que estaban planteadas a realizarse en los exteriores del aula, se evidenció que les parece atractivas las dinámicas de utilizar elementos del entorno y material didáctico para aprender nuevos contenidos.





Actividad 2:

Nombre de la actividad	"Los tiempos del día en nuestra comunidad"	**Duración**

		45 minutos.
Objetivo:	-Reconocer los diferentes momentos del día.	
Materiales:	-Imágenes del sol, la luna y actividades cotidianas. -Materiales del entorno: ramas, piedras, hojas, semillas. -Kamishibai	
Lugar:	Aula de clase – patio	
Descripción:	**-Introducción:** -Para iniciar con las actividades se salió al patio de la institución los estudiantes se sentaron en forma de circulo el docente dio la bienvenida diciendo: (¡Buenos días niños!) y (Como están el día de hoy) se cantó la canción sol solecito: Sol, Solecito Caliéntame un poquito Por hoy, por mañana Por toda la semana Luna lunera Cascabelera 5 pollitos Y una ternera Caracol-col-col **Desarrollo de las actividades** Como segunda actividad se realizó un conversatorio con los estudiantes el docente preguntó ¿Qué observan alrededor de ellos? Para lo cual los estudiantes respondieron: “arboles, casas, animales, piedras, personas, palos…” Se pidió a los estudiantes imaginar cómo sería la comunidad si no existiera alimentos o agua ellos respondieron “no tendríamos que comer” “moriríamos sin comida” “estuviera triste” todas estas preguntas dieron paso al tema de la clase que eran los mitos para lo cual se utilizó el *kamishibai* que consistía en aplicar una serie de imágenes del cuento de *Nunkui* para c después se realizaron diferentes preguntas sobre el mito como:	

	¿Quién era *nunkui*? ¿Qué alimentos estaban lavando las mujeres en el rio? ¿Cuántos años tenía *Nunkui*? Como segunda actividad se formaron grupos de trabajo en los cuales los estudiantes tenían una secuencia de imágenes Se muestra una secuencia de imágenes (madrugada, mañana, mediodía, tarde, noche, medianoche). •Madrugada (*tsawamu*) → preparar la chicha, prender el fuego. •Mañana (*kashik*) → ir al río, cazar o ir a clases. •Mediodía (*tutupint*) → comer, descansar, jugar. •Tarde (*kiarai*) → ayudar en la casa, conversar con los mayores. •Noche (*kashi*) → cenar, escuchar cuentos. •Media noche (*kashi ajapeantu*) → dormir, soñar.
Cierre:	Como actividad de cierre se realizó una obra de teatro denominada “Mis momentos del día” en la cual el docente mostrataba los títeres a través de una cuadro que se construyó conjuntamente con los estudiantes, este simulaba una pantalla grande el objetivo de esta actividad fue despertar la creatividad de los estudiantes al momento que cada títere aparecía el estudiantes tenía que decir una actividad que la estuviera realizando en los diferentes momentos día aprendidos, por ejemplo manifestaron : “La niña va a la escuela de mañana” “La abuelita está preparando chicha en la tarde” “El niño está viendo las estrechas de noche”
Observaciones:	En estas actividades realizadas se evidenció que los estudiantes ya tenían conocimientos previos desde sus padres sobre los mitos pues no solo conocían el de Nunkui al contrario manifestaron conocer mitos como el de: *Iwia, Yakakua y Jempe.*





Actividad 3:

Nombre de la actividad	Despertando mi imaginación con materiales reciclables y del entorno	**Duración** 1 periodo
Objetivo:	-Reconocer los miembros que conforman el núcleo familiar. -Concientizar sobre la reutilización de materiales reciclados y del entorno, mediante la elaboración de un títere o que represente un personaje de su comunidad o del entorno natural.	
Materiales:	Tubos de cartón, calcetines viejos, tapas, botones, retazos de tela, lana. Tijeras, pegamento, cinta adhesiva, marcadores, silicona fría. Papel reciclado o cartón para el escenario. Elementos naturales (ramas, hojas secas, semillas). Imágenes de la familia en shuar	
Lugar:	Aula de clases – patio	
Descripción:	**Introducción** La clase comenzó con el saludo y la bienvenida del docente, generando un ambiente alegre y cercano. Luego se entonó la canción “Familia Dedo”, lo que permitió a los niños reconocer a los miembros de la familia de forma dinámica y participativa: Papá dedo, papá dedo, ¿dónde estás? Aquí estoy, aquí estoy, ¿cómo te va?	

	Mamá dedo, mamá dedo, ¿dónde estás? Aquí estoy, aquí estoy, ¿qué tal estás? Hermano dedo, hermano dedo, ¿dónde estás? Aquí estoy, aquí estoy, ¿cómo te va? Hermana dedo, hermana dedo, ¿dónde estás? Aquí estoy, aquí estoy, ¿qué tal estás? Bebé dedo, bebé dedo, ¿dónde estás? Aquí estoy, aquí estoy, ¿cómo te va? **Desarrollo de las actividades:** Como actividad planificada se realizó la identificación de los miembros de la familia con la canción cantada en la actividad de introducción se interrogo a los estudiantes ¿Con quién vives en tu casa ? contestaron “Con mi papa, mama, hermanos” “Con mis abuelitos” “Solo mi mama, mi hermano y yo” esas fueron algunas de las respuestas por parte de los estudiantes, después se salió al patio nos dirigimos hacia un árbol en el cual se dio la instrucción de observar el árbol y se procedió a explicar cómo este árbol se asemeja a la familia que en sus primeras ramas están los abuelos, en las segundas ramas los padres y tíos en las terceras ramas sus hermanos y cada uno de ellos. Se ingresó al aula para que los estudiantes observaran imágenes de la familia: abuelo, abuela, madre, padre, tío, tía, hermana, hermano cada una tenía como se pronuncia cada nombre en shuar, como parte de esta actividad se realizó un juego en el que debían ordenar las imágenes con sus nombres en shuar. Se procedió a realizar el árbol genealógico con cartón, pinturas, imágenes de la familia y fomix, se formaron tres grupos conformados por cuatro integrantes cada uno. El primer grupo realizó las hojas del árbol con cartón y fomix, el segundo grupo era el encargado de recortar las imágenes de la familia y organizarla en secuencia, el tercer grupo recortó y pintó el tronco del árbol por último se unió todas las partes para formar el árbol genealógico que estaría en el ambiente de aprendizaje. Como cuarta actividad se salió de nuevo al patio de la institución cada estudiante dijo su nombre y algo que le gusta del entorno: “Me gusta el río”, “Me gusta el tucán”, “Me gusta la chicha de yuca” para realizar las actividades se explicó la importancia de cuidar la naturaleza y como preservarla. Posteriormente se realizó la recolección de materiales que se encontraban votados alrededor del patio como: botellas, cartones, tapas, palos, papeles etc., se clasifico que materiales eran reciclables y los podíamos utilizar para realizar un títere con esos materiales. Se colocó una colchoneta en el piso con materiales que los estudiantes recolectaron también se agregaron silicona, ojos locos, hilo para que decoren sus títeres esta actividad fue realizada de forma autónoma por parte los estudiantes

