UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de

Educación Intercultural Bilingüe - Presencial

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Wayusa upina*: un espacio de diálogo intercultural para las nacionalidades presentes en el 3er grado de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi

Autora:

Mayra Alexandra Guamán Gualli

Autora:

Melanie Carolina Ortiz Ríos

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Autor:

Mayra Alexandra Guamán Gualli

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

Autor:

Melanie Carolina Ortiz Ríos

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

Docente Tutor	Luis Fernando Cevallos Landi
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0001-9505-7023

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

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

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecemos a Dios por permitirnos culminar con éxito esta etapa tan significativa de nuestras vidas y ayudarnos en nuestro camino iluminando con sabiduría y fortaleza infinita para continuar.

Además, agradecemos infinitamente a todas las personas que de una u otra manera nos brindaron su apoyo durante este arduo proceso de formación académica y personal. Un especial reconocimiento de agradecimiento a nuestro tutor académico, Luis Cevallos, gracias a su conocimiento y orientación la cual nos guiaron al cumplimiento de esta investigación. Asimismo, manifestamos un especial agradecimiento a nuestra tutora profesional, Mg. Alba Castillo por permitirnos desarrollar nuestras prácticas preprofesionales en su aula de clases y compartir sus saberes, ayudando en nuestro proceso de formación docente.

De manera singular, nuestro sincero agradecimiento a la Universidad Nacional de Educación (UNAE) por abrirnos las puertas y ser un espacio para fortalecer nuestra vocación, y de manera distintiva a la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe ya que fue fuente de conocimiento y aprendizaje intercultural.

DEDICATORIAS

A mí familia especialmente a mis padres Francisco G. y Juana G. por ser mi motivación de vida, por enseñarme el valor de la perseverancia y por su amor incondicional. A mis hermanos por su apoyo, confianza y por brindarme comprensión. A mi prima Patricia Q., por cada palabra de aliento, por creer en mi y enseñarme a luchar sin rendirme. A mis amigas más cercanas, en especial a Eli, por no dejarme sola y ser mi ánimo constante a lo largo de este retador camino.

Mayra Guamán.

Agradezco infinitamente a mis padres, quienes con su amor y apoyo incondicional han sido pilar fundamental para cumplir este logro.

A mi padre, quien desde el cielo me ilumina en cada paso de mi vida, este logro es para él, pues su presencia espiritual es mi impulso para continuar.

A mis hermanas, por siempre estar a mi lado, puesto que, con su cariño y motivación, me recuerdan que nunca estaré sola.

En definitiva, a toda mi familia, a mis tías, tíos, primos y amigos, gracias por creer en mí y por ser apoyo esencial para cumplir esta meta.

Melanie Ortiz.

RESUMEN

El presente trabajo de integración curricular denominado, "*Wayusa upina*: un espacio de diálogo intercultural para las nacionalidades presentes en el 3er grado de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi*, tuvo como objetivo "desarrollar una propuesta de diálogo intercultural para las nacionalidades mediante la práctica ancestral de la *wayusa upina* con los estudiantes del 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi*". La investigación surgió de la identificación de factores que afectaban en la transmisión y revitalización de la práctica *wayusa upina* entre los estudiantes, docentes y padres de familia.

Se aplicó una evaluación diagnóstica para saber el grado de comprensión que tenían los estudiantes del 3er año de EGB cuyos resultados evidenciaron un escaso conocimiento de la misma. En este contexto, se diseñó una guía de interaprendizaje con estrategias didácticas activas basada en la práctica ancestral de la *wayusa upina,* integrando saberes ancestrales característicos de las nacionalidades presentes en el 3er año de EGB en las asignaturas establecidas por el currículo kichwa.

Esta investigación tuvo un diseño de campo, y un enfoque cualitativo, utilizando técnicas como: la observación participante, entrevistas, diarios de campo, revisión documental. Los resultados demostraron un avance significativo en la aplicación y comprensión de dichos saberes, reflejado en los trabajos realizados por los estudiantes y en la práctica *wayusa upina.* La rúbrica de evaluación realizada por los actores educativos valoró positivamente el trabajo realizado conjuntamente con los estudiantes, reconociendo la importancia de incorporar la *wayusa upina* en el ámbito educativo para promover la diversidad cultural y la preservación de esta práctica ancestral en las nuevas generaciones.

PALABRAS CLAVES: Diversidad cultural, Estrategias didácticas activas, Dialogo Intercultural, *wayusa upina.*

UCHILLAYACHISHKAYUYAY

Kay yachay tinkuy ruraykuna sutinmi “Wayusa upina: Rimanakuy ñawpakunapak yachaykunawan, runakunawan tinkunakuy ukupi 3º EGB UECIB Amauta Ñanpi” ruraykunami ñawpakunapak yachaykunawan rimanakuy ñawpata rurayta munanchik, wayusa upinapak ñawpa ruranakunawan 3º EGB yachakukkunawan, UECIB “Amauta Ñanpi” wasipi. Kay maskanakamanta rikurik wankurina wayusa upina ñawpa ruraykunapi rikurikuna, ñukanchik yachakuk, yachachikkunawan, mama-taytakunawan yachayman ñawpa kawsaykunawan llamkayta mana alli kallariyta rikurirka.

Chayrayku, rurashka kanki yachay kikinrikuy rikuchiy 3º EGB yachakukkunapak ñawpa yachayta rikuchinkapak; kawsaykunamanta rikuchirka mana ashka yachayta charinchikchu. Kaykunamanta llukshirka interaprendizaje ñanpak yachay rimay killka, llankay ruraykuna rikcharimushka, wayusa upinapak ñawpa ruraykunawan taksachishpa. Rikcharishpa ñawpakunapak yachaykunawan, 3º EGB yachakukkuna ñawpa runakunawan yachaykunata tantarishpa, kichwa currículo nishkapi shukllachishpa yachachirka.

Kay maskanaka pampa llankay ruraypi tukurka, ima yuyayta rikuchishpa, ñawpa ruraykuna llukshishpa: riksishka yachakuk, rimanakuy, killka yachay, willay ñawpa rimay. Rikuchirka hatun sumak llankaykunata, yachakukkunapash wayusa upinawan ñawpa yachaykunata alli rikurinkapak. Ñawpa rimay kawsaypi rurashka ruray kunankunawan rikuchirka hatun alli rikchay, yachakukkuna llankashka ruraykunawan, wayusa upina rurashkawan rikurishpa. Ñukanchik yachachikkuna, yachakukkunapash, mama-taytakunapash, yachay wasi yachakkunapash alli rikuchirkakuna, rikurirkakuna chay llankaykunata, yachay wasipi wayusa upinata tantarinakunapak, ñawpakunapak kawsayta alli alli yachayman apachinankapak, ñawpa runakunapak yachaykunawan kawsayta kawsachinankapak.

SAPI SHIMIKUNA: Runa yachaykunata rikuykuna, llamkay yachachikuykunata llaki llankaykuna, runa tinkunakuy, wayusa upina.

ABSTRACT

The present curricular integration project, entitled "*Wayusa Upina*: A Space for Intercultural Dialogue for Peoples and Nationalities Present in the Third Grade of Primary Education (EG) at UECIB *Amauta Ñanpi"*, aimed to develop a proposal for intercultural dialogue for nationalities through the ancestral practice of *wayusa upina* with third-year students at UECIB *Amauta Ñanpi*. The research arose from the identification of factors that affected the transmission and revitalization of the *wayusa upina* practice among students, teachers, and parents.

A diagnostic assessment was applied to determine the degree of understanding that third grade students had, the results of which showed a limited knowledge of the practice. In this context, an interlearning guide was designed with active didactic strategies based on the ancestral practice of *wayusa upina*, integrating ancestral knowledge characteristic of the nationalities present in the third grade of Primary Education (EG). Subjects established by the Kichwa curriculum.

This research had a field design and a qualitative approach, employing techniques such as participant observation, interviews, field diaries, and document review. The results demonstrated significant progress in the application and understanding of such knowledge, reflected in the students' work and in *wayusa upina* practice. The evaluation rubric developed by the educational stakeholders positively valued the work carried out jointly with the students, recognizing the importance of incorporating *wayusa upina* into the educational setting to promote cultural diversity and the preservation of this ancestral practice among new generations.

KEYWORDS: Cultural diversity, Active teaching strategies, Intercultural dialogue, *wayusa upina*.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 12

1.1 Contexto institucional de la UECIB "*Amauta Ñanpi*" 12

1.2 Planteamiento del problema 17

1.3 Pregunta de investigación 19

1.4 Objetivos 19

1.4.1 Objetivo general 19

1.4.2 Objetivos específicos 19

1.5 Justificación 19

2. MARCO TEÓRICO 22

2.1 Antecedentes 22

2.1.1 Estudios antecedentes internacionales 22

2.1.2 Estudios antecedentes nacionales 28

2.2 Conceptos básicos de la investigación 32

2.2.1 Diversidad cultural 32

2.2.2 Estrategias didácticas activas 33

2.2.3 Diálogo intercultural 36

2.2.4 Diálogo de saberes. 37

2.2.5 Ritual de la *wayusa upina* 39

2.3 Estudio teórico que respalda la investigación 40

3. MARCO METODOLÓGICO 42

3.1 Enfoque metodológico de la investigación 42

3.2 Paradigma de la investigación 43

3.3 Método de la investigación 44

3.4 Niveles de la investigación 44

3.5 Diseño de la investigación 45

3.6 Población 45

3.7 Técnicas e instrumentos de investigación 46

3.7.1 Observación participante 46

3.7.2 La entrevista 47

3.7.3 Diario de campo 47
3.7.4 Análisis documental 48
3.8 Recolección y análisis de datos 49
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 51
Objetivo 1: Caracterización de las nacionalidades 51
Nacionalidades 52
Objetivo 2: Diseño de propuesta para el diálogo intercultural 60
Descripción de procedimiento por fases 61
Objetivo 3: Evaluación de la propuesta 77
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 80
Conclusiones 80
Recomendaciones 83
Referencias 86
Entrevistas 92
ANEXOS 93
Anexo 1. 93
Anexo 2. 93
Anexo 3. 94
Anexo 4. 94
Anexo 5. 95
Anexo 6. 96
Anexo 7: 98

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1: Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Amauta Ñanpi”, 2023. 13
Fotografía 2: Estudiantes del 3er grado de EGB, 2024. 15
Fotografía 3: Noticias sobre la wayusa upina en el patio de la institución 64
Fotografía 4: *Enseñanza de la yupana y los números en idioma waorani.* 67
Fotografía 5: *Estudiantes exponiendo el trabajo realizado en clases.* 71
Fotografía 6: *Estudiantes interpretando la canción “Chakrapi”.* 73
Fotografía 7: *Estudiante realizando un collar representativo de la Nacionalidad Shuar.* 75
Fotografía 8: Primera *wayusa upina* en la UECIB “*Amauta Ñanpi*”, lugar en donde se identificó el problema de investigación. 93
Fotografía 9: Enseñanza del saber ancestral de la crianza de huevos de tortuga. 93

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Calendario Vivencial Educativo. Tomado del Plan Curricular Comunitario de la UECIB Amauta Ñanpi, 2021, p. 5. 16
Ilustración 2: *Metodologías activas. Elaboración propia adaptado de Suniaga (2019).* 25
Ilustración 3: *Propuesta de Calendario Vivencial Educativo Comunitario Holístico.* 85

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: *Cuadro de caracterización de nacionalidades presentes en el 3er año de EGB de la UECIB Amauta Ñanpi.* 58

1. INTRODUCCIÓN

La preservación y protección de los conocimientos ancestrales y prácticas culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador son elementos fundamentales para fortalecer la identidad y diversidad cultural. Dentro de este preámbulo, la práctica tradicional de la Nacionalidad *Kichwa* Amazónica denominada *wayusa upina*[1] se transforma en un lugar sagrado y de ritual; un espacio de diálogo y de aprendizaje, en donde se transmiten conocimientos, creencias, costumbres y tradiciones propias de la nacionalidad.

Este trabajo de investigación surge desde las experiencias de Prácticas Laborales (PL) previas realizadas durante el sexto ciclo en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) *Amauta Ñanpi*, ubicada en la ciudad de Puyo, perteneciente al cantón y provincia de Pastaza.

1.1 Contexto institucional de la UECIB "*Amauta Ñanpi*"

Actualmente, la UECIB se encuentra ubicada en la ciudad de Puyo específicamente en el Barrio Urbano Intipungo, del cantón y provincia de Pastaza de la Amazonia Ecuatoriana, al presente, tiene el objetivo de fortalecer la cultura de cada nacionalidad amazónica.

[1] Toma de la guayusa.

Fotografía 1:

Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Amauta Ñanpi", 2023.



De acuerdo con el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la UECIB *Amauta Ñanpi* (2021), la Institución Educativa fue creada el 11 de octubre de 1991 en la ciudad del Puyo, la cual tuvo su inicio como un Centro Educativo Comunitario como resultado del Acuerdo Ministerial N°. 116, gracias a la iniciación de su maestro fundador Víctor Temístocles Hernando López. Seguidamente, tomó el nombre de Centro Educativo Comunitario *Amauta Ñanpi* ofertando la Educación Básica con el objetivo de fortalecer el idioma *kichwa* y rescatar la identidad cultural de los Pueblos y Nacionalidades presentes en la institución. En sus inicios, funcionó en un local del Vicariato Apostólico de Puyo ubicado en el barrio central junto a la Catedral. En 1992, a través de un convenio con la Misión Dominicana, la DIPEIB-P y OPIP entregó un terreno a la institución de aproximadamente 3 hectáreas en la cual se mantiene actualmente.

Adicionalmente, en el terreno entregado, el Consejo Provincial de Pastaza edificó bloques de aulas de forma octogonal las cuales siguen manteniendo su diseño, del mismo modo, diferentes instituciones y la comunidad colaboraron conjuntamente en la creación del grupo "Hormiguitas Verdes" impulsando al espacio de "Áreas Verdes" que abarcaba jardines, huertos, chacras y otros elementos culturales.

La UECIB *Amauta Ñanpi* es de carácter fiscomisional gratuito, ofreciendo los niveles educativos de: Educación Infantil Familiar (EIFC), Educación General Básica y Bachillerato General Unificado en Ciencias. El cuerpo docente de esta institución está conformado por treinta personas, los cuales provienen de diversas nacionalidades indígenas y amazónicas, esto conlleva a que se genere un espacio donde se establece un dialogo intercultural que fortalece la educación intercultural, orientando e incentivando la conservación de valores y saberes ancestrales de cada cultura. En cuanto a la infraestructura y equipamiento, la institución cuenta con espacios adecuados para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, entre las cuales podemos mencionar: laboratorios, comedor escolar, canchas deportivas, espacios recreativos, cabañas y áreas verdes que garantizan un entorno seguro y propicio para el desarrollo integral.

Por otro lado, *Amauta Ñanpi* muestra su compromiso al brindar una educación justa y con pertinencia cultural, es por ello que tiene como visión:

> Ser una comunidad educativa al servicio de las nacionalidades y pueblos con un programa curricular para fortalecer la identidad cultural, valores cristianos, conocimientos científicos, para la formación integral de la persona y desempeño exitoso en un mundo cambiante. (UECIB *Amauta Ñanpi*, 2021, p. 17)

De la misma manera, su misión plantea:

> Formar personas integrales con capacidad emprendedora, productivos y de liderazgo comunitario mediante una educación de calidad y calidez, impulsando la investigación de la cultura, producción, amor y respeto hacia la naturaleza, basados en lo comunitario, la interculturalidad y la plurinacionalidad, para contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de las nacionalidades, pueblos y de la sociedad. (UECIB *Amauta Ñanpi*, 2021, p. 17).

Es así como, este trabajo de integración curricular está enfocado en el 3er grado de Educación General Básica, el cual cuenta con un total de 26 estudiantes, específicamente con 17 mujeres y 9 hombres, dentro de este grupo 14 estudiantes pertenecen a la Nacionalidad *Kichwa Amazónica,* 2 estudiantes a la Nacionalidad *Waorani*, 6 estudiantes a la Nacionalidad *Shuar*, 3 estudiantes a la Nacionalidad *Achuar*, y 1 estudiante de Nacionalidad Venezolana.

La docente del aula proviene de la Nacionalidad *Kichwa Amazónica,* a lo largo de su trayecto académico aprendió las lenguas *shuar* y *achuar*, Por esta razón, imparte las clases utilizando tanto el *Kichwa como el Shuar* para actividades específicas Tal como se pudo observar con el uso del kichwa al abordar la suma con el uso de la *taptana*[2] en una clase de matemáticas o la incorporación del shuar en una clase de ciencias naturales sobre el nombre de las plantas, la cual se desarrolló en la *chakra*[3]*.* Sin embargo, la incorporación de las lenguas de las nacionalidades, no le quita el protagonismo al Castellano, que se mantiene como la lengua de relación intercultural.

Fotografía 2:

Estudiantes del 3er grado de EGB, 2024.

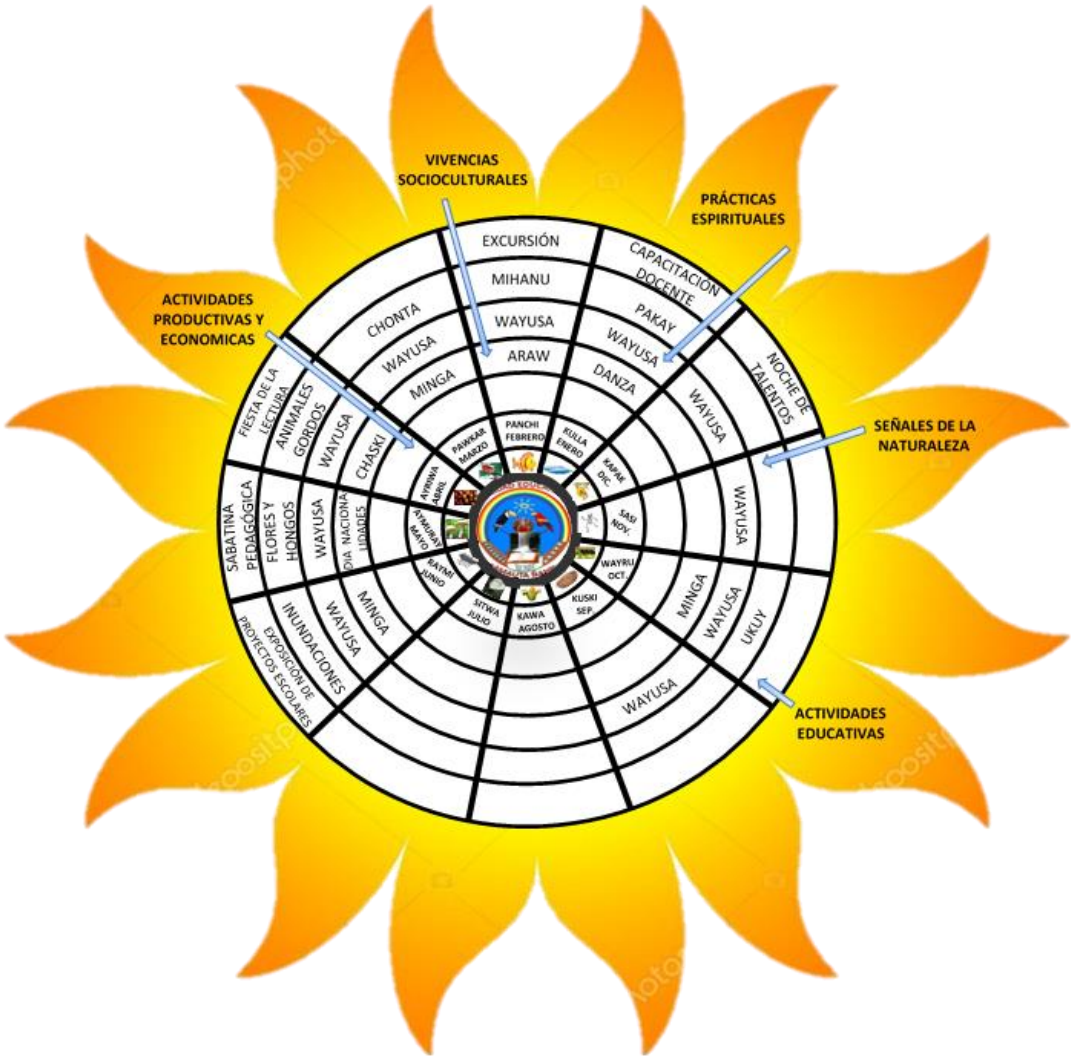


[2] Instrumento empleado para desarrollar cálculos matemáticos por los pueblos andinos.
[3] Huerta.

