UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES, FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS

CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

MODALIDAD: TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

ETNOGRAFÍA

TEMA

LA SEMIÓTICA COMO UNA HERRAMIENTA DE MEDIACIÓN PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL Y LA CREATIVIDAD DESDE LA EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA, EN SU ARTICULACIÓN CON LAS ASIGNATURAS BASE, EN ESTUDIANTES DEL PROCESO DDTE DE LA UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE "7 DE MAYO" PERIODO 2026.

AUTOR:

REIBAN CORO CHRISTIAN MATEO

TUTOR:

PHD. FUENTES SEISDEDOS LIANA.

.

I. DEDICATORIA

A mis padres, quienes con su ejemplo, esfuerzo y amor incondicional sembraron en mí los valores que hoy sostienen este logro. A ustedes, que nunca dejaron de creer en mí incluso cuando el camino se tornó incierto, dedico este trabajo con todo mi corazón. A los docentes que a lo largo de mi formación compartieron generosamente su conocimiento y despertaron en mí la vocación investigativa, mi profundo reconocimiento. A mi amada, compañera fiel en cada desvelo y en cada triunfo, por su paciencia, su comprensión y su amor, que fueron refugio y fortaleza en los momentos más exigentes de este proceso.

A todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron a que este sueño se hiciera realidad, gracias por ser parte de este camino.

REIBAN CORO CHRISTIAN MATEO

II. AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mis padres, por su apoyo incondicional, su paciencia y su confianza inquebrantable en cada etapa de este proceso académico. Su ejemplo de perseverancia ha sido el motor que me impulsó a culminar esta meta.

Mi profundo agradecimiento a mi tutora, Liana Fuentes, por su acompañamiento riguroso, sus valiosas orientaciones y su compromiso constante con la calidad de este trabajo. Su guía académica fue fundamental para el desarrollo y culminación de esta investigación.

Agradezco también a la Universidad Estatal de Bolívar, por abrirme sus puertas y brindarme la formación académica, los recursos y el espacio necesario para forjarme como profesional e investigador.

A todos quienes, de manera directa o indirecta, hicieron posible este logro, mi eterna gratitud.

III. CERTIFICADO DE TUTOR

LIANA FUENTES SEISDEDOS PHD

Que el informe final de Investigación titulado: LA SEMIÓTICA COMO UNA HERRAMIENTA DE MEDIACIÓN PARA FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL Y LA CREATIVIDAD DESDE LA EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA, EN SU ARTICULACIÓN CON LAS ASIGNATURAS BASE, EN ESTUDIANTES DEL PROCESO DDTE DE LA UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE "7 DE MAYO" PERIODO 2026., elaborado por el autor **Reiban Coro Christian Mateo** con C.I **0106928369** de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas de la Universidad Estatal de Bolívar, ha sido debidamente revisado e incorporado las recomendaciones emitidas en la asesoría en tal virtud autorizo su presentación para su aprobación respectiva.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad, facultando a los interesados dar al presente documento el uso legal que estimen conveniente.

Guaranda, julio 2026

Liana Fuentes Seisdedos Ph.D
TUTORA
CC. 1754856357
lfuentes@ueb.edu.ec

DERECHOS DE AUTOR

Yo **Christian Mateo Reiban Coro** portador de la Cédula de Identidad N° **0106928369** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Titulación:
La semiótica como una herramienta de mediación para fortalecer la identidad cultural y la creatividad desde la Educación Cultural y Artística, en su articulación con las asignaturas base, en estudiantes del proceso DDTE de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "7 de Mayo" periodo 2026, modalidad **TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR ETNOGRAFÍA,** de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN, concedo a favor de la Universidad Estatal de Bolívar, una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Bolívar, para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de titulación en el Repositorio Digital, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.



Christian Mateo Reiban Coro
Nombre del Autor

IV. ÍNDICE

I. DEDICATORIA 3

II. AGRADECIMIENTO 4

III. CERTIFICADO DE TUTOR 5

IV. ÍNDICE 6

V. RESUMEN 9

VI. ABSTRACT 12

VII. KICHWAPI 14

VIII. INTRODUCCIÓN 16

1. TEMA 18

2. ANTECEDENTES 18

3. PROBLEMA 18

3.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA 18

3.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 19

4. JUSTIFICACIÓN 20

5. OBJETIVOS 20

5.1. OBJETIVO GENERAL 20

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 20

6. MARCO TEÓRICO 21

6.1. TEORÍA CIENTÍFICO 21

7. TEORÍA LEGAL 30

8. TEORÍA REFERENCIAL 33

9. MARCO METODOLÓGICO 39

9.1. Enfoque metodológico 39

9.2. Diseño o tipo de estudio 39

9.3. Investigación Etnográfica 40

9.4. Métodos 41

9.5. Técnicas de recolección de datos 42

9.6. Instrumentos de investigación 43

9.7. Consentimiento informado y autorización institucional 44

9.8. Universo o muestra 44

10. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS 44

10.1. Procedimiento de análisis 45

10.2. Prácticas de mediación pedagógica y conciencia semiótica de los docentes (OE1) 46

10.3. Sistemas de signos y recursos de la cosmovisión kichwa andina (OE2) 50

10.4. Identidad cultural y creatividad en las producciones infantiles 52

10.5. Síntesis interpretativa: triangulación general 54

11. PROPUESTA 58

a. Titulo 59

b. Introducción 59

c. Objetivos. 60

d. Desarrollo 61

D.1. Información para la creación de la propuesta 61

D.2. Estructura metodológica de la propuesta 64

D.3. Esquema ilustrativo de diseño 67

e. Riesgos y limites metodológicos 71

f. Alcance de la propuesta y estado actual de trabajo..... 73

12. BIBLIOGRAFIAS..... 74

13. ANEXOS 79

V. RESUMEN

La presente investigación aborda el problema de la mediación semiótica en las prácticas pedagógicas de Educación Cultural y Artística (ECA) y de las asignaturas base (Lengua, Matemática y Ciencias) del proceso DDTE de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “7 de Mayo”, ubicada en la comunidad andina de Rodeopamba. El objetivo general fue diseñar una propuesta metodológica situada, basada en la mediación semiótica desde la ECA, para fortalecer la identidad cultural y la creatividad de los estudiantes en articulación con dichas asignaturas. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de dominancia cualitativa (CUAL-cuan), con un diseño de estudio de caso intrínseco (Stake, 1999) y orientación etnográfica, complementado con los métodos analítico-sintético, exploratorio, descriptivo y bibliográfico-documental. La información se recolectó mediante observación de aula y entrevistas no estructuradas, aplicadas a una muestra de 58 personas (52 estudiantes de 5.º a 7.º del proceso DDTE, 3 docentes y 3 padres de familia) de un universo de 286 estudiantes y 16 docentes, y se analizó mediante fichas de observación, fichas de análisis semiótico y registros etnográficos comunitarios. La triangulación evidenció una mediación semiótica desigual: los docentes poseen una conciencia semiótica implícita, pero difieren en su capacidad de articularla con la semiosfera comunitaria, mientras que ciertos saberes andinos (agricultura, lectura del clima) permanecen vivos y otros (textilería, canto en kichwa) se encuentran en extinción. El análisis de las producciones infantiles reveló que identidad cultural y creatividad no covarían: esta puede florecer sin anclaje cultural o quedar sin desarrollo material cuando falta mediación pedagógica. A partir de estos hallazgos se diseñó una propuesta metodológica situada, estructurada en una secuencia semiótica de cuatro fases y armonizadores de saberes, que articula la ECA con Lengua, Matemática y Ciencias desde la cosmovisión kichwa andina de

Rodeopamba, contribuyendo así a superar la interculturalidad declarativa y a prevenir el desplazamiento identitario de los estudiantes frente a la semiosfera global.

Palabras clave: mediación semiótica, identidad cultural, creatividad, Educación Cultural y Artística, MOSEIB, educación intercultural bilingüe.

VI. ABSTRACT

This research addresses the problem of semiotic mediation in the pedagogical practices of Cultural and Arts Education (ECA) and the core subjects (Language, Mathematics, and Science) of the DDTE process at the Intercultural Bilingual Community Educational Unit “7 de Mayo,” located in the Andean community of Rodeopamba. The general objective was to design a situated methodological proposal, grounded in semiotic mediation from ECA, to strengthen students' cultural identity and creativity in articulation with these core subjects. The study followed a qualitatively dominant mixed-methods approach (QUAL-quan), with an intrinsic case study design (Stake, 1999) and an ethnographic orientation, complemented by analytic-synthetic, exploratory, descriptive, and documentary-bibliographic methods. Data were collected through classroom observation and unstructured interviews applied to a sample of 58 participants (52 students from 5th to 7th grade of the DDTE process, 3 teachers, and 3 parents) drawn from a population of 286 students and 16 teachers, and were analyzed using observation sheets, semiotic analysis sheets, and community ethnographic records. Triangulation revealed uneven semiotic mediation: teachers hold an implicit semiotic awareness but differ in their capacity to articulate it with the community semiosphere, while certain Andean bodies of knowledge (agriculture, weather reading) remain vital and others (textile weaving, singing in Kichwa) are receding. Analysis of children's artistic productions showed that cultural identity and creativity do not covary: creativity can flourish without cultural grounding or remain materially undeveloped when pedagogical mediation is absent. Based on these findings, a situated methodological proposal was designed, structured around a four-phase semiotic sequence and knowledge-harmonizing mediators, articulating ECA with Language, Mathematics, and Science from the Kichwa Andean worldview of Rodeopamba,

thereby helping to overcome declarative interculturality and prevent students' identity displacement toward the global semiosphere.

Keywords: semiotic mediation, cultural identity, creativity, Cultural and Arts Education, MOSEIB, intercultural bilingual education.

VII. KICHWAPI

Kay taripayka, Rodeopamba punasuyu ayllullaktapi tiyak «7 de Mayo» shuti Ayllullakta Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana Wasipi, DDTE yachana ñanpi, Kawsay Sumak Rurana Yachaymanta (ECA – Educación Cultural y Artística) shinallatak sapi yachaykunamanta (Shimi, Yupaykamay, Yachaykuna) yachachina rurayta unanchakunawan chimpapurashpa (mediación semiótica) rikurik sasachikunatami taripan. Tukuy yuyaywan paktanaka karka: kay ECA yachaymanta llukshishpa, kuskapak allichishka yachachina ñanta rurana, chay yachaykunawan tinkishpa, yachakukkunapa kawsay kikin kayta shinchiyachinkapak, paykunapa mushuk rurana-rikuna ushaytapash (creatividad) wiñachinkapak.

Kay taripayka ashtawan rikuy ñanta katishpa (enfoque cualitativo de dominancia cualitativa, CUAL-cuan), shuk kikin rurashkata taripak ñanwan (estudio de caso intrínseco, Stake 1999), runakunapak kawsayta rikuk ñanwanpash (orientación etnográfica) rurashka kan, chaymanpash chaupichik-tantachik ñan, mashkak ñan, rikuchik ñan, killkashkakunata taripak ñanpash yanaparka. Willaykunataka yachana wasi ukupi rikushpa, mana allichishka tapuykunatapash rurashpami tantachirka, 58 runakunamanta akllashka (DDTE yachana ñanpi 5-nikimanta 7-nikikaman yachakuk 52 wawakuna, 3 yachachikkuna, 3 ayllu taytamamakunapash), 286 yachakukkuna, 16 yachachikkunapash tiyak tukuy tantachishkamanta. Chay willaykunataka rikuna killkakunawan, unancha chaupichina killkakunawan, ayllullaktapak kawsayta killkashka rikuykunawanpash chaupichirka.

Kimsa ñanmanta chimpapurashpa rikushpaka (triangulación), mana pakta unancha chimpapurayta rikuchirka: yachachikkunaka pakallapi unanchata yachankunami, shinapash ayllullaktapak unancha pachawan (semiosfera comunitaria) tinkichinapika chikan chikanmi kankuna; shinallatak wakin punasuyu yachaykunaka

(allpa tarpuy, pacha rikuy) kawsakushpa katikun, wakinka (awana yachay, kichwapi takina) chinkarishpa rikun. Wawakunapa rurashkakunata rikushpaka, kawsay kikin kaywan mushuk rurana ushayka mana pakta pakta rinchu: kay ushayka kawsay sapi illak sisarinallami usharin, shinallatak yachachina mana allita chimpapurakpika mana rikurishpa saquirin.

Kay taripaykunamanta llukshishpaka, chusku pataman rakishka unancha katina ñanwan, yachaykunata tantachik yanapakkunawanpash (armonizadores de saberes) allichishka kuskapak ñan rurarirka, ECA yachayta Shimi, Yupaykamay, Yachaykunawan Rodeopamba Punasuyu Kichwa runakunapa kawsay yuyaywan tinkishpa. Shina rurashpaka, shimillapi nishka kawsaypurata (interculturalidad declarativa) yallichinkapak, shinallatak yachakukkunapa kawsay kikin kayta tukuy pachapak unancha pachapi (semiosfera global) mana chinkachichun yanapan.

Sapi shimikuna: unancha chimpapurana, kawsay kikin kay, mushuk rurana ushay, Kawsay Sumak Rurana Yachay, MOSEIB, Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana.

VIII. INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda la semiótica como una herramienta analítica fundamental dentro del área de Educación Cultural y Artística (ECA), centrada en el fortalecimiento de la creatividad y la identidad en estudiantes de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE). La semiótica definida como la ciencia que estudia los fenómenos significantes y los sistemas de significación, permite comprender como funcionan los símbolos y los sistemas de comunicación, esto es importante, porque, la comunicación no se limita solo al lenguaje verbal por ello la semiótica nos ayuda a entender como otros tipos de signos como los gestos los colores, los sonidos, o los objetos también pueden comunicar significado esto es importante en el mundo actual donde estamos expuestos a todo tipo de mensajes visuales y auditivos.

El método semiótico cultural en DDTE en las asignaturas base a través de educación artística, propone un cambio de paradigma: pasar de una educación artística centrada en la técnica manual de una pedagogía de la significación. Este método se presenta como una herramienta analítica para comprender como los estudiantes de EGB Y EIB asimilan, traducen y reconstruyen los mensajes visuales de su entorno.

A través de la expresión artística, el niño re-escenifica su realidad social y construye relatos de identidad que le permiten definir quién es, hacia donde se dirige en relación con los otros. Hoy la educación enfrenta un exceso de información y un conocimiento fragmentado que le resta sentido al aprendizaje; frente a esto la semiótica no solo aporta teoría, también ofrece una vía metodológica para unificar la enseñanza a través del lenguaje del arte. Por eso este estudio propone un método semiótico para las asignaturas base —lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales— aplicado desde la educación artística, buscando que el estudiante adquiera capacidad crítica para decodificar la semiósfera que habita. Lotman sostenía que el ser humano no vive solo en

un mundo físico sino en un sistema de signos que determina su percepción de la realidad; la escuela, vista así, funciona como una microsemiósfera donde convergen distintos códigos.

Todo acercamiento semiótico en el aula parte del reconocimiento del arte como un lenguaje complejo que posee una función estructurante y estructurada de la producción de conocimiento. Tradicionalmente, la educación artística ha sido relegada al ámbito de las “manualidades” o la técnica motriz, despojándola de su potencial cognitivo; sin embargo, las disciplinas que componen la crítica del arte y las ideas estéticas sostienen que el arte es un fenómeno de comunicación y significación que no puede ser analizado rigurosamente.