	porque ellos tenían la libertad de crear y decorar sus títeres como a ellos les gustara, la intervención del docente se basó en ser un mediador para que compartan los materiales
Cierre:	Como última actividad se realizó un dialogo con los estudiantes sobre cómo se puede utilizar materiales reciclados para dar un segundo uso, tal es el caso de crear títeres, cada niño manifestó como se llamaba su creación y como los realizo.
Observaciones:	Se pudo evidenciar la participación activa de todos los estudiantes al realizar estas actividades también se pudo evidenciar su imaginación y creatividad al elaborar los títeres.

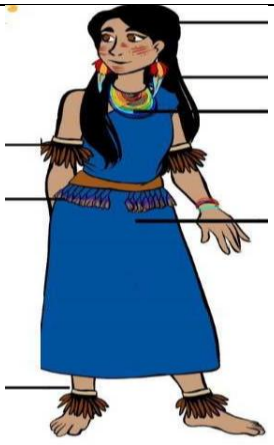




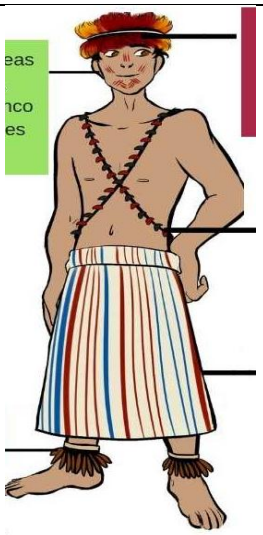
4.10. Recursos y participación comunitaria

Tabla 12. *Recursos e inventario*

Elemento (shuar / castellano)	Descripción técnico-cultural (breve)	Microzona sugerida	Actividad auténtica (evidencia)	Observaciones (seguridad/ética)	Imagen
Shikiar / bolso	Bolso tradicional de fibra/ “cuero” de árbol (kamush). Usado por hombres en cacería; signo de responsabilidad.	Museo / Lectura-Escritura	Ficha técnico-cultural bilingüe, mini-presentación (3 frases en shuar).	Solicitar permiso si es pieza familiar; manejo cuidadoso.	
Uump / cerbatana	Herramienta de caza hecha de chonta (kumay); proyectil con algodón uruch (wampuish).	Tejido-Medición / CN	Medición de longitudes y modelado de trayectorias con réplica; registro de datos.	Solo réplicas didácticas; gafas; sin proyectiles reales.	

Chankint / canasto	Canasta tejida a mano (kap); transporte de productos del aja (huerto).	Museo / Etnobotánica	Clasificación de usos y materiales; mapa de recorridos del hogar al huerto.	Evitar cargas pesadas; consentimiento para fotografía.	
Muits / vasija de barro	Vasija de barro (itium) mezclado con ceniza; cocción al fuego (jii); decoración con pigmentos naturales.	Museo / Etnobotánica	Pareo vasija–alimento; relato breve sobre su uso en casa.	No exponer piezas frágiles a manipulación excesiva.	
Pinink / tazón	Tazones de barro con grafismos simbólicos; uso para chicha y alimentos.	Museo / Música-Danza	Lectura de símbolos; glosario de motivos en shuar; registro fotográfico.	Higiene y respeto a usos rituales.	
Tarachi / vestido de mujer	Vestimenta; hoy también en telas de color; collares de mullos *(shauk),* semillas de *kumay,* etc.	Arte / Música-Danza	Desfile comentado: ¿quién lo usa, ¿cuándo y por qué? Vocabulario de vestimenta en shuar.	Evitar estereotipos; pedir autorización para uso.	

Itip / falda de hombre	Falda roja con líneas; se usa con tawasap (corona).	Arte Música-Danza	/	Guion de danza con roles y explicaciones bilingües.	Cuidar piezas; no trivializar significados.



Elaboración propia

Capítulo V. Análisis de los resultados

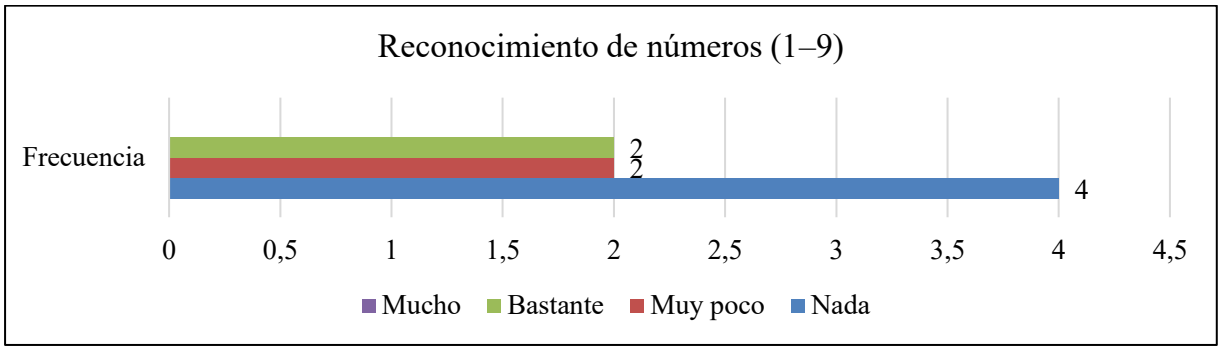
En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos diseñados para evaluar la propuesta didáctica desarrollada en el aula de segundo grado.