Además, es importante destacar que la docente es conocedora de diferentes costumbres, tradiciones, mitos, leyendas y saberes ancestrales de varias culturas. Conocimientos que transmite a los estudiantes a partir de un cronograma establecido en el calendario vivencial educativo comunitario.

Ilustración 1:

Calendario Vivencial Educativo. Tomado del Plan Curricular Comunitario de la UECIB Amauta Ñanpi, 2021, p. 5.



***Nota**: La imagen evidencia el Calendario Vivencial Comunitario de la Unidad Educativa Amauta Ñanpi, su diseño se basa en la forma del sol, dentro del mismo se integra el idioma kichwa y diferentes actividades propias de la institución las cuales se basan en prácticas educativas y comunitarias.*

Es así que, la docente tenía el conocimiento vasto sobre la práctica de la *wayusa* u*pina*. En conversación con la misma, expone, que fue ella la promotora para que esta práctica se realice por primera vez en la institución en el año 2003. El objetivo fue implementar una estrategia para revalorizar las lenguas *kichwa y shuar* en la UECIB *Amauta Ñanpi*. Comenta que, al principio de la implementación, los estudiantes de la UECIB no sabían de qué se trataba.

1.2 Planteamiento del problema

Durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales en la UECIB *Amauta Ñanpi* por medio de la observación participante, se constató que dentro de la Unidad Educativa cada fin de mes se realiza la práctica de la *wayusa upina*, en donde docentes, estudiantes y padres de familia se reúnen con la finalidad de compartir conocimientos, saberes ancestrales, experiencias, entre otros aspectos.

Sin embargo, se evidenciaron limitaciones en torno a factores educativos y culturales, que llegan a afectar de forma directa a la práctica del ritual e inciden de manera significativa en la participación activa de la comunidad educativa, evitando la consolidación de este espacio como una práctica de fortalecimiento identitario. Uno de los principales hallazgos es la falta de interés y compromiso, puesto que, a tratarse de una actividad de participación voluntaria dentro de la planificación escolar, esta condición llega a ocasionar una vinculación débil por parte de los estudiantes, docentes y padres de familia.

La poca asistencia responde como una gran medida a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, debido a que los estudiantes viven alejados de sus comunidades de origen, en ocasiones residen solos y sin la presencia de sus padres, y la falta de un sustento económico estable repercute en su

capacidad para cubrir las necesidades básicas, llegando a afectar a su movilidad y disposición para asistir a la actividad que se desarrolla en horas de la madrugada.

Otro factor tiene que ver con el protagonismo que tienen la lengua *kichwa*, en relación con el *shuar* y *achuar*, lo cual limita la participación activa de estudiantes de otras nacionalidades; por ejemplo, el calendario vivencial al ser una herramienta pedagógica que planifica, integra y visibiliza las activades culturales dentro del proceso educativo, debe reflejar la diversidad cultural de las nacionalidades y pueblos que conforman y están presentes en la institución. Sin embargo, el calendario vigente está enfocado principalmente en actividades relacionadas a la Nacionalidad *kichwa* dejando de lado el reconocimiento y representación de saberes y conocimientos de las demás. Aquella situación puede limitar un enfoque intercultural del calendario vivencial educativo comunitario y restringe el cumplimiento de lo señalado en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de “fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades” (2021, p. 18).

Es fundamental reconocer que la *wayusa upina* no llega a representar solo un acto simbólico, sino que forma parte de un espacio de diálogo colectivo y espiritual, su práctica propicia momentos de reflexión, planificación y transmisión oral de conocimientos. Por ello, se plantea una propuesta innovadora específica y no una implementación general, lo cual ha demostrado ser poco efectiva debido a los factores de comprensión y compromiso, sino a su integración de manera directa dentro del salón de clases. Esto permitiría que los saberes ancestrales se adapten al contexto educativo, partiendo desde una dimensión didáctica, y llegando a fomentar la apropiación del conocimiento en un entorno cercano y accesible para cada estudiante.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo contribuir al desarrollo de un diálogo intercultural para las nacionalidades mediante la implementación de la práctica ancestral *wayusa upina* con los estudiantes del 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi*?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Desarrollar una propuesta de diálogo intercultural para las nacionalidades mediante la práctica ancestral de la *wayusa upina* con los estudiantes del 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi*.

1.4.2 Objetivos específicos

- Caracterizar a las nacionalidades presentes en el 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi* mediante técnicas e instrumentos de la metodología de investigación de observación participante.
- Diseñar una propuesta de diálogo intercultural basada en la práctica ancestral de la *wayusa upina* para las nacionalidades del 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi* mediante una guía de interaprendizaje integrando estrategias didácticas activas.
- Evaluar la efectividad de la implementación de la propuesta de diálogo intercultural para las nacionalidades en el 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi* mediante la implementación de metodologías activas.

1.5 Justificación

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe *Amauta Ñanpi*, es una institución que se caracteriza por ser un centro educativo con espacios profundamente diversos, donde convergen estudiantes de diversas nacionalidades, con diferentes costumbres y tradiciones. Esta variedad cultural llega a constituir una oportunidad invaluable para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe basada en el

reconocimiento, respeto y la integración de los saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades. De acuerdo con, el PEC de *Amauta Ñanpi* (2021), sus objetivos de creación giraron en torno a: “fortalecer el idioma *kichwa*, rescatar la identidad cultural y desarrollar alternativas de educación para mejorar la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades” (p. 6).

En este sentido, la presente investigación surge como una respuesta oportuna para enfrentar la necesidad de fortalecer los espacios de diálogo intercultural dentro del 3er grado de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi*, que propone la implementación de la práctica ancestral *wayusa upina* como una estrategia pedagógica integradora. Desde una revisión legal y curricular, esta propuesta se sustenta en varios marcos normativos, la Constitución de la República del Ecuador (2008) en su artículo 57 establece que:

> Se debe mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agrobiodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados. [Constitución de la República del Ecuador, 2008. Art. 57]

De igual manera, el artículo 2.2 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2021) alude que:

> La interculturalidad y plurinacionalidad garantiza el reconocimiento, respeto y recreación de las expresiones culturales de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador; así como sus saberes ancestrales, promoviendo la unidad en la diversidad, el diálogo intercultural y reconoce el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a acceder a los servicios presenciales o virtuales y obras de la biblioteca escolar que se encuentre en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural. [Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), 2021. Art. 2.2]

En este contexto, la práctica ancestral de la *wayusa upina* constituye una propuesta pedagógica, la cual facilita la integración de los saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades locales y regionales; puesto que, por medio de este espacio de encuentro comunitario se pueden transmitir los conocimientos, saberes, relatos y valores que son representativos para las distintas culturas y nacionalidades.

De manera que, se plantea el desarrollo de una Guía de Interaprendizaje que integre a la *wayusa upina* como una herramienta transdisciplinar, que incorpore saberes ancestrales de las diversas nacionalidades presentes en el 3er grado de EGB con los conocimientos planteados desde el currículo *kichwa*, promoviendo así un diálogo intercultural al realizar el intercambio y construcción colectiva de conocimientos.

En el *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (MOSEIB) (2013), se plantea la importancia de integrar los conocimientos y saberes ancestrales en el proceso educativo, en todos los niveles de la educación intercultural bilingüe. Por ello, se propuso diseñar, aplicar y evaluar la efectividad pedagógica de una Guía de Interaprendizaje integrando el concepto de la práctica ancestral de la *wayusa upina*, generando así un diálogo intercultural entre los pueblos y nacionalidades presentes en el 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi*.

En este sentido, las *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del* MOSEIB (2019) menciona que, la Guía de Interaprendizaje fomenta la participación de estudiantes, padres de familia y docente. Esta interrelación genera un espacio que propicia la investigación, la creatividad, y la reflexión crítica. Su elaboración debe basarse en la metodología propuestas por el MOSEIB, respetando las cuatro fases que estructuran el proceso de conocimiento: dominio, aplicación, creación y socialización del conocimiento.

2. MARCO TEÓRICO

Esta sección se compone de tres apartados que orientan y fortalece el presente trabajo de investigación. En primer lugar, se trata de una revisión exhaustiva de la literatura científica publicada en los últimos 5 años, abarcando aportes tanto nacionales como internaciones, con el fin de identificar los conocimientos abordados del tema propuesto y así obtener una visión comparativa y actualizada. En segundo lugar, se definen los conceptos claves que contextualiza la investigación, lo que permitirá comprender con claridad las variables del estudio propuesto. Y, finalmente se presenta estudios teóricos que respaldan la investigación integrando aportes de distintos autores que sustentan el marco conceptual y asegura la pertinencia científica del estudio.

2.1 Antecedentes

Los antecedentes son estudios e investigaciones previas que existen en torno a una temática específica, su importancia radica en que sirven de guía, y permiten hacer comparaciones y tener ideas sobre cómo se trató la problemática con anterioridad.

2.1.1 Estudios antecedentes internacionales

Con relación a la bibliografía internacional, y a partir del análisis documental, este apartado surge con el fin de conocer y profundizar de manera general el abordaje de diferentes contextos educativos en relación con el diálogo intercultural y las estrategias didácticas activas en los procesos pedagógicos, seleccionando cinco referencias internacionales, las cuales contribuyen al fortalecimiento de la presente investigación.

1. En la investigación de Tubino (2022) denominada: "*Las condiciones del diálogo intercultural según Raúl Fornet-Betancourt*", misma que fue realizada en la Pontifica Universidad Católica del Perú; nos da a conocer las condiciones para que se pueda dar un diálogo intercultural resaltando temas profundos tales

como: espiritualidades, saberes, intersubjetividad y el dialogo intercultural; por otro lado, hace referencia a que el diálogo no solo se basa en un intercambio de cosmovisiones sino más bien:

> Un diálogo de situaciones entre sujetos concretos que hablan de sus memorias y planes, de sus necesidades y deseos, de sus fracasos y sueños, es decir, del estado real de su condición humana en una situación contextual específica como el lugar donde se replantea la cuestión de la intersubjetividad. (Fornet-Betancourt, 2006, como se citó en Tubino, 2022, p. 4)

En el mismo punto, nos menciona que el dialogo intercultural tiene que ser el principio de una convivencia armónica que se basa en un proceso de transformación en donde se destacan valores como la empatía y virtudes para convivir entre varias personas. Esta investigación expone la importancia de integrar saberes y conocimientos de diferentes culturas indígenas y occidentales de manera que ninguna debe imponerse sobre otra, por lo que dentro de la investigación surge la pregunta ¿Por qué razón tendemos a menospreciar los saberes ancestrales no occidentales como fuentes de conocimiento sin comprender primero su origen y naturaleza?, podemos darnos cuenta desde una perspectiva epistemológica en lo que el valor y existencia de las mismas están siendo ignoradas y subestimadas. De esta manera el espacio de la *wayusa upina* se convierte en un medio educativo para romper barreras limitadas y fomentar el diálogo intercultural colectivo para el desarrollo del aprendizaje de los niños con relación a la diversidad cultural.

Boaventura de Sousa Santos sostiene que: “La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo [...] y no puede ser monopolizada por una teoría general, de modo que se deben buscar formas plurales de conocimiento” (Infante, 2013, como se citó en Sousa Santos, 2010. p. 406). En este sentido, se vincula con la práctica de la *wayusa upina,* puesto que al ser un espacio integrador de transmisión de saberes, experiencias, sentimientos y distintas formas de vida

de pueblos y nacionalidades que suelen estar presentes o no en este contexto educativo, sin embargo, forman parte de esta.

Por otro lado, Duvisac (2022) manifiesta que, “la teoría decolonial aboga por que las personas y las instituciones se centren y cedan el poder a los conocimientos, las voces y las experiencias de las personas marginadas por el colonialismo y la colonialidad” (p. 3). Es por ello que esta práctica brinda la oportunidad de reconocer la diversidad epistémica, diferentes formas de dualidad con la naturaleza y comunidad promoviendo así una educación intercultural direccionada a la ecología de saberes y descolonización de la historia.

2. Por otro lado, la investigación de Gutiérrez et al. (2023) denominada *“Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios*”, la cual se realizó, con base en, una investigación documental de una serie de artículos relacionados al tema, ya que, buscaba ampliar y profundizar el conocimiento en base a información de trabajos previos, datos publicados, trabajos impresos, audiovisuales, o electrónicos.

Esta investigación menciona que las “metodologías activas” se basan en un proceso de intercambio, ya sean: saberes, experiencias, lecciones de vida, etc. Para la resolución colaborativa de problemas y construcción de conocimientos individuales y colectivos, de esta manera busca que el alumno alcance los objetivos propuestos a través de competencias y habilidades con relación a actividades organizadas que faciliten el aprendizaje significativo.

En este sentido, Suniaga (2019) expone las metodologías activas más frecuentes a utilizar, y que, con base en, la experiencia documentada, son las más relevantes. Estas se presentarán mediante una ilustración de lluvia de ideas, adaptado a partir de Suniaga.

Ilustración 2:

Metodologías activas. Elaboración propia adaptado de Suniaga (2019).



Nota: Cabe recalcar que estas metodologías no son una secuencia obligatoria para seguir, se pueden utilizar de manera específica, modificarlas o incluso excluirlas, todo dependerá del contexto y/o las necesidades.

Las metodologías activas fomentan experiencias significativas, las cuales aportan diferentes beneficios, puesto que fomentan un aprendizaje mucho más profundo en donde se crean y adaptan roles para los estudiantes. De esta manera, se establece que cada metodología tiene que adecuarse al ritmo de aprendizaje del estudiante, debido a que tienden a responder las necesidades en las que requiere, asimismo, todos pueden ser partícipes del desarrollo de las mismas en relación a las capacidades y habilidades, buscando así fomentar el constructivismo donde el estudiante cree su propio conocimiento a partir de estas estrategias implementadas.

3. El estudio realizado por Campos (2018) en Chile, titulado: "*Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano*", y desarrollado en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, tuvo como objetivo: "promover la participación de la comunidad universitaria en los espacios de educación pública,

especialmente, en contextos migratorios que transforma el aula y se requiere de nuevo diálogo que permita comprender los diferentes actores de la realidad nacional" (p. 159).

En la investigación se optó por una metodología cualitativa a través de la observación participante. Así mismo, se implementó talleres de diálogo intercultural semanales durante tres meses, en sesiones de 45 minutos guiados, con el propósito de intercambiar experiencias infantiles en lengua creole y española. Esta actividad fue modulada por estudiantes universitarios quienes presentaron juegos y conversaciones a escolares de primer ciclo en un intento por generar puentes comunicativos significativos desde las vivencias cotidianas de los estudiantes, llegando a la conclusión de que, al participar en talleres de encuentros semanales, los estudiantes van aceptándose y conviviendo a través de los juegos y el diálogo permanente sobre sus vidas cotidianas, sin importar sus diferencias.

4. Otro antecedente es de Pérez & Argueta (2022), en su artículo titulado: *Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa,* realizado en la Universidad del Zulia de la República Bolivariana de Venezuela. Aquí: "se propone el "*diálogo de saberes*", horizontal y participativo como una vía hacia la descolonización del pensamiento y la interacción entre actores con sistemas de conocimiento distintos, dentro de un marco ético de respeto y justicia" (p. 1).

De esta manera, se empleó un enfoque metodológico cualitativo basada en la revisión crítica del pensamiento colonial y la formulación de una propuesta teórica para una investigación colaborativa y descolonizadora, centrada en el diálogo horizontal de saberes. Así mismo, resalta tres tendencias dentro del dialogo de saberes: La primera tendencia llamada" *etnocéntrica y colonizadora*", que propone conocer los conocimientos tradicionales para incorporarlos a los sistemas científicos de conocimiento. Una segunda tendencia, es la "*intercultural integradora*", en esta tendencia, aun cuando se califica la interacción como un diálogo de saberes o un diálogo intercultural, predominan la verticalidad y los presupuestos teóricos y éticos de la integración. Finalmente, la tercera tendencia, es la "*intercultural colaborativa y descolonizadora*", en la que, para el diálogo y la interacción entre actores con sistemas de

conocimiento distintos, se empieza por acordar y establecer, con horizontalidad, respeto y justicia, el marco ético para la colaboración. De esta manera, los autores plantean que el diálogo de saberes es una vía posible y necesaria para descolonizar la producción académica, siempre que se base en el respeto, la justicia cognitiva y la construcción colectiva.

5. Finalmente, en la investigación titulada *"Análisis sobre metodologías activas y tic para la enseñanza y el aprendizaje"* de Cáceres et al. (2022), se evidencia que, al utilizar metodologías activas en el aula, el profesorado debe cambiar su rol radical y otorgar el protagonismo al niño y pasar a ser el guía del aprendizaje. De la misma manera, a través del estudio demuestran que las metodologías activas se caracterizan por depositar el foco de atención en el proceso de aprendizaje del estudiante, de este modo, destaca que los docentes deben desarrollar competencias adecuadas a través de estas metodologías.

   El objetivo principal de la misma es dotar al estudiante las competencias generales (capacidad de organización, y planificación, critica y autocritica, resolución de problemas y toma de decisiones, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional, etc.) y otras competencias específicas que se concretan en los programas educativos para que de esta manera se adquiera conocimientos teóricos, habilidades y actitudes que permitan ponerlos en práctica. Es por ello que la misma contribuye a la investigación, puesto que, menciona que el docente puede obtener más información sobre sus estudiantes y sus necesidades de aprendizaje al optar por la implementación de metodologías activas lo cual permite:

   - Desarrollar creatividad y aprendizaje.
   - Desarrollar fortalezas complementarias.
   - Reducción del estrés.
   - Mejora del desempeño.
   - Aumento de la eficiencia y productividad.

2.1.2 Estudios antecedentes nacionales

En el presente apartado se exponen las investigaciones que existen en relación al tema de la "*wayusa upina*", mediante el análisis documental se pudo rescatar temas e ideas principales que aportan diferentes actores de manera significativa a la presente investigación.

1. Entre los antecedentes nacionales, se encuentra el trabajo realizado por Aguinda, (2024), titulado: *Análisis pedagógico de la cosmovisión indígena en la práctica de la Guayusa Upina de la comunidad San Rafael-Archidona año 2022-2023*. El objetivo de esta investigación fue: "Analizar pedagógicamente la cosmovisión indígena en la práctica en la Guayusa Upina de la comunidad San Rafael-Archidona, en el año 2022-2023, mediante el paradigma cualitativo, para la revitalización de los saberes ancestrales" (Aguinda, 2024, p. 17).

   Tuvo como fundamento el análisis pedagógico de la cosmovisión indígena en la práctica de la gu*ayusa upina* de la comunidad San Rafael. Además, abarca el significado de la gu*ayusa* como planta energética y ritual. La interpretación y el análisis de los resultados dan como conclusión que los conocimientos de las prácticas ancestrales como el uso del ají, del tabaco *singalina*[4], la toma de guayusa, entre otros, se transmiten a base de la tradición oral y la observación directa; lo que fortalece la identidad, la cohesión, la comunicación y la educación comunitaria.