En Ecuador, la educación artística ha pasado de ser una materia marginal a ser parte del currículo de Educación General Básica y Bachillerato como "Educación Cultural y Artística" (ECA). Sin embargo, la implementación de un método semiótico riguroso aún enfrenta barreras institucionales y conceptuales. La zona rural de la Sierra presenta un contexto de gran complejidad sociocultural. La globalización ha impactado la percepción de los preadolescentes, quienes a menudo consideran que las tradiciones locales no son relevantes frente a la cultura global. Aquí, el método semiótico se vuelve una herramienta de supervivencia cultural en Ecuador, la educación artística ha pasado de ser una materia marginal a ser parte del currículo de Educación General Básica y Bachillerato como "Educación Cultural y Artística" (ECA). Aun así, aplicar un método semiótico riguroso todavía tropieza con barreras institucionales y conceptuales, más notorias en la Sierra rural, una zona de gran complejidad sociocultural donde la globalización ha calado en la percepción de los preadolescentes: muchos consideran que las tradiciones locales ya no tienen peso frente a la cultura global. En ese contexto el método semiótico se convierte en una herramienta de supervivencia cultural.

1. TEMA

La semiótica como herramienta de mediación para fortalecer la identidad cultural y creatividad desde la ECA en estudiantes del DDTE de la UECIB “7 de mayo”

2. ANTECEDENTES

- En América Latina la semiótica se ha usado no solo como disciplina académica sino también como metodología de investigación social y como estrategia de resistencia cultural. La educación artística de la región enfrenta el reto de la diversidad y la desigualdad, lo que le da a la aplicación del método semiótico una dimensión política y ética. Por lo que, esta investigación se circunscribe específicamente a la matriz andina kichwa, por corresponder al territorio y la comunidad en que se desarrolla el estudio.

La zona rural de la Sierra presenta un contexto de gran complejidad sociocultural. La globalización ha impactado la percepción de los preadolescentes, quienes a menudo consideran que las tradiciones locales no son relevantes frente a la cultura global. Aquí, el método semiótico se vuelve una herramienta de supervivencia cultural

3. PROBLEMA

3.1.DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En diversos contextos educativos interculturales, la expresión artística infantil continúa siendo abordada desde enfoques instrumentales, limitando su potencial como medio de construcción simbólica e identitaria. Aunque el conocimiento se construye a través de signos, los docentes no son conscientes de ello. Las investigaciones en el Ecuador en una zona rural de Tungurahua, demuestran que la semiótica como didáctica es prácticamente desconocida en el proceso formativo. Los docentes suelen reducir la enseñanza a “escribir, hablar, escuchar o leer”, sin dotar de un sentido profundo al

conocimiento, lo que genera un aprendizaje mecánico y sin relevancia. Esta visión limitada impide que el arte se utilice para facilitar la transición de lo concreto a lo abstracto en asignaturas como matemáticas o lengua. Al no considerar al arte como un lenguaje de "alta intensidad cognitiva", se desperdicia una herramienta que perfecciona la percepción de relaciones y la atención al detalle.

En la educación Intercultural Bilingüe (EIB), la falta de materiales en lengua materna y la imposición de modelos mestizos han generado una ruptura identitaria. El problema específico aquí es la omisión de las "conciencias cósmica, semiótica y lingüística" en la explicación de los conocimientos. Esto obliga al niño de la sierra a memorizar algoritmos o conceptos científicos occidentales sin comprender como se originan o como se relacionan con sus propios símbolos ancestrales, como la chakana o los petroglifos. Al estar expuestos masivamente a una semiosfera global que no los representa, los preadolescentes han generado una "apatía" hacia su propia cultura regional. La escuela rural falla al no ofrecer un método que les permita decodificar críticamente estas imágenes globales ni revalorizar los signos de su entorno (territorio, cultura, mitos, agricultura) como fuentes de saber científico y artístico.

3.2.FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo se manifiesta la mediación semiótica en las prácticas pedagógicas de ECA y de las asignaturas base del proceso DDTE de la UECIB "7 de mayo", y de qué modo el fortalecimiento de esa mediación puede contribuir a la identidad cultural y la creatividad de los estudiantes?

4. JUSTIFICACIÓN

Fortalecer la creatividad y la identidad en un contexto intercultural bilingüe importa porque el niño construye significado a partir de la interacción con su entorno sociocultural. De ahí la necesidad de superar los enfoques que reducen la Educación Cultural y Artística a una práctica meramente técnica y de reconocerle su potencial como lenguaje simbólico y medio de interpretación de la realidad.

En cuanto a la factibilidad, el estudio es viable dentro del periodo académico establecido: se apoya en técnicas accesibles como la observación directa y el análisis cualitativo de producciones gráficas, cuenta con recursos suficientes y se sostiene en una base teórica ya consolidada sobre semiótica, dibujo infantil y construcción de identidad.

5. OBJETIVOS

5.1.OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta metodológica situada, basada en la mediación semiótica desde la Educación Cultural y Artística, para fortalecer la identidad cultural y la creatividad de los estudiantes del proceso DDTE de la UECIB “7 de Mayo”, en articulación con las asignaturas base (Lengua, Matemática y Ciencias).

5.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las prácticas de mediación pedagógica y el nivel de conciencia semiótica de los docentes en ECA y en las asignaturas base dentro del marco del MOSEIB.
- Identificar, dentro de la cosmovisión kichwa andina de la comunidad de Rodeopamba, los sistemas de signos y recursos estéticos —iconografía, saberes

territoriales, tradiciones orales— que puedan integrarse como mediadores de aprendizaje.

- Diseñar una propuesta metodológica situada que, mediante la semiósis visual y la multimodalidad, articule la ECA con contenidos de Lengua, Matemáticas y Ciencias para fortalecer la identidad cultural y la creatividad de los estudiantes.
- Aplicar la propuesta metodológica mediante el juicio de expertos y la socialización con la comunidad educativa, integrando el análisis de las producciones artísticas de los estudiantes como evidencia de los procesos de identidad y creatividad.

6. MARCO TEÓRICO

6.1.TEORÍA CIENTÍFICO

El aprendizaje actual se centra en la construcción de conocimientos y habilidades predeterminadas por parte de los estudiantes y su aplicación inmediata como expresión de aprendizaje. De esta forma el dibujo no es una copia de la realidad, sino un “ensamblaje multimodal” donde el estudiante selecciona recursos de su cultura (colores, formas, símbolos) para representar conceptos de las asignaturas base.

La semiótica no es simplemente una teoría del signo, sino una "filosofía del significado" que permite a los agentes educativos integrar los signos a sus propósitos de vida (Rodríguez Gómez, 2020). En el proceso DDTE, la semiótica actúa como el mecanismo que permite al estudiante transitar de la percepción sensorial al pensamiento abstracto.

a) Duval y los registros de representación semiótica

(Godino, Wihelmi, Blanco, Contreras, & & Giacomone, 2016) retoman de Duval (1995-2006) la teoría de los Registros de Representación Semiótica (**TRRS**), útil para analizar los distintos tipos de representación. Es central para matemáticas y ciencias porque la comprensión, según Duval, surge de la capacidad de convertir un registro —por ejemplo un gráfico o un dibujo artístico— en otro, como un símbolo numérico o un texto. En este proceso el arte funciona como el registro de partida que facilita la noesis (la aprehensión conceptual).

Semiósis e Inteligencia: La semiósis es el proceso dinámico de producción de signos donde el significado se negocia constantemente (Rodríguez Gómez, 2020). Se diferencia de la noesis (actos cognitivos como la aprehensión conceptual) en que la semiósis es la base material que permite que la noesis ocurra (Duval, 1995, como se citó en Godino et al., 2016). Sin semiósis, no hay acceso a los objetos abstractos de las ciencias.

Representación y Paradoja Cognitiva: En materias como Matemáticas o Ciencias, el estudiante no tiene acceso directo a los objetos (como los números o las leyes físicas) si no es a través de representaciones semióticas (Godino et al., 2016). La paradoja radica en que el niño debe distinguir el objeto de su representación, pero solo puede conocer el objeto mediante la representación (Duval, 2006, como se citó en Godino et al., 2016, p. 107).

b) Peirce y la tríada del signo

Peirce (1839-1914) en el análisis de (Agudelo Rendón, 2014) abordan lo que Refería que todo signo es triádico; es decir, que necesita la cooperación de tres instancias, que son el medio M (lo que representa), el objeto (O) (lo que se representa) y el

interpretante (I), que produce su relación; esta cooperación se obtiene mediante el juego de dos determinaciones sucesivas del medio (M) por el objeto (O) y del interpretante (I) por el medio (M), de manera que (I) está determinado por (O) mediante (M).

c) Lotman y la semiosfera

Para Lotman (1991) el ser humano nace en un sistema de uso de signos, llamado semiósfera, que determinará en gran medida cómo se llega a ver el mundo. La semiósfera, como la biósfera, regula el comportamiento humano y da forma a la evolución social. El MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) articula, según los lineamientos del Ministerio de Educación (2022), el calendario vivencial y los saberes de la comunidad con el currículo nacional de las asignaturas base.

La Semiósfera como Ecología Cultural: El aula es una semiósfera, un entramado de signos donde el cuerpo del docente, su vestimenta y sus gestos comunican jerarquías de poder y pertenencia (McLaren, 1999, como se citó en Fast, 2012).

d) Kress, van Leeuwen y Hall: semiótica social y multimodalidad

Interpretación y Códigos Opposicionales: La interpretación no es un calco de la realidad, sino un proceso mediado por la cultura (Suhaimi y Ahmed Fauzi, 2021). Un estudiante puede entender el mensaje literal de un texto escolar pero decodificarlo desde un "código oposicional" si este choca con sus intereses de clase o cultura (Hall, 2004, como se citó en Fast, 2012, p. 511).

Multimodalidad y Sentidos: El aprendizaje es más profundo cuando utiliza diversos medios (visuales, verbales, gestuales) (Sabena, 2018, como se citó en Kaņepāja y Rubene, 2023). La multimodalidad previene que el conocimiento sea visto como algo

puramente objetivo y lo sitúa como un sistema de múltiples signos (Kaņepāja y Rubene, 2023).

El análisis de las producciones visuales de los estudiantes se apoya en la semiótica social y la teoría de la multimodalidad de Kress y van Leeuwen (2006, 2021). Para estos autores la imagen no acompaña simplemente al texto verbal: es un modo de significación con gramática propia, y todo recurso visual cumple tres metafunciones a la vez. La representacional construye el mundo y sus participantes; la interactiva establece, mediante la mirada, la distancia y el ángulo, una relación entre lo representado y quien observa; y la composicional organiza los elementos en el espacio, dándoles jerarquía y valor (Kress y van Leeuwen, 2006). Bajo esta mirada el dibujo infantil deja de leerse de manera intuitiva o psicologizante: se analiza como un texto multimodal donde el niño, al combinar colores, formas y disposiciones, toma decisiones significativas y culturalmente situadas. Esta gramática visual aporta, además, criterios para interpretar cómo los estudiantes integran la iconografía kichwa andina en sus producciones y cómo traducen, por medio de la semiósis visual, los contenidos de las asignaturas base.

e) Vygotsky y la mediación semiótica

La mediación semiótica se apoya en la psicología histórico-cultural de Vygotsky (1978): las funciones psicológicas superiores no aparecen de forma espontánea, sino que se desarrollan cuando el niño se apropia de signos culturales que funcionan como instrumentos psicológicos. La herramienta material transforma el mundo externo; el signo —la palabra, el dibujo, el símbolo— apunta hacia dentro y reorganiza el pensamiento del propio sujeto (Vygotsky, 1978). Aprender, entonces, no es recibir información sino internalizar poco a poco los sistemas de signos que la cultura pone a disposición. Esto ocurre en lo que Vygotsky llama zona de desarrollo próximo: la distancia entre lo que el estudiante logra solo y lo que consigue con la mediación de

alguien más capaz (Vygotsky, 1978). En ese espacio pueden actuar la Educación Cultural y Artística y los saberes de la comunidad kichwa, como andamiaje que acerca al niño a los conceptos escolares. La articulación entre el signo cultural y el contenido curricular no funciona, entonces, como un simple recurso motivacional: es el mecanismo por el cual el aprendizaje ocurre.

Mediación Semiótica: Es el proceso donde los actores educativos intercambian significados con artefactos culturales (maquetas, dibujos, leyendas), modificando su entorno y su propia práctica (Wells, 1999, como se citó en Kaņepāja y Rubene, 2023).

f) Educación Cultural y Artística, creatividad y pensamiento divergente

La Educación Cultural y Artística (ECA) se aleja de la mera estética para convertirse en una "estrategia de resistencia" ante la globalización (Quezada Vera, 2022). Lenguaje visual y pertinencia: el arte utiliza elementos como el color y la forma para transmitir mensajes dentro de un sistema social (Quezada Vera, 2022). En los contextos interculturales andinos, el lenguaje visual escolar debe integrar la iconografía local para resistir los procesos de aculturación que los medios globales ejercen sobre los adolescentes ecuatorianos (Bermeo-Mejía y Collado-Ruano, 2021).

Expresión Artística como Conexión Mente-Cuerpo: El arte estimula circuitos cerebrales que conectan las áreas subcorticales con las corticales, especializadas en procesos complejos como el razonamiento y la creatividad (Delgado Mendoza, 2025).

Narrativa Visual e Identidad: El dibujo infantil es una "escritura del cuerpo", un diario donde el niño proyecta su concepto de sí mismo y su relación con la familia (Jiménez Yañez y Mancinas Chávez, 2009; Antezana, 2003, como se citó en Jiménez Yañez y Mancinas Chávez, 2009)

Simbolización y el "Objeto Disfuncional": El arte permite que un objeto cotidiano pierda su función práctica y adquiera una simbólica, revelando realidades ocultas (Agudelo Rendón, 2014). De igual manera, Percepción Estética y "Primeridad": Es la capacidad de captar cualidades puras antes de convertirlas en conceptos, una habilidad vital para la observación científica (Agudelo Rendón, 2014).

Producción Simbólica y Muralismo: El uso de técnicas como el arte urbano en escuelas bilingües permite un "intercambio de saberes" (ranti-ranti) entre el pasado ancestral y las tecnologías del presente (Quezada Vera, 2022). En este contexto, la creatividad no es un don, sino una competencia sociocultural que debe ser desarrollada sistemáticamente (López et al., 2024; Rodríguez Gómez, 2020).

Pensamiento Divergente y Flexibilidad: Es la capacidad de generar múltiples soluciones y ver los problemas desde ángulos no convencionales (Nurazizah et al., 2025). La autonomía en el proceso de aprendizaje es clave para fomentar esta flexibilidad (Erisa et al., 2021, como se citó en Nurazizah et al., 2025).

Imaginación y Escenarios Futuros: La creatividad contribuye al aprendizaje situando al estudiante en escenarios de incertidumbre, permitiéndole imaginar "lo inexplorado" (López et al., 2024).

Innovación y Adaptabilidad: Implica usar la inteligencia creativa para ajustar acciones ante problemas de diseño o aprendizaje, logrando resultados exitosos (Rodríguez Gómez, 2020).

Creación Simbólica Personal: El diseño de símbolos propios obliga al niño a externalizar sus valores y herencia cultural, fortaleciendo su identidad (Suhaimi y Ahmed Fauzi, 2021).

Resolución Creativa y PjBL: El Aprendizaje Basado en Proyectos (PjBL) crea ambientes abiertos donde el estudiante asume riesgos de pensamiento sin miedo al fracaso (Nurazizah et al., 2025; Sari et al., 2024)

g) Semiótica aplicada a las asignaturas base

El fortalecimiento de Lengua, Matemáticas y Ciencias depende de la capacidad de los estudiantes para "traducir" conceptos entre diferentes sistemas de signos. Aprendizaje Significativo y Saberes: Ocurre cuando el nuevo conocimiento se "cría y cosecha" " en diálogo con los saberes artísticos y espirituales del entorno —en un principio análogo documentado en otro pueblo indígena ecuatoriano, el Shuar— (Asqui et al., 2024; Bermeo-Mejía y Collado-Ruano, 2021).