El análisis tuvo como propósito describir y valorar los resultados observados durante la implementación de las actividades desarrolladas en el ambiente de aprendizaje, considerando tanto el desempeño de los estudiantes como la percepción docente. Para ello, se emplearon distintos instrumentos de recolección de información, entre ellos la rúbrica aplicada a los estudiantes, la encuesta de satisfacción dirigida al estudiantado y la encuesta aplicada al docente. Cada uno de estos instrumentos permitió recopilar información relevante sobre habilidades cognitivas, lingüísticas, motrices y socioemocionales, así como sobre la pertinencia y aceptación de las estrategias metodológicas utilizadas. A partir de la información recogida, se identificaron desempeños favorables en competencias vinculadas con la creatividad, la motricidad fina y la comprensión narrativa, lo que permite reconocer que la propuesta generó experiencias pedagógicas valoradas positivamente en el contexto de su aplicación, sin que ello implique establecer de manera concluyente una relación de causalidad o un impacto medido en términos experimentales.

5.1. Análisis de los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes

Para valorar los desempeños observados durante la implementación de la propuesta, se aplicó un instrumento dirigido a los estudiantes, estructurado en ítems relacionados con el reconocimiento numérico, la clasificación de objetos, la comprensión de secuencias, la motricidad fina y otras habilidades trabajadas en las actividades pedagógicas. Los resultados fueron organizados en gráficos, con el fin de describir el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en cada uno de los aspectos evaluados.

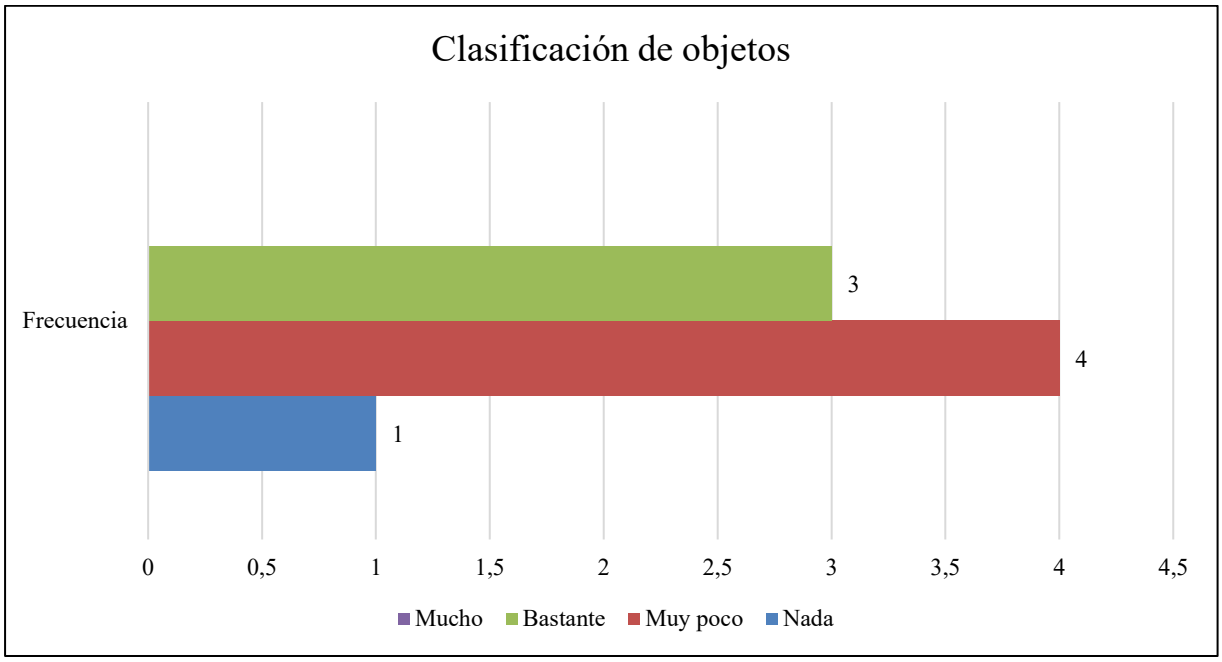
Gráfico 1. *Resultados de la evaluación del reconocimiento de números (1–9) en los estudiantes de segundo grado*



Interpretación

En el reconocimiento de números del 1 al 9 se observa que 4 estudiantes, equivalentes al 50% del total, se ubican en el nivel “Nada”, mientras que 2 estudiantes, correspondientes al 25%, se encuentran en el nivel “Muy poco”. Esto significa que 6 de los 8 estudiantes evaluados, es decir, el 75%, presentan un nivel bajo de dominio en esta habilidad. Por otro lado, los 2 estudiantes restantes, que representan el 25%, alcanzan niveles superiores de reconocimiento. Estos resultados muestran que el aprendizaje de la secuencia numérica todavía requiere mayor refuerzo pedagógico, mediante actividades más vivenciales, reiterativas y contextualizadas, que favorezcan la seguridad, la familiarización con los números y su reconocimiento progresivo.

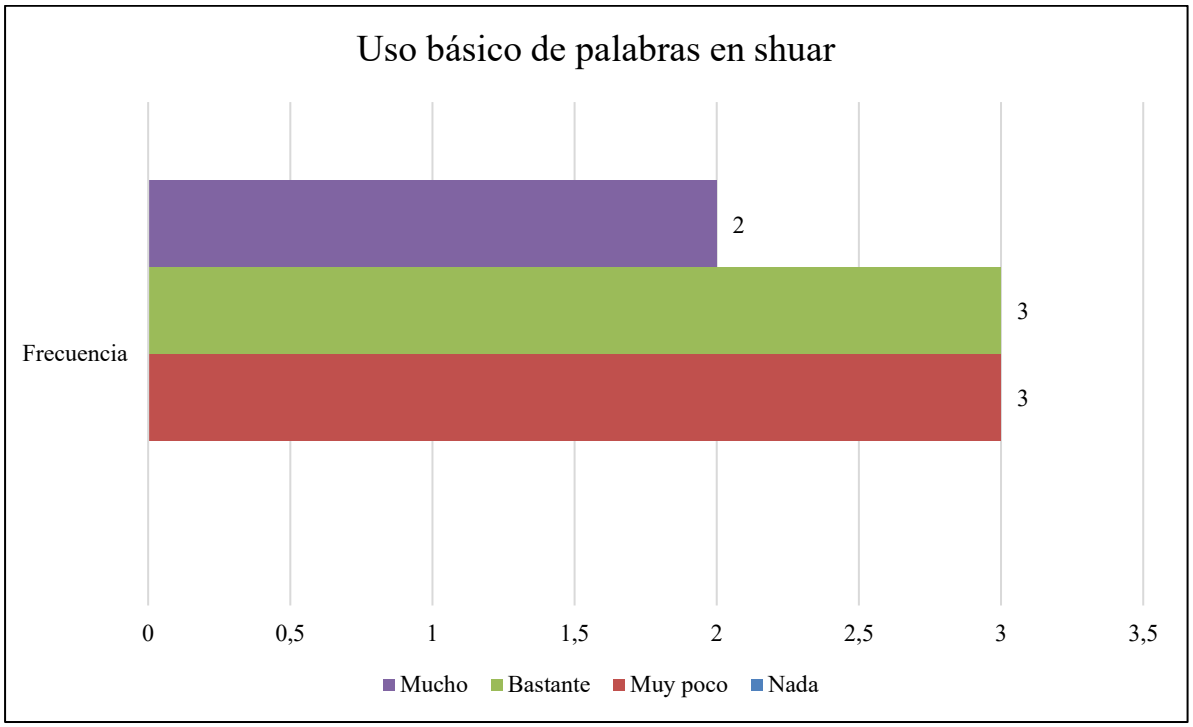
Gráfico 2. *Resultados de la clasificación de objetos (conjuntos) en los estudiantes de segundo grado*