   Finalmente, la autora concluye que la práctica de la gu*ayusa upina* en la comunidad San Rafael en tiempos modernos, ha sido tema de debate, en el que incluir prácticas ancestrales desde la perspectiva de los antepasados con una cosmovisión indígena genera una forma de aprender más significativa de relacionarse con la naturaliza y la sociedad.

[4] Inhalación del tabaco.

2. Otro estudio fue realizado por Chango et al. (2024), el cual se denomina: *Wayusa Upina, Tradición de la Cultura Kichwa del Cantón Archidona, en Napo Ecuador,* en este estudio los autores resaltan la necesidad de: "defender y edificar la cultura propia de los ancestros; mediante la revitalización de espacios para el diálogo" (p. 99), en este caso por medio de la práctica de la *wayusa upina*.

   De esta manera, esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, apoyándose con las técnicas de observación y entrevistas semi-estructuradas. Así mismo, esta contextualiza como prioridad el significado del acto ceremonial de la *wayusa upina,* entendiendo también que, es parte de una costumbre y tradición dentro de las nacionalidades.

   Llegando a la conclusión, de que es importante el fortalecimiento del ritual de la *wayusa upina,* indicando la utilización del fogón, la familia y la hoja que significa el acto por el cuál la familia se reúne para consumir y así estar preparados para todas sus actividades diarias, de modo que, el mantener este ritual hoy en día no dependerá de nadie más que de los pueblos autóctonos, ya que ellos son los encargados y dueños del mismo ritual.

3. La investigación de Guillen (2021) llamada "*Estrategia vivencial en el fortalecimiento del idioma materno Kichwa en estudiantes de octavo año de la Unidad Educativa Amauta Ñanpi",* menciona que la importancia del fortalecimiento de la lengua *kichwa* con ayuda de estrategias vivenciales a través de la práctica de la *wayusa upina* ayuda a rescatar la identidad cultural de los estudiantes mediante un código de convivencia intercultural para la promoción del diálogo de saberes.

   Este trabajo aplicó una metodología, con base en un paradigma crítico con enfoque mixto y una modalidad participativa, etnográfica y de campo, similar a la presente investigación. Dicha investigación concluye que es de vital importancia proponer una herramienta que contribuya al fortalecimiento del idioma integrando variables como la *wayusa upina* y el código de convivencia intercultural. Esta

propuesta no solo busca promover el uso del idioma, sino también valorarlo y preservarlo tanto dentro como fuera de la institución educativa.

La investigación proporciona una base sólida de conocimientos de los saberes de la práctica de la *wayusa upina,* y contribuye al reconocimiento de la identidad de diferentes culturas que existen dentro del aula. Lo cual puede llegar a ser adaptado en la consolidación de una guía de interaprendizaje con estrategias didácticas activas, orientadas a la enseñanza en el aula y a promover un espacio de diálogo intercultural.

4. Así mismo, es necesario recalcar la importancia de organizar los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo con los tiempos y dinámicas propias de cada pueblo y nacionalidad. En este sentido, Guaquipana (2023) con su trabajo: "*Uso del Calendario Vivencial Educativo como estrategia metodológico-interdisciplinaria en el proceso de enseñanza aprendizaje*", desarrollada en la ciudad de Otavalo-Ecuador, tuvo como objetivo: "Determinar el uso del calendario vivencial educativo como estrategia metodológica interdisciplinar, para lograr los aprendizajes significativos e integrales" (p. 2). Para ello, se realizó un análisis teórico de libros, trabajos y artículos científicos, los cuales permitieron entender el valor del calendario vivencial en la educación intercultural. De esta manera, el estudio adoptó un enfoque metodológico mixto, con un nivel descriptivo y deductivo.

Permitiendo así obtener información relevante sobre la percepción y el uso del calendario vivencial en el ámbito educativo. De acuerdo con los resultados, el 82,81% de los padres de familia mencionaron que el calendario vivencial ayuda en la educación; mientras que el 82,17% de los estudiantes afirmaron que han trabajado con esta herramienta. A partir de estos hallazgos, se concluye que es fundamental que el docente domine el manejo del calendario vivencial, ya que su aplicación permite organizar actividades socio educativas que fomenten la revitalización de saberes ancestrales desde la enseñanza y aprendizaje.

5. Finalmente, la investigación de Rivera (2023), titulada: *Importancia de los Saberes Ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, 2022-2023*, el cual tuvo como objetivo "Interpretar la importancia de los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, 2022-2023" (p. 6).

   Esta investigación tuvo un enfoque cuali-cuantitativa, en la cual se llevó a cabo una revisión bibliográfica de diferentes fuentes tanto primarias como secundarias, lo cual brindó un soporte para comprender de mejor manera el problema. Para esta investigación la población seleccionada fueron los estudiantes del 4to semestre de los paralelos A-B de la carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, específicamente con 64 estudiantes, puesto que dichos estudiantes, tienen la materia del *Sumak kawsay* y Educación Inclusiva, materias que plantean elementos importantes acerca de la incorporación de los saberes ancestrales y el reconocimiento de la diversidad cultural. Además, se aplicaron encuestas dirigidas a dichos estudiantes, sobre la importancia de los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, la misma que ayudo a obtener información sobre su percepción ante el tema principal.

   Los resultados indican que los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza son imprescindibles, puesto que permitirán una óptima formación de los futuros pedagogos; una sociedad más inclusiva, respetuosa de la diversidad cultural y consciente de su historia (Rivera, 2023, p. 6).

   Llegando a la conclusión que se puede afirmar que los saberes ancestrales juegan un papel importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, aportando una perspectiva única y enriquecedora que permite comprender de manera más profunda la historia cultural fomentando la valoración de la diversidad y potenciando el desarrollo integral de los estudiantes, construyendo así una sociedad más justa y equitativa.

2.2 Conceptos básicos de la investigación

En el presente apartado se definirán los conceptos claves que permiten contextualizar la investigación, llevando a comprender con claridad las variables del estudio propuesto.

2.2.1 Diversidad cultural

La diversidad cultural se refleja a través de prácticas, saberes y tradiciones vivas que mantiene y transmite cada pueblo. En este sentido, la práctica de la *wayusa upina* se convierte en un ejemplo de patrimonio vivo que fortalece la identidad, fomenta el dialogo intercultural y valoriza la memoria de las diferentes comunidades y nacionalidades amazónicas. La UNESCO[5] destaca que, la diversidad cultural:

> Se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. […] La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados. (UNESCO, 2005, p. 4).

En este sentido, es necesario destacar la importancia de la diversidad cultural en la educación intercultural bilingüe, de acuerdo a Poblete (2009), la presencia de diversidad cultural en las aulas constituye experiencias legítimas desde las cuales se puede construir conocimiento; pero también implica que los docentes, al relacionarse con la diversidad, acceden a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, en adición, Freire (1994) enfatiza que el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos, reconociendo así, su identidad cultural y realidad contextual.

[5] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

De esta manera, la diversidad cultural debe ser valorada como patrimonio cultural[6] en diferentes contextos, ya sea educativo o social puesto que en él se desarrolla un espacio de convivencia de diferentes culturas integrando y compartiendo saberes y conocimientos.

2.2.2 Estrategias didácticas activas

El uso de estrategias didácticas activas constituye un pilar fundamental en el ámbito educativo, ya que fomenta la participación, reflexión y aprendizaje significativo de las y los estudiantes. En este sentido en el Currículo de Educación General Básica del Ecuador, se declara la importancia de fomentar:

> Una metodología centrada en la actividad y participación de los estudiantes que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, que conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 14).

Es pertinente describir el significado del término “estrategias didácticas”, por lo que, Martínez (2024) lo define como:

> Aquellos procesos planteados por los docentes mediante actividades específicas que guían al logro de aprendizajes significativos, en el cual el alumno es el principal actor y por lo tanto éste se va construyendo a través de la participación activa en dicho proceso. (p. 1)

[6] El patrimonio cultural en su más amplio sentido es a la vez un producto y un proceso que suministra a las sociedades un caudal de recursos que se heredan del pasado, se crean en el presente y se transmiten a las generaciones futuras para su beneficio. Es importante reconocer que abarca no sólo el patrimonio material, sino también el patrimonio natural e inmaterial. […] esos recursos son una “riqueza frágil”, y como tal requieren políticas y modelos de desarrollo que preserven y respeten su diversidad y su singularidad, ya que una vez perdidos no son recuperables. (UNESCO, 2014, p. 132)

En adición, Semanate & Gómez (2021), mencionan que: “las estrategias didácticas activas mejoran significativamente el desempeño académico de los estudiantes, en el sentido de que favorecen una mayor apropiación de los conocimientos y saberes sobre los temas a tratar” (p. 414).

Con relación al presente trabajo de investigación es importante incorporar el uso de estrategias didácticas activas contrastando con la práctica de la wayusa upina ya que permite enlazar contenidos curriculares con experiencias de los pueblos, comunidades y nacionalidades, generando un ambiente participativo, vivencial y contextualizado.

2.2.2.1 Tipos de estrategias didácticas activas

2.2.2.1.1 Aprendizaje basado en juegos

Con relación a la definición del aprendizaje basado en juegos, Rodríguez (2016) menciona que:

> Consiste en la utilización de juegos como recurso de aprendizaje, lo que supone una experiencia educativa y lúdica como metodología que se puede aplicar en distintas áreas […] distintas razones: motiva al alumnado, dinamiza la clase, ayuda a razonar y ser autónomo, permite el aprendizaje activo, proporciona información útil al docente, potencia la creatividad y la imaginación, fomenta las habilidades sociales. (p. 139).

Como bien sabemos, existen varias opciones a la hora de elegir o utilizar juegos como herramientas para el aprendizaje, los cuales actúan como recursos que facilitan el desarrollo personal y competitivo del estudiante como motivación activa en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2.2.1.2 Aprendizaje cooperativo (AC)

El aprendizaje cooperativo es un método activo en el cual, los estudiantes trabajan en grupos pequeños de forma colaborativa para lograr objetivos de aprendizaje. Los integrantes del grupo no solo son los

responsables de revisar el material de clase, muy por el contrario, deben estudiarlo y conseguir que todo el grupo lo aprenda (López & Acuña, 2011). Adicionalmente, Domingo (2008), menciona que:

> El AC permite que los estudiantes trabajen de forma independiente y asuman responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje. También promueve el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica y facilita el desarrollo de la habilidad para escribir con claridad. […] facilita el desarrollo de la capacidad de comunicación oral puesto que el miedo a hablar en público, que muchos estudiantes manifiestan, puede dificultar el desarrollo de su capacidad de expresión oral. (p. 233)

Por otra parte, Segarra & Suarez (2021) agregan que:

> El aprendizaje cooperativo no es nada más que trabajo coordinado entre los miembros de un equipo, es decir al momento de realizar una tarea todos los participantes intercambian información, misma que debe ser entendida e interpretada por todos, para al final culminar cada uno con la tarea. De tal manera que el aprendizaje cooperativo se lleva a cabo mediante grupos cooperativos. (p. 42)

De esta manera, se incorporó esta estrategia didáctica activa en la guía de interaprendizaje, la cual fomenta que el aprendizaje de los estudiantes se desarrolle de manera colaborativa, fortaleciendo habilidades sociales como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Así mismo, promueve una reflexión crítica y analítica en forma colectiva, impulsando un aprendizaje significativo basado en la colaboración y el apoyo mutuo.

2.2.2.1.3 Aprendizaje basado en retos (ABR)

Aprendizaje basado en retos (ABR), es una metodología activa donde los estudiantes aprenden por sí mismos en una situación problemática real, significativa y relacionada con su entorno (Bolaños, 2019). Delgado et al. (2018) mencionan que el fin del ABR es:

> Establecer una interacción entre el estudio académico y la aplicación práctica, de tal manera que uno estimule al otro. Además, de incitar al compromiso de superación; proporcionar habilidades y destrezas aplicables a todas las áreas de la vida e introducir al alumno al trabajo interdisciplinario y de equipo, permitiendo concertar acciones concretas para propuestas de retos con el sector productivo en general, así como realizar programas de vinculación y desarrollo tecnológico enfocados a los estudiantes que van a realizar el reto mediante asesorías y asistencia técnica. (p. 2)

De manera que, se entiende por aprendizaje basado en retos a las estrategias pedagógicas que involucran al estudiante en problemáticas reales. De este modo el aprendizaje basado en retos se relaciona entre sí con el aprendizaje basado en juegos puesto que los dos promueven el aprendizaje activo de los estudiantes, mediante el desarrollo de habilidades y competencias a través de la experiencia, logrando así un aprendizaje más significativo por parte de los estudiantes.

2.2.3 Diálogo intercultural

El diálogo intercultural es un componente que actúa como un enfoque de la EIB, entendido como el proceso mediante el cual se crea un intercambio mutuo y respetuoso de varios conocimientos. Sousa Santos (2006) propone el concepto de “ecología de saberes”, en la cual reconoce la existencia de múltiples formas de conocimiento, buscando complementar el saber ancestral y el saber moderno, “donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino” (p. 26).

El Ministerio de Cultura del Perú, en su Resolución Ministerial N° 143-2015-MC resuelve aprobar el documento denominado: *Diálogo intercultural: Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad cultural*, en el mismo se estipula que:

> El *Diálogo Intercultural* es un proceso de comunicación e intercambio que puede traducirse en la interacción entre dos o más individuos y/o grupos que provienen de diferentes orígenes o culturas, donde cada uno de ellos manifiesta sus ideas, opiniones, brinda información y/o busca establecer acuerdos o aceptación de divergencias en un ambiente de respeto y reconocimiento de las diferencias culturales, a través de relaciones de simétricas y de reciprocidad. Se trata de un proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuo. (Ministerio de Cultura del Perú, 2015, p. 4)

Asimismo, la UNESCO (2019), alude que:

> El diálogo intercultural puede incrementar los vínculos, las conexiones y la confianza entre las personas, los grupos y las instituciones públicas y, por tanto, contribuir a una gran variedad de resultados favorables para lograr unas sociedades pacíficas y productivas. Pese a la importancia ampliamente reconocida del diálogo intercultural, las pruebas sobre los aspectos necesarios para movilizarlo siguen siendo relativamente escasas. (p. 2)

En este sentido, el diálogo intercultural es una puerta que abre la posibilidad a fortalecer la identidad cultural desde las propias cosmovisiones, recuperando prácticas ancestrales como la *wayusa upina*, y constituyéndose como una herramienta pedagógica fundamental para la construcción de aprendizajes significativos a partir del encuentro entre diversidad de culturas como en el caso de *Amauta Ñanpi*.

2.2.4 Diálogo de saberes.

El dialogo de saberes es un proceso de intercambio de conocimiento entre diferentes personas, donde se transmiten experiencias, saberes y perspectivas de cada cultura.

En relación con lo occidental Leff (2004) propone que:

> El diálogo de saberes se plantea desde el reconocimiento de los saberes autóctonos, tradicionales, locales que aportan sus experiencias y se suman al conocimiento científico y experto; pero implica a su vez el disenso y la ruptura de una vía homogénea hacia la sustentabilidad; es la apertura hacia la diversidad que rompe la hegemonía de una lógica unitaria y va más allá de una estrategia de inclusión y participación de visiones alternativas y racionalidades diversas cuyas diferencias serían zanjadas por una racionalidad comunicativa. (p. 16)

De esta manera el autor enfatiza que el dialogo de saberes va más allá de un simple intercambio de conocimiento, sino que promueve un encuentro horizontal entre distintas racionalidades, las cuales se conciben como complementarios.

Por otro lado, Pérez (2008), menciona que, “el diálogo de saberes” tiene que estar constituido y debe relacionarse entre estudiantes, docentes y comunidad; se trata de que el sujeto exprese su saber frente al saber del otro y de lo otro, pues la realidad vivida se debe incorporar a la escuela a través de sus costumbres, hábitos, creencias y saber popular. (p. 455)

De modo que, este proyecto de investigación integra la teoría con la práctica, concibiendo al docente como orientador, donde su rol principal es facilitar el dialogo de saberes, proponiendo un espacio donde el conocimiento ancestral no solo se transmita, sino que se aplica directamente mediante la articulación de dichos saberes en los contenidos que plantea el currículo kichwa.

En este contexto, la práctica ancestral *wayusa upina*, se manifiesta como un dialogo en la cual los estudiantes, docentes, padres de familia y sabio transmiten saberes, historias, relatos y aprendizajes. De manera que esta práctica se convierte en un espacio pedagógico al vincular a la escuela con la comunidad, fomentando aprendizajes significativos y revalorizando conocimientos ancestrales dentro del proceso educativo.

2.2.5 Ritual de la *wayusa upina*

El ritual de *wayusa upina* se considera como una práctica ancestral de los pueblos indígenas amazónicos, que incorpora elementos culturales, espirituales propios de la comunidad. La palabra *wayusa upina* se refiere a la "toma de la guayusa", un acto donde el ser humano se conecta con la naturaleza, cuerpo y mente. En diálogo con un docente de "*Amauta Ñanpi*", mencionó que:

> Este ritual se realiza a las 3 o 4 de la mañana, donde se concentran en una choza *shuar* un grupo de personas, sabios o más conocidos como "*yachay*", ancianos, niños, padres de familia propios de la comunidad. Para ello, encienden una fogata, preparan guayusa a manera de infusión, y las personas presentes se sientan alrededor de él para proceder a tomar la wayusa. Durante este ritual, el sabio comparte algún relato, historia, leyenda, saber, experiencias o conocimientos sobre la vida, la naturaleza y valores culturales. (A. C., comunicación personal, 2024)

Además, el sabio de la institución agrega que:

> Existen personas ya seleccionadas para cada actividad que se realice en el ritual, en este caso están las "upina mama" o "apa mama" son las que mujeres o abuelas que sirven la wayusa. Mientras que los hombres preparan a los niños y jóvenes para la cacería. Por otro lado, están los tamboristas, de igual manera ellos son seleccionados por la comunidad para que toquen el tambor antes de empezar el ritual y durante el ritual. Cuando los tamboristas tocan el tambor, entonan músicas propias de la comunidad y las mujeres tienen que salir a bailar por respeto y estar con el cabello suelto ya que eso es un símbolo de que se está bailando con una mujer. (L. A., comunicación personal, 2025)

De modo que, la *wayusa upina* no solo se considera un momento de encuentro, sino que también representa un espacio sagrado, espiritual, donde se transmiten conocimientos, valores, tradiciones propias de la cultura amazónica.

Es por ello, que se ve en la práctica de la *wayusa upina* una oportunidad para desarrollar todo un encuentro ya no solo entre generaciones, sino entre nacionalidades, las cuales compartan desde su cosmovisión saberes y conocimientos, los cuales puedan bien ser abordados desde lo curricular, y que permita el reconocimiento a la diversidad y a su inclusión en los procesos educativos de manera adecuada.

2.3 Estudio teórico que respalda la investigación

En relación a la reflexión de Moya & Moya (2004) acerca de la interculturalidad reconoce y articula los diversos sistemas de conocimiento a través del dialogo de saberes. Desde esta concepción las prácticas ancestrales, en este caso la *wayusa upina* se vuele relevante y cobra significado, no sólo como expresiones culturales de los pueblos amazónicos, sino también como un espacio pedagógico en el que se transmite una dualidad entre sabiduría y conocimientos resaltando la importancia de una educación intercultural que valorice las raíces culturales de diversos pueblos originarios. Así mismo, en su texto denominado: *Derivas de la interculturalidad*, aluden al concepto de *interculturalidad* desde la siguiente concepción:

> La noción de interculturalidad supone la de diversidad étnica, de particularismos culturales y de convivencia social. Estos aspectos constituyen un desafío teórico, político y práctico, sin embargo, a menudo se incorporan al discurso con vacíos conceptuales y de propuesta. Si bien la interculturalidad es una categoría conceptual, está cargada de intencionalidad política y sus prácticas deben tener una orientación teleológica, dirigida a la consecución de una mayor equidad entre los pueblos que coexisten en un mismo escenario. (Moya & Moya, 2004, p. 74)

En torno a la interculturalidad, en la zona andina existe el concepto de *tinkuy*, el cual concierne a un espacio de encuentro o reunión de varias personas. En este sentido tiene una perspectiva especial ya que simboliza la confluencia entre distintas comunidades, culturas y saberes. A pesar de que el termino conlleva a varios significados se asocia más al “encuentro entre varias personas” sin embargo, Catter recrea el concepto de *tinkuy* de la siguiente manera:

> Tinkuy es actualmente utilizado con énfasis en la educación para la promoción de encuentros e intercambios festivos entre niños y niñas procedentes de diferentes culturas. En este sentido se presume en tinkuy un contenido de armonía y amistad. Es una medida oficial al desarrollo de competencias interculturales en una sociedad culturalmente heterogénea y estructuralmente excluyente y, de esta manera, contribuir públicamente a la superación de la exclusión y marginación social. (Catter, 2016, p. 200)

Desde esta perspectiva, es necesario reconocer las diferencias, y a la vez las semejanzas que permitan generar procesos de integración y de articulación en la consecución de sociedades más justas y heterogéneas, y la concepción de la *wayusa upina* puede ser ese elemento articulador.