Representación Conceptual en Matemáticas: La comprensión matemática surge cuando el sujeto puede pasar de un registro (ej. gráfico) a otro (ej. algebraico) de manera natural (Godino et al., 2016). Entonces abstracción y Generalización: Es el proceso de extraer características esenciales de un objeto cultural para elaborar conceptos generales (Ministerio de Educación, 2021).

Razonamiento Lógico y Visualización: El uso de maquetas y dibujos facilita la conexión de conceptos abstractos de física o anatomía con escenarios reales, mejorando la retención (Yi et al., 2025; López et al., 2024). De tal manera, autores indican, comprensión interdisciplinaria: Los proyectos creativos permiten unificar temas dispersos en un solo "mapa conceptual", facilitando el aprendizaje profundo (Yi et al., 2025).

h) Freire y la educación problematizadora

Freire (1970, 2005) aporta el sustento teórico para criticar el aprendizaje memorístico. Llamó educación bancaria a la práctica que reduce al estudiante a un

depositario pasivo de contenidos transmitidos por el docente, sin espacio para problematizarlos ni vincularlos con su realidad, y propuso frente a ella una educación problematizadora donde el conocimiento se construye dialógicamente desde la experiencia y el contexto de los sujetos. Su planteamiento sostiene que la lectura de la palabra debe estar precedida por la lectura del mundo (Freire, 2005): el estudiante interpreta primero los signos de su entorno —territorio, cultura, lengua— y solo después accede con sentido a los códigos escolares. Aplicado a la educación intercultural bilingüe, esto deja ver que enseñar las asignaturas base de manera descontextualizada, ajena a la semiósfera de la comunidad, reproduce una colonialidad pedagógica que le resta pertinencia al aprendizaje. Freire (1970) también sostenía que toda educación es un acto político; en esa línea, optar aquí por una mediación semiótica enraizada en la cultura kichwa afirma la identidad del niño frente a la homogeneización cultural, más que responder a una simple decisión didáctica.

i) MOSEIB y educación intercultural bilingüe

El MOSEIB propone una educación que respeta los ritmos de aprendizaje y se articula con la vida comunitaria (Ministerio de Educación, 2021); en complemento la Cosmovisión y Armonizadores de Saberes: son base del conocimiento que se organiza en torno a la "Madre Naturaleza", la "Vida Familiar" y la "Cosmovisión", expresándose mediante signos y símbolos propios de la nacionalidad (Ministerio de Educación, 2021).

Saberes Ancestrales y Oralidad: La transmisión de conocimientos ocurre a través de los sabios (kunakkuna) y el uso del "calendario vivencial", que conecta la escuela con la siembra y la cosecha (Asqui et al., 2024; Ministerio de Educación, 2021).

El Proceso DDTE: Este nivel se centra en el "Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio" (unidades 34 a 54), donde el estudiante debe dominar el uso analítico de las lenguas y la etnomatemática (Ministerio de Educación, 2021).

j) Identidad cultural y decolonialidad

Identidad cultural y resistencia: la identidad indígena kichwa se construye frente a la “colonialidad del poder”, que históricamente ha intentado desindigenizar al niño (Illicachi Guzñay, 2015; Quichimbo Saquichagua y Umaña Serrato, 2025).

Símbolos Culturales y Kukayos Pedagógicos: Los textos escolares deben incluir iconografía local para socavar el conocimiento colonial "universal" (Illicachi Guzñay, 2015).

Cuando falta un método semiótico aplicado desde la ECA, el estudiante del proceso DDTE queda condenado al aprendizaje memorístico: sin herramientas para convertir un registro semiótico en otro —del concepto abstracto al símbolo cultural kichwa andino, como la chakana o los signos del tejido y la chakra—, el niño repite códigos occidentales que no comprende ni siente propios (Godino et al., 2016; Rodríguez Cruz, 2017). A esto se le puede llamar "interculturalidad declarativa": un limbo identitario donde los saberes ancestrales terminan relegados a lo folclórico y las asignaturas base pierden pertinencia cultural al enseñarse bajo cánones monoculturales que invisibilizan la semiósfera local (Tello-Toapanta y Ruiz-Sosa, 2025; Quichimbo Saquichagua y Umaña Serrato, 2025).

7. TEORÍA LEGAL

Constitución de la República del Ecuador (2008)

Capítulo segundo.

Derechos del buen vivir; 0000 Sección cuarta Cultura y ciencia

Art. 21.- Las personas tienen derecho a construir y mantener su propia identidad cultural, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y a expresar dichas elecciones; a la libertad estética; a conocer la memoria histórica de sus culturas y a acceder a su patrimonio cultural; a difundir sus propias expresiones culturales y tener acceso a expresiones culturales diversas. No se podrá invocar la cultura cuando se atente contra los derechos reconocidos en la Constitución.

Sección tercera

Comunicación e Información

Art. 16.- Todas las personas, en forma individual o colectiva, tienen derecho a:

1. Una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos.

2. El acceso universal a las tecnologías de información y comunicación.

3. La creación de medios de comunicación social, y al acceso en igualdad de condiciones al uso de las frecuencias del espectro radioeléctrico para la gestión de estaciones de radio y televisión públicas, privadas y comunitarias, y a bandas libres para la explotación de redes inalámbricas.

4. El acceso y uso de todas las formas de comunicación visual, auditiva, sensorial y a otras que permitan la inclusión de personas con discapacidad.

5. Integrar los espacios de participación previstos en la Constitución en el campo de la comunicación.

MOSEIB

Art.347

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

Concordancias: CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA, Arts. 59 LEY ORGÁNICA DEL SISTEMA NACIONAL DE CONTRATACIÓN PUBLICA, Arts. 17

Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas. Concordancias:

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, Arts. 2, 6, 18 CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA, Arts. 37

Art. 28.- (…) se debe enseñar a las nuevas generaciones (niños y jóvenes) en su propia lengua, tanto en la escritura como en la expresión oral, además, la enseñanza de la lengua oficial del territorio también es obligatoria para las distintas estancias, sin embargo, se tiene que promover y preservar las lenguas maternas.

La Constitución de la República del Ecuador en su contenido establece:

Art. 1.- “el Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, (…) intercultural, plurinacional (…)” (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

CAPITULO TERCERO: DE LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LAS Y LOS DOCENTES

La educación siempre ha tenido constantes innovaciones, el estado y los educadores deben replantear e innovar metodologías de enseñanza. Es esencial que el discente sea el protagonista de su aprendizaje, así mismo el docente debe ofrecer material adecuado que se 34 adapte a las necesidades de cada estudiante, para el desarrollo y ver una transformación efectiva en la sociedad. Así lo sustenta la constitución en su Art 7, literales a, c y f exponiendo los siguientes derechos:

‘‘Ser actores fundamentales en el proceso educativo’’ (LOEI, 2021) y con ello ‘’ser tratados con justicia, dignidad, sin discriminación con respeto a su diversidad individual, cultural, sexual y lingüística, a sus convicciones ideológicas, políticas y religiosas (LOEI, 2021) […]’’y para finalizar ‘‘recibir apoyo pedagógico y tutorías académicas de acuerdo con sus necesidades’’ (LOEI, 2021).

CAPITULO ÚNICO: DEL ÁMBITO, PRINCIPIOS Y FINES ART 2

PRINCIPIOS LITERAL H, Q, U

El papel fundamental del docente no se limita en proveer información, sino que debe crear ambientes convenientes para un aprendizaje eficaz, donde se involucre herramientas para favorecer al desarrollo de las capacidades humanas mediante la cultura, la comunicación, el acceso a indagar información y sus tecnologías para propiciar calidad e innovación educativa y científica. Por consiguiente, en la LOEI en el Art 2, numerales h, q y u que redactan lo siguiente: ‘’El interaprendizaje y

multiaprendizaje se registran como medios eficaces para potenciar las habilidades humanas a través de la cultura, el deporte, el acceso a información y la tecnología, la comunicación y el conocimiento para lograr el desarrollo tanto propio como colectivo'' (LOEI, 2021).

8. TEORÍA REFERENCIAL



La unidad educativa "Siete de Mayo", es una institución que brinda servicios educativos a la comunidad de Rodeopamba, a los y las jóvenes que desean prepararse para un mejor futuro, con una enseñanza integral y de calidad.

En los años 1960 y 1964, nace así la comunidad de Rodeopamba, al legalizar las tierras los moradores y dirigentes kichwa y campesinos sintieron la urgente necesidad de crear una escuela en el sector, para que sus hijos e hijas puedan educarse. Es así, que con la iniciativa de los señores Juan Tacuri Milán, Aurelio Amanta, Juan José Guambo Y Gonzalo Camacho, que en aquella época fueron designados por la Jefatura Política como Tenientes Auxiliares de Rodeopamba y Chaupiloma, toman contacto con el señor Párroco de Guanujo el señor Ángel Vascones quien ofrece su apoyo incondicional para emprender esta obra de enorme connotación socio comunitario. Para lo cual, el

mencionado sacerdote autorizo que la imagen de San Pedrito sea trasladada desde la iglesia de Guanujo hasta la comunidad de Rodeopamba con la finalidad de recabar limosna para comprar el zinc que sería utilizado en el techo de la futura escuela. Esta idea tuvo seria oposición por parte de las otras comunidades aledañas que no aceptaban que en Rodeopamba se crease la mencionada institución educativa.

Sin embargo, y a pesar de las dificultades encontradas, esta idea se cristalizo creándose la escuela "Sin nombre" en la comunidad Rodeopamba, misma que fue construida inicialmente con paredes de adobe y techo de paja, en los terrenos del señor Carlos Quille, quien en aquel tiempo no poseía escritura; posteriormente el señor Lorenzo Cando firma la escritura pública a favor de la Dirección Provincial de Educación de Bolívar. Fueron los primeros docentes. Mercedes Zapata, Zoila Borja, Olga Montero, Teresa Aguilar, Martha Erazo, entre otros, al principio la institución educativa empezó con 15 estudiantes y desde aquellos días hasta la actualidad, siempre con ayuda de los padres y madres de familia a través de las mingas comunitarias se trasladaron materiales como madera tratada y zinc lomo de caballo desde recinto Guachana del cantón Echeandía hasta el punto UTKU RUMI para la construcción de nuestra institución.

Gracias al trabajo tesonero de los padres de familias, docentes y autoridades de turno se logró culminar la construcción de una escuela, el mismo que fue inaugurado con la presencia de autoridades y Teniendo Político como patrono religioso a San Pedrito de la comunidad de Guanujo.

La educación en aquellos tiempos se desarrollaba a doble jornada, por lo tanto, los y las docentes Vivian en la comunidad. En administración de la señora profesora Teresa Aguilar se denominó el nombre de la institución como Escuela Fiscal Mixta

“Siete de Mayo”. Siendo inicialmente una institución unidocente, luego se convirtió en pluridocente y posteriormente comporta.

En el periodo 1986 y 1992 se comienza a promover la Educación Intercultural Bilingüe en el país, gracias a la lucha constante de las organizaciones Indígenas y campesinas agrupadas en la CONAIE; ECUARUNARI Y FECAB – BRUNARI y las organizaciones de segundo y tercer grado. En este contexto siendo Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Bolívar el señor Arturo Yumbay Ilijama y como presidente de la comunidad de Rodeopamba el señor Segundo Tacuri, se proceden a realizar el traspaso de partidas de docentes, designándole como Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe a la escuela “Siete de Mayo”, Contando con seis grados de educación primaria, años más tarde, los docentes encabezado por el Licenciado Carlos Serrano Fierro, Director del establecimiento vieron la necesidad de solicitar la creación del colegio para que los jóvenes y señoritas de la comunidad y otras aledañas puedan acceder a la educación media. Para lograr este objetivo, durante el periodo comprendido entre 1999 los docentes y la autoridad del establecimiento, en comunión permanente con los padres y madres de familia y la comunidad organizan visitas domiciliarias, encuestas y censos para recabar información acerca de estadística, necesidades educativas, especialización u optativas y otros aspectos que debía contemplar el proyecto de creación. Este proyecto de creación fue entregado por el Licenciado Carlos Serrano Fierro Director del establecimiento a un delegado Gubernamental en la Parroquia de Simiatug actividad en la que participaron activamente el señor Juan Amanta, presidente de la comunidad, la señora Aurora Cando, líder comunitaria y otros padres y madres de familia se trasladaron a la comunidad de Bola de Oro para trasladar los bienes inmuebles del mencionado colegio a nuestra comunidad. Posteriormente se designó como primer rector encargado al

Licenciado Carlos Serrano Fierro designación realizada desde la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

A partir del año 2000 profesionales como: Dr. Vicente Ninabanda Chimbo, Lic. Hilario Morocho, Lic. Janneth Naranjo, Lic. Holger Agualongo, Lic. María Chela y Profesor Luis Chela Gualpa han cumplido las funciones del Rector de la UECIB Siete de Mayo". Lic. Rosa Chela inspectora plantas docentes titulares, contratados, bonificados, así como el apoyo decidido de los padres y madres de familia y los estudiantes han realizado gestiones ante instituciones gubernamentales y no gubernamentales para el adelanto y progreso de la institución, la comunidad, la zona y la provincia. Bastaron mencionar la participación de los docentes, y Presidente de padres de familia quienes estuvieron al frente de la compra del terreno para la institución en el año 2002 actividades que contaron con apoyo económico de todos los y las docentes, padres y madres de familia.

También es necesario conocer la misión cumplida por dirigentes y miembros de la comunidad, padres y madres de familia entre los que se destacaron son los siguientes: señor Segundo Tacuri, Francisco Jogacho, Ángel Toalombo, Aurelio Amanta, Augusto Jogacho, Rodrigo Quinatoa, Mercedes Chileno, Mercedes Manobanda, Dolores Quilligana, Rosa Chileno, Gregoria Pasto, Pablo Cando, Herminia Carvajal, Aurora Cando, Dolores Tacuri; etc. los mismos que permanentemente lucharon para fortalecer y engrandecer la institución educativa.

En el año 2009 la UECIB "Siete de Mayo". Cuenta con 14 docentes con títulos de tercer nivel, 141 padres y madres de familia, 264 estudiantes distribuidas en 10 años de Educación General Básica, Gobierno Estudiantil. Posteriormente en el año 2010 con fecha 30 de marzo encarga las funciones de la Dirección de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Siete de Mayo "a la Esp. Anita Oliva Chochos

Chela. Con la Resolución Nº 035 suscrito por el Lic. Carlos Eduardo Yumbay Ilijama Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Bolívar; aplicando el Acuerdo Ministerial Nª. 0059 - 09 de 13 de febrero 2009, suscrito por la Dra. Gloria Vidal Illingworth, Ministra de Educación Encargada, en pertenencia con el Decreto Ejecutivo 708; dispone, aplicar el Principio Constitucional de alternabilidad de los profesionales de la educación que desempeñen cargos directivos en los establecimientos educativos.

Consecutivamente en el año 2012 con la Resolución Nª. 10 de fecha 7 de septiembre de 2012, suscrito por la Lic. Angélica Auquilla no sin antes agradecer su valioso aporte a la gestión institucional desarrollada en la UECIB "Siete de Mayo", desde las funciones de Directora encargada. Congratula por lo mismo, en calidad de Directora encargada de la Red Escolar Autónoma Rural "Noroccidente" y en nombre propio expresa sus más sinceros agradecimientos por las facilidades prestadas durante el ejercicio de sus funciones en beneficio de los niños, niñas y adolescentes que se educan en esta prestigiosa institución y por su apoyo decidido en las actividades ejecutadas.