Interpretación

En la clasificación de objetos se observa que 4 estudiantes, equivalentes al 50% del total, se ubican en el nivel “Muy poco”, mientras que 3 estudiantes, correspondientes al 37,5%, alcanzan el nivel “Bastante”. Por su parte, 1 estudiante, que representa el 12,5%, se encuentra en el nivel “Nada”, y no se registran estudiantes en el nivel “Mucho”. Estos resultados muestran que la clasificación de objetos es una habilidad que aún se encuentra en proceso de consolidación, puesto que la mayor parte del grupo se concentra en niveles bajos y medios de desempeño. En términos pedagógicos, ello sugiere la necesidad de reforzar actividades orientadas a la observación, comparación y agrupación de elementos según sus características, de modo que los estudiantes puedan fortalecer progresivamente su capacidad de análisis y organización de conjuntos.

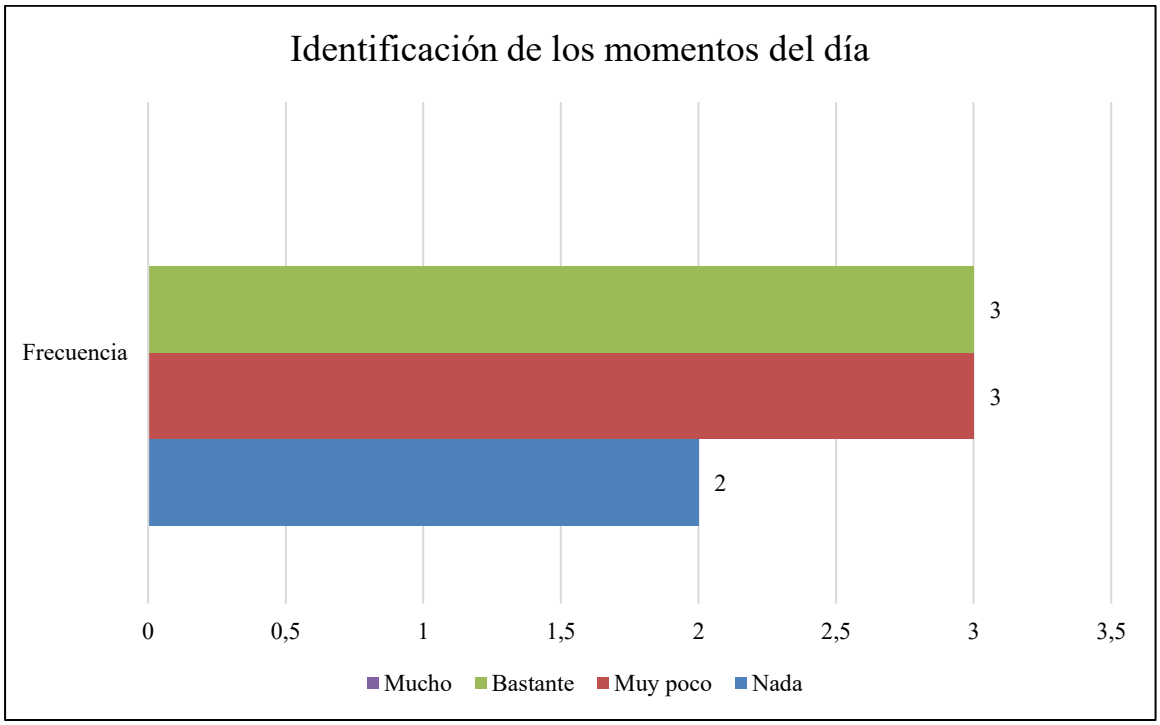
Gráfico 3. *Resultados del uso básico de palabras en shuar en los estudiantes de segundo grado*



Interpretación

En el uso básico de palabras en shuar se observa una distribución más equilibrada entre niveles medios y altos, lo que sugiere que la estrategia intercultural generó interés y participación, permitiendo que varios estudiantes se aproximen al vocabulario trabajado, aunque algunos aún necesitan repetición constante y mayor exposición lingüística para afianzar el aprendizaje.