3. MARCO METODOLÓGICO

Con el objetivo de responder a la interrogante: ¿Cómo contribuir al desarrollo de un diálogo intercultural para las nacionalidades mediante la implementación de la práctica ancestral *wayusa upina* con los estudiantes del 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi*?, la metodología empleada permitió estructurar de manera sistemática los elementos necesarios para la recolección de datos. Además, facilitó su análisis desde una perspectiva crítica y reflexiva, orientada a comprender el valor cultural de dicha práctica y su potencial como herramienta pedagógica para fortalecer la identidad, el respeto intercultural y el saber ancestral en el contexto educativo.

La investigación parte del reconocimiento del saber ancestral como parte esencial del proceso educativo intercultural. Por tanto, el diseño metodológico se construyó desde un enfoque comprometido con las realidades culturales propias del contexto *kichwa* y sus relaciones, respetando los principios de la interculturalidad y la participación de los distintos actores educativos. A continuación, se detallan los elementos metodológicos que sustentan esta investigación.

3.1 Enfoque metodológico de la investigación

El enfoque metodológico de esta investigación es de tipo cualitativo y descriptivo, sustentado en los principios de la Investigación Acción. De esta manera, Hernández-Sampieri et al. (2014) mencionan que el enfoque cualitativo se basa en un bosquejo inductivo y su método de investigación es interpretativo, contextual y etnográfico. De modo que, a través de este enfoque, se buscó interpretar los significados, sentidos y valoraciones que los participantes asignan a la práctica de la *wayusa upina* dentro del contexto escolar.

La presente investigación se plantea como un proceso sistemático de actividades colectivas, la cual, se orientó a fortalecer la práctica educativa mediante la incorporación de la *wayusa upina* como un espacio

de diálogo intercultural, promoviendo la participación activa de docentes y de estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos con el fin de dar respuesta a las problemáticas anteriormente presentadas. Por su parte, el carácter descriptivo permitió observar y documentar de manera sistemática las características, interacciones y transformaciones que surgen con la implementación de esta práctica ancestral como estrategia pedagógica en el aula de clases.

3.2 Paradigma de la investigación

Dentro de esta investigación se adoptó el paradigma sociocrítico, ya que se fundamentó en la teoría crítica con el objetivo de no solamente entender la realidad educativa y cultural del entorno, sino también transformar las circunstancias que inciden en el proceso educativo de las nacionalidades y/o de ser el caso de pueblos indígenas. De esta manera, Alvarado & García (2008) indican que:

> El paradigma socio-critico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. (p. 190)

En ese contexto, el conocimiento no se concibe como un producto aislado, sino como el resultado de un proceso colectivo de diálogo, reflexión y acción entre el investigador y actores educativos, en este caso; estudiantes, docentes y sabios de la comunidad. A través de este enfoque, la investigación no solo buscó comprender el valor pedagógico transdisciplinar de la *wayusa upina*, sino, también promover cambios significativos, fortalecer su identidad cultural y empoderar a los participantes desde sus propios saberes ancestrales.

3.3 Método de la investigación

El presente trabajo de investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, utilizando el método etnográfico, la cual permite una comprensión profunda de las prácticas culturales dentro del contexto educativo. En este sentido, Peralta (2009) alude que, “la etnografía es considerada una rama de la antropología que se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida” (p. 37). Es por ello que, a través de la observación participante y entrevistas realizadas a los actores educativos, se buscó interpretar los significados culturales, pedagógicos e identitarios que emergen en torno a esta práctica ancestral de la *wayusa upina*, realizada en la UECIB *Amauta Ñanpi*.

De igual manera, este método etnográfico se vincula con los principios del MOSEIB (2013), que promueven una educación contextualizada, con pertinencia cultural y lingüística donde se valoren los conocimientos ancestrales, la cosmovisión y el fortalecimiento de cada cultura. Desde este contexto, la *wayusa upina* no solo representa una práctica cotidiana, sino un eje transversal que contribuye a la construcción de una educación intercultural, crítica y transformadora.

3.4 Niveles de la investigación

Los niveles de esta investigación son exploratorio y descriptivo. Ramos (2020) menciona que, en la investigación descriptiva: “se busca realizar estudios de tipo fenomenológicos o narrativos constructivistas, que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (p. 3); de esta manera, se caracterizaron a las nacionalidades que estaban presentes en el 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi*, y se analizó el desarrollo de la práctica de la *wayusa upina* dentro del entorno escolar, identificando los elementos culturales y pedagógicos que surgían en ese contexto.

Por otra parte, esta investigación es exploratoria, porque: “en el alcance exploratorio, la investigación es aplicada en fenómenos que no se han investigado previamente y se tiene el interés de examinar sus características” (Ramos, 2020, p. 2); en este sentido, se analiza a la práctica ancestral *wayusa upina* como un elemento integrador y transdisciplinar de diálogo intercultural en la educación intercultural bilingüe, que en principio se enfoca para las nacionalidades, pero que, de ser el caso, bien podría funcionar para los pueblos.

3.5 Diseño de la investigación

La presente investigación tuvo un diseño etnográfico, con un enfoque cualitativo, ya que se orienta a identificar los significados y experiencias que los actores otorgan a la práctica ancestral *wayusa upina* en el contexto educativo. El método aplicado es el etnográfico, la cual permitió dar una aproximación directa al contexto sociocultural dónde se desarrolla dicha práctica, a través de la observación, la participación activa y el diálogo con la docente, padres de familia, sabio de la institución y estudiantes.

El nivel de su alcance es exploratorio y descriptivo, lo cual permitió tener una comprensión más profunda acerca del fenómeno estudiado. De igual manera, este estudio tiene características de la investigación acción, porque involucra a los actores educativos en la reflexión de sus propias prácticas culturales, así también en la construcción alternativa de saberes ancestrales articulando con los contenidos establecidos del currículo kichwa.

3.6 Población

La presente investigación se desarrolló en la UECIB *Amauta Ñanpi*, ubicada en la ciudad del Puyo, provincia de Pastaza. En la cual se tuvo la participación de diferentes actores educativos tales como: los estudiantes, los padres de familia, el docente del aula y autoridades institucionales.

Igualmente, se consiguió la coparticipación de un total de 26 estudiantes del 3er año de EGB, pertenecientes al proceso de Fortalecimiento Cognitivo Afectivo Psicomotriz (FCAP) quienes representan

una diversidad lingüística reflejada en lenguas como: el *kichwa*, *shuar*, *achuar*, *waorani* y castellano (cuya caracterización se abordará más adelante). Además, formaron parte de la investigación, el docente del aula, 13 padres de familia, y el sabio ancestral de la institución, quienes voluntariamente accedieron a colaborar en este proceso de investigación, permitiendo responder a cada uno de los objetivos establecidos en el presente trabajo de integración curricular.

3.7 Técnicas e instrumentos de investigación

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizaron técnicas, estrategias e instrumentos investigativos tales como: la observación participante, entrevista abierta, diarios de campo y análisis documental. A continuación, se detallan más ampliamente sus características y beneficios a la presente investigación.

3.7.1 Observación participante

Durante esta investigación, la observación participante fue una herramienta fundamental, ya que, permitió registrar en tiempo real las reacciones, actitudes, emociones de los estudiantes durante la realización de diferentes actividades dentro del aula de clases. Además, esta técnica facilitó la integración activa en el proceso pedagógico, lo cual favoreció una comprensión más cercana, vivencial y significativa de las experiencias compartidas en el espacio de enseñanza y aprendizaje. Núñez (2019) manifiesta que:

> La observación participante es una técnica cualitativa de investigación que implica la recolección sistemática de datos que permitan comprender los fenómenos socioculturales a partir de la observación en el contexto natural en el que estos tienen lugar y mediante la participación del investigador en la vida cotidiana de los sujetos, con los que mantiene una relación directa y cercana. (p. 16)

De esta manera, la observación participante permitió identificar aspectos relevantes como el nivel de apropiación del conocimiento ancestral, la construcción colectiva del aprendizaje y la participación activa de los actores educativos en la consecución de un diálogo intercultural.

3.7.2 La entrevista

La entrevista es una técnica de investigación que permite recoger información directa de los entrevistados mediante el diálogo acerca de un tema específico. Según Folguerias (2016), “el principal objetivo de una entrevista es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias y opiniones de personas” (p. 2).

En el presente trabajo de investigación se aplicaron entrevistas abiertas a diferentes actores de la UECIB *Amauta Ñanpi* (Ver Anexo 2), entre ellos el docente del aula, padres de familia, estudiantes y un sabio, quienes compartieron sus perspectivas sobre la práctica de la *wayusa upina* y su incorporación en el contexto escolar.

De acuerdo con Folguerias (2016) “las cuestiones se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada” (p. 3).

En este sentido, la aplicación de entrevistas abiertas facilitó la creación de un ambiente de confianza, donde los participantes pudieron expresarse libremente y contar sus experiencias, creencias, saberes ancestrales y educativos. Permitiendo así, recoger testimonios auténticos que ayudaron a comprender de manera más profunda la importancia de esta práctica ancestral como herramienta pedagógica.

3.7.3 Diario de campo

El diario de campo es una herramienta que permite registrar información de manera sistemática mediante observaciones, reflexiones, percepciones y experiencias vividas durante el proceso investigativo.

En este punto el diario de campo es la herramienta complementaria a la observación participante. La necesidad de un diario de campo radica en la fragilidad de la memoria y en su falta de fiabilidad, como

mecanismo que permita retener y almacenar experiencias e informaciones a las que volver cuando nos interese (Alberich & García, 2020).

A partir de ello, el diario de campo fue un instrumento importante en todo el proceso de investigación, puesto que, a través del mismo se logró registrar en detalle las interacciones cotidianas, las respuestas espontáneas de los estudiantes, el desarrollo de las actividades pedagógicas, así como situaciones imprevistas o emergentes que enriquecieron la experiencia educativa.

En conjunto con la observación participante y las entrevistas abiertas, el diario de campo (Ver Anexo 3) aportó una mirada integral y contextualizada del desarrollo del proceso investigativo, ya que, permitió documentar de manera sistemática la información pedagógica, cultural y afectiva que emergió durante la inmersión territorial desarrollada en la UECIB *Amauta Ñanpi*.

3.7.4 Análisis documental

Al igual que otras estrategias, el análisis documental fue un método fundamental durante el desarrollo del proceso de investigación. A partir del análisis documental se logró comprender el marco normativo y pedagógico que rige a la Educación Intercultural Bilingüe, para ello, se revisaron documentos como: La Constitución de la República del Ecuador, La Ley Orgánica de Educación Intercultural, El Reglamento para la Ley Orgánica de Educación Intercultural, El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y el Currículo Kichwa.

De igual manera, se revisaron textos teóricos y estudios previos relacionados con el diálogo intercultural, el diálogo de saberes y la práctica de la *wayusa upina*.

Peña & Pirela (2007), indican que:

> El análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus

> posibilidades de lectura y captura. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información. (p. 59)

De esta forma, el análisis documental se constituyó en un pilar esencial que permitió estructurar y fundamentar teóricamente el estudio. Así también, fue posible articular los saberes ancestrales con las normativas y políticas educativas vigentes, garantizando así la pertinencia y relevancia del proceso investigativo.

3.8 Recolección y análisis de datos

El proceso de descripción de la recolección de datos de la investigación se ejecutó en base a un enfoque cualitativo, ya que el objetivo principal fue analizar y comprender a fondo la práctica de la wayusa upina como un espacio de dialogo de saberes y su importancia en el aprendizaje dentro del aula del tercer grado de básica. Con ese propósito se empleó técnicas y métodos de investigación etnográfica tales como: la observación participante, entrevistas, diarios de campo y análisis documental a fin de triangular la información.

Como primer punto, la observación participante, una herramienta puntual puesto que, permitió el involucramiento directo en la práctica de la *wayusa upina*. Dicho proceso no sólo se limitó a registrar lo que sucedía, sino también brindó la oportunidad de conectar y vivir la experiencia de la comunidad escolar, oír relatos en relación a la naturaleza, observar el proceso de preparación de la *wayusa upina* y la comprensión del aprendizaje del entorno educativo. De esta manera, esta técnica alcanzó el objetivo ya que alcanzó a captar el valor simbólico y educativo de la práctica y su relación con la identidad cultural de los participantes.

De igual manera, la observación participante fue una técnica que permitió registrar información clave en los diarios de campo durante el proceso de acompañamiento pedagógico, puesto que, permitió registrar reflexiones personales, observaciones del comportamiento de los estudiantes, y dar ajustes necesarios a las estrategias implementadas. Tal como mencionan Espinoza & Ríos (2017), en este instrumento de recolección de datos se debe "registrar los acontecimientos más importantes que acontecen durante sus jornadas de práctica, para posteriormente contrastar lo vivido con la teoría" (p. 4).

En otro punto, la aplicación de entrevistas semiestructuradas a la docente, sabio y padres de familia fueron claves para la recogida de información ya que fueron testimonios reales y directos sobre el conocimiento y valor de la práctica de la *wayusa upina*. Las entrevistas realizadas permitieron la identificación de distintas perspectivas de la práctica y si contribución a través de transmisión de saberes ancestrales y su relación con la naturaleza.

Asimismo, el diario de campo como fuente primaria para la obtención de información fue significativa ya que permitió organizar y sistematizar las experiencias, actuaciones y reflexiones de los sucesos que acontecían dentro y fuera del aula. Este instrumento de registro ayudó a las anotaciones de distintos aspectos tales como: comportamientos, movimientos y dinámicas de los estudiantes, ya que no solo sirvió para organizar la información sino también para profundizarla de manera interpretativa.

Finalmente, el análisis documental, para ello, se realizó un análisis exploratorio del currículo *kichwa*, esto con la finalidad de identificar temas y contenidos establecidos en la Unidad 26 en las asignaturas de: Matemáticas, Lengua y Literatura, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Educación Cultural y Artística, y Educación Física. Esta revisión permitió elaborar la guía de manera articulada e integrada, incorporando diversas estrategias para el desarrollo de actividades con pertinencia cultural de manera que la integración de saberes y conocimientos de las distintas nacionalidades presentes en el aula sean articuladas en un solo recurso educativo que fomente el aprendizaje integrado para las y los estudiantes.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El trabajo investigativo responde al planteamiento de ¿Cómo contribuir al desarrollo de un diálogo intercultural para las nacionalidades mediante la implementación de la práctica ancestral *wayusa upina* con los estudiantes del 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi*?

Para ello, se han establecieron categorías de análisis que permitieron organizar y examinar de manera detallada la información recolectada, reflejando las perspectivas de los distintos actores involucrados en la investigación, tales como: docente del 3er año, padres de familia, sabio y los propios estudiantes.

Para desglosar la información, a continuación, se detalla lo que se ejecutó y realizó dentro de cada objetivo específico:

Objetivo 1: Caracterización de las nacionalidades

Como una contribución al primer objetivo específico, que consiste en "Caracterizar a las nacionalidades presentes en el 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi* mediante técnicas e instrumentos de la metodología de investigación de observación participante", se detectó que en el 3er grado de Educación General Básica conviven 4 nacionalidades amazónicas y una extranjera.

En este aspecto, a continuación, se presenta una breve caracterización de las nacionalidades presentes en el 3er año de EGB de la UECIB "*Amauta Ñanpi*", dando así cumplimiento al objetivo número uno de esta investigación. Adicionalmente, se realizó una revisión documental y entrevistas para complementar la información, ya que a través de la observación participante y redacción de los diarios de campo se analizó la información por lo que se organizó en una matriz de caracterización.

En el 3er año de EGB, convergen estudiantes de 4 nacionalidades tales como: *Kichwa Amazónica, Shuar, Achuar, Waorani* y un estudiante de Nacionalidad Venezolana. Aunque no hay pueblos

representativos en el aula, si los hay en la institución, lo que permitiría articularlos en una propuesta futura, de considerarse pertinente.

Nacionalidades

Nacionalidad *Kichwa*[7] Amazónica

De acuerdo con el texto "Sabiduría de la Cultura Kichwa de la Amazonia Ecuatoriana" de la serie "Sabiduría Amazónica", la Nacionalidad *Kichwa* Amazónica se localiza en las provincias de Sucumbíos, Orellana, Napo y Pastaza. Así mismo, se constituye como la población indígena más numerosa de entre las seis nacionalidades de la Amazonia Ecuatoriana. (Universidad de Cuenca, 2012)

Para comprender la identidad de la Nacionalidad *Kichwa* Amazónica, es fundamental reconocer los procesos históricos que han influido en la construcción de su denominación y su lengua. En este sentido, el mismo texto mencionado anteriormente alude que:

> Los kichwas de la Amazonía, antes de la evangelización, se denominaban "napo runa" (hombre del Napo), en referencia a la región que habitaban, pero, en ningún caso, "kichwas". Hoy en día, el kichwa es hablado no sólo en la selva y las montañas ecuatorianas, sino también, en los países limítrofes. La extensión de su influencia explica que existan numerosos dialectos entre las comunidades kichwas. (Universidad de Cuenca, 2012, p. 17)

En los *kichwas* se observan roles definidos, es decir, hay actividades que son realizadas particularmente por hombres, entre las cuales están: la construcción, pesca, caza, etc. Y actividades específicas para las mujeres como son: las actividades domésticas, trabajos en la huerta, cuidado de los niños, etc. Las niñas son orientadas por las madres, quienes les enseñaron a levantarse temprano para

[7] De acuerdo a, Cerrón-Palomino (2003): "etimológicamente, el termino quichua o quechua significaba, de acuerdo a los datos proporcionados por los primeros lexicógrafos, "región" o "zona templada", por extensión, llamábanse quichuas o quechuas los pobladores de dicho hábitat" (p. 33).

preparar la chicha y la *wayusa* que se servían en los pilches (recipientes). Por otro lado, los padres se encargaban en la elaboración de herramientas utilizadas para la caza (Universidad de Cuenca, 2012).

En la Nacionalidad *Kichwa* existe un ritual de purificación para el cuerpo. Esto se realiza todas las madrugadas (la hora puede variar según la costumbre de la familia) antes de salir al trabajo o a la cacería. Para esto la única bebida es el agua de *wayusa*. Toda la familia realiza esta purificación para estar fuertes, en el caso del cazador, para ahuyentar a las culebras y otros animales voraces y peligrosos de la selva. También, el ritual de la *wayusa* sirve para interpretar una buena cacería o pesca. Dependiendo de este indicio que por un lado confirma los acontecimientos del sueño, se planifica la caza o la pesca (Universidad de Cuenca, 2012).

Nacionalidad *Shuar*

Los *Shuar*[8] son un grupo étnico indígena transfronterizo que se encuentra presente en Ecuador y Perú. En Ecuador su territorio se extiende principalmente en dos provincias: Zamora Chinchipe y Morona Santiago; aunque también se encuentran asentados en las provincias de Pastaza, Sucumbíos, Orellana y en la Región Litoral en las provincias de Guayas y Esmeraldas.