Inmediatamente encarga, al Lic. Hilario Morocho Arévalo el Rectorado de la UECIB "Siete de Mayo" para que cumpla con lo establecido en el Art. 49, numeral 5 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. En lo posterior solicita la DIPEIP - B que se conforme las ternas entre los docentes más antiguos de la institución educativa para elegir una autoridad, en la cual salió favorecido el Ms. Carlos Serrano Fierro con fecha 13 de marzo del 2013 con el Acuerdo Ministerial 081 – 11 literal d; el mismo que se mantiene hasta la presente fecha.

En el año lectivo 2014 - 2015 la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Siete de Mayo" se transforma a Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Educación Básica "Siete de Mayo" con fecha 18 de julio del 2014, con la

RESOLUSION NRO 071DDGE 02D01 – DIPLAN – 2014 con Código AMIE 02B00048, Parroquia Julio E. Moreno, Cantón Guaranda, Provincia Bolívar, Circuito Educativo 02D01C11-a, Distrito 02D01 a partir del periodo lectivo 2014 – 2015 ofertando los siguientes niveles: Educación Inicial, Subnivel Inicial 2, Preparatoria, Básica Elemental, Básica Media y Básica Superior Básica)

En el año lectivo 2015 – 2016 nuestra institución cuenta con 327 estudiantes 120 padres y madres de familia, 2 Administrativos, 10 Docentes con Nombramiento y 1 Docente contratada.

En el año lectivo 2017 – 2018 se crea el primer año de bachillerato la misma que fue una necesidad prioritaria de los padres y madres de familia, estudiantes y comunidad en general, y en este año lectivo ya está funcionando el segundo año.

En el año lectivo 2023-2024, nuestra institución cuenta con 320 estudiantes y 140 padres y madres de familia. La Rectora es la Magíster Rosa Chela Chela, quien lidera un equipo de 14 docentes con nombramiento, un docente con nombramiento provisional y dos docentes contratadas.

Actualmente, la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) “Siete de Mayo” es un paradigma integral de la Educación Intercultural Bilingüe. Nuestra imagen institucional es reconocida tanto por los miembros de la comunidad educativa como por los externos. Somos un centro educativo que ha contribuido a la formación de hombres y mujeres de bien, con profundos valores culturales, éticos, morales y profesionales.

Para el periodo lectivo 2024-2025, la institución contará con 286 estudiantes y 16 docentes. Cabe mencionar que la Licenciada Anita María Chela Simaliza asumió el cargo de Rectora encargada desde el 19 de agosto de 2024, tras la salida de la Magíster

Rosa Chela Chela. El equipo docente estará conformado por: Lic. Hilaro Morocho, Lic. Rosa Cubi, Lic. Luis Chela, Lic. Yajaira Naranjo (con contrato), Lic. Rosita Rea (con nombramiento provisional), Lic. Víctor Valente, Lic. Elías Agualongo, Lic. Laura Chimbo, Lic. Carmita Luzmila Pilamunga, Lic. María Tiamba, Lic. René Quisnancela, Lic. Nataly García, Lic. Nelly Milan y Lic. Laura Llumiguano.

En cuanto a la organización de los padres de familia, la Sra. Dina Quinatoa es la Presidenta del Comité de Padres de Familia. El objetivo común de todos los docentes es ofrecer un aprendizaje significativo que fomente el desarrollo integral de los estudiantes. La infraestructura en malas condiciones.

9. MARCO METODOLÓGICO

9.1. Enfoque metodológico

Esta investigación se inscribe sobre todo en el enfoque cualitativo, aunque se apoya puntualmente en algunas técnicas cuantitativas, por lo que en conjunto es una aproximación mixta de dominancia cualitativa (CUAL-cuan). Se eligió así por la naturaleza del objeto de estudio: la semiótica estudia procesos de significación, y eso obliga a comprender cómo los niños y niñas del proceso DDTE construyen, interpretan y negocian significados a partir de signos culturales, artísticos y lingüísticos. Es un fenómeno interpretativo y situado, atado al contexto sociocultural, que pierde su riqueza simbólica si se lo reduce a variables numéricas.

9.2. Diseño o tipo de estudio

El presente estudio se define como un estudio de caso intrínseco (Stake, 1999), en tanto el interés investigativo reside en la singularidad misma de la UECIB “7 de Mayo” y de su proceso DDTE, y no en su capacidad de representar o generalizar hacia

otros contextos. En consecuencia, la propuesta metodológica resultante se concibe como una construcción situada, diseñada desde y para las condiciones culturales, lingüísticas y territoriales de la comunidad de Rodeopamba. La investigación no persigue la generalización estadística, sino la comprensión densa del caso; la eventual utilidad de sus hallazgos para otras instituciones interculturales bilingües se entiende como transferibilidad (Lincoln y Guba, 1985), sustentada en la descripción detallada del contexto y delegada al juicio del lector.

9.3.Investigación Etnográfica

La investigación adopta, de manera transversal, una orientación etnográfica, en tanto su interés se centra en comprender los rasgos socioeducativos, culturales y lingüísticos propios de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “7 de Mayo”. La etnografía, entendida por Hammersley y Atkinson (1994) como el estudio directo de personas o grupos durante un período determinado, mediante la observación de su comportamiento en la vida cotidiana, permite al investigador insertarse en la dinámica escolar para registrar, sin distorsión, cómo se manifiestan los procesos de mediación semiótica entre docentes y estudiantes del proceso DDTE.

Este acercamiento etnográfico se vincula de manera directa con el diseño y la futura aplicación de guías didácticas con enfoque semiótico. La inmersión etnográfica en el entorno escolar permite identificar, de primera mano, las prácticas o sesgos artísticas ya existentes entre los niños —el trazo, el dibujo, la elaboración de objetos, el gesto corporal asociado a la expresión cultural— las cuales constituyen la materia prima sobre la cual se construirán dichas guías. En otras palabras, la etnografía no se concibe como un fin en sí mismo, sino como el procedimiento que provee la evidencia cultural situada —colores, símbolos, formas de representación propias— necesaria para que la

propuesta metodológica semiótica dialogue de manera pertinente con los aspectos que se busca fortalecer.

9.4.Métodos

i) Analítico – sintético

Este método consiste en descomponer un fenómeno complejo en sus elementos constitutivos (análisis) para luego integrarlos en una comprensión unificada (síntesis). En la presente investigación, el fenómeno socioeducativo objeto de estudio —la articulación entre semiótica, identidad, creatividad y ECA dentro del proceso DDTE— se descompone analíticamente en sus componentes teóricos esenciales: la teoría triádica del signo de Peirce, la noción de semiosfera de Lotman, los registros de representación semiótica de Duval y la normativa del MOSEIB. Una vez analizados de manera independiente, estos componentes se sintetizan para reconstruir una comprensión integral del fenómeno y, posteriormente, para fundamentar el diseño de la propuesta metodológica semiótica orientada a las asignaturas base.

ii) Metodo Exploratorio

Investigaciones previas en contextos rurales similares —como las hechas en la zona de Tungurahua— muestran que la semiótica como herramienta didáctica es casi desconocida en el proceso formativo; por eso este estudio asume un carácter exploratorio, como primera aproximación sistemática a un problema poco documentado: la relación entre el desarrollo de competencias psicomotrices y el enfoque semiótico aplicado desde la ECA en la UECIB “7 de Mayo”. Esta exploración es necesaria como punto de partida porque no hay antecedentes directos que aborden esta articulación en instituciones educativas comunitarias interculturales bilingües

iii) Método Descriptivo.

Permite caracterizar los rasgos socioeducativos actuales de la institución tal como se presentan en la realidad, sin manipular variables. Aquí lo descriptivo detalla el nivel de conciencia semiótica de los docentes en las asignaturas base, las prácticas pedagógicas vigentes en el proceso DDTE, los recursos estéticos de la cosmovisión andina presentes en el entorno escolar y las manifestaciones identitarias observables en las producciones artísticas de los estudiantes. Esta caracterización es el insumo empírico que después permitirá fundamentar la pertinencia de la propuesta metodológica.

iv) Método bibliográfico o documental

La revisión sistemática de fuentes científicas, normativas y documentales construye el sustento teórico y legal de la investigación: se consultan autores fundamentales de la semiótica (Peirce, Lotman, Duval, Godino et al.), estudios de referencia sobre educación artística e identidad cultural (Rodríguez Gómez, Quezada Vera, Agudelo Rendón, entre otros) y el cuerpo normativo vigente (Constitución de la República del Ecuador, LOEI, MOSEIB). Este método también ayuda a identificar el estado del arte a nivel internacional y latinoamericano, y con ello los vacíos investigativos que esta tesis busca llenar.

9.5.Técnicas de recolección de datos

a) Observación. Permitirá registrar de manera directa, en el propio contexto escolar de la UECIB “7 de Mayo”, las prácticas de mediación pedagógica, los procesos de creación artística de los estudiantes del proceso DDTE y las manifestaciones espontáneas de identidad cultural, sin la intermediación del discurso verbal de los actores.

b) Entrevista. Se aplicará a docentes y tutores del proceso DDTE con el propósito de profundizar en sus percepciones, experiencias y nivel de conciencia respecto al uso de la semiótica como herramienta didáctica, así como en sus apreciaciones sobre la pertinencia cultural de las asignaturas base.

9.6.Instrumentos de investigación

1) Ficha de observación: Este instrumento registrará, de manera sistemática, los aspectos clave del entorno escolar vinculados al objeto de estudio: las prácticas de mediación semiótica desplegadas por el docente durante las actividades de ECA; los recursos estéticos y simbólicos de la cosmovisión andina presentes en el aula (color, forma, iconografía); las manifestaciones de identidad y creatividad— observables en las producciones gráficas y manuales de los estudiantes
2) Entrevista no estructurada: Dirigida a docentes, estudiantes y, de ser pertinente, autoridades de la institución, este instrumento se caracteriza por la ausencia de un cuestionario rígido y predeterminado, lo que permite que la conversación fluya con flexibilidad y que emerjan temas no anticipados por el investigador. Esta apertura resulta especialmente valiosa para acceder a información profunda sobre las percepciones de los actores educativos en torno a la interculturalidad bilingüe, los vacíos formativos en materia de semiótica y las barreras institucionales o conceptuales que dificultan la implementación de un método semiótico riguroso.

9.7. Consentimiento informado y autorización institucional

Conviene declarar con precisión qué tipo de consentimiento se obtuvo para este estudio. La participación de los docentes del proceso DDTE y el acceso a las instalaciones de la UECIB "7 de Mayo" se apoyaron en una autorización institucional que gestionó la tutora de este trabajo ante el Distrito Educativo (Oficio UEB-FCESFH-EIB-2026-06, 18 de junio de 2026), la cual habilitó el ingreso del investigador para observar el aula y realizar entrevistas. A partir de ahí, cada docente dio su consentimiento de forma oral: antes de cada entrevista y grabación se explicó el propósito de la investigación, el carácter voluntario de la participación, el manejo confidencial de la información y su identificación mediante seudónimos; esa autorización quedó registrada en el propio audio de la entrevista. No existe un formulario de consentimiento firmado, y esta ausencia se declara aquí de forma directa, sin insinuar un procedimiento formal que en realidad no se siguió.

9.8.Universo o muestra

Para el universo la institución cuenta con un total 286 estudiantes y 16 docentes. Y para la muestra será un total de 58 personas, 52 estudiantes de 5to a 7mo, los 3 docentes y los 3 padres de familia.

10. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis cualitativo-interpretativo de los datos recogidos en el trabajo de campo, conforme al enfoque de dominancia cualitativa (CUAL–cuan) y al estudio de caso intrínseco que orientan la investigación (Stake, 1999). La interpretación se construye mediante la triangulación de tres fuentes empíricas: las entrevistas no estructuradas a docentes (OE1), las fichas de observación de aula y los

registros etnográficos comunitarios (OE2), y las fichas de análisis semiótico de las producciones infantiles.

Es preciso advertir, en aras del rigor, que este capítulo interpreta el *diagnóstico de la mediación semiótica existente* en la institución y lee los signos de identidad y creatividad presentes en las producciones de los estudiantes. No evalúa los efectos de la propuesta metodológica, la cual constituye el producto de la investigación y aún no ha sido aplicada. Toda afirmación se circunscribe, por tanto, a lo que las fuentes efectivamente documentan.

10.1. Procedimiento de análisis

El tratamiento de los datos siguió la lógica del análisis de contenido cualitativo, en la que el material empírico se organiza, codifica e interpreta a la luz de categorías derivadas del marco teórico, pero abiertas a subcategorías emergentes (codificación mixta). El procedimiento se desarrolló en cuatro momentos sucesivos: la transcripción y depuración de las entrevistas grabadas y de las notas de campo; la codificación de los fragmentos según las categorías de análisis; el agrupamiento de los fragmentos codificados por categoría y por fuente; y la triangulación, entendida como la convergencia de varias fuentes sobre una misma categoría, que otorga credibilidad a los hallazgos (Lincoln y Guba, 1985).

El sistema de codificación se sustentó en la matriz de categorías de la investigación, que operacionaliza cualitativamente tres constructos: creatividad —capacidad del niño para seleccionar, recombinar y transformar signos de manera personal y no convencional—; identidad cultural —construcción simbólica mediante la cual el niño se reconoce como parte de la comunidad kichwa andina—; y pertinencia cultural —grado en que la mediación pedagógica articula los contenidos escolares con

la semiósfera de la comunidad—. Cada constructo se desglosa en subcategorías con indicadores observables que se identifican e interpretan en los datos, sin asignarles puntaje ni frecuencia, en coherencia con el enfoque cualitativo del estudio.

Para preservar el anonimato comprometido en el consentimiento informado, los informantes se identifican mediante seudónimos. Los tres docentes del proceso DDTE se nombran como Juan (7.º grado, Matemática), Lourdes (5.º grado, Ciencias Naturales) y Pedro (6.º grado, Ciencias Sociales); las producciones infantiles se codifican como E5-01, E6-01 y E7-01; y los portadores de cultura, Madre 1, Padre 2 y Madre 3, todos padres y madres de familia de la comunidad. Las grabaciones de audio y los originales de las producciones se conservan como anexos verificables del estudio.

10.2. Prácticas de mediación pedagógica y conciencia semiótica de los docentes (OE1)

Al contrastar las tres entrevistas con las observaciones de aula se ve que la mediación semiótica no ocurre de manera uniforme en la institución: existe más bien un gradiente. Los tres docentes comparten una conciencia semiótica implícita y un esfuerzo genuino por enseñar más allá de la palabra, pero difieren bastante en su capacidad para articular esa mediación con la semiósfera comunitaria. Ese contraste, y no una valoración pareja entre los tres, es el primer hallazgo del estudio; se interpreta a continuación por ejes.

10.2.1. La conciencia semiótica implícita: “el aprendizaje está en las manos”

Ninguno de los tres docentes emplea el vocabulario de la semiótica, pero los tres reconocen, de forma espontánea, que el conocimiento se construye mediante signos, imágenes y experiencia sensorial antes que mediante el discurso verbal. Esta conciencia

implícita —cercana a la primeridad peirceana, la captación de cualidades antes de su conceptualización— aflora con nitidez en Lourdes, quien afirma que “los niños aprenden más viendo, tocando, que solo escuchando, porque casi el aprendizaje está en las manos”. La docente fundamenta su rechazo a la enseñanza puramente teórica en la propia naturaleza del nivel: “en niños del proceso DDTE… se recomienda casi no dar teoría como tal”.