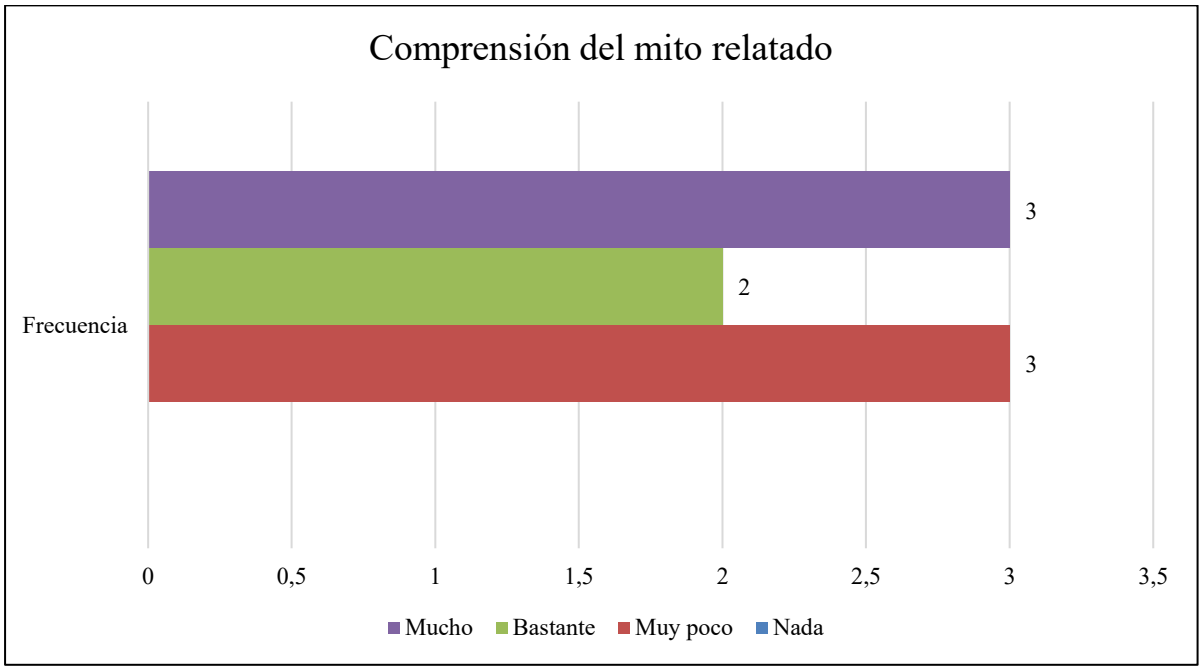
Gráfico 4. *Resultados de la identificación de los momentos del día en los estudiantes de segundo grado*



Interpretación

La identificación de los momentos del día muestra que 5 estudiantes, equivalentes al 62,5% del total, se ubican entre los niveles “Nada” y “Muy poco”, lo que evidencia un bajo nivel de dominio en esta habilidad. Estos resultados permiten comprender que la mayoría de los estudiantes aún presenta dificultades para reconocer con claridad la secuencia temporal de los momentos del día, por lo que se requiere reforzar este aprendizaje mediante ejemplos cotidianos, rutinas diarias y recursos visuales que favorezcan asociaciones concretas y faciliten una comprensión más progresiva de esta noción temporal.

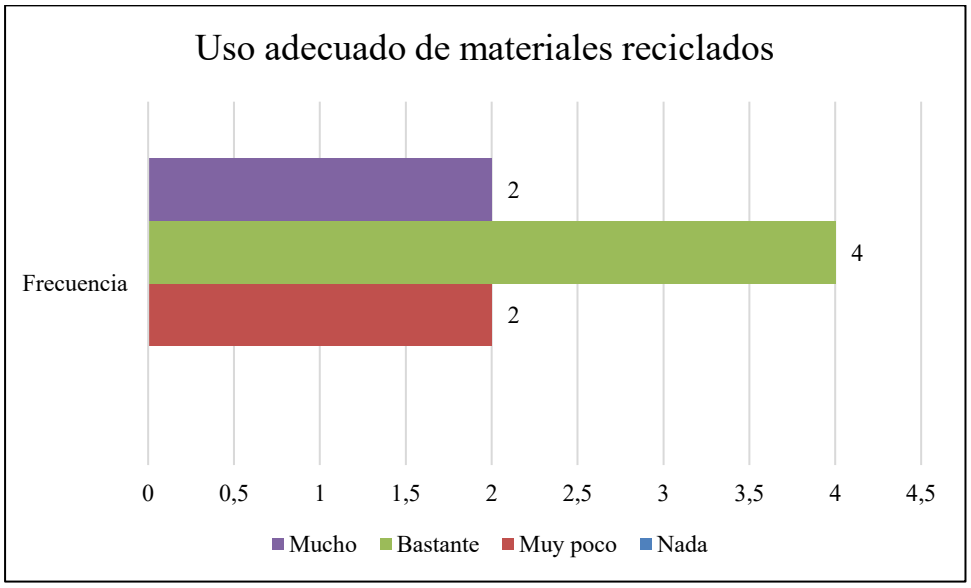
Gráfico 5. *Resultados de la identificación de los momentos del día en los estudiantes de segundo grado*



Interpretación

En la comprensión del mito relatado se observa que 3 estudiantes, equivalentes al 37,5% del total, se ubican en el nivel “Mucho”, mientras que 2 estudiantes, correspondientes al 25%, alcanzan el nivel “Bastante”. Por otra parte, 3 estudiantes, que representan el 37,5%, se sitúan en el nivel “Muy poco”, y no se registran estudiantes en el nivel “Nada”. Estos resultados muestran una distribución heterogénea en la comprensión del relato, ya que una parte del grupo evidencia niveles favorables de entendimiento, mientras otra aún presenta dificultades para interpretar adecuadamente el contenido narrado. En términos pedagógicos, ello sugiere la necesidad de continuar fortaleciendo la comprensión lectora mediante estrategias de mediación, preguntas guiadas y actividades de recuperación oral que permitan afianzar la atención, la interpretación y la construcción de sentido del texto escuchado.