En lo que respecta al idioma y su población, el libro Sabiduría de la Cultura de la *Shuar* de la Universidad de Cuenca (2012) indica que: “El idioma hablado es el *Shuar Chicham*, perteneciente a la familia lingüística Jivaroana, al igual que los idiomas de los *Shiwiar*, de los *Achuar,* Wampis y de los Awajún o Aguaruna.” (p. 7). Por otro lado, los *Shuar* actualmente “reivindican un territorio de 900.688 has. La extensión legalizada es de 718.220 has. Las restantes 182.468 has., se encuentran en proceso de reconocimiento legal. Según estimaciones demográficas (1998), la población shuar tiene 110.000 habitantes, asentados en, aproximadamente, 668 comunidades” (p. 29).

[8] Persona o ser humano.

En cuanto a las características socioeconómicas, Gea-Izquierdo & Patiño (2021) mencionan que:

> En la agricultura, los *shuar* siembran maíz mediante el sistema de roza y tumbe. Junto a los productos de la huerta (aja), un ámbito de producción femenino, se desarrolla un ciclo de producción masculino que consiste en la cacería. Junto a estos dos ciclos, se desarrolla otro basado en la recolección de recursos estacionales, tales como frutos del bosque, insectos de palmera (importantes para la provisión de proteínas) y la pesca. Algunas actividades productivas trascienden la unidad doméstica y requieren de la participación comunitaria. Estos son: la pesca en ríos grandes mediante represas; la construcción de la casa (*jea*), la construcción de canoas, el tumbe para la huerta. En la actualidad se han introducido otras actividades productivas: la ganadería, la agricultura comercial (naranjilla y productos de alta rentabilidad), el turismo, los empleos públicos y el negocio. (p. 244)

En cuanto a las prácticas medicinales, los *Shuar* utilizan medicina nativa, es decir, ellos utilizan productos como plantas que existen dentro de su territorio, como, por ejemplo: el escancel (*mantze*), llantén (*llandría*), caña (*seaatpat*), zanahoria (*maya*); entre otras más empleadas en la sanación. Entre sus plantas sagradas destaca el *Natem*[9], el cual es una medicina natural que permite tener visiones del futuro y sanar males, su uso y administración es prescripta únicamente por el *Shaman*[10] (CONAIE[11], 2014).

Es necesario resaltar que, la Nacionalidad *Shuar* mantiene un fuerte vínculo con la naturaleza, la espiritualidad y su relación con la comunidad. Al igual que la Nacionalidad *Kichwa* Amazónica, el *Shuar* también conserva la práctica de la *wayusa upina* ya que “se levantan a la una de la mañana, para realizar el rito de la guayusa. En medio de este ritual se cortan el cabello y se realizan los diseños faciales, con *sua*[12] e *ipiak* (achiote)” (Universidad de Cuenca, 2012, p. 113). Esta práctica no solo representa tradiciones

[9] *Banisteriopsis Caapi*.
[10] Se lo puede entender como: curandero tradicional, adivino, adivinador poderoso.
[11] Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
[12] Fruto usado para pintar el rostro o el cabello.

ancestrales similares, sino que la misma, fortalece su identidad cultural transmitiendo conocimientos de generación en generación. Unos aspectos más representativos de la Nacionalidad Shuar es la fiesta de la Culebra[13] y la Fiesta de la Chonta.

Una diferencia, entre la Nacionalidad *Kichwa* Amazónica y la Nacionalidad *Shuar* la podemos evidenciar en Karsten (2023), quien expresa que:

> El arte de la cerámica entre los Jíbaros[14] y especialmente entre los indios Canelos[15], es efectuado con un notable grado de perfección. La superioridad de los indios Canelos se muestra sobre todo en su manera de pintar las vasijas de barro o, más propiamente hablando, en los dibujos ornamentales con los que las decoran. (p. 139)

No obstante, es necesario resaltar que actualmente la Nacionalidad *Shuar* en su vestimenta lleva una serie de accesorios artesanales muy coloridos y finamente elaborados, los cuales se han convertido en símbolos de su cultura, los mismos, que dan testimonio de una diversidad y destrezas únicas.

Nacionalidad *Achuar*[16]

La Nacionalidad *Achuar*, también perteneciente a la comunidad amazónica, su nombre tiene origen de las grandes palmeras que crecen en la Amazonia Peruana, territorio habitado antiguamente. Su lengua proviene del *Achuar chicham* que pertenece a la familia lingüística Jibaro, de gran importancia para su identidad cultural. Según el Ministerio de Educación de Perú (2013) el *Achuar* es una lengua vital y su alfabeto se encuentra en proceso de normalización, con la participación de representantes del pueblo *Achuar*.

[13] Se la realiza cuando a una persona le ha mordido una culebra.
[14] *Shuar*.
[15] *Kichwas* amazónicos de la localidad de Canelos, en la provincia de Pastaza.
[16] "De la unión de las palabras Shuar (persona) y Achu (palmera aguaje (Mauritia flexuosa)), por tanto, Achuar significa gente de la palmera aguaje" (SISAWU, 2020).

Actualmente, el pueblo cuenta con cinco intérpretes y traductores registrados por el Ministerio de Cultura; cuatro dominan la variedad del Corrientes y uno, la del Pastaza (p. 3).

En este mismo sentido, El Ministerio de Cultura de Perú (2015) con relación a la tradición del grupo cultural señalan que:

> La fuerza y las habilidades para el trabajo, tanto en varones como en mujeres, se transmiten de generación en generación a través de experiencias visionarias que se presentan en forma de sueños o episodios de trance. A ellos se llega luego de periodos de dieta y aislamiento que incluyen la ingesta de brebajes elaborados con tabaco y plantas psicoactivas como la ayahuasca. (p. 49)

En este mismo sentido, una de las costumbres de la nacionalidad es el consumo diario de una infusión de hojas de *wayusa*. El investigador Uriarte (2007) señala que esta bebida es considerada como una medicina natural y espiritual, con fines curativos. Se cree que cuando el curandero ingiere una cantidad considerable de esta infusión, aparece el *Arutam* o espíritu de la planta, que le brinda la visión para diagnosticar la enfermedad. Inmediatamente, el curandero procede a chupar el cuerpo del enfermo nombrando, una por una, todas las presas que haya comido en días anteriores. Por último, el curandero succiona la boca del enfermo, que simboliza la extracción del mal espíritu de un animal feroz o de un ave de rapiña (p. 1).

De esta manera, la práctica ancestral de la *wayusa* en la Nacionalidad *Achuar* se convierte en un espacio espiritual y medicinal tal y como lo expone el autor mencionado anteriormente. Por lo que refleja una gran conexión entre diferentes factores, al ser parte central del trabajo investigativo resalta la importancia de valorar y visibilizar estos saberes como parte fundamental en la educación intercultural bilingüe.

Nacionalidad *Waorani*[17]

La Nacionalidad *Waorani*, también conocida como *Wao* o *Waodani* son un pueblo indígena originario de la región amazónica del Ecuador.

La historia de la Nacionalidad no está definida dentro del contexto histórico, puesto que gran parte de su historia ha sido transmitida de forma oral a través de mitos y leyendas. Al referirnos al tiempo pasado decimos "*doranabai*", lo que significa en español "el tiempo en que nuestros abuelos y abuelas vivían" o si se quiere "hace mucho tiempo atrás" (Rival, 1996, p. 197).

De acuerdo con el texto "Sabiduría de la Cultura Waodani" de la serie "Sabiduría Amazónica" menciona lo siguiente:

> Los waodani siembran cada año la semilla de "tewemo" (semilla de chonta). El crecimiento y fructificación de esta planta se asocia con el desarrollo de la vida. Los Waodani aprecian en sumo grado la paz, expresada mediante la simbología de la fiesta. Los mismos no dudan en declarar la guerra en defensa de su territorio. Esta práctica ha generado un rasgo particular de la cultura Waodani: antiguamente, tanto hombres como mujeres destinaban su vida a perfeccionar las artes de la cacería y de la guerra, incluso, con la práctica del celibato (Universidad de Cuenca, 2012, p. 314).

Nacionalidad Venezolana

La Nacionalidad Venezolana al igual que las anteriormente mencionadas representa una gran diversidad cultural, social e históricamente enmarcada por su cultura. De esta manera el pueblo venezolano ha construido una larga identidad en la cual se ven reflejadas sus tradiciones, costumbres, características, gastronomías, expresiones artísticas todo esto relacionado a la práctica que simboliza a la nacionalidad.

[17] Plural de *wao* que significa "gente".

Gracias al proceso de observación ya en aula, se logró documentar diferentes aspectos y elementos importantes que se relacionan al: uso de la lengua materna, involucramiento familiar en las actividades de escuela y el hogar, practicas comunitarias como la *wayusa upina*, tradiciones y costumbres, vestimentas, y otras. También se constató que la mayoría de los niños forman parte de diversos contextos interculturales, a pesar de esto, ellos no reconocen el valor de prácticas como esta y otras que son parte de su identidad cultural puesto que, dentro de las familias no se practican o no son visibles en el espacio escolar y esto es notorio en la asistencia de la misma que se realiza en la institución cada fin de mes.

A continuación, se expone una tabla con las características de los estudiantes:

Tabla 1:

Cuadro de caracterización de nacionalidades presentes en el 3er año de EGB de la UECIB Amauta Ñanpi.

Nóminas estudiantes	Nacionalidad	Aspectos socioculturales
J.1	*Kichwa amazónico*	Practica el cultivo en el *aja shua*r y reconoce plantas medicinales
A.2	*Waorani*	Reconoce la importancia de los elementos de la naturaleza en su vida cotidiana y cultural.
E.3	*Shuar*	Participa en rituales tradicionales junto con su familia.
F.4	*Kichwa amazónico*	Se involucra en la preparación de bebidas tradicionales como la chicha
N.5	*Kichwa amazónico*	Sabe elaborar collares o adornos típicos de su cultura.
N.6	*Shuar*	Mantiene una relación cercana con la selva y sabe orientarse en ella.
B.7	*Waorani*	Tiene conocimientos sobre las artesanías que realiza su familia

K.8	*Achuar*	En casa se prioriza el idioma originario
C.9	*Kichwa amazónico*	Su familia practica el ritual de la *wayusa upina*
N.10	*Kichwa amazónico*	Conoce prácticas de medicina ancestral, su abuelo es sabio de la comunidad.
A.11	*Shuar*	Se cría en un hogar donde se mezclan prácticas ancestrales y modernas
N.12	*Shuar*	Habla el idioma *shuar chicham* como lengua materna
M.13	*Kichwa amazónico*	Usa vestimenta tradicional en fiestas comunitarias.
P.14	*Kichwa amazónico*	Habla kichwa como lengua materna
J.15	*Kichwa amazónico*	Su familia le ha enseñado a levantarse a las 2 de la mañana para tomar la wayusa.
B.16	*Kichwa amazónico*	Su abuelo es sabio de su comunidad, de modo que, conoce algunos saberes que su abuelo enseña.
J.17	*Kichwa amazónico*	Su familia practica el ritual de la *wayusa upina* cada viernes en su comunidad.
B.18	*Kichwa amazónico*	En casa se prioriza el idioma originario que es el *kichwa*.
O.19	*Kichwa amazónico*	Conoce historias y leyendas propias de la comunidad.
B.20	*Achuar*	Su familia le imparte conocimientos sobre la elaboración de artesanías.
A.21	*Venezolano*	Utiliza expresiones lingüísticas propias de su nacionalidad.
N.22	*Shuar*	Conoce historias y mitos propias de su nacionalidad
M.23	*Kichwa amazónico*	Su familia practica el ritual de la *wayusa upina* en su comunidad.

E.24	*Kichwa amazónico*	Practica la cacería con la cerbatana.
L.25	*Achuar*	Usa pintura corporal para eventos culturales.
M.26	*Shuar*	Conoce cantos característicos de su nacionalidad.

Este ejercicio permitió identificar, rasgos más característicos de los estudiantes provenientes de diferentes nacionalidades. Al mismo tiempo que facilitó a la búsqueda de actividades de acuerdo con cada nacionalidad incorporándolas en las asignaturas mediante la guía de interaprendizaje. Es necesario resaltar que en el aula no hay estudiantes provenientes de pueblos o mestizos.

Objetivo 2: Diseño de propuesta para el diálogo intercultural

A partir del desarrollo del objetivo anterior, que permitió caracterizar y conocer en mejor medida a los estudiantes del 3er grado, se procedió a ejecutar el diseño de la guía de interaprendizaje con pertinencia cultural, lo cual responde al segundo objetivo específico de: "diseñar una propuesta de diálogo intercultural para las nacionalidades del 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi* mediante una guía de interaprendizaje con estrategias didácticas activas basadas en la práctica ancestral de la *wayusa upina*".

La guía principalmente se fundamentó en los principios del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en esa misma línea su estructura se sostuvo con estrategias didácticas activas para que los estudiantes se involucren activa y participativamente en cada una de las asignaturas.

Cada actividad ejecutada fue diseñada para fomentar el diálogo intercultural entre los estudiantes a través del aprendizaje en el aula, para que así los niños desarrollen su pensamiento crítico, valoren su identidad cultural y el respeto hacia otras culturas creando así una convivencia armónica reconociendo las practicas más representativas de cada cultura.

Descripción de procedimiento por fases

Fase 1: Diagnóstico inicial

Para esta primera fase nos enfocamos en la observación participante como técnica que, no solo se centró en observar, sino que nos permitió conocer y generar un ambiente de armonía con los estudiantes y docente del tercer grado. Así mismo, se participó en diferentes actividades que se realizaron tanto en el aula como fuera de ella; además, se identificó las metodologías de enseñanza aplicadas por la docente, materiales aplicados y la incorporación de elementos culturales en los contenidos curriculares, así como el nivel de conocimiento que los estudiantes tenían sobre la práctica de la *wayusa upina*.

Por otra parte, se aplicó una evaluación diagnóstica (Ver Anexo 3) para identificar si los estudiantes tenían conocimientos previos sobre la práctica ancestral de la *wayusa upina.* Avolio de Cols & Lacolutti (2006) mencionan lo siguiente, “el propósito de la evaluación diagnóstica es la obtención de información sobre la situación de partida de los sujetos, en cuanto a saberes y capacidades que se consideran necesarios para iniciar con éxito nuevos procesos de aprendizaje” (p. 137).

Esto junto a lo desarrollado en el primer objetivo permitió conocer el nivel de comprensión que tenían sobre este saber, y detectar las necesidades pedagógicas que sirvieron de base para la construcción de la guía de interaprendizaje, permitiendo diseñar actividades contextualizadas, con pertinencia cultural que fortalezca el diálogo de saberes en el entorno escolar.

Fase 2: Diseño de la guía de interaprendizaje

Desde esta perspectiva, en esta fase se elaboró la guía de interaprendizaje como una propuesta pedagógica, orientada a fortalecer el diálogo de saberes entre la escuela y los conocimientos ancestrales presentes en la comunidad. Para ello, se analizaron los resultados de la evaluación diagnostica previamente

realizada, permitiendo construir una guía contextualizada, pertinente y cercana a la realidad sociocultural de los estudiantes del 3er grado de EGB.

La estructura de la guía fue diseñada en base a los contenidos de la Unidad 26 titulada "*Pachamamawan sumak kawsay- La vida armónica con la naturaleza"*, circulo de conocimiento N. 1 "*Derechos de la naturaleza*", del Currículo *Kichwa*; integrando de forma articulada las áreas de Matemática, Lengua y Literatura, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Educación Cultural y Artística (ECA) y Educación Física. De acuerdo con el MOSEIB (2013), para la elaboración de la Guía de Interaprendizaje se plantea desarrollar actividades que permitan aplicar las 4 fases del sistema de conocimiento: "Dominio de conocimiento, Aplicación del conocimiento, Creación del conocimiento y Socialización del conocimiento" (pp. 41-42).

Así mismo, se incorporaron estrategias didácticas activas, que facilitaron el desarrollo de aprendizajes significativos a través de la integración de saberes ancestrales de las diferentes nacionalidades presentes en el aula. De esta manera, se promovió la participación, el trabajo colaborativo, y el reconocimiento de saberes ancestrales en el entorno escolar, con el objetivo de fomentar el diálogo intercultural a través de la práctica ancestral de la *wayusa upina.*

La propuesta desarrollada en torno a la guía de interaprendizaje la podemos ver en el Anexo 5.

Fase 3: Implementación de la guía de interaprendizaje

En esta fase se describe el proceso de implementación previamente planificado en la guía de interaprendizaje durante las tres semanas que duro su aplicación. Durante este proceso, se contó con el apoyo de la docente, padres de familia y del sabio ancestral; quienes aportaron conocimientos y saberes que fueron importantes para este proceso de implementación de la guía.

Por otra parte, las sesiones se organizaron de acuerdo a las áreas del currículo, las actividades se desarrollaron tanto dentro del aula como fuera de ella, fomentando un ambiente participativo y colaborativo, en el que los estudiantes compartieron experiencias, conocimientos relacionados con su cultura y su nacionalidad. A continuación, se describe el trabajo desarrollado por áreas a partir de la implementación de la guía.

Actividades realizadas por áreas

Lengua y Literatura

Como se indicó anteriormente, se realizó actividades para cada área integrando saberes ancestrales característicos de cada una de las nacionalidades presentes en el aula. En este caso, para el área de Lengua y Literatura se integró el saber ancestral *wayusa upina* como punto central, puesto que es un saber muy característico de la nacionalidad *kichwa amazónico* y de otras como la *Shuar* y *Achuar*.

Se inició de acuerdo con el tema: "*Willaykuna. Hatun killkawan killkanamanta yachaykuna, shukta alli killkanamantapash*. Noticia. Uso de la mayúscula y otras reglas ortográficas en el texto. LL. 2.3.9., LL. 2.4.3., LL.2.4.7" de los saberes y conocimientos de la unidad 26, circulo de conocimiento 1, del currículo kichwa.

Para iniciar la clase, la docente dio una breve introducción, que incluyo una pequeña oración y un canto en agradecimiento a Dios. Después de realizar esa actividad, que fue muy significante para los estudiantes, se procedió a desarrollar la clase, en la cual se explicó de manera concisa el plan de trabajo a realizar en las próximas tres semanas que se aplicaría la guía.

De esta manera se procedió a iniciar la clase con una actividad sensoperceptiva, la cual nos ayudó a despertar el interés del niño. Para ello, con los estudiantes nos dirigimos al patio, donde compartieron noticias que se haya escuchado en su comunidad, hubo estudiantes que compartieron noticias sobre la

wayusa upina, lo que ellos habían escuchado o lo que les habían contado sus abuelitos sobre esta práctica ancestral.

Este ejercicio ayudó a desarrollar un dialogo intercultural entre todos los estudiantes, en el que se promovió el respeto por las diversas formas de expresión, costumbres y experiencias compartidas.

Fotografía 3:

Noticias sobre la wayusa upina en el patio de la institución



Esta experiencia fue fructífera, los estudiantes se sintieron motivados y comprometidos en el desarrollo de la actividad. Su participación fue activa y significativa, ya que se sentían escuchados y valorados al compartir relatos desde su entorno cultural, así también relatos vinculados con la *wayusa upina*.