Pedro converge en la misma intuición desde la matemática, al narrar cómo enseñó la suma y resta de quebrados: “ellos no comprendían, pero para que trataran de comprender traje unas frutas, un pan, para demostrar lo que es, y así ya asimilaron el conocimiento”. El paso del objeto manipulable (la fruta dividida) al concepto abstracto (la fracción) es, en términos de Duval, una conversión entre registros que el docente realiza sin nombrarla. Juan, por su parte, defiende el razonamiento sobre la mecánica al sostener que la matemática “es razonable… no estar utilizando esferos, ni cuadernos, ni calculadora”, y reivindica el cálculo mental de “nuestros abuelos, nuestros antepasados”, con lo que enlaza espontáneamente la operación cognitiva con la herencia cultural.

10.2.2. Multimodalidad y conversión de registros: el gradiente de la mediación

Es en el uso del arte, el dibujo y la maqueta como mediadores de las asignaturas base donde el gradiente se vuelve más visible. La observación de aula de Juan documenta la forma más lograda de mediación: para enseñar perímetro y área, el docente “saca a sus estudiantes a medir dimensiones de su comunidad”, empleando los terrenos de la chakra andina como modelo geométrico real. La nota de campo del investigador confirma que “los terrenos de la chakra andina sirvieron como modelo para sacar el perímetro y área de las figuras que formaban cada espacio”, y que los

estudiantes luego “replicaban esas figuras con dibujos en sus cuadernos”. Aquí la conversión de registros —del territorio a la figura geométrica, de la figura al dibujo— ocurre de manera observable y situada en la semiósfera local.

Lourdes despliega una mediación multimodal igualmente rica, pero culturalmente más neutra. Su trabajo con la maqueta del sistema digestivo —“ellos ya tienden a ubicar dónde están los órganos, ya hacen parte de ellos mismos el aprendizaje”— evidencia un dominio fino del tránsito entre el objeto, el dibujo y el concepto, reforzado desde ECA: “ellos hacen el dibujo en el cuaderno de ECA y ya van identificando”. No obstante, el contenido mediado es el del currículo nacional (la anatomía humana), y la dimensión cultural aparece de forma intermitente, cuando el tema lo permite (la chakana, los cuatro raymis, las plantas medicinales).

Pedro representa el tercer punto del gradiente: la mediación intencionada pero frustrada por condiciones estructurales. El docente planificó trabajar la identidad desde la fiesta del Inti Raymi, pero —según consta en la observación— “debido a cuestiones externas la institución este año no realizó la celebración del Inti Raymi”, y le tocó “recurrir de manera improvisada a la socialización del tema”. El resultado, en palabras del propio registro, es que la experiencia “queda como anécdota aislada” y “se genera indiferencia por parte del estudiante”. No es una carencia de voluntad del docente, sino el efecto de un entorno que retiró el soporte cultural sobre el que su mediación se apoyaba.

10.2.3. La semiósfera comunitaria en el aula: entre el contenido vivo y la decoración

Leídos a la luz de la noción de semiósfera de Lotman, los datos muestran que los signos de la comunidad ingresan al aula con grados muy distintos de vitalidad. En el

aula de Juan operan como contenido vivo: la chakra no es un adorno, sino el objeto matemático mismo. En la de Lourdes ingresan como puente significativo cuando el calendario vivencial lo habilita —"recién pasó el Inti Raimi y el Pawkar Raimi, y de ahí se va tratando cómo es que va el año, desde la chakana"— y la docente reconoce que ese calendario "es el centro de la forma de vida de la comunidad". En el aula de Pedro, en cambio, la observación constata que los elementos culturales "quedan como elementos decorativos" y que "no se logra esa construcción activa que se necesita".

Un dato interpretativo valioso viene de los propios estudiantes de 6.º grado, que coincidieron en decir que durante el año lectivo no hubo actividades de ECA que dejaran producciones materiales. Esa ausencia, registrada como hallazgo en la ficha de la producción E6-01, no habla de un vacío del estudiante sino de una práctica pedagógica donde ECA todavía no funciona como lenguaje cognitivo. La observación de aula, la ficha de producciones y el testimonio infantil coinciden en el mismo punto: la mediación artística no se ha consolidado de manera uniforme en el proceso DDTE.

10.2.4. Tensiones, códigos oposicionales y resignación docente

El cuarto eje, el más delicado, recoge las tensiones entre el discurso intercultural y las condiciones materiales de su ejercicio. Los tres docentes verbalizan una crítica —un código oposicional, en términos de Hall— hacia el currículo nacional por su falta de pertinencia. Juan lo expresa con crudeza: "el Ministerio de Educación no está casi acoplado… con lo vivencial, con el campo… no existe un solo tema relacionado a la siembra, a la cosecha", y concluye que "yo tengo que adaptarle al medio". Lourdes y Pedro coinciden en que el currículo "no es una camisa de fuerza" y en que adaptan los contenidos a la realidad agrícola de los niños.

Esta resistencia convive, sin embargo, con una memoria de la violencia educativa del pasado —"antes saben decir la letra con sangre entra" (Juan); "la letra con sangre entra… si no hacíamos un deber siempre iban al castigo" (Pedro)— que los docentes contrastan con su presente esfuerzo motivacional. Pero el dato emocionalmente más revelador es la resignación con que Juan cierra su entrevista. Ante la pregunta por cómo se siente con esta parte de su trabajo, responde: "se siente triste, porque nosotros, como profesores, hemos puesto muchas veces de nuestro bolsillo… no me queda más que resignarme, porque sé que un cambio no puede haber". Esta frase condensa el riesgo que la investigación nombra como interculturalidad declarativa: un modelo que proclama el diálogo de saberes pero que, falto de recursos y soporte institucional, deja al docente solo frente a la tarea.

10.3. Sistemas de signos y recursos de la cosmovisión kichwa andina (OE2)

El segundo objetivo buscaba identificar los signos y saberes de la comunidad de Rodeopamba susceptibles de operar como mediadores de aprendizaje. La triangulación entre lo observado en el aula y lo registrado en el territorio comunitario permite distinguir dos planos: el de los saberes que efectivamente llegan a la escuela y el de los que permanecen en la comunidad sin ingresar al aula.

10.3.1. Los signos en el aula: la chakra como mediador frente a la maqueta como anécdota

Lo observado confirma la conclusión del eje anterior. El componente de iconografía y saberes territoriales alcanza su mayor densidad en la clase de Matemática de Juan, donde la chakra andina articula geometría, territorio y observación directa: el saber comunitario no ilustra el contenido, lo constituye. En la clase de Ciencias Sociales de Pedro, por contraste, la maqueta del Inti Raymi —único recurso disponible tras la

cancelación de la fiesta— no logra activar la conversión simbólica esperada, y la observación concluye que “en ningún momento se procuró representar esta ritualidad”. La diferencia no radica en el saber cultural disponible, que es equivalente, sino en las condiciones que permiten —o impiden— su mediación efectiva.

10.3.2. Los signos en el territorio: saberes vivos y saberes en extinción

Los tres registros etnográficos comunitarios dibujan un inventario de mediadores potenciales que se organiza, significativamente, según su vitalidad. De un lado, un saber plenamente vivo: el trabajo de la tierra y la lectura del clima. La Madre 1 relata que “nuestros mayores ya nos enseñaban a observar la estación y los comportamientos del clima para comenzar a trabajar las tierras”, y los tres informantes coinciden en que este saber se transmite activamente a los hijos por la vía de la vivencia y el acompañamiento, no de la instrucción formal. Del otro lado, un saber en repliegue: la artesanía textil y el canto en kichwa. La misma entrevistada reconoce, sobre el tejido de chales con nombres y figuras de flores y animales, que “he querido que mis hijos aprendan la artesanía, pero no han aprendido, no aprendieron nada de eso”.

Esta asimetría es, en sí misma, un hallazgo. La cultura productiva —la chakra, el clima, los ciclos— se reproduce con fuerza porque sigue siendo funcional para la vida diaria; la cultura estético-simbólica —el tejido, el canto, la iconografía— se extingue en el lapso de una sola generación. El registro de la Madre 3 suma a esta lectura una profundidad histórica conmovedora: su saber de la tierra se forjó “cuando la fuerza de trabajo familiar se intercambiaba como pago para acceder a las tierras de los hacendados”, memoria del huasipungo que le da al saber territorial una densidad ética que ningún contenido curricular neutro podría aportar.

10.3.3. La triangulación aula – comunidad – docente: la interculturalidad declarativa

Cruzando las tres fuentes aparece con claridad la brecha que esta investigación se propuso documentar. Los saberes existen y están vivos en la comunidad (registro comunitario); los docentes los conocen y los valoran (en las entrevistas Lourdes nombra las plantas medicinales, el zhumbi, la manzanilla; Pedro, los cuatro elementos y los raimis); pero su ingreso al aula es intermitente y depende, sobre todo, de la iniciativa de cada docente y de la coyuntura institucional del momento.

El caso de los yachak o sabios comunitarios ilustra bien esto. Tanto Juan como Lourdes reconocen el valor de invitarlos al aula, pero admiten que nunca lo han hecho: "no hemos tenido esa oportunidad de invitarle a los yachas… sería bueno traerle a los yachas" (Juan). Hay entonces conciencia del recurso y una valoración explícita, pero no una práctica sistemática que la concrete. Esa distancia entre el saber disponible, el discurso que lo valora y la práctica que no lo incorpora es la manifestación empírica de la interculturalidad declarativa: el modelo se enuncia, pero su realización queda librada al esfuerzo aislado y, como confesó un docente, muchas veces a la resignación.

10.4. Identidad cultural y creatividad en las producciones infantiles

Las fichas de análisis semiótico de las producciones constituyen la fuente que documenta de manera más directa los dos constructos centrales del estudio —identidad y creatividad— que ningún otro instrumento alcanza a captar. Su lectura, anclada en la teoría triádica de Peirce, los registros de Duval y la gramática visual de Kress y van Leeuwen, arroja un resultado que matiza cualquier expectativa lineal.

10.4.1. E5-01 – Creatividad sin anclaje cultural (el sistema digestivo "Mike")

La maqueta del sistema digestivo interpretada por el estudiante de 5.º se ubica de lleno en el registro escolar–curricular. No aparece signo alguno de la cosmovisión andina; el referente es el cuerpo humano universal del currículo de Ciencias. La producción evidencia, no obstante, una conversión de registros lograda: el niño traduce el concepto científico a la maqueta y de vuelta al lenguaje verbal —"el intestino delgado absorbe los nutrientes y el intestino grueso produce las heces"— con comprensión de estructura y función, no mera reproducción. La marca creativa, sin embargo, emerge en el plano afectivo: al pedírsele un personaje, el niño bautiza la maqueta con el nombre de un compañero, "Mike", humanizando el objeto científico. Hay, pues, creatividad y pensamiento divergente, pero la identidad que se proyecta es social y corporal, no cultural-andina.

10.4.2. E6-01 – Identidad densa sin conversión (el inti Raymi no mediado)

La producción de 6.º es, paradójicamente, la de mayor densidad identitaria y la de menor desarrollo material. El estudiante reconoce y valora los signos de su fiesta —"vestidos, músicos, sombreros y alimentos"— y los afirma como "elementos únicamente culturales de nuestra cultura", niega la presencia de signos globales y expresa un vínculo afectivo: le gustaría "formar parte del Inti Raymi". Pero, como ya se señaló, no hubo obra material porque ECA no medió esa traducción. El niño tiene el potencial de conversión —posee el saber cultural vivo— pero permanece sin activar porque falta una práctica pedagógica que lo medie. La identidad, aquí, está intacta; lo que falta es el puente semiótico que la convierta en aprendizaje escolar.

10.4.3. E7-01 – Creatividad alta y desplazamiento identitario (la guerra Iran-EE. UU.)

La maqueta del conflicto entre Estados Unidos e Irán, hecha con cubetas de huevo y palillos, es la contraprueba que el marco teórico anticipaba. Su repertorio es completamente geopolítico y global: banderas, soldados, un tanque. Preguntado directamente si incorporó algo de su comunidad, el estudiante responde con franqueza: "No, nada". Y sin embargo esta es la producción con la creatividad más elaborada de las tres: el niño parte de un modelo que encontró en internet, pero lo transforma a propósito —"cambié algunos detalles", sustituyendo casas por árboles—, construye una interpretación propia ("la lucha por la libertad") e incluso tiende un puente espontáneo hacia la historia nacional, "la guerra que hubo con Perú". Documenta así el desplazamiento de la atención del preadolescente hacia la semiósfera global, por encima de la local.

10.4.4. Lectura transversal: identidad y creatividad no covarían

Este es el hallazgo central de las producciones: al cruzar los tres casos se ve que identidad cultural y creatividad no se mueven juntas. El niño más creativo de la muestra (E7-01) es el de menor anclaje identitario local; el de mayor densidad identitaria (E6-01) es el de menor desarrollo creativo material, por falta de mediación; y el caso intermedio (E5-01) muestra creatividad afectiva sin contenido cultural andino. La creatividad por sí sola no garantiza que la identidad se fortalezca: puede florecer igual de bien al servicio de la semiósfera global. De ahí la justificación precisa de la propuesta: no alcanza con estimular la expresión artística, hace falta mediarla a propósito para que la creatividad del niño se enlace con los signos de su propia cultura.

10.5. Síntesis interpretativa: triangulación general

La pregunta de investigación indagaba cómo se manifiesta la mediación semiótica en las prácticas de ECA y de las asignaturas base del proceso DDTE, y de qué

modo su fortalecimiento podría contribuir a la identidad cultural y la creatividad de los estudiantes. Al triangular los datos es posible dar una respuesta fundamentada.

La mediación semiótica existe, pero de forma desigual y no sistemática. Cuando el docente logra anclar el contenido escolar en un signo vivo de la comunidad —la chakra de Juan— ocurre la conversión de registros, el saber se vuelve pertinente y el niño traduce con comprensión. Cuando la mediación es multimodal pero culturalmente neutra —el caso de Lourdes— el aprendizaje es significativo, pero la identidad andina no se fortalece. Y cuando las condiciones institucionales le retiran el soporte cultural —el caso de Pedro— la mediación se frustra y el signo cultural termina como decoración. Las producciones confirman ese efecto sobre los niños: la identidad cultural solo se proyecta con fuerza cuando se la ha cultivado, y la creatividad, dejada a su suerte, gravita hacia la semiósfera global.

Este conjunto de hallazgos confirma con datos el problema que dio origen a la investigación —la interculturalidad declarativa y el riesgo de desplazamiento identitario— y a la vez marca el camino de la propuesta: convertir en práctica sistemática y planificada lo que hoy ocurre de manera intuitiva y aislada en las mejores clases. La tabla siguiente resume la convergencia de las fuentes en cada categoría de análisis.

Tabla 1. Triangulación de fuentes por categoría de análisis

Categoría	Entrevista docente (OE1)	Observación + registro comunitario (OE2)	Producciones infantiles
Creatividad	Docentes valoran que el niño "dibuje y haga" para comprender; promueven la elaboración con materiales del medio.	Se observa réplica de figuras y modelado; la recombinación depende de la consigna abierta del docente.	Pensamiento divergente alto en E7-01 (modifica el modelo) y E5-01 (personaliza "Mike"); contenida en E6-01 por falta de obra.
Identidad cultural	Reconocen y valoran raymis, chakana, plantas medicinales; admiten no integrar a los yachakkuna de forma sistemática.	Saberes vivos (chakra, clima) frente a saberes en extinción (tejido, canto). Ingreso intermitente al aula.	Densa en E6-01 (Inti Raymi), ausente en E5-01 (anatomía) y desplazada en E7-01 ("No, nada" de mi comunidad).
Pertinencia cultural	Crítica al currículo por no acoplarse al campo; adaptación individual ("no es camisa de fuerza") y resignación.	Lograda con la chakra (Juan); frustrada con el Inti Raymi no celebrado (Pedro); intermitente en general.	El contraste entre las tres obras evidencia que la pertinencia depende de la mediación, no del saber disponible.