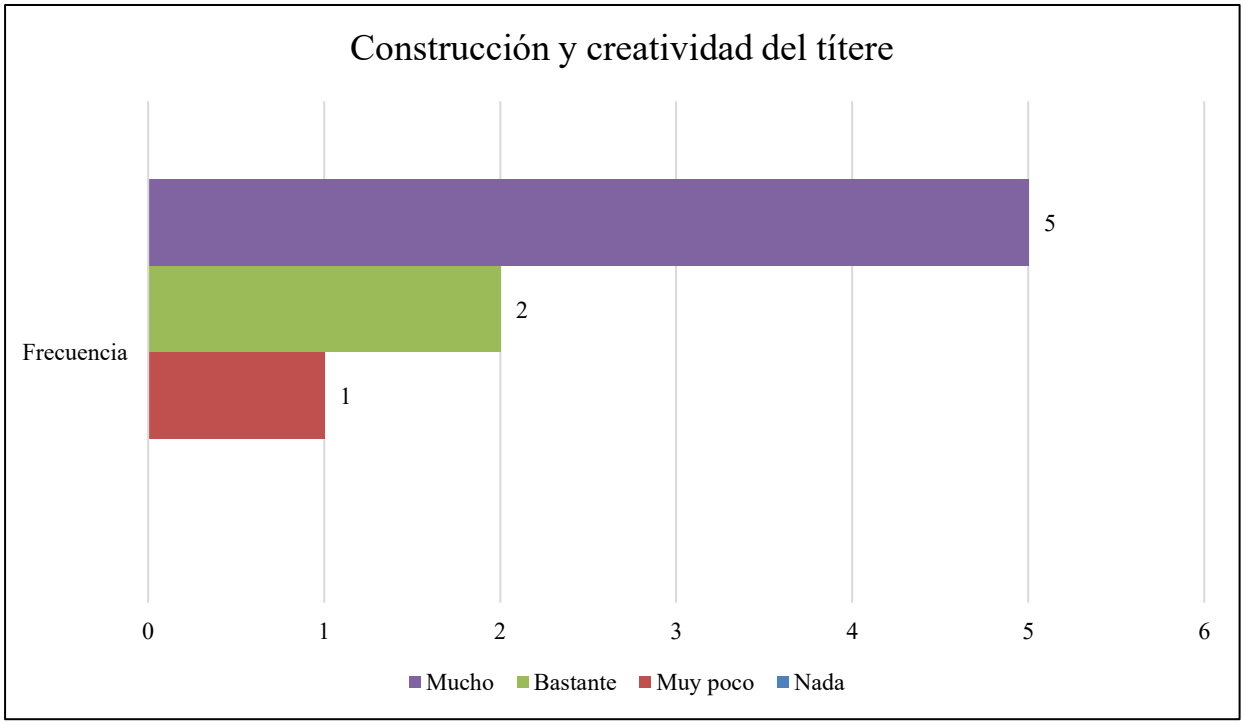
Gráfico 6. *Resultados de la identificación de los momentos del día en los estudiantes de segundo grado*



Interpretación

Respecto al uso adecuado de materiales reciclados, los resultados evidencian una participación activa y consciente, observándose mayor concentración en niveles medio-altos, lo que permite afirmar que la actividad práctica estimuló tanto la creatividad como la responsabilidad ambiental dentro del aula.

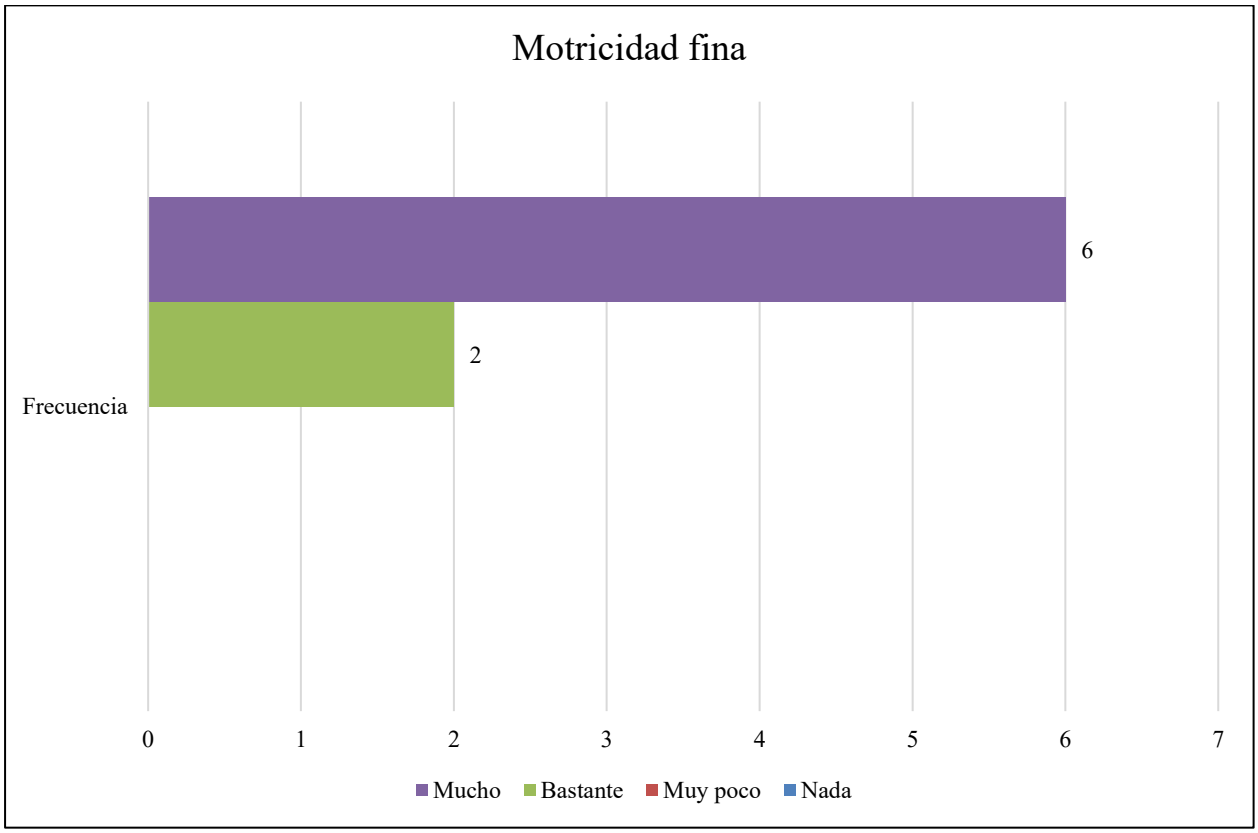
Gráfico 7. *Resultados de la identificación de los momentos del día en los estudiantes de segundo grado*



Interpretación

La construcción y creatividad del títere muestra un desempeño favorable en la mayoría del grupo, dado que 5 estudiantes, equivalentes al 62,5% del total, se ubican en el nivel “Mucho”, mientras que 2 estudiantes, correspondientes al 25%, alcanzan el nivel “Bastante”. Por otra parte, 1 estudiante, que representa el 12,5%, se encuentra en el nivel “Muy poco”, y no se registran estudiantes en el nivel “Nada”. Estos resultados permiten observar que la actividad fue ampliamente acogida por los estudiantes y que favoreció la expresión creativa, la participación y la implicación en el trabajo manual, aunque todavía persiste un caso puntual que requiere mayor acompañamiento para fortalecer su desenvolvimiento en este tipo de tareas.

Gráfico 8. *Resultados de la identificación de los momentos del día en los estudiantes de segundo grado*



Interpretación

En la motricidad fina se identifica un desempeño ampliamente favorable, ya que predominan los niveles altos, lo que indica que las tareas de ensamble y detalle contribuyeron al desarrollo de coordinación y precisión, habilidades acordes con la etapa evolutiva de los estudiantes.