Al regresar al aula de clase, se trabajó con el saber a partir de una noticia titulada "*wayusa upina",* la cual aborda un tema representativo de la Nacionalidad *Kichwa Amazónica*, por su identidad cultural y práctica ancestral. De este modo, los estudiantes lograron identificar elementos que caracterizan a una noticia, como el acontecimiento o hechos, los personajes, el lugar y el momento, a partir de los relatos contados en su comunidad, así también, la estructura de la noticia. Durante el desarrollo de la actividad, el estudiante E.N. comentó:

> *Me gusta aprender sobre la wayusa upina, aunque no siempre puedo ir, me gusta estar ahí porque aprendo muchos saberes y cuando la profe cuenta cuentos y leyendas me gusta escucharla. Ahora, con la enseñanza de la noticia sobre este tema me parece muy interesante porque puedo salirme de lo cotidiano y escribir algo de mi propia cultura.* (Diario de campo, 2025, p. 14)

Este testimonio evidencia el impacto positivo de integrar contenidos culturales propios en el aula, favoreciendo el reconocimiento de las raíces identitarias del estudiante y fortaleciendo su sentido de pertenencia. De la misma manera, la docente del aula, mencionó que:

> *La enseñanza y la integración de los saberes culturales es fundamental en el proceso de enseñanza, primero porque respetamos el marco de la Educación Intercultural Bilingüe y segundo, porque los saberes ancestrales de nuestra cultura no deben perderse. Más bien ahora con el avance de la tecnología ahora es posible enseñar e integrar estos conocimientos mediante diversas metodologías aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Diario de campo, 2025, p. 14-15)

Moreno-López et al. (2020) mencionan que, “se hace necesario ahondar en el valor de las prácticas de tradición oral de los pueblos como eje fundamental de la cultura para la sostenibilidad y el desarrollo de las culturas y, por ende, de las regiones” (p. 5). Haciendo referencia que existe la necesidad de integrar las prácticas culturales y saberes tradicionales en los procesos formativos, ya que son clave para el desarrollo sostenible de las culturas y el rescate de conocimientos ancestrales en el aula.

En este sentido, esta experiencia evidenció que la integración de saberes ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo fortalece la identidad cultural de los estudiantes, sino que también enriquece el diálogo intercultural dentro del aula. Actividades como esta permiten a los niños reconocerse en sus raíces, valorar el conocimiento comunitario y desarrollar habilidades comunicativas desde su realidad sociocultural.

Matemáticas

Para esta área se propuso trabajar desde la cosmovisión andina los saberes y conocimientos: *"iskun patsak iskun chunka iskun yupaykunata tantachishpa yachay*. Adición con números hasta el 999 con reagrupación. M.2.1.21." y *"iskun patsak iskun chunka iskun yupaykunakaman tantachina, yapachinapash*. Solución de problemas de adición con reagrupación, con números hasta el 999. M.2.1.24." integrando herramientas ancestrales que potencien el aprendizaje.

Para ello se utilizó la *yupana* como recurso pedagógico, ya que, su uso aporta significativamente en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático al representar de manera visual y manipulativa el valor posicional de los números. Paragua et al. (2021) menciona que:

> Además de ser una herramienta antigua de cálculo utilizado por los incas, la *yupana* puede utilizarse como un juego matemático para aprender de manera más didáctica las operaciones matemáticas, facilitando un aprendizaje más significativo en los estudiantes mediante la aplicación de esta metodología más didáctica. (p. 4)

De modo que, al elegir esta herramienta no solo se basa en su utilidad didáctica, sino también al interés por revalorizar saberes ancestrales en el aula. Así mismo, como parte del reconocimiento la diversidad lingüística, se incorporó la enseñanza de los números en idioma *waorani*, fortaleciendo así el respeto por los saberes matemáticos de distintas culturas.

Fotografía 4:

Enseñanza de la yupana y los números en idioma waorani.



Antes de empezar la clase, se realizó el juego del *tingo tingo tango* con una pelota, entonces los estudiantes iban pasando la pelota hasta que se escuchaba la palabra *tango* y el estudiante que se quedaba con la pelota tenía que responder las preguntas que se le realizaba. Se realizaron varias preguntas, como, por ejemplo: ¿Qué cosas usamos para realizar operaciones matemáticas? Algunos respondían que conocían la *taptana* y otros decían que sus abuelitos les enseñaban a contar con las piedras que recogían del suelo. También preguntamos, si conocían o habían escuchado sobre la *yupana*, ellos mencionaban que no sabían qué es eso, y que lo desconocían totalmente.

Como una breve introducción se explicó a los estudiantes sobre el significado y el origen de la *yupana*. Resaltando su uso como herramienta ancestral de cálculo utilizada por los pueblos andinos,

especialmente por los incas. De esta manera, los niños pudieron comprender la importancia cultural de lo que iban a aprender. Para empezar, se enseñó a ubicar los números en la *yupana*, desde las unidades, luego decenas y por último centenas, colocando ejemplos donde cada estudiante pasaba a la pizarra y lo iba realizando. Algunos mostraron dificultad para comprender la ubicación de los números, entonces se realizó la entrega de una *yupana* a cada estudiante acompañada de semillas, las cuales usaron como fichas para ubicar los números, mientras se guiaba paso a paso el desarrollo de ejercicios hasta que todos lograron representar correctamente en la *yupana*.

Es así, como se procedió a iniciar con la enseñanza de la suma. Primero se realizaron varios ejemplos en la pizarra, donde cada estudiante tuvo la oportunidad de pasar a resolver una suma utilizando la *yupana*, mientras los otros compañeros realizaban el mismo ejercicio desde sus puestos. Para algunos fue un proceso más sencillo que para otros, pero continuamos con varios ejemplos prácticos.

A medida que avanzaba la clase y los niños ganaban confianza, también se introdujo la enseñanza de los números en idioma *waorani*, comenzando desde el 1 hasta el 5. De manera que los estudiantes no solo practicaban la suma, sino que también reforzaban el reconocimiento de los números en otra lengua ancestral, diciendo en voz alta los números en idioma *waorani* al colocarlo en la *yupana*. Es así como, fue una experiencia muy significativa al combinar el aprendizaje matemático con el fortalecimiento de la diversidad lingüística.

Después del proceso de la explicación y uso de la *yupana,* el estudiante J.C. (2025) comentó: "que le gusta mucho aprender nuevas cosas de matemáticas y los números en *kichwa*, *shuar* y *waorani* en la *yupana*, así es más divertido venir a la escuela a seguir aprendiendo más cosas". Además, la docente A.C. mencionó que:

> Nunca había aplicado el uso de la *yupana* para enseñar las sumas y restas a los niños como una herramienta didáctica, desde su perspectiva es un método interesante similar al de la *taptana* y más

> interesante para aprender las matemáticas, de esta manera podemos fomentar el uso de varios idiomas de las nacionalidades. (Diario de campo, 2025, p. 16)

De esta manera, es relevante la similitud que expresa la docente y el estudiante al aprender el uso de la *yupana*, ya que, se evidencia la curiosidad de los niños al aprender métodos innovadores para la enseñanza de las matemáticas de forma significativa y concreta, asimismo no solo se fomenta un aprendizaje abstracto, sino que va más allá y conecta a los estudiantes con oros saberes ancestrales, contribuyendo así al fortaleciendo la interculturalidad desde el aula.

Ciencias Sociales

Al igual que la asignatura de Lengua y Literatura, esta también se articuló con la práctica ancestral de la *wayusa upina*. En este espacio de diálogo, se abordaron temas relacionados con el *sumak kawsay* (buen vivir), especialmente en torno a los servicios básicos que debe tener una comunidad para garantizar una vida digna. A través de ello, los estudiantes reflexionaron sobre la importancia del acceso al agua, salud, educación, y vivienda adecuada, conectando así con los aprendizajes esperados mencionados en el currículo *kichwa*: "*Ayllu llaktapi tiksiyay mutsuykuna may sumak alli kawsaypa tiyanamanta*. Servicios básicos que debe tener la comunidad para el *sumak kawsay* – buen vivir CS.2.2.3., CS.2.2.4., CS2.2.8., CS.2.2.9".

Durante la clase, los estudiantes compartieron los saberes que sus abuelitos les habían contado, especialmente sobre el cuidado del agua. Algunos comentaron que sus abuelitos respetaban muchísimo el agua, al considerarlo como algo sagrado, ya que esa era la fuente de vida para ellos. Otros niños hablaban sobre mitos de algunos ríos y lagunas, que escuchaban de sus abuelitos, mencionaban que ahí, habitaban seres protectores, incluso espíritus que protegían el agua, por lo que no se permitía contaminar el agua ni actuar de manera irrespetuosa cerca de ella.

La estudiante LL. mencionó que "*Cuando me voy a la finca de mis abuelitos sabemos tomar wayusa y mi abuelito sabe decir que hay que agradecer por todo lo que tenemos, también sabe decir que el antes iba al rio de Pastaza y agradecían."* De manera que, esta actividad genero un diálogo de saberes muy satisfactorio entre los niños, quienes contaron con orgullo las enseñanzas de sus abuelitos, destacando la importancia de cuidar la naturaleza y los servicios básicos para un buen vivir. (Diario de campo, 2025, p. 17)

Desde esta perspectiva el CODENPE[18] (2011) alude que:

> Los abuelos y abuelas de los pueblos ancestrales hicieron florecer la cultura de la vida inspirados en la expresión de la armonía y equilibrio, constituyéndose en una verdadera relación holística de todos los elementos y los seres humanos porque somos una de esas partes. De tal manera, nadie en el mundo puede estar aislado, de hecho, jamás lo está, siempre tiene lazos con los demás, sean estos humanos o no, divinos o no. (p. 19)

Esta cita se relaciona con lo expresado por los estudiantes, quienes, a través de las enseñanzas de sus abuelos, reconocen que la naturaleza es un ser vivo en la cual, se debe tener una relación de respeto y reciprocidad. Al igual que, en la práctica de la *wayusa upina* que refleja la relación que tiene el ser humano con la naturaleza y su entorno.

Por otra parte, como actividad complementaria, se realizó una sopa de letras en la que los estudiantes debían identificar los servicios básicos: agua, salud, educación y vivienda. Además, se les entregó un papelote en la cual debían dibujar los servicios básicos que tenían en su comunidad y explicar la importancia de tenerlos. Esta dinámica permitió reforzar lo aprendido de manera lúdica y participativa.

[18] Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.

Fotografía 5:

Estudiantes exponiendo el trabajo realizado en clases.



La docente C.A., menciona que:

> *Integrar estas actividades me parece muy pertinente, primero porque mis alumnos son muy participativos y les gusta realizar actividades donde se integren las historias que sus abuelitos cuentan, además, realizar actividades que integren un aprendizaje colectivo, es más divertido para los niños, ellos se divierten pintando, escribiendo y dialogando entre ellos, y cuando se trata de exponer ellos son bien pilas, tengo estudiantes que son muy buenos para exponer y me han mencionado que les gusta estas actividades.* (Diario de campo, 2025, p. 17)

Finalmente, esta clase fue muy significativa, ya que no solo se abordaron conocimientos académicos, sino también saberes ancestrales y valores que forman parte del *sumak kawsay*, los cuales son compartidos y fortalecidos a través del espacio de diálogo que se realiza en la clase, así como también en la *wayusa upina.*

Ciencias Naturales

Para esta asignatura se articuló el aprendizaje con el saber ancestral de la Nacionalidad *Waorani*, dicha nacionalidad se caracteriza por tener un profundo respeto a la naturaleza. Quishpi (2024) señala que, "El pueblo *waorani* sostiene una relación recíproca con la tierra y la naturaleza, y que dicho vínculo, otorga a la mujer un rol fundamental en el cuidado y conservación del territorio" (p. 20). Desde esta perspectiva, la cosmovisión *waorani* representa una valiosa fuente pedagógica, pues su forma de vida se sustenta en principios de respeto, equilibrio y reciprocidad con todos los seres que habitan la selva. En este contexto, se trabajó el saber relacionado con el cuidado de la vida y de los elementos de la naturaleza, tal como lo establece el currículo de la Nacionalidad *Kichwa*.

Se trabajó el saber y conocimiento: "*Pachamamapi tiyak imaykuna alli kawsaypak kamakuy*. El cuidado de la vida y los elementos de la naturaleza. CN.2.1.11".

Para el desarrollo de la clase, se inició con una breve introducción sobre el tema "los elementos de la naturaleza", destacando la importancia que tiene para la vida. Posteriormente, se proyectó un video corto sobre una familia *Waorani*, donde los estudiantes pudieron observar cómo este pueblo cuida y respeta su entorno natural. Después del video, se generó un espacio de diálogo, en la cual los niños compartieron sus reflexiones y contaron cómo, desde sus propias experiencias, contribuyen al cuidado de la naturaleza en sus hogares y comunidades.

La estudiante Q. comentó:

> *Cuando voy con mi familia a la finca, yo se recoger la basura que saben botar en la chakra, mi abuelito me contó el otro día que la tierra se enoja si botamos basura, y tenemos que cuidar porque de ahí salen los alimentos para nosotros llevar a nuestro hogar*. (Diario de campo, 2025, p. 12)

Además, los estudiantes aprendieron estos elementos en idioma *waorani,* promoviendo así el respeto y el reconocimiento de la diversidad lingüística. Como actividad de refuerzo, se otorgó una hoja, en la cual los

estudiantes debían unir con líneas los elementos de la naturaleza con sus equivalentes en idioma *waorani*, lo que permitió reforzar lo aprendido de manera lúdica.

Por otra parte, se enseñó un canto llamado *"chakrapi*", en agradecimiento a la tierra, por los frutos que ofrece, fortaleciendo así la conexión emocional con la tierra y sus ciclos. Al día siguiente, se trabajó en la elaboración del vestuario para una presentación simbólica. Cada niño preparó un traje utilizando plantas y elementos naturales propios de su comunidad, lo que permitió vivenciar el respeto por la naturaleza desde la acción. La imagen que se incluye refleja ese momento significativo, donde se evidencian los aprendizajes alcanzados desde una perspectiva intercultural y vivencial.

Fotografía 6:

Estudiantes interpretando la canción "Chakrapi".



Finalmente, se realizó la presentación completa: los estudiantes vistieron sus trajes, cantaron la canción que habían aprendido y expresaron, mediante esta representación, su compromiso con el cuidado de la vida y del entorno natural. C.A. docente del 3er grado menciona que:

> Fue muy divertido realizar esta actividad, pensé que los niños no iban a participar, me dejaron sorprendida, todos querían participar. Integrar actividades como estas hacen que salgamos de la rutina

> que día a día se realiza, al mismo tiempo hace que motive a la participación y creación en el proceso de aprendizaje. Además, incorporar los saberes ancestrales y saber acerca de la forma de vida de los *waoranis* es importante, a su vez les permitió comprender que también hay otras formas de relacionarse con la naturaleza, y brindar ese respeto y esa gratitud que merecen los elementos que hacen posible la vida. (Diario de campo, 2025, p. 13)

En síntesis, integrar los saberes de la Nacionalidad *Waorani* en los contenidos planteados del currículo *kichwa*, fue muy gratificante, ya que permitió a los estudiantes acercarse a una comprensión más profunda de la relación entre las personas y la naturaleza, basada en el respeto, la reciprocidad y la gratitud. Esta experiencia fomentó el diálogo de saberes entre los estudiantes, fortaleciendo la identidad cultural de cada nacionalidad presente en el aula, a su vez se evidenció la importancia de reconocer y valorar las prácticas ancestrales como parte fundamental del aprendizaje intercultural.

Educación Cultural y Artística (ECA)

En esta asignatura se articuló el aprendizaje con los saberes ancestrales de la Nacionalidad *Shuar,* enfocándonos especialmente en el arte de la elaboración de collares y la vestimenta tradicional.

De acuerdo con Ministerio de Educación del Ecuador (2019) define que:

> El área de Educación Cultural y Artística es capaz de revalorizar los saberes culturales y artísticos ancestrales, propios de cada región del país, como recursos a través de los cuales reconoce y respeta la diversidad cultural del patrimonio, contribuyendo a su conservación y renovación. (p. 11)

En este contexto esta actividad se basó en los contenidos establecidos en el currículo de la nacionalidad *Kichwa:* "*Ñukanchik pachamamapi tiyak hillaykunawan makiruraykunata rurana*. Representación de artesanías con materiales del medio y adquiridos. ECA.2.3.2, ECA. 2.3.8".

Durante la clase, se introdujo a los estudiantes en el conocimiento sobre los collares tradicionales *Shuar*, explicando los materiales que se utilizan, su significado y el proceso de elaboración. Además, se enseñó la vestimenta típica de esta nacionalidad, tanto la de los hombres como la de las mujeres, lo cual permitió a los niños apreciar la diversidad cultural de los pueblos originarios del Ecuador.

Fotografía 7:

Estudiante realizando un collar representativo de la Nacionalidad Shuar.



Como parte de la actividad práctica, los estudiantes realizaron sus propios collares utilizando materiales del entorno como: semillas, hilo, cabuya, entre otros materiales. Si bien al inicio algunos niños mostraron dificultad o poco interés en la elaboración, el ambiente de trabajo colaborativo y el ejemplo de un compañero que finalizó su collar con creatividad y entusiasmo, motivó al resto del grupo a involucrarse activamente. El estudiante Sh. Mencionaba que:

> *Me gusta realizar esta actividad porque me gusta hacer manualidades, en mi casa mi mama hace collares para vender y yo a veces le quiero ayudar y mi mama no me deja […], pero ahora que ustedes me enseñan ya se cómo tengo que hacer para ayudarle a mi mamá*. (Diario de campo, 2025, p. 20)

En conclusión, el trabajo realizado en esta asignatura permitió a los estudiantes no solo desarrollar habilidades manuales, sino también fortalecer su identidad cultural y el respeto hacia otras Nacionalidades del Ecuador. La integración del saber ancestral de la nacionalidad *Shuar* fue clave para fomentar un aprendizaje significativo, en el que el arte se convirtió en un puente entre la tradición y la escuela.

Educación Física

Para esta asignatura, se empleó un juego muy característico de la Nacionalidad *Achuar,* llamado “el reto de la cerbatana*”* articulando con el contenido establecido en el currículo *kichwa*: “Tantarikunapi *sumakta riksishpa sapsikunata, munayta, illaytapish yachay*. La participación placentera a partir del reconocimiento de las características, objetivos y demandas. EF.2.1.4.”.

P., sabio de la institución, relato en la entrevista realizada que:

> En la *wayusa* nosotros hacemos este juego, no solo para divertirnos, también para enseñar a los niños a tener buena puntería para cuando vayan de cacería con sus papás ellos tengan conocimiento desde pequeños y puedan acompañar a sus abuelos, hermanos. (Diario de campo, 2025, p. 19)

En este sentido, se destaca la importancia de introducir juegos a través de la enseñanza - aprendizaje del estudiantado, en este caso la práctica ancestral de la cerbatana proveniente de la Nacionalidad *Achuar*, en donde se revive la importancia al transmitir diferentes conocimientos y valores culturales de manera significativa. Dicha práctica va más allá de su función como herramienta vivencial y es considerado un juego tradicional que despierta el interés de los niños desarrollando diferentes habilidades y al mismo tiempo fortalece la identidad cultural construyendo un aprendizaje contextualizado.

De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe (2021), “Este juego consiste en una determinada época del año en verano las vacaciones para los niños de la Achuar, realizaban la práctica de cerbatana” (p. 44).

De este modo, esta experiencia no solo promovió el desarrollo de habilidades físicas y motoras, sino que también permitió vivenciar valores culturales y fortalecer la identidad colectiva, convirtiendo a la asignatura en un espacio para el aprendizaje intercultural significativo.

Objetivo 3: Evaluación de la propuesta

Para el cumplimiento del tercer objetivo específico, que consiste en: “evaluar la efectividad de la implementación de la propuesta de diálogo intercultural para las nacionalidades en el 3er año de EGB de la UECIB *Amauta Ñanpi* mediante la implementación de metodologías activas”; se desarrolló y evidenció a partir del diseño y aplicación de la guía de interaprendizaje en cada actividad ejecutada con la colaboración y participación de los estudiantes ya que en conjunto demostraron entusiasmo y curiosidad en cada tema conocido.