10.5.1. Dialogo con los referentes teóricos

Los hallazgos dialogan con el marco teórico de la investigación. La conciencia semiótica implícita de los docentes —"el aprendizaje está en las manos"— confirma la primeridad peirceana y la centralidad de la semiosis sobre la noesis (Duval). Vygotsky explica el gradiente de mediación: el contenido escolar se internaliza solo cuando el signo cultural funciona como instrumento psicológico en la zona de desarrollo próximo, como ocurre con la chakra de Juan. La asimetría de los saberes comunitarios (vivos frente a los que están en extinción) ilustra la dinámica de la semiósfera de Lotman, donde unos códigos se reproducen y otros se marginan. El desplazamiento identitario de E7-01 materializa la tensión local-global que el estudio anticipaba, y la resignación

docente frente a un currículo descontextualizado remite directamente a la crítica de Freire a la educación bancaria y a su tesis de que toda educación es un acto político.

Por último, leer las producciones con la gramática visual de Kress y van Leeuwen permitió tratar el dibujo y la maqueta infantil no como pasatiempo ni diagnóstico psicológico, sino como texto multimodal portador de decisiones culturalmente situadas. Esa mirada fue la que dejó ver el hallazgo más fino del capítulo: que la creatividad y la identidad no covarían, y que fortalecer la segunda exige una mediación deliberada que no puede darse por supuesta. Sobre esta base empírica se apoya la pertinencia de la propuesta metodológica que constituye el objeto del siguiente capítulo.

El diagnóstico documenta una mediación semiótica real pero desigual, una riqueza cultural comunitaria viva pero subutilizada en el aula, y unas producciones infantiles donde la identidad solo florece cuando es cultivada. El estudio no demuestra los efectos de una intervención —que no se aplicó—, sino que fundamenta empíricamente la necesidad de una propuesta que sistematice la mediación semiótica situada, articulando la ECA con las asignaturas base para que la creatividad de los niños se enlace con los signos de su propia cultura.

11. PROPUESTA

“PROPUESTA METODOLOGICA: LA MEDIACION SEMIOTICA SITUADA DESDE LA EDUCACION CULTURAL Y ARTISTICA PARA EL PROCESO DDTE DE LA UECIB “7 DE MAYO” EN EL AÑO 2026”

AUTOR:

CHRISTIAN MATEO REIBAN CORO

TUTORA:

Phd. Liana Fuentes Seisdedos.

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR OPCIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO A OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN INTERCULTURAL BILINGÜE

2024

a. Titulo

Mediación semiótica situada desde la Educación Cultural y Artística; un protocolo metodológico para articular los mediadores priorizados de la comunidad de Rodeopamba con las asignaturas base del proceso de DDTE, bajo el modelo MOSEIB en la UECIB “7 de Mayo”.

b. Introducción

Este capitulo presenta y fundamenta el tercer objetivo especifico de la investigación: diseñar una propuesta metodológica situada que, mediante semiosis visual y la multimodalidad, articule la Educación Cultural y Artística (ECA) con los contenidos de Lengua, Matemática y Ciencias del proceso de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), para fortalecer la identidad cultural y la creatividad de los estudiantes de la UECIB "7 de Mayo".

Conviene precisar, en los mismos términos de rigor sostenidos en el capítulo de análisis e interpretación de resultados, que lo que aquí se ofrece es un diseño: una construcción metodológica situada, fundamentada en el diagnóstico cualitativo obtenido mediante la triangulación de entrevistas, observación de aula y registros etnográficos comunitarios, además del análisis semiótico de las producciones infantiles. No se trata de un reporte de aplicación ni de efectos. El estudio de caso intrínseco (Stake, 1999) que orienta esta investigación no persigue la generalización estadística de una intervención, sino la comprensión densa y la construcción de una respuesta situada al caso de la UECIB "7 de Mayo". La valoración de esta propuesta mediante juicio de expertos y socialización con la comunidad educativa corresponde al cuarto objetivo específico, y queda declarada en este trabajo como línea de cierre de la investigación, pendiente de ejecución en una fase posterior del proceso, dado el alcance temporal definido para esta

entrega. Ninguna afirmación del presente capítulo debe leerse como evidencia de resultados: toda ella es, en sentido estricto, fundamentación de un diseño.

La propuesta responde de manera directa a tres hallazgos del diagnóstico que se detallan en el apartado d.1: el gradiente de mediación semiótica entre los docentes, la interculturalidad declarativa que separa el discurso intercultural de la práctica efectiva, y la constatación de que identidad cultural y creatividad no covarían en las producciones de los estudiantes. Estos tres hallazgos no se dan por superados por la sola existencia de este diseño; antes bien, estructuran sus principios, sus mediadores priorizados y su secuencia metodológica, como se argumenta en las secciones d.2 y d.3.

c. Objetivos.

i. Objetivo general

Diseñar un protocolo metodológico situado que articule la mediación semiótica de saberes priorizados de la cosmovisión kichwa andina de Rodeopamba con las asignaturas base (Lengua, Matemática y Ciencias) a través de la Educación Cultural y Artística, respetando la estructura oficial de la Guía de Interaprendizaje de la UECIB "7 de Mayo" y los lineamientos del MOSEIB, como fundamento para su posterior valoración de pertinencia y factibilidad.

ii. Objetivo especifico

- Fundamentar el diseño metodológico en los hallazgos empíricos del diagnóstico (gradiente de mediación, interculturalidad declarativa, no covariación entre identidad y creatividad) y en el marco teórico semiótico de la investigación.
- Precisar los mediadores comunitarios priorizados por los registros etnográficos, la chakra y la lectura del clima, el canto en kichwa y el tejido, y establecer, con

honestidad metodológica, su base curricular verificable dentro de los dominios del proceso DDTE.

- Diseñar la estructura metodológica de la propuesta articulando los armonizadores de saberes, los dominios MOSEIB y la secuencia Yachayta Taripashun, Yachaywan Rurashun, Yachaywan Ruray, Yachayta Willachiy, tal como se organiza el formato institucional vigente de Guía de Interaprendizaje.
- Identificar los riesgos, límites y condiciones de factibilidad del diseño, de manera que puedan ser explícitamente sometidos, en una fase posterior del proceso, de aplicación y a la socialización comunitaria previstos en el objetivo específico cuarto.

d. Desarrollo

D.1. Información para la creación de la propuesta

El diagnóstico documentado en el capítulo de análisis e interpretación de resultados no reporta los efectos de una intervención, que no se aplicó, pero sí ofrece tres hallazgos que constituyen el insumo empírico obligado de este diseño.

Primero, el gradiente de mediación. La mediación semiótica entre el signo cultural y el contenido curricular no se distribuye de manera uniforme en la institución: varía según la capacidad de cada docente para anclar el contenido escolar en un signo vivo de la comunidad y según las condiciones institucionales que sostienen, o retiran, ese anclaje. Donde Juan logra que la chakra andina sea el objeto matemático mismo para enseñar perímetro y área, la conversión de registros (Duval, 1995, 2006, como se citó en Godino et al., 2016) ocurre de manera observable; donde a Pedro se le canceló el soporte cultural sobre el que había planificado su mediación, la celebración del Inti

Raymi, la experiencia "queda como anécdota aislada" y los elementos culturales terminan como "elementos decorativos". Una propuesta que deje la mediación librada, como hasta ahora, a la iniciativa individual del docente y a la coyuntura institucional reproduciría el mismo gradiente. Por ello, el diseño que se presenta en el apartado D.2 no formula una sugerencia optativa de mediación cultural, sino un protocolo que hace del mediador priorizado una condición de entrada de cada fase de la guía, no un recurso contingente.

Segundo, la interculturalidad declarativa. Los tres docentes conocen y valoran los saberes de la comunidad —Lourdes nombra las plantas medicinales, el zhumbi, la manzanilla; Pedro, los cuatro elementos y los raimis—, pero su ingreso al aula es intermitente y depende de la iniciativa de cada uno. El caso de los yachak lo dice todo: tanto Juan como Lourdes reconocen el valor de invitarlos al aula ("sería bueno traerle a los yachas"), pero admiten no haberlo hecho nunca. Hay conciencia del recurso, no hay la práctica que la concrete. Si esta propuesta se limitara a recomendar en términos generales "incorporar la cosmovisión andina", repetiría exactamente esa brecha entre discurso y práctica. Por eso la participación de portadores de saber comunitario (kunakkuna, yachak, familiares) se incorpora en el apartado D.2 como componente estructural —no optativo— de la primera fase de la secuencia metodológica.

Tercero, y quizás el hallazgo más determinante para el diseño: identidad y creatividad no covarían. El análisis semiótico de las tres producciones infantiles documentadas (E5-01, E6-01, E7-01), leído mediante la teoría triádica de Peirce y la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006, 2021), mostró que la creatividad puede florecer plenamente al servicio de la semiósfera global y en desplazamiento de la identidad local (E7-01); que la identidad cultural puede permanecer intacta pero sin desarrollo creativo material, por ausencia de mediación pedagógica que la convierta en

obra (E6-01); y que la creatividad puede ser afectiva y lograda sin contenido cultural andino alguno (E5-01). De este hallazgo transversal se sigue una consecuencia de diseño ineludible: no basta con abrir espacios de expresión artística libre y confiar en que la identidad cultural emerja como efecto colateral de la creatividad. La mediación debe ser deliberada para que la creatividad del niño se enlace, de manera verificable, con los signos de su propia cultura. Esta es la razón por la cual la fase de creación del conocimiento de la propuesta (Yachaywan Ruray, apartado D.2.3) exige explícitamente la articulación entre decisión creativa personal y anclaje reconocible en el mediador cultural priorizado, en lugar de dejar dicha articulación librada al azar.

D.1.1. El Calendario Vivencial de Rodeopamba como fuente institucional adicional

Esta priorización tiene un respaldo adicional, independiente de los registros etnográficos del capítulo de análisis e interpretación de resultados: el Informe del Calendario Vivencial de Rodeopamba, elaborado por la propia UECIB "7 de Mayo" como parte de su planificación anual, según dispone el currículo nacional. Este documento institucional sistematiza, mediante investigación de campo, entrevistas a sabios y adultos mayores y validación posterior por líderes comunitarios, cinco ejes de saber —actividades productivas y económicas, vivencias socioculturales, prácticas espirituales, señales de la naturaleza y actividades educativas— organizados mes a mes. Aporta dos cosas a esta propuesta: un anclaje calendárico preciso para el mediador chakra y lectura del clima, y una corroboración, desde una fuente institucional distinta a los registros comunitarios, de la asimetría entre saberes vivos y saberes en repliegue ya documentada en el diagnóstico.

En cuanto a la lectura del clima, el calendario documenta señales concretas y fechadas que superan la referencia genérica a "las nubes" del dominio D.CN.EIB.49.16:

en marzo, la aparición y el canto del sapo (hampatu) anuncian lluvia, y la altura del nido de los pájaros pronostica sequía o inundación; en mayo, la neblina matutina, descrita por los moradores como el "velo de la Mama Pacha", antecede a las primeras heladas; en junio, la claridad de la Cruz del Sur en el cielo nocturno marca el punto más frío del año; en agosto, la aparición de catzos grandes y rojizos avisa a la comunidad el inicio de días fríos. Estas señales, verificables en el propio informe institucional, permiten anclar la fase Yachayta Taripashun (apartado D.3) en observaciones fechadas y situadas, y no en una referencia meteorológica abstracta.

En cuanto al canto en kichwa, el calendario ubica con precisión los cuatro raymis andinos dentro del año lectivo (Pawkar Raymi en febrero, Inti Raymi en junio, Kulla Raymi en septiembre y Kapak Raymi en diciembre) y registra que el Inti Raymi de junio coincide, en la planificación institucional, con las actividades del aniversario y el Día del Niño. Esto importa metodológicamente: el gradiente de mediación documentado en el capítulo de análisis e interpretación de resultados mostró que la mediación de Pedro se frustró justamente porque la institución no realizó la celebración del Inti Raymi ese año, y el docente debió "recurrir de manera improvisada a la socialización del tema". Que exista un calendario vivencial oficial que fija el Inti Raymi como fecha institucional recurrente da un mecanismo de planificación anticipada, que el diseño retoma explícitamente en el principio orientador D.2.1.6.

D.2. Estructura metodológica de la propuesta

La propuesta se articula, sin modificar su formato oficial, dentro de la Guía de Interaprendizaje vigente en la UECIB "7 de Mayo": portada con datos informativos, armonizadores de saberes, gráfico motivador, mapa de saberes, dominios por asignatura y la secuencia de cuatro fases (Yachayta Taripashun, Yachaywan Rurashun, Yachaywan

Ruray, Yachayta Willachiy). Lo que aporta el diseño no es un formato nuevo, sino un protocolo de mediación semiótica que debe cumplirse dentro de ese formato para que los tres hallazgos descritos en D.1 dejen de reproducirse.

D.2.1. Principios orientadores

1. Situacionalidad: cada guía diseñada bajo este protocolo parte de un mediador priorizado y verificado en los registros comunitarios de Rodeopamba, no de un repertorio genérico de "cultura andina".
2. Sistematicidad frente al gradiente: el mediador priorizado deja de ser una opción sujeta a la disponibilidad circunstancial del docente y se convierte en condición de entrada obligatoria de la fase Yachayta Taripashun.
3. El mediador como contenido, no como decoración: siguiendo el patrón ya documentado en la práctica de Juan con la chakra, el signo cultural debe constituir el objeto mismo de la operación cognitiva en la asignatura base, no ilustrarlo después de enseñado por otra vía.
4. Participación estructural de portadores de saber comunitario: la invitación a un kunak, yachak o familiar portador del mediador no es una actividad optativa de enriquecimiento, sino un requisito de diseño de la primera fase, dirigido a resolver la interculturalidad declarativa documentada en el diagnóstico.
5. Articulación obligatoria entre creación e identidad: el criterio de cierre de la fase Yachaywan Ruray exige, de manera verificable, tanto una decisión creativa personal (pensamiento divergente) como un anclaje reconocible en el mediador priorizado, precisamente porque el diagnóstico mostró que esta articulación no puede darse por supuesta.
6. Anclaje en el calendario vivencial institucional: la fecha de aplicación de cada guía debe fijarse, siempre que el mediador lo permita, según el Informe del Calendario Vivencial de Rodeopamba (apartado D.1.2), y no según la disponibilidad circunstancial del docente. Este principio responde directamente al caso de Pedro, cuya mediación del Inti Raymi se frustró por la cancelación de la

fiesta ese año: un anclaje calendárico institucional, fijado con antelación, reduce, sin eliminarlo, el riesgo de que la mediación dependa de la coyuntura.

D.2.2. Armonizadores de saberes y dominios

Cada guía diseñada bajo este protocolo conserva los cuatro armonizadores de saberes del MOSEIB (Pachamama; Ayllullaktapa kawsay; Rikuchiy yuyay; Amawtay, pakchiy, mirachiy yuyay) y explicita, para cada mediador priorizado, cuál armonizador opera como eje dominante, sin excluir a los demás (tal como se detalla en la tabla del apartado d.1.1). Los dominios y destrezas con criterio de desempeño que se citan en cada guía deben corresponder a códigos vigentes de la planificación curricular institucional del proceso DDTE; cuando ello no sea posible, como ocurre en esta propuesta con el tejido, la guía debe declararlo expresamente, en lugar de presentar como destreza oficial lo que constituye, en realidad, un vacío curricular a verificar.

D.2.3. La secuencia semiótica de cuatro fases

La estructura de la Guía de Interaprendizaje (Yachayta Taripashun, Yachaywan Rurashun, Yachaywan Ruray y Yachayta Willachiy) no se modifica, pero se lee y se opera, en esta propuesta, en clave semiótica explícita, de modo que cada fase resuelve uno de los riesgos identificados en el diagnóstico.