5.2. Análisis general

A partir de la interpretación de los ocho indicadores evaluados, se observa que los resultados obtenidos fueron heterogéneos en las distintas habilidades trabajadas. Los desempeños más favorables se registran en actividades de carácter práctico y creativo, como la construcción del títere y el desarrollo de la motricidad fina, en las que predominan niveles altos de respuesta. En contraste, en competencias vinculadas con el reconocimiento numérico y la identificación de los momentos del día se evidencian niveles bajos de dominio en una parte importante del grupo, lo que permite reconocer que estos aprendizajes requieren mayor refuerzo pedagógico, acompañamiento sostenido y estrategias más contextualizadas para favorecer su comprensión progresiva.

Por su parte, los resultados relacionados con el uso de palabras en shuar y la comprensión del mito muestran desempeños diferenciados, aunque con indicios favorables en términos de interés, participación e interacción durante las actividades desarrolladas. En conjunto, los datos permiten describir que la propuesta pedagógica propició experiencias de aprendizaje valoradas positivamente en habilidades creativas, motrices y de expresión, al tiempo que evidenció la necesidad de seguir fortaleciendo aquellas competencias básicas que demandan mayor consolidación en el proceso formativo.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

- La investigación permitió comprender que el espacio donde aprenden los niños influye en su motivación y en el sentido que atribuyen a lo que estudian. En este marco, el diseño e implementación del ambiente de aprendizaje artístico-cultural con pertinencia cultural shuar en segundo grado favoreció una mayor cercanía entre las actividades escolares y los referentes culturales de los estudiantes, haciendo que el proceso formativo resultara más próximo a su identidad.
- Al inicio del estudio se observó la existencia de espacios de trabajo con escasa vinculación con la cultura shuar local. Frente a ello, mediante la implementación del ambiente de aprendizaje artístico-cultural con pertinencia cultural shuar, se incorporaron símbolos, objetos y recursos pedagógicos contextualizados, con el apoyo de docentes y familias. Esta adecuación permitió generar mayores niveles de participación, creatividad e involucramiento estudiantil durante las actividades desarrolladas.
- La experiencia evidenció que, cuando el ambiente pedagógico incorpora elementos culturales significativos para los estudiantes, el aprendizaje adquiere mayor sentido y fortalece el sentido de pertenencia. En ese contexto, el ambiente de aprendizaje artístico-cultural con pertinencia cultural shuar no solo funcionó como un recurso de apoyo didáctico, sino como un espacio de mediación intercultural que articuló aprendizaje escolar, identidad cultural y participación comunitaria.

Recomendaciones

- Se recomienda a los docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Chapints” incorporar de manera sistemática ambientes de aprendizaje con pertenencia cultural que integren saberes ancestrales, prácticas socioculturales, lengua materna y cosmovisión shuar, fortaleciendo así una formación integral y contextualizada.
- Se sugiere diseñar y aplicar actividades lúdicas que estimulen la curiosidad y el interés por el aprendizaje, acompañadas de materiales didácticos pertinentes y culturalmente significativos, en concordancia con los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Se recomienda continuar promoviendo el respeto, la valoración y la preservación de la identidad shuar mediante la participación activa de estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad, consolidando un proceso educativo que reconozca y fortalezca la riqueza cultural del entorno.

Referencias

Arias, B. (2012). *Metodología de la investigación: Fundamentos y técnicas*. Editorial Trillas.

Cabezas Vargas, R. Y., & Escalante Escobar, Y. M. (2022). *Importancia de los saberes ancestrales en la identidad cultural en los niños de 5 años en la I.E. inicial de la comunidad de Cullupuquio – Ayacucho* [Trabajo de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/db6e2b79-d34d-49e8-a492-0c72b6167c92/content

Clavijo Castillo, R. G., & Bautista Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación, 15*(1), 113–124. https://orcid.org/0000-0002-3617-9626

Coello Gómez, J. A., & Rogerón Varela, V. Y. (2020). *Educación Intercultural Bilingüe y su influencia en la cosmovisión shuar en la Comunidad Los Ángeles, parroquia Chiguaza, cantón Huamboya, Morona Santiago (2019–2020)* [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/d87c8ccb-9c93-4b00-aabb-f7b181b1d56b

Comboni Salinas, S., & Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco.https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bf-cfff-4546-83cc-a132182f507f/content

Gómez Chilán, L. F., Chuquitarco Encalada, S. M., Yagual Viteri, M. Y., Chavesta Álava, M. V., & Parra Aguirre, M. F. (2024, abril). Educación inclusiva y diversidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 145. https://biblioteca.ciencialatina.org/educacion-inclusiva-y-diversidad/

Guaraca Suqui, J. M., Salto Carranza, J. R., & Suqui Pizarro, D. M. (2021). La mitología shuar en el proceso de enseñanza–aprendizaje. En *Memorias del Simposio Internacional "Educación y saberes ancestrales, un camino de diálogo epistémico"* (pp. 55–63). http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2116/1/Memorias-de-simposio-55-63.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw–Hill. https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Kajekai Juwa, T. K. (2023). La comunicación bilingüe para la comprensión de contenidos de aprendizaje en estudiantes de CECIBs shuar. *Revista Scientific, 8*(29), 39–56. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/1235

Molano L., O. L. (2007, mayo). Identidad cultural: Un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 69–84. https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf

Paz y Miño, M. E., Simbaña Pillajo, F., Salas Astraín, R., Carbonell Yonfá, E., Valderrama Aguayo, I., Landeo Minaya, K. L., … Gallego Condoy, M. B. (2024, mayo). *Saberes para la interculturalidad educativa y comunitaria*. Memorias del IV Congreso Internacional de Interculturalidad. Universidad Politécnica Salesiana. https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/27954

Quichimbo Saquichagua, F. F., Hidalgo Ochoa, A. N., Wamputsar Tsuink, A. S., & Yanez Balarezo, F. A. (2023, octubre 24). Saberes y haceres territoriales: Prácticas educativas shuar en contextos de educación intercultural bilingüe en Ecuador. *Amawtakuna*. https://editorial.uaw.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/Revista-Amawtakuna-Articulo-1.htm

Ríos Núñez, J. E. (2017). *Saberes ancestrales de la comunidad shuar del recinto Río Limón* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14339/1/UPS-GT001918.pdf

Rosero Garcés, F., Aguilar Guamán, J., & Duchi Zaruma, A. (2021). Diálogo intercultural, huertas escolares y horizontes epistémicos. En *Conocimientos ancestrales: Huertas didácticas*

innovadoras y diálogo de saberes (pp. 25–43). Universidad Nacional de Educación. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2022/04/Conocimientos-ancestrales.pdf

UNICEF. (2023). *La educación intercultural bilingüe en Ecuador: Materiales en lenguas originarias y en español para la EIB*. https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-ecuador

Anexos

Anexo 1.