Como se mencionó anteriormente, previo a la aplicación de la guía se realizó una evaluación diagnostica, para constatar el nivel de conocimiento de cada estudiante que conocían sobre la práctica de la *wayusa upina*. Al analizar los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes tenían poco conocimiento y desconocían el verdadero valor y sentido que tiene dicha práctica como un espacio de transmisión de saberes y diálogo comunitario.

Dentro del mismo diagnóstico se evidenció que sólo algunos estudiantes pertenecientes a la Nacionalidad *Kichwa*, cuyas familias aún siguen manteniendo la tradición en sus hogares pudieron reconocer ciertos elementos y contaron acerca de los temas tratados en la *wayusa upina*, cómo se realiza y cuál era su importancia.

Para evaluar la efectividad de la propuesta se efectuó a través de la práctica de la *wayusa upina* que se realizó en la institución, de igual manera como eje integrador de las actividades pedagógicas que se mencionaron en la guía de manera integrada en cada asignatura como se detalla en el currículo. Es por ello que, la práctica no solo permitió reconocer los saberes culturales sino también como podemos integrar diferentes saberes y conocimientos de las nacionalidades de manera contextualizada y con pertinencia cultural.

Para la aplicación de la propuesta se ejecutaron las diferentes actividades didácticas activas las cuales estuvieron direccionadas con los contenidos curriculares de cada área en específico de manera que el diálogo intercultural sea un eje transversal como transmisión de conocimiento. Cada actividad se desarrolló y organizó de manera que los niños y niñas participen de manera activa, colaborativa y reflexiva, es por ello que a continuación se detallan de manera general cada actividad evidenciada durante la práctica lo que muestra como resultado y socialización de la guía.

- Matemáticas: Estuvo dirigida al uso de la *yupana* el cual es un sistema de conteo inca para realizar operaciones básicas para promover el pensamiento lógico de los estudiantes, conjuntamente aprendieron los números en *Kichwa*, *Shuar* y *Waorani*. Si bien la *yupana* no es un elemento propio de los pueblos amazónicos, su versatilidad contribuye a generar espacios de encuentro.
- Lengua y Literatura: Se enfocó en la elaboración de las noticias y reconocimiento de sus partes a través del tema de la *wayusa upina*, de esta manera los estudiantes refuerzan temas de expresión oral, redacción, reconocimiento y comprensión lectura desde un enfoque con pertinencia cultural.
- Ciencias Naturales: En este apartado se abordaron los elementos de la naturaleza los cuales están presentes dentro de la práctica los cuales son: agua, fuego, tierra y aire reconociendo sus significados y valor desde la cosmovisión *Kichwa* Amazónica.
- Ciencias Sociales: Se trabajó el tema de la convivencia armónica en la comunidad, en donde se resaltaron ciertos valores importantes que se socializan dentro del encuentro del ritual, de la misma

manera, se resalta la importancia del diálogo entre varias personas para seguir manteniendo ese patrimonio cultural e identitario que caracteriza a cada Nacionalidad.

- Educación Cultural y Artística: Los saberes ancestrales de la Nacionalidad Shuar, enfocados especialmente en el arte de la elaboración de collares y la vestimenta tradicional, permitió que los estudiantes reconocieran el proceso y creación de los collares, identificando sus materiales, funciones y significado cultural.
- Educación Física: Con relación a los juegos tradicionales de las nacionalidades se ejecutó uno en específico el cual es de la Nacionalidad *Achuar* llamado "La cerbatana" el cual es un juego tradicional que fomenta la participación de los estudiantes y se fortalecen conocimientos apreciando cada rescate ancestral.

Por esta razón, el enfoque que se ha propuesto representa un avance sumamente importante, no solo priorizando al idioma *kichwa* como lengua ancestral, sino que también, ha dejado en una subalterna a la promoción de otras lenguas y expresiones culturales que forman parte del entorno educativo, lenguas como el *shuar*, *achuar*, *waorani* y otras más, que llegasen a integrar estudiantes extranjeros, o la misma asignatura de lengua extranjera.

En síntesis, para el proceso de descripción de la evaluación de la propuesta se basó en la aplicación de diferentes instrumentos los cuales permitieron recopilar y realizar la triangulación de datos e información de manera sistematizada. Uno de ellos son las entrevistas realizadas a distintos actores educativos los cuales dieron a conocer diferentes criterios en relación a la práctica de la *wayusa* en el ámbito educativo y el aprendizaje de sus niños. Por otro lado, los diarios de campo los cuales registraron de forma minuciosa cada experiencia, actitud y resultado de los estudiantes en relación a la implementación de la guía de interaprendizaje.

Así mismo, las rubricas de evaluación (Ver Anexo 6) que fueron aplicadas por los actores educativos a la presente propuesta de investigación dan un resultado favorable. De esta manera se pudo evidenciar los logros alcanzados y el nivel de integración de saberes - conocimientos que obtuvo cada estudiante demostrando la efectividad de la guía durante el proceso educativo, lo cual fue evidenciado en la fase de socialización del conocimiento (Ver Anexo 7).

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La presente investigación titulada "*Wayusa upina*: un espacio de diálogo intercultural para las nacionalidades presentes en el 3er grado de EGBIB de la UECIB *Amauta Ñanpi"*, tuvo como objetivo central desarrollar una propuesta de diálogo intercultural fundamentada en la práctica ancestral de la *wayusa upina*, la cual

favorezca el fortalecimiento de la identidad cultural y el reconocimiento de la diversidad en el proceso formativo. Desde el inicio, este estudio se orientó a comprender las dinámicas culturales, sociales y educativas que se presentan en la comunidad educativa, con el fin de proponer una alternativa pedagógica conforme a los principios de la Educación Intercultural Bilingüe.

De esta manera, el enfoque cualitativo y el método etnográfico permitieron acercarse al contexto de manera vivencial y participativa. A través de la observación directa, se identificó y caracterizó el 3er año de EGB, donde convergen estudiantes pertenecientes a distintas nacionalidades como: *Kichwa* Amazónica*, Shuar, Achuar, Waorani* y *Venezolano.* Asimismo, por medio de las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes, padres de familia y sabio de la institución, así como la revisión documental de la institución, fue posible recolectar información clave sobre esta práctica ancestral "*Wayusa Upina*", del mismo modo, se identificaron factores educativos y culturales que influyen de manera significativa en la participación activa de la comunidad educativa.

Cabe señalar que, uno de los hallazgos más significativos de este proceso fue constatar la gran riqueza cultural que poseen los estudiantes y sus familias, pero también la escasa visibilización de la diversidad dentro del aula. Además, la práctica ancestral de la w*ayusa upina*, se ha ido debilitando progresivamente, debido a factores como la rigidez del horario escolar, la falta de acompañamiento institucional, la ausencia de formación docente en temas interculturales, entre otros.

En ese contexto, se diseñó una propuesta pedagógica sustentada en una guía de interaprendizaje, que responde directamente al segundo objetivo específico de la investigación. Esta guía fue pensada como una herramienta didáctica activa, flexible y contextualizada, que tiene como eje central la práctica de la *wayusa upina*. Desde su estructura, propone una planificación con actividades integradas a las áreas del currículo (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Cultural y Artística y Educación Física), articulando conocimientos escolares con los saberes ancestrales. Cada

actividad fomenta el diálogo de saberes, el uso de la lengua ancestral y el reconocimiento de los valores y símbolos culturales propios de cada nacionalidad.

La propuesta no solo se diseñó, sino que fue también implementada y evaluada en un contexto real de aula, cumpliendo con el tercer objetivo específico. A partir de esta aplicación práctica, se recogieron evidencias del impacto positivo que tuvo la guía en el aprendizaje y en el ambiente escolar. Se observó una mayor participación de los estudiantes, mayor motivación hacia las actividades, mejor disposición para trabajar en grupo, mayor expresión oral en *kichwa* y castellano, y una conexión emocional y cognitiva más profunda con los contenidos.

Desde una perspectiva más amplia, este trabajo demuestra que es posible generar propuestas pedagógicas contextualizadas y culturalmente pertinentes cuando se involucran activamente a los actores de la comunidad educativa. El diálogo con el sabio, madres y padres de familia, y el acompañamiento de la docente, fue clave para validar y enriquecer la guía propuesta. La Educación Intercultural Bilingüe, por tanto, no puede entenderse como una tarea exclusiva de la escuela, sino como un proceso colectivo que requiere la articulación de saberes, experiencias y compromisos de todos los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, se constata que la *wayusa upina* no debe verse como una práctica aislada, sino como un núcleo articulador de la vida comunitaria que puede y debe tener un lugar dentro de los procesos educativos. Su inclusión no solo contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, sino que abre la posibilidad de construir una educación liberadora, consciente de sus raíces y de su entorno.

En resumen, la *wayusa upina* no solo es un espacio ancestral de diálogo, sino también un símbolo de resistencia cultural, un recurso pedagógico significativo y una oportunidad para repensar la educación desde nuestras raíces. Esta investigación aportó, desde la práctica y la reflexión, una guía que puede ser el inicio de muchas otras experiencias pedagógicas que reconozcan, valoren y fortalezcan la diversidad como una riqueza, y no como un obstáculo.

Recomendaciones

Asumiendo el rol de docentes en formación en Educación Intercultural Bilingüe, se recomienda fomentar espacios que permitan el dialogo intercultural basadas en prácticas significativas como la *wayusa upina*, lo cual permite, bajo una lógica de integración y encuentro, fortalecer las identidades culturales de las diferentes nacionalidades presentes en la institución con sentido de pertinencia e integrando sus saberes y conocimientos, de esta manera se pudo evidenciar en la aplicación de la guía de interaprendizaje que abordó saberes y conocimientos culturales con pertinencia y perspectiva vivencial.

Es pertinente destacar que, en instituciones con presencia de varios pueblos y nacionalidades culturales se debe promover la creación de un calendario vivencial educativo comunitario de manera holística, que incluya una visión epistémica en relación a cada cultura. De acuerdo con las Orientaciones pedagógicas para el MOSEIB, “El Calendario Vivencial Educativo Comunitario es un instrumento de carácter sociocultural curricular que inserta las sabidurías ancestrales en el ejercicio pedagógico que se desarrolla en los CECIBs” (SESEIB[19], 2019, p. 24). Desde este enfoque, el calendario vivencial debe construirse a partir del diálogo con los sabios/as de la comunidad, padres de familia y docentes de la institución. Este proceso permite que el proceso educativo se articule con los ciclos de la naturaleza, las festividades tradicionales, las prácticas espirituales y los conocimientos propios de cada nacionalidad.

Con el fin de que los niños mantengan la conexión entre sus experiencias culturales y el aprendizaje educativo, por lo que es importante desarrollar y planificar su propio Calendario Vivencial Educativo Comunitario para el fortalecimiento de la identidad cultural y un aprendizaje significativo y contextualizado. De esta manera, aporta a la integración contextual y cultural en el proceso educativo, optando por una

[19] Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

educación intercultural autentica, pertinente e innovadora que revalorice la diversidad cultural durante el aprendizaje los estudiantes y la organización de los procesos de enseñanza.

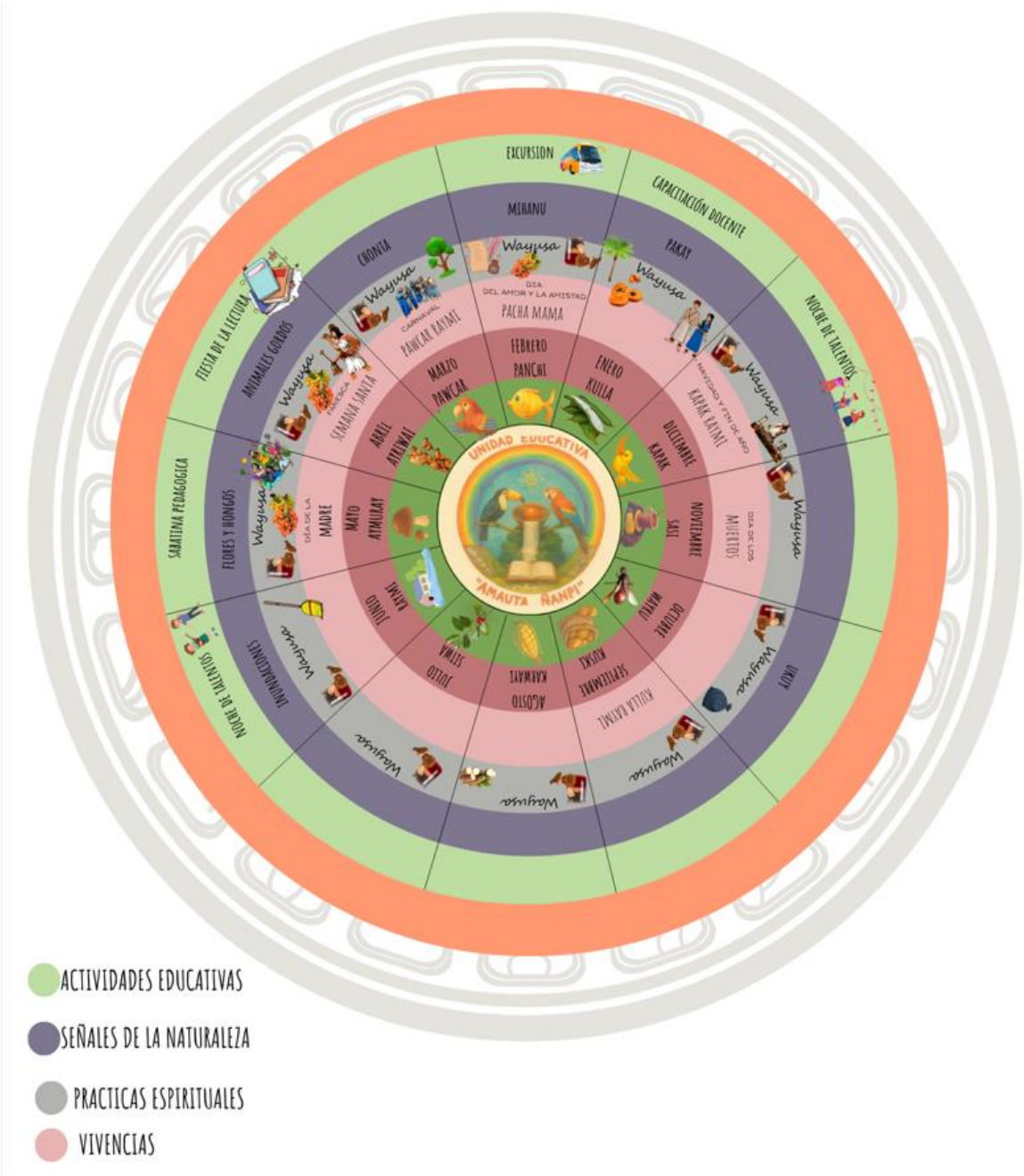
Propuesta

Con lo anteriormente mencionado, se desarrolló una propuesta del Calendario Vivencial Educativo Comunitario Holístico de la UECIB *Amauta Ñanpi*, esto con el objetivo de integrar en un solo instrumento educativo diferentes saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades presentes en la institución. El calendario propuesto no está limitado a evidenciar fechas académicas, sino que integra distintas prácticas culturales, actividades de la comunidad, rituales tomando como eje central las diferentes señales de la naturaleza y celebraciones que realizan en cada pueblo o nacionalidad originaria. En este sentido este instrumento se convierte en una herramienta que evidencia los tiempos escolares con relación a la comunidad de esta manera refleja la riqueza de la vida armónica. y la identidad cultural de cada estudiante.

En este mismo sentido se estima que el calendario sirva de apoyo integral para la institución, reconociendo y visibilizando a todas las culturas desde el respeto, la igualdad, la unidad y el diálogo intercultural, ya que fomenta la participación de cada estudiante y que de esta manera el mismo se sienta representado y formando parte de una comunidad intercultural. Finalmente, el calendario vivencial no solo está organizado en un tiempo específico, sino que este se direcciona como el recurso pedagógico de manera inclusiva que tiene el de fomentar una educación intercultural bilingüe, convirtiéndose así en un elemento significativo con y pertinencia cultural.

Ilustración 3:

Propuesta de Calendario Vivencial Educativo Comunitario Holístico.



REFERENCIAS

Aguinda, J. (2024). *Análisis pedagógico de la cosmovisión indígena y su práctica en la Guayusa Upina de la comunidad San Rafael-Archidona, en el año 2022-2023.* (Tesis de grado). Universidad Nacional de Chimborazo. (Riobamba, Ecuador).

Alberich González, N., & García García, B. (2020). *El diario de campo* (1.ª ed.). FUOC. https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/03787333-d611-4f74-a742-92db3936d317/content

Alvarado, L. & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.* Sapiens: *Revista Universitaria de Investigación, 9*(2), 187–202. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf

Avolio de Cols, S. & Lacolutti, M. (2006). *Evaluación Diagnostica.* Programa de Formación y Certificación de Competencias Laborales. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/cap8.pdf

Bolaños, O. (2019). *Aprendizaje Basado en Retos. Centro de Recursos para el Aprendizaje.* https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/crea-ruta-tic-aprendizaje-basado-en-retos.pdf

Cáceres, M., López, J., Arias, S., Navas, M. (2022). *Análisis sobre metodologías Activas y TIC para la enseñanza y el aprendizaje*. Dykinson, S.L. https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3wz6

Campos, J. (2018). *Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. 17*(35), 155-166. https://doi.org/10.21703/rexe.20181735campos10

Catter, T. V. (2016). *Tinkuy. Encuentro de contrarios o diferentes. Una mirada en las fuentes. INDIANA*, *33*(1), 199-220. https://doi.org/10.18441/ind.v33i1.199-220

Chango-Cañaveral, P. M., Escaleras, P. A. R., Longa-López, R. A., Quezada-Sarmiento, P. A., & Arrobo-Ordoñez, C. J. (2024, abril). *Wayusa Upina, tradición de la cultura kichwa del cantón Archidona, en Napo Ecuador*. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E68), 99–112. https://www.proquest.com/docview/3085715327

Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos de Ecuador. (2011). *Sumak kawsay – Buen Vivir Módulo 4. Serie: Diálogos de Saberes*. JAPdesign. http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/sumakkawsay.pdf

Constitución de la República del Ecuador [Const]. Art. 57. 20 de octubre de 2008 (Ecuador).

Delgado, G., Rojo, M., Torres, J. G., & Becerril, H. (2018). Aprendizaje basado en retos. *Revista Electrónica ANFEI Digital, 5*(9), 1–11. https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/465/1114

Domingo, J. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Cuadernos de Trabajo Social, 21, 231–246. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110231A

Duvisac/Oxfam América. (2022). *¡DESCOLONIZAR! ¿QUE SIGNIFICA?*. Oxfam. DOI: 10.21201/2020.6348. https://policy-practice.oxfam.org/resources/decolonize-what-does-it-mean-621456/

Espinoza, R. A. y Ríos, S. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. Congreso Nacional de Investigación Educati-va-COMIE, 14, 1-11. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelec-tronica/v14/doc/1795.pdf

Folguerias, P. (2016). *Técnica de recogida de información: La entrevista* [Documento de trabajo]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf

Freire, P. (1994) *Educación y Participación Comunitaria*. En: Castell et al. (1994) Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Barcelona, Paidós, 83-96.

Gea-Izquierdo, E., & Patiño Sánchez, N. (Eds.). (2021). Localización (pp. 235–263). En *Características socioculturales, demográficas y de salud pública de las nacionalidades indígenas del Ecuador*. Quito, Ecuador: Editorial PUCE

González y García. (2016) *El diario de campo.* Univeritat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/03787333-d611-4f74-a742-92db3936d317/content

Guaquipana, M. L. (2023). *Uso del calendario vivencial educativo como estrategia metodológica interdisciplinaria en el Proceso de enseñanza aprendizaje*. Maestría en Educación. Universidad de Otavalo. https://repositorio.uotavalo.edu.ec/items/74b15527-1458-4615-b6e7-df1802257bbb/full

Gutiérrez Curipoma, C. N., Narváez Ocampo, M. E., Castillo Cajilima, D. P., & Tapia Peralta, S. R. (2023). *Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios.* Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 3311-3327. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación (6.ª ed.)*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Infante, A., (2013). *El por qué de una epistemología del Sur como alternativa ante el conocimiento Europeo.* Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 23(68), 401-411.