Fase institucional	Lectura semiótica	Función respecto del diagnóstico
Yachayta Taripashun (dominio del conocimiento)	Corresponde a la primeridad peirceana, la captación sensorial de cualidades antes de su conceptualización, y al contacto multimodal (visual, táctil,	Convierte en requisito estructural la presencia de un portador de saber comunitario (yachak, kunak, familiar), resolviendo la interculturalidad

Fase institucional	Lectura semiótica	Función respecto del diagnóstico
	sonoro, kinestésico; Kress y van Leeuwen, 2006) con el mediador priorizado en su forma viva, no representada.	declarativa: la invitación deja de ser una intención no concretada.
Yachaywan Rurashun (aplicación del conocimiento)	Corresponde a la conversión de registros de Duval (1995, 2006, como se citó en Godino et al., 2016): el tránsito del signo cultural, ya percibido, al registro conceptual de la asignatura base (matemático, lingüístico, científico).	Exige que el mediador sea el objeto mismo de la operación cognitiva (como la chakra en la práctica de Juan), evitando que se repita el patrón de Pedro, donde el signo cultural quedó "como elemento decorativo".
Yachaywan Ruray (creación del conocimiento)	Corresponde a la internalización vygotskiana en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978): el estudiante no reproduce, produce su propio signo.	Incorpora como criterio de cierre, de forma verificable, la articulación entre decisión creativa personal y anclaje en el mediador priorizado, respondiendo directamente al hallazgo de que identidad y creatividad no covarían.
Yachayta Willachiy (socialización del conocimiento)	Corresponde al cierre de la tríada peirceana, el signo requiere de un interpretante, y a la reentrada del signo en la semiosfera comunitaria (Lotman, 1991).	Impide que la mediación quede, de nuevo, en la "anécdota aislada" registrada en el caso de Pedro, al exigir que el producto se devuelva a la comunidad educativa para su reconocimiento.

D.3. Esquema ilustrativo de diseño

Conforme a lo definido en el alcance de este capítulo, no se presentan aquí guías de interaprendizaje íntegramente desarrolladas, tarea que excede el diseño metodológico y que corresponde a una fase de elaboración posterior, sino dos esquemas ilustrativos que muestran, para los dos mediadores con base curricular más sólida (la chakra y la lectura del clima; el canto en kichwa), cómo se operacionalizaría el protocolo dentro de la secuencia de cuatro fases. Ambos esquemas se anclan en fechas concretas del Informe del Calendario Vivencial de Rodeopamba (apartado D.1.2), y tienen valor de diseño, no de evidencia de aplicación.

D.3.1. Esquema para el mediador chakra y lectura del clima (anclaje: marzo, época de siembra)

Fase	Actividad-tipo prevista (diseño, no aplicado)	Verificación prevista
Yachayta Taripashun	Recorrido guiado a una chakra comunitaria en el mes de marzo, con la participación de un kunak o familiar, observación sensorial de dimensiones y cultivos, y registro de las señales del clima documentadas para ese mes en el calendario vivencial: el canto del sapo (hampatu) que anuncia lluvia y la altura del nido de los pájaros como pronóstico de sequía o inundación.	Registro gráfico o verbal, por parte del estudiante, de al menos dos señales naturales observadas (auditivas o visuales) y su interpretación previa, sin intervención conceptual del docente.
Yachaywan Rurashun	Medición real de los espacios de la chakra visitada y conversión de esas medidas en representaciones de perímetro y área (Matemática); registro escrito bilingüe kichwa-castellano de las señales observadas (Lengua); relación de las señales del sapo y el nido con el ciclo de siembra de marzo (cebada,	El estudiante convierte la medida tomada en la chakra en una figura geométrica y las señales observadas en un texto descriptivo, evidenciando el tránsito entre el

Fase	Actividad-tipo prevista (diseño, no aplicado)	Verificación prevista
	arveja, papas) (Ciencias Naturales), en articulación con D.CN.EIB.49.16.	registro vivido y el registro conceptual (Duval).
Yachaywan Ruray	Elaboración de una representación multimodal propia (dibujo, maqueta o esquema) de la chakra observada, que incorpore de manera explícita alguna de las señales del clima registradas (el sapo, el nido, la lluvia), con condición de anclaje reconocible en el mediador priorizado.	La producción se valora por dos criterios conjuntos: presencia de una decisión creativa no convencional (pensamiento divergente) y presencia reconocible del mediador priorizado, evitando aceptar solo uno de los dos.
Yachayta Willachiy	Presentación de la producción ante el aula y, en la medida de lo posible, ante el portador de saber comunitario que participó en la primera fase, para su reconocimiento.	Retroalimentación explícita del portador de saber comunitario o, en su ausencia justificada, de la comunidad educativa (docentes, compañeros), registrada como parte de la guía.

D.3.2. Esquema para el mediador canto en kichwa (anclaje: junio, Inti Raymi)

Este segundo esquema responde de manera directa al caso de Pedro, cuya mediación del Inti Raymi se frustró por la cancelación de la fiesta ese año. El calendario vivencial fija el Inti Raymi en junio, coincidiendo con el aniversario institucional y el Día del Niño, lo que permite planificar la guía con antelación en lugar de improvisarla.

Fase	Actividad-tipo prevista (diseño, no aplicado)	Verificación prevista
Yachayta Taripashun	Sesión de escucha e imitación de cantos en kichwa asociados al Inti Raymi, con la participación de un kunak, familiar o docente kichwahablante, antes de cualquier explicación conceptual sobre el sanjuanito o su significado.	Registro, por parte del estudiante, de al menos una palabra o frase en kichwa escuchada, y de una impresión sensorial (ritmo, emoción) previa a la explicación conceptual.
Yachaywan Rurashun	Construcción grupal de un instrumento musical autóctono sencillo (D.ECA.EIB.49.17); traducción bilingüe kichwa-castellano de la frase o canto registrado (Lengua); ubicación del Inti Raymi en el calendario festivo de la comunidad y su relación con el ciclo agrícola de cosecha de cebada y trigo (Ciencias Sociales), en articulación con D.ECA.EIB.49.18.	El estudiante convierte el canto escuchado en una traducción escrita y en un instrumento construido, evidenciando el tránsito entre el registro sonoro-oral y el registro conceptual (Duval).
Yachaywan Ruray	Interpretación grupal de una pieza propia a partir del sanjuanito, con letra parcialmente traducida o adaptada por los estudiantes, con la condición explícita de que la creación incorpore un elemento reconocible del canto o del instrumento trabajado.	La producción se valora por dos criterios conjuntos: presencia de una decisión creativa no convencional en la adaptación (pensamiento divergente) y presencia reconocible del mediador priorizado (el canto o el instrumento), evitando aceptar solo uno de los dos.
Yachayta Willachiy	Presentación de la pieza durante las actividades del Inti Raymi de junio ya previstas en el calendario institucional (aniversario, Día del Niño), ante la comunidad educativa y, de ser posible, ante	Retroalimentación explícita del portador de saber comunitario o, en su ausencia justificada, de la comunidad educativa, registrada como parte de la guía.

Fase	Actividad-tipo prevista (diseño, no aplicado)	Verificación prevista
	el portador de saber comunitario que participó en la primera fase.	

e. Riesgos y limites metodológicos

En coherencia con el rol crítico que debe acompañar toda propuesta metodológica antes de su valoración por un tribunal académico, se señalan a continuación los riesgos y límites que este diseño no resuelve por sí mismo y que deben hacerse explícitos en la defensa del trabajo.

1. Vacío de codificación curricular para el tejido. Como se declaró en el apartado D.1.1, no fue posible verificar, con la documentación curricular disponible para este estudio (el CNIB 2017 consultado cubre únicamente las unidades correspondientes a los subniveles EIFC, IPS y FCAP, no las unidades 34 a 54 del proceso DDTE), un dominio o destreza con criterio de desempeño específico para el tejido en la unidad temática pertinente. El Informe del Calendario Vivencial de Rodeopamba (apartado D.1.2), que sistematiza cinco ejes de saber a lo largo de los doce meses, tampoco registra ninguna actividad de artesanía textil, lo que corrobora el vacío sin resolverlo: dos fuentes institucionales independientes coinciden en no documentar destreza formal para este mediador. Presentarlo como mediador priorizado sin código solo se sostiene porque el capítulo lo declara con total transparencia como un vacío pendiente de verificación institucional, no como una destreza ya validada.

2. Estatus de propuesta no aplicada y no validada externamente. La tutora de este trabajo revisó y aprobó el diseño, pero este no pasó por juicio de expertos externos ni por socialización con la comunidad educativa, dado el alcance temporal de esta entrega. El objetivo específico cuarto queda declarado como línea de cierre pendiente, y no debe leerse ni presentarse como si ya estuviera resuelto en otra parte del documento.
3. Riesgo de reproducir la dependencia de la voluntad individual del docente. El principio de anclaje calendárico (D.2.1.6) reduce este riesgo al fijar la fecha de aplicación según el Informe del Calendario Vivencial en lugar de la disponibilidad circunstancial del docente, pero no lo elimina: si el protocolo no se acompaña además de un mecanismo institucional de invitación a los portadores de saber comunitario (convenios informales con la comunidad, calendario previo de disponibilidad), el requisito estructural descrito en D.2.1 corre el riesgo de degradarse, en la práctica, al mismo patrón de buena intención no concretada que documentó el diagnóstico en el caso de los yachak.
4. Riesgo de folclorización o tokenismo. La incorporación de signos culturales al aula puede, si no se sostiene la exigencia de que el mediador sea contenido y no decoración (tercer principio orientador, apartado D.2.1), derivar en una inclusión superficial de elementos andinos sin verdadera transformación de la práctica pedagógica, tal como advierte la crítica de Illicachi Guzñay (2015) al currículo intercultural declarativo.
5. Límite de transferibilidad. Al ser un estudio de caso intrínseco (Stake, 1999), el diseño está construido desde y para las condiciones específicas de la UECIB "7 de Mayo" y la comunidad de Rodeopamba. Si resulta útil para otras instituciones interculturales bilingües, eso debe entenderse como transferibilidad (Lincoln y

Guba, 1985) y no como generalización, y así debe quedar consignado ante el tribunal.

f. Alcance de la propuesta y estado actual de trabajo

Este capítulo no reporta resultados de aplicación porque la propuesta, por definición y por diseño de la investigación, no ha sido aplicada: se trata de un estudio de caso intrínseco de dominancia cualitativa (CUAL-cuan) cuyo tercer objetivo específico es diseñar y fundamentar, no ejecutar ni medir efectos. En consecuencia, no corresponde incorporar aquí un apartado de resultados en el sentido empírico del término.

Es necesario declarar, con la misma transparencia sostenida a lo largo del capítulo, el estado actual del trabajo en el momento de esta entrega: el diseño metodológico aquí presentado ha sido revisado y aprobado por la tutora de tesis, PhD. Liana Fuentes Seisdedos, pero el objetivo específico cuarto, la valoración de la pertinencia cultural y la factibilidad de la propuesta mediante juicio de expertos externos y socialización con la comunidad educativa, no ha sido ejecutado dentro del plazo de esta entrega. Este objetivo queda consignado como línea de cierre de la investigación, pendiente de desarrollo en una fase posterior del proceso, y no como un capítulo ya redactado en otra parte del documento. Declarar esta limitación de manera explícita es preferible a sugerir, aunque sea indirectamente, que dicha valoración ya se realizó o que existe en el trabajo en su forma actual.

12. BIBLIOGRAFIAS

Adami, E., Diamantopo Iulou, S., & y Lim, F. V. (2022). Design In Gunther Kress's social semiotics. *London Review of Education*, 41.

Agudelo Rendon, P. (2014). Hacia una semiotica del implicaciones del pensamiento pierceano para las ideas estéticas. *Cuadernos de Filosofia Latinoamericana, 35*.(111), 127-145.

Asqui, J. D. (2024). Teaching-learning process as a strategy to recover and strengthen the Shuar culture. *Journal of Ecohumanism, 3*(8), 303-313. doi:https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.4732

Bermeo Mejia, L. P. (2021). Globalizacion y aculturacion la influencia de los medios de comunicacion en la Educacion Intercultural de Ecuador. *Cuestiones Pedagogicas, 2*(30), 167-188. doi:https://doi.org/10.12795/cp.2021.i30.v2.09

Delgado Mendoza, H. (2025). Cognitive stimulation through the arts in girls and boys from the Peripa commune. *Psychology and Mental Health Care, 9*(1). doi:https://doi.org/10.31579/2637-8892/306

Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 61*, 103-131.

Ecuador, C. d. (2008). *Fuente Legal.* Registro oficial 449. Obtenido de https://www.asambleanacional.gob.ec/es/contenido/constitucion-de-la-republica-del-ecuador

Ecuador, M. d. (2017). *Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana Llika: Kichwa* . Quito: MinEduc.

Ecuador, M. d. (2021). *Orientaciones pedagogicas para fortalecer la implementacion del MOSEIB.* Quito: Secretaria del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Fast, R. (2012). Semiotics and the classroom experiencie. *Proyecto de integracion de estudios Athabasca University*.

Freire, P. (1970). *Pedagogia del Oprimido.* Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogia del Oprimido (continuidad).* Siglo XXI.

G, K., & y Rubene, Z. (s.f.). Veni, vidi, didici:cTeachin approaches and learning outcomes of semioticas. *Human, Tecnology and Quality of Educacion 2023*. doi:https://doi.org/10.22364/htqe.2023.28

Godino, J. D., Wihelmi, M. R., Blanco, T. F., Contreras, A., & & Giacomone, B. (2016). Análisis de la actividad matemática mediante dos herramientas teóricas: Registros de representación semiótica y configuración ontesemiotica. *AIEM*, 10, 91-110.

Hall, S. (2004). Encoding/de coding. En S During (Ed.), The Cultural Studies Reader. En *Encoding/de coding. En S During (Ed.)* (págs. 507-599). Roytledge.

Hammersley, M. y. (1994). *Ethnography: Principles in Practice (2a ed.)*. Routledge.

Illiachi Guznay, J. (2015). La educación Intercultural Bilingüe como proyecto epistemico de los movimientos. *Sophia, 18*, 211-229. doi:https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.11

Intercultural, L. O. (2021). *Fuente Legal.* Regiastro oficial Suplemento 417. Obtenido de https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/08/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI.pdf

Jimenez Yanez, C., & y Mnacinas Chavez, R. (2009). Semiotica del dibujo infantil: una aproximacion latinoamericana sobre la influencia de la television en los niños. *Arte, Individuo y Sociedad, 21*, 151-164.

Kress, G., & y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design (2a ed.).* Rotledge.

Kress, G., & y Van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images: The Grammar of Visual Design (2a ed.).* Routledge.

Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Sage.

Lopez, U. H., Vazquez-Vilchez, M., & y Salmeron-Vilchez, P. (2024). The contributions of creativity to the learning process within educational approaches for sustainable development and/or ecosocial perspectives: A systematic review. En U. H. Lopez, M. Vazquez-Vilchez, & P. y Salmeron-Vilchez, *The contributions of creativity to the learning process within educational approaches for sustainable development and/or ecosocial perspectives: A systematic review* (págs. 14, 824). Education Sciences. doi:https://doi.org/10.3390/educsci14080824

Lotman, Y. M. (1991). *Universe of The Mind: A semiotic Theory of Culture.* Indiana University Press.

McLaren, P. (1999). *Schooling as ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures.* Rowman & Littlefield.

Model Project-Based Learning untuk Meningkatk an Kemampuam Berpikir kreatif dan Hasil Belajar Siswa. (2021). *Jurnal Pendidikan Dasar UNJ, 12*(1), 1-11.

Nurazizah, Z. M. (2025). Deep learning with project-based learning (PjBL) model for student creativity. *Pedagogia Jurnal Pendidikan, 14*(2). doi:https://doi.org/10.21070/pedagogia.v14i2.1957

Pierce, C. S. (1931-1958). *Collected Papers (fuente indirecta, via Agudelo Rendon, 2014).* Harvard University Press.

Quezada Vera, C. A. (2022). Arte urbano en la interculturalidad: una experiencia artistica y pedagogica en una comunidad Kichwa de Ecuador. *Ñawi*, 289 - 309.

Quichimbo Saquichagua, F. F. (2025). Building critical interculturality from decolonial pedagogy: Experiences in bilingual institutions in Ecuador. *Journal of Educational and Social Research, 15*(3). doi:https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0108

Rodriguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construccion de un nuevo modelo de Estado a traves de la educacion intercultural bilingue: discurso y realidad. *Perfiles Educativos, 39*(157). doi:https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58441

Rodriguez Gomez, S. (2020). Desarrollar la inteligencia creativa en diseño: repensar la semiotica. *Bitacora Urbano Territorial, 30*(2), 141-150. doi:https://doi.org/10.15446/bitacora.v30n2.81537

Sabena, C. (2018). Multimodality and the semiotic bundle lens: A constructive resonance with the theory of objectification. *PNA, 12*(4), 185-208. doi:https://doi.org/10.30827/pna.v12i4.7848

Sari, W. S. (2024). Kreativitas Karya Dekoratif Siswa dalam Pembelajaran Project-Based Learning pada Kelas IV SD. *Jurnal Papeda, 6*(1), 23-31.

Stoke, R. E. (1999). *Investigacion con Estudio de casos.* Morata.

Suhaimi, S. N. (2021). Visual semiotics: Identity reflection in personal symbol creation. *Kupas Seni*, 93-103. doi:https://doi.org/10.37134/kupasseni.vol9.1.9.2021

Tello-Toapanta, P. H.-S. (2025). Evaluacion del enfoque intercultural en la educacion artistica. *RICEd*, 87-94.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicologicos superiores.* Critica.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry.* doi:https://doi.org/10.1017/cbo9780511605895

13. ANEXOS

Anexo 1. Autorización institucional y consentimiento de los participantes.

Gestión ante el Distrito Educativo (realizada por la tutora)

UEB UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR | FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN — EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE — Educación Intercultural Bilingüe UEB

OFICIO UEB-FCESFH- EIB- 2026-06

PARA: Rectora de Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Siete de mayo" Parroquia Julio Moreno

DE: Liana Fuentes Seisdedos, PhD., Coordinadora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Universidad Estatal de Bolívar.

ASUNTO: **Solicitud de desarrollar el Trabajo de Integración Curricular - ETNOGRAFÍA-**

FECHA: 18 de junio de 2026

De mi consideración:

A nombre de la Coordinación de la carrera Educación Intercultural Bilingüe de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas de la UEB, permítame darle un cordial saludo y nuestro deseo para su gestión al frente de tan prestigiosa Institución guarandeña, y que también continúe por el sendero del éxito.
Por lo que, en el marco del CONVENIO ESPECÍFICO DE COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR, solicito comedidamente que permita al estudiante Octavo semestre de la carrera EIB para que puedan **desarrollar la investigación correspondiente a**l Trabajo de Integración Curricular – ETNOGRAFÍA- como se muestra a continuación:

No	ESTUDIANTES	TEMA APROBADO
1	Reiban Coro Christian Mateo	La semiótica como herramienta didáctico- analítica para fortalecer la identidad cultural y creatividad desde ECA en los niños del Subnivel DDTE de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Siete de mayo", cantón Guaranda, 2026

En ese sentido, las estudiantes se encuentran involucradas en actividades inherentes al área del conocimiento, cuya finalidad es conseguir el afianzamiento de los resultados de aprendizaje del perfil de egreso y profesional, desarrollando destrezas y habilidades investigativa siendo un requerimiento para su Titulación.
Por si gentil atención a este pedido, me suscribo a usted, reiterando mis sentimientos de consideración
y estima.

Atentamente,

LIANA FUENTES SEISDEDOS

Lcda. Liana Fuentes Seisdedos Ph.D
Coordinadora de Carrera
Educación Intercultural Bilingüe

COORDINADOR EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Anexo 2. Guion de entrevista no estructurada, que responde al objetivo 1. Aplicado a los docentes Juan (7.º grado), Lourdes (5.º grado) y Pedro (6.º grado).

Comunidad Rodeopamba – Parroquia Julio Moreno – Cantón Guaranda

GUION DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA A DOCENTES

1. Introducción y rapport
1.1. Presentación del investigador
1.2. Explicación ética y consentimiento
1.3. Encuadre y generación de confianza
1.4. Consignas para una conversación espontánea
Durante toda la conversación, el entrevistador registra en sus notas de campo elementos que la grabación de audio no captura y que son fuente de significado:
2. Guía de temas y disparadores
Cada eje se abre con un Gran Tema de Conversación que el entrevistador introduce con naturalidad. Los disparadores, frases de profundización y repreguntas son recursos disponibles, no una secuencia obligatoria.
Eje 1. Mediación pedagógica y conciencia semiótica
Gran tema de conversación
"Cuénteme cómo es un día de clases con sus niños, sobre todo cuando tiene que enseñarles algo que al principio no entienden."

Disparadores abiertos
"Háblame de algún tema que a sus estudiantes les cueste mucho aprender. ¿Cómo se las arregla usted para que finalmente lo comprendan?"
"Cuando un niño no entiende algo solo con palabras, ¿qué hace usted? Cuénteme alguna vez en que tuvo que buscar otra manera."
"Hay cosas que no se pueden tocar ni ver, como un número, una idea o un valor. ¿Cómo hace usted para que un niño llegue a entender algo así?"
Preguntas exploratorias y reflexivas
Exploratoria: *"¿Qué recursos suele tener a mano cuando explica? Cuénteme cuáles le funcionan mejor y por qué cree que funcionan."*
Reflexiva: *"Cuando usted enseña, ¿siente que los niños aprenden más por lo que escuchan, por lo que ven, por lo que tocan o por lo que hacen con sus manos? ¿Por qué cree que es así?"*
Reflexiva: *"¿Recuerda cómo aprendió usted, de niño, las cosas importantes de su comunidad? ¿Se parece en algo a cómo enseña hoy?"*
Pregunta situacional
"Imagine que tiene que enseñar a sumar fracciones o explicar para qué sirve el viento, pero los niños están distraídos y no le entienden. Lléveme paso a paso por lo que haría en ese momento real."
Repreguntas emergentes
"Me dijo que usa ejemplos… deme uno concreto, el último que recuerde."
"Cuando dice que 'ellos lo viven', ¿qué quiere decir exactamente con vivirlo?"

“Usted mencionó un dibujo / una historia / un objeto. ¿Por qué eligió eso y no otra cosa?”
Eje 2. Multimodalidad y registros de representación
Gran tema de conversación
“Me gustaría que me cuente sobre las veces en que ha usado el dibujo, el arte, las manualidades o las historias para enseñar otras materias, no solo para la hora de arte.”
Disparadores abiertos
“¿En qué momentos saca el arte, el dibujo o las manualidades para enseñar matemática, lengua o ciencias? Cuénteme una de esas clases.”
“Cuando los niños dibujan algo, ¿qué hace usted después con ese dibujo? ¿Se queda ahí o lo aprovecha para otra cosa?”
“¿Le ha pasado que una imagen, una canción o un cuento explican mejor un tema que toda una explicación suya? Háble me de eso.”
Preguntas exploratorias y reflexivas
Exploratoria: *“¿Cómo ayuda a un niño a pasar de un dibujo a un número, o de una historia a una idea escrita? ¿Cómo hace ese puente?”*
Exploratoria: *“Además de hablar, ¿usa su cuerpo, sus manos o gestos para enseñar? ¿En qué momentos y por qué?”*
Reflexiva: *“¿Cree que un niño que dibuja bien una idea la entiende mejor que uno que solo la repite de memoria? ¿Por qué?”*

Pregunta situacional
"Piense en un contenido reciente de ciencias o matemática. Si tuviera que enseñarlo usando solo arte, dibujo o algo hecho con las manos, sin libro de texto, ¿cómo lo haría? Imagíneme esa clase."
Repreguntas emergentes
"Ese dibujo que me describe, ¿lo guardan, lo exponen, lo comentan entre ellos?"
"¿Y los niños proponen sus propias imágenes o usted les da el modelo a copiar?"
"Cuando usa colores o formas, ¿hay alguno que para los niños signifique algo especial de aquí?"
Eje 3. El MOSEIB y la semiósfera comunitaria
Gran tema de conversación
"Háble me de la comunidad y de cómo entra —o no entra— en su aula: sus fiestas, su calendario, su lengua, sus símbolos, la chakra, las historias de los mayores."
Disparadores abiertos
"¿Qué cosas de la comunidad y de la vida del campo aparecen en sus clases? Deme ejemplos de cómo las usa."
"Cuando trabaja los armonizadores de saberes —la Pachamama, la vida familiar, la cosmovisión—, ¿cómo los lleva a la práctica con los niños?"
"¿De dónde sacan los niños lo que ya saben antes de llegar a la escuela? ¿Cómo aprovecha usted esos saberes que traen de la casa y de la chakra?"
Preguntas exploratorias y reflexivas

Exploratoria: *"¿Cómo trabaja el kichwa en el aula? ¿En qué momentos lo usa y en cuáles se pasa al castellano? ¿Por qué se da así?"*
Exploratoria: *"¿Hay símbolos propios de aquí —la chakana, signos del tejido, de la siembra, de las fiestas— que usted lleve a sus clases? ¿Cómo los usa?"*
Reflexiva: *"¿Siente que el calendario de siembra y cosecha de la comunidad va de la mano con el calendario y los contenidos que le pide el currículo, o a veces chocan?"*
Reflexiva: *"¿Quiénes son, para usted, los verdaderos sabios de esta comunidad? ¿Entran ellos de alguna forma a la escuela?"*
Pregunta situacional / tensión local–global
"Muchos niños hoy viven pendientes del celular, de la música y las imágenes de afuera. ¿Cómo ve usted eso frente a lo que es propio de la comunidad? ¿Le ha tocado lidiar con esa diferencia en el aula? Cuénteme."
Repreguntas emergentes
"Dice que 'a veces' entra la comunidad al aula… ¿cuándo sí y cuándo no? ¿Qué lo decide?"
"¿Eso que me cuenta está en algún texto o material, o lo hace usted por su cuenta?"
"Cuando un niño dice que lo de la comunidad 'ya no sirve', ¿qué hace usted?"
Eje 4. Rupturas identitarias y aprendizaje memorístico
Gran tema de conversación
"Me interesa mucho lo difícil de su trabajo: las trabas, lo que le falta, las veces en que siente que la enseñanza se vuelve solo repetir o memorizar."
Disparadores abiertos

"¿Con qué materiales trabaja usted realmente? ¿Le sirven para esta comunidad o siente que vienen pensados para otra realidad?"
"¿Hay temas que, por más que quiera, terminan enseñándose de memoria? ¿Por qué pasa eso?"
"¿Le ha tocado enseñar algo en lo que usted mismo no veía sentido para los niños de aquí? Cuénteme cómo lo vivió."
Preguntas exploratorias y reflexivas
Exploratoria: *"Cuando un contenido del libro no tiene que ver con la vida de la comunidad, ¿qué hace usted: lo enseña igual, lo cambia, lo adapta?"*
Reflexiva: *"Se habla mucho de 'educación intercultural bilingüe'. En su experiencia diaria, ¿qué tanto de eso es real en el aula y qué tanto se queda en el papel?"*
Reflexiva: *"¿Ha notado en los niños desinterés o hasta vergüenza por lo propio, por su lengua o su cultura? ¿A qué cree que se debe?"*
Pregunta situacional
"Recuerde una clase en la que sintió que los niños solo estaban memorizando, sin entender ni conectar con nada suyo. ¿Qué pasó ahí? ¿Qué cree que faltó?"
Repreguntas emergentes
"Dice que 'no hay material'… ¿qué material soñaría tener para enseñar mejor aquí?"
"Mencionó que 'toca cumplir el currículo'. ¿Qué se queda por fuera cuando solo cumple?"
"Cuando habla de esto cambia su tono… ¿cómo se siente usted con esta parte del trabajo?"

3. Recomendaciones técnicas para el entrevistador
3.1. Profundizar respuestas superficiales
Ante respuestas generales o declarativas (“sí, yo trabajo la interculturalidad”), pedir siempre un ejemplo concreto y reciente: “Deme un caso específico, el último que recuerde.”
Pedir que narre el episodio paso a paso, en presente, como si ocurriera de nuevo, para acceder a la práctica real y no al discurso idealizado.
3.2. Identificar conceptos implícitos
3.3. Detectar contradicciones entre discurso y práctica
3.4. Explorar silencios significativos
Registrar en la nota de campo qué tema produjo el silencio y retomarlo más adelante desde otro ángulo.
3.5. Explorar emociones asociadas a la identidad cultural
Nombrar la emoción con prudencia para habilitar el relato: “Noto que esto le emociona / le preocupa… ¿quiere contarme más?”
3.6. Términos que exigen repregunta obligatoria
conciencia cósmica - conciencia semiótica - identidad cultural - saberes ancestrales - interculturalidad - creatividad - lengua materna - armonizadores de saberes
3.7. Detección de tensiones culturales y códigos oposicionales
3.8. Cierre de la entrevista

Anexo 3. Fichas de observación de aula. Registro semiótico-cultural correspondiente a 5.º, 6.º y 7.º grado del proceso DDTE.

FICHA DE OBSERVACIÓN DE AULA

Registro semiótico y cultural – Proceso DDTE / MOSEIB

Instrumento vinculado al OE2: Identificar sistemas de signos y recursos estéticos de la cosmovisión andina susceptibles de ser integrados como mediadores de aprendizaje.

1. Datos de identificación

Asignaturas del proceso DDTE: Lengua y Literatura | Matemática | Ciencias Naturales | Ciencias Sociales | ECA | Área integrada (especificar).

Contexto inicial de la observación

(Describa brevemente el ambiente del aula antes de que comience la clase: disposición del espacio, presencia de signos culturales visibles, lengua en que interactúan los estudiantes, clima emocional general.)

2. Matriz de registro semiótico y cultural

Esta matriz se organiza en tres componentes derivados del objetivo específico 2. En cada componente, el observador registra los signos culturales que emergen durante la clase, los describe con densidad etnográfica y valora su potencial como mediador de aprendizaje. No se busca cuantificar frecuencias sino comprender significados.

Componente A. Iconografía y recursos estéticos

Observar especialmente: chakana, símbolos agrícolas, diseños geométricos de tejidos, petroglifos, colores rituales (rojo, negro, amarillo, blanco en la cosmovisión andina), arte local, murales, artesanías, representaciones gráficas comunitarias y cualquier producción visual de los estudiantes que contenga referentes culturales.

Elemento cultural o signo observado	Descripción densa	Potencial como mediador didáctico
(Ejemplo orientador: Chakana dibujada en la pizarra)	*¿Dónde aparece el signo?* *¿Quién lo introduce (docente, estudiante, material)?* *¿Cómo se utiliza: ¿como contenido, como decoración, como recurso de explicación?* *¿En qué momento de la clase emerge?* *¿Qué significado parece atribuirle el docente? ¿Y los estudiantes?*	*¿Cómo podría vincularse con Lengua (narrativa, escritura, oralidad)?* *