Título:

"AMBIENTE DE APRENDIZAJE CON PERTENENCIA CULTURAL PARA EL DESARROLLO DE ÁREAS INTEGRADAS DE LA UNIDADE 16 EN ESTUDIANTES DEL PROCESO FORTALECIMIENTO COGNITIVO AFECTIVO Y PSICOMOTRIZ DE LA UECIB CHAPINTS"

●Objetivo específico:

Identificar la aplicación de los ambientes de aprendizaje en las prácticas pedagógicas de enseñanza aprendizaje en el aula de clases de los estudiantes del proceso de FCAP en la UECIB Chapints.

Guía de observación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Datos Generales:				
Nombre del profesor:				
Nombre de la institución:				
Nombre del observador:				
Fecha:				
Marque con una "X" el nivel de frecuencia observado para cada indicador:				
Aspectos a observar	**Siempre**	**A veces**	**Nunca**	**Observaciones**
-Integra los saberes y prácticas locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
-Adaptación del ambiente de aprendizaje para atender a la diversidad de los estudiantes.				
-Existen ambientes de aprendizaje dentro del aula				
-Existen materiales didácticos en el aula de clases con pertenencia cultural y lingüística.				
-Se integran elementos del entorno local o cultural dentro del aula.				

-El ambiente estimula la curiosidad y la exploración.				

Anexo 2.

Título:

"AMBIENTE DE APRENDIZAJE CON PERTENENCIA CULTURAL PARA EL DESARROLLO DE ÁREAS INTEGRADAS DE LAS UNIDADES 16 - 21, EN ESTUDIANTES DEL PROCESO FORTALECIMIENTO COGNITIVO AFECTIVO Y PSICOMOTRIZ DE LA UECIB CHAPINTS"

Objetivo: Conocer la percepción de los docentes y padres de familia sobre el impacto de los ambientes de aprendizaje contextualizados en el fortalecimiento de la identidad cultural shuar.

Datos generales de la entrevista a docentes de la UECIB Chapints

Nombres y apellidos (entrevistado/a)	
Institución donde estudia	

Ciclo en el que estudio	
Edad	
Autoidentificación	
Fecha de la entrevista	

Preguntas orientadoras

Preguntas una vez validadas
1. ¿Qué es para usted un ambiente de aprendizaje?
2. ¿Qué aspectos culturales considera fundamentales para que un ambiente de aprendizaje sea realmente efectivo?
3. ¿De qué manera cree que el ambiente de aprendizaje impacta en la formación y el desarrollo de los estudiantes?
4. ¿Qué tipos de ambientes de aprendizaje ha implementado en su aula para favorecer la enseñanza de los niños?
5. ¿Qué elementos culturales ha incorporado en los ambientes de aprendizaje que gestiona?
6. ¿Qué beneficios cree que aportan los ambientes de aprendizaje en el desarrollo de los niños?
7. ¿Ha tenido alguna dificultad específica al implementar ambientes de aprendizaje que fortalezcan la pertenencia cultural de los estudiantes?

8. ¿De qué manera cree que la comunidad contribuye al diseño, implementación y aplicación de los ambientes de aprendizaje?
9. ¿Cómo puede el diseño de un ambiente de aprendizaje favorecer la integración de áreas del conocimiento en el contexto educativo intercultural?

Anexo 3.

Título:

"AMBIENTE DE APRENDIZAJE CON PERTINENCIA CULTURAL PARA EL DESARROLLO DE ÁREAS INTEGRADAS DE LA UNIDAD 16, CON ESTUDIANTES DEL PROCESO FORTALECIMIENTO COGNITIVO AFECTIVO Y PSICOMOTRIZ DE LA UECIB CHAPINTS"

Objetivo: Conocer la percepción de los docentes y padres de familia sobre el impacto de los ambientes de aprendizaje contextualizados en el fortalecimiento de la identidad cultural shuar.

Datos generales de la entrevista a padres de familia de la UECIB Chapints

Nombres y apellidos (entrevistado/a)	
Institución donde estudia	
Ciclo en el que estudio	

Edad	
Autoidentificación	
Fecha de la entrevista	

Preguntas orientadoras

Preguntas una vez validadas
1. ¿Qué entiende usted por un ambiente de aprendizaje para los niños?
2. ¿Qué costumbres, tradiciones o valores de su familia o comunidad desearía que se incorporen en el proceso educativo que los niños aprendieran en la escuela?
3. ¿Cómo cree que influye el lugar o ambiente donde los niños aprenden en su comportamiento y crecimiento?
4. ¿Ha observado algún tipo de ambiente o espacio en la escuela o comunidad que ayude a los niños a aprender mejor? Detalle
5. ¿Ha notado alguna dificultad o problema cuando se busca incluir la cultura de la comunidad en los espacios educativos?
6. ¿De qué forma cree usted que apoyan las madres, padres y demás miembros de la comunidad pueden apoyar en la creación de ambientes de aprendizaje para los niños?
7. ¿Qué aspectos de su cultura o comunidad le gustaría que se incluyeran en los espacios donde aprenden sus hijos?

Anexo 4.

Encuesta a los estudiantes las actividades el ambiente de aprendizaje

Curso:
N. estudiante
Género:
Fecha:
Edad:

En base a las actividades realizadas responda las siguientes preguntas.

	Nada	**Muy poco**	**Bastante**	**Mucho**
1.Reconocimiento de números (1–9)				
2.Clasificación de objetos (conjuntos)				
3.Uso básico de palabras en shuar				

4.Identificación de los momentos del día				
5.Comprensión del mito relatado				
6.Uso adecuado de materiales reciclados				
7.Construcción y creatividad del títere				
8.Motricidad fina (ensamble y detalles)				

Anexo 5. Contraste entre el antes y el después del aula con el ambiente de aprendizaje.

Figura 2. Rincón del aula sin uso



Figura 3. Ambiente de aprendizaje



Figura 4. Rincón del aula sin uso



Figura 5. Símbolos de la nacionalidad shuar