Karsten, R. (2023). *La vida y cultura de los shuar*. 3era Ed. Editorial Abya-Yala.

Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *POLIS, Revista Latinoamericana, 2*(7), 0. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500705

Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe [LOEI]. Art. 2.2. 2021 (Ecuador).

López, G. & Acuña, S. (2011). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Inventio: La génesis de la cultura universitaria en Morelos, 14, 28-37. https://www.researchgate.net/publication/272294997_Aprendizaje_cooperativo_en_el_aula

Martínez, A. (2024). *METODOLOGÍAS ACTIVAS: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN OAXACA*. *Revista Reflexión E Investigación Educacional, 6*(2), 1–14. https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6491

Ministerio de Cultura del Perú. (2015). Resolución Ministerial N.° 001-2015-VMI-MC, por la cual se establecen las orientaciones para el fomento y la protección de la diversidad cultural. Ministerio de Cultura del Perú.

Ministerio de Cultural de Perú. (2015). *Los pueblos achuar, awajún, kandozi y wampis. Nuestrso pueblos indígenas. N° 2*. Estación La Cultura.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Sensorial - Ensamble Gráfico. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *CURRÍCULO DE LOS NIVELES DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Guía de Educación Cultural y Artística*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/03/guia-educacion-cultural-artistica.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2013) *Documento Nacional de Lenguas Originarias*. Lima: Ministerio de Educación.

Moreno-López, N. M., Sánchez-Torres, A. I., Del Pilar Pérez-Raigoso, A., & Alfonso-Solano, J. N. (2020). *TRADICIÓN ORAL y TRANSMISIÓN DE SABERES ANCESTRALES DESDE LAS INFANCIAS*. PANORAMA, vol. 14, núm. 26. https://www.redalyc.org/journal/3439/343963784011/movil/

Moya, R., & Moya, A. (2004). *Derivas de la interculturalidad*. http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/33575

Núñez, L. (2019). *La observación participante*. Oberta UOC Publishing, SL. https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/b411b55e-b06e-4af1-8c07-e36725f4eff1/content

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. (2005). *Diversidad de las Expresiones Culturales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa/PDF/142919spa.pdf.multi

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. (2014). *INDICADORES UNESCO DE CULTURA PARA EL DESARROLLO*. Manual metodológico. UNESCO.

https://polobs.pt/wp-content/uploads/2021/02/Manual-Metodologico-Indicadores-Cultta-para-o-Desenvolvimento-2014.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. (2019). *Fortalecimiento del diálogo intercultural: mejores conocimientos para un diálogo mejor*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372353_spa

Paragua Morales, M., Paragua Macuri, M. G., & Paragua Macuri, C. A. (2021). *Relación entre la Yupana y el aprendizaje de la multiplicación de números enteros*. Meta: Avaliação, 13(38), 81–100. https://doi.org/10.22347/2175-2753v13i38.2956

Peña, T. & Pirela, J. (2007). *La complejidad del análisis documental.* Información, Cultura y Sociedad, 16, 1–16. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17402007000100004&script=sci_arttext

Peralta, C. (2009). *Etnografía y métodos etnográficos*. *Análisis*. Revista Colombiana de Humanidades, (74), 33-52.

Pérez Luna, E., & Alfonzo Moya, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere, 12*(42), 455–460.

Pérez, M. & Argueta, A. (2022). *Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa*. Utopía Y Praxis Latinoamericana, 27(98), e6615933. https://doi.org/10.5281/zenodo.6615933

Poblete, R. (2009). *Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación.* Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva, 3(2), 181–200. Recuperado a partir de https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/3_2_012

Quishpi Choto, F. R. (2024, mayo). *El rol de las mujeres waorani del Ecuador en la conservación del Bosque Amazónico, procesos adaptativos al cambio climático entre el año 2010-2023* (Tesina de especialización). FLACSO Ecuador. http://hdl.handle.net/10469/21280

Ramos, C. (2020). *Los Alcances de una investigación*. CienciAmérica, 9(3), 1-6. https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Rival, L. 1996. *Hijos del Sol, padres del jaguar: Los huaorani de ayer y de hoy*. Quito: Abya Yala.

Rivera Agudelo, J. D. (2023). *Importancia de los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, 2022-2023* (Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador). Universidad Central del Ecuador. https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/a68c78dc-1363-480a-a8ee-bcfbb4cebe26/content

Rodríguez, J. (2016). *Aprendizaje basado en juegos*. En: Lavado, P. & Lacambra, V. (2015). *Juegos y juguetes en la vida social: IX Jornadas nacionales de ludotecas. Ponencias y comunicaciones*. Albarracín. 139-152

Segarra, D. & Suarez, E. (2021). *Estrategias didácticas activas de la lectura comprensiva para estudiantes de Cuarto Año de Educación General Básica "B" de la Unidad Educativa Sayausí.* Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Educación. https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/2e97d6d5-6c61-436a-bb4d-965c1fbd2549/content

Semanate, D. & Gómez, V. (2021). *Estrategias didácticas activas para mejorar el desempeño académico en la asignatura de Estudios Sociales. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes Año, 4*(8), 413-441. http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1386

Sousa Santos, B. (2006). *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. En Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires) (Cap. 1). CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf

Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe. (2021). *Cartilla Achuar Zona 3* [Archivo PDF]. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2021/01/CARTILL-A-ACHUAR-ZONA-3_compressed.pdf

Suniaga, A. (2019). *Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente.* Revista Docentes 2.0*, 7*(1), 65–80. https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27

Tubino, F. (2022). *Las condiciones del diálogo intercultural según Raúl Fornet-Betancourt*. Utopía Y Praxis Latinoamericana, 27(99), e7091105. https://doi.org/10.5281/zenodo.7091105

Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "*Amauta Ñanpi*". (2021). *Proyecto Educativo Comunitario (PEC)*. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1-JYC8QWwYoBnlAd57kdedVSarjoT3XUR/edit?tab=t.0#heading=h.gjdgxs

Universidad de Cuenca. (2012). *Sabiduría de la cultura Kichwa de la Amazonía ecuatoriana: Tomo II* (1.ª ed.). Universidad de Cuenca. https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2019/12/1-Sabiduria-de-la-Cultura-Kichwa-T2_compressed.pdf

Universidad de Cuenca. (2012). *Sabiduría de la Cultura Shuar de la Amazonía Ecuatoriana: Tomo I (1.ª ed.)*. Universidad de Cuenca. https://repositoriointerculturalidad.ec/xmlui/handle/123456789/31675

Universidad de Cuenca. (2012). *Sabiduría de la Cultura Waodani de la Amazonía Ecuatoriana: (1.ª ed.)*. Universidad de Cuenca. https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2019/12/3-Sabiduria-de-la-Cultura-Waodani_compressed.pdf

URIARTE, Luis (2007) *"Los Achuar"*. En: SANTOS GRANERO, Fernando y Frederica BARCLAY (editores). Guía etnográfica de la Alta Amazonía. Volumen VI. Lima: IFEA, Smithsonian Tropical Research Institute, pp. 1-241.

Entrevistas

(A. C., comunicación personal, 29 de septiembre de 2024)

(L. A., comunicación personal, 18 de mayo de 2025)

ANEXOS

Anexo 1.

Fotografía 8: Primera *wayusa upina* en la UECIB "*Amauta Ñanpi*", lugar en donde se identificó el problema de investigación.



Fotografía 9: Enseñanza del saber ancestral de la crianza de huevos de tortuga.



Anexo 2.

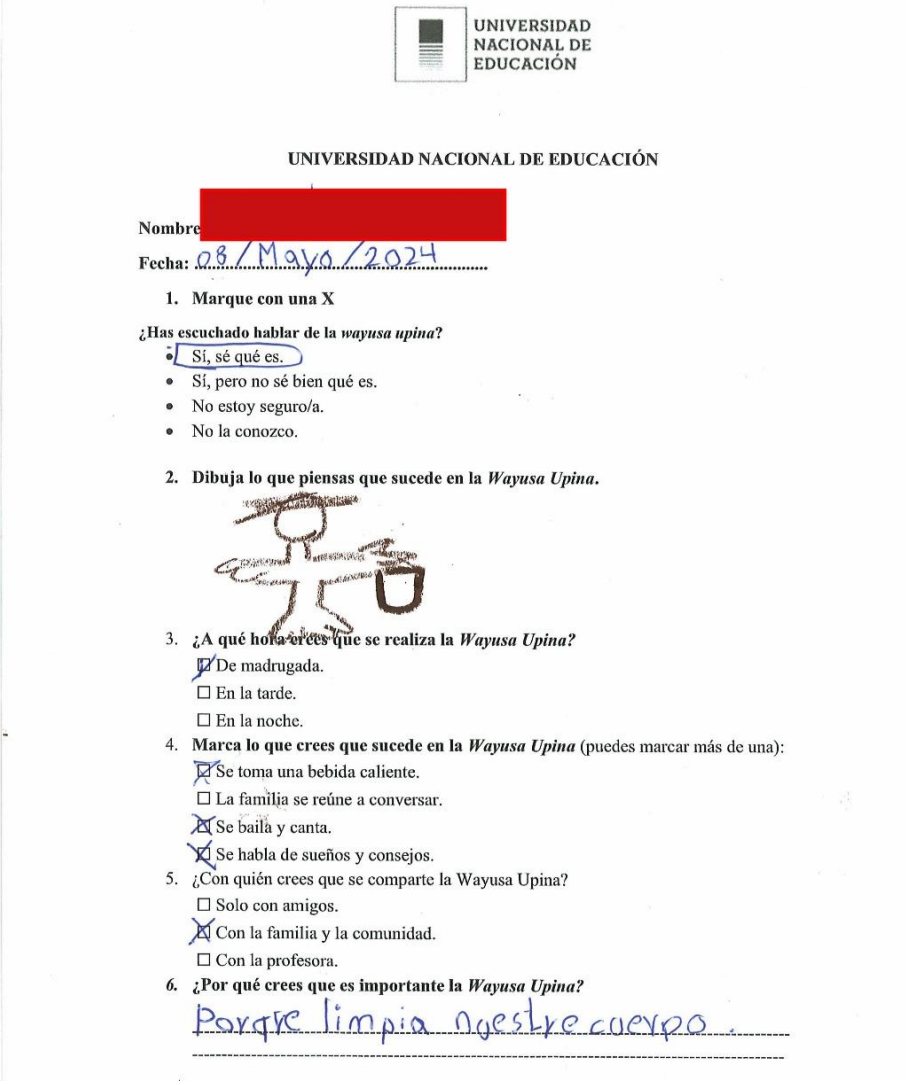
Entrevistas realizadas en torno a la *wayusa upina*: https://unaeedu-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/mcortiz3_unae_edu_ec/Documents/Carga%20de%20Archivos%20TIC/Entrevistas%20realizadas%20en%20torno%20a%20la%20wayusa%20upina.docx?d=w47e494d891d04af6823757dbfeda1f21&csf=1&web=1&e=zdWA3F

Anexo 3.

Enlace a los diarios de campo desarrollados: https://unaeedu-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/mcortiz3_unae_edu_ec/Documents/Carga%20de%20Archivos%20TIC/Diarios%20de%20campo%20-%20Practicas%20Puyo.docx?d=we6322998534042fcaad9ff407b95ebc7&csf=1&web=1&e=Igt5He

Anexo 4.

Evaluación diagnostica aplicada a los estudiantes:



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Nombre [redacted]

Fecha: 08/Mayo/2024

1. **Marque con una X**

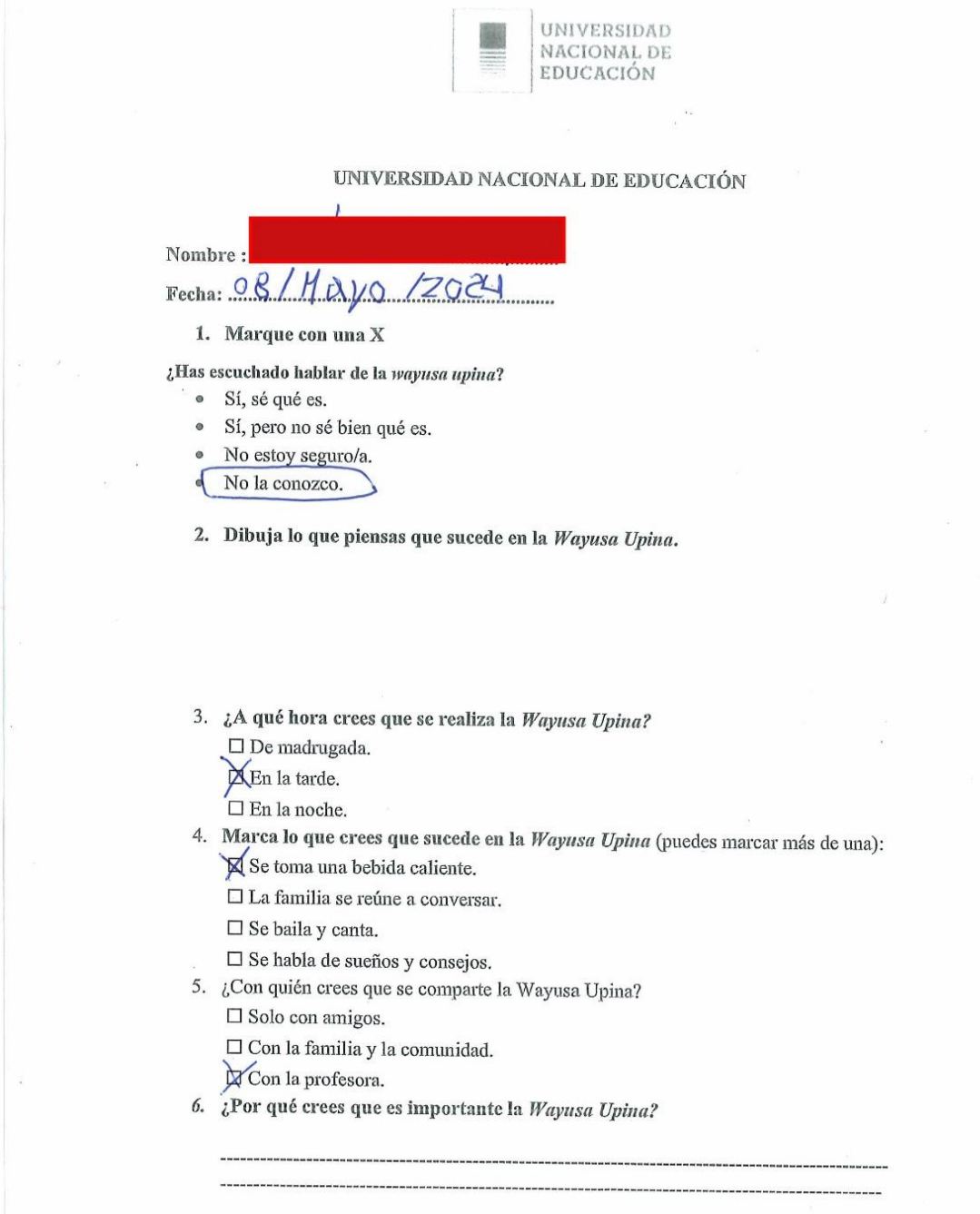
¿Has escuchado hablar de la *wayusa upina*?

- [x] Sí, sé qué es.
- [ ] Sí, pero no sé bien qué es.
- [ ] No estoy seguro/a.
- [ ] No la conozco.

2. **Dibuja lo que piensas que sucede en la *Wayusa Upina*.**

3. **¿A qué hora crees que se realiza la *Wayusa Upina?***
   - [x] De madrugada.
   - [ ] En la tarde.
   - [ ] En la noche.
4. **Marca lo que crees que sucede en la *Wayusa Upina*** (puedes marcar más de una):
   - [x] Se toma una bebida caliente.
   - [ ] La familia se reúne a conversar.
   - [x] Se baila y canta.
   - [x] Se habla de sueños y consejos.
5. ¿Con quién crees que se comparte la Wayusa Upina?
   - [ ] Solo con amigos.
   - [x] Con la familia y la comunidad.
   - [ ] Con la profesora.
6. **¿Por qué crees que es importante la *Wayusa Upina?***

Porque limpia nuestro cuerpo.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Nombre : [redacted]

Fecha: 08/Mayo/2024

1. **Marque con una X**

¿Has escuchado hablar de la *wayusa upina*?

- Sí, sé qué es.
- Sí, pero no sé bien qué es.
- No estoy seguro/a.
- No la conozco.

2. **Dibuja lo que piensas que sucede en la *Wayusa Upina*.**

3. **¿A qué hora crees que se realiza la *Wayusa Upina?***
   - ☐ De madrugada.
   - ☒ En la tarde.
   - ☐ En la noche.
4. **Marca lo que crees que sucede en la *Wayusa Upina*** (puedes marcar más de una):
   - ☒ Se toma una bebida caliente.
   - ☐ La familia se reúne a conversar.
   - ☐ Se baila y canta.
   - ☐ Se habla de sueños y consejos.
5. ¿Con quién crees que se comparte la Wayusa Upina?
   - ☐ Solo con amigos.
   - ☐ Con la familia y la comunidad.
   - ☒ Con la profesora.
6. **¿Por qué crees que es importante la *Wayusa Upina?***

Anexo 5.

Enlace de la guía de interaprendizaje:

https://docs.google.com/document/d/1DqK_RQoGdN1pSqgckKwuXAWNORpljD-0ryU5kJMXO-A/edit?usp=drivesdk

Anexo 6.

- Rúbrica de evaluación hacia las practicantes y estudiantes de 3ero de EGB por el representante de padres de familia:

UNAE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Rúbrica de evaluación hacia las practicantes y estudiantes de 3ero de EGB por parte de padres de familia:

Evento: Wayusa Upina – Presentación de aprendizajes

Aspecto a evaluar	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Bajo (1)
1. Evidencia de aprendizaje en mi hijo/a Mi hijo/a demostró conocimiento y comprendió todos los temas aprendidos	✓			
2. Participación y entusiasmo de mi hijo/a Participación activa,demuestra entusiasmo,seguridad y motivación.		✓		
3. Claridad y preparación de la actividad La actividad fue clara, bien organizada y adecuada para los niños.	✓			
4. Acompañamiento de las practicantes a los niños Las practicantes guiaron, mostrando apoyo en todo el proceso de aprendizaje	✓			

ELABORADO POR:	REVISADO POR:	CALIFICADO POR:
Mayra Guaman Melanie Ortiz	Lic. Luis Cevallos	[redacted] Representante

- Rúbrica de evaluación hacia las practicantes y estudiantes de 3ero de EGB por parte de la docente de aula.

UNAE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Rúbrica de evaluación hacia las practicantes y estudiantes de 3ero de EGB por parte de la docente de aula:

Evento*: Wayusa Upina* – Presentación de aprendizajes

Aspecto a evaluar	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Bajo (1)
1. Evidencia de aprendizaje Los estudiantes demostraron conocimiento, preparación y comprensión durante la presentación de los trabajos.				
2. Participación en la actividad Participación activa, demuestra entusiasmo, seguridad y motivación.				
3. Claridad y preparación de la actividad La actividad fue clara, bien organizada y adecuada para los niños.				
4. Acompañamiento de las practicantes a los niños Las practicantes guiaron, mostrando apoyo en todo el proceso de aprendizaje.				

ELABORADO POR		REVISADO POR:		CALIFICADO POR:	
	Mayra Guamán Melanie Ortiz		Lic. Luis Cevallos		Docente de aula Alba Castillo

Anexo 7:

Socialización de trabajos realizados en la *wayusa upina*.



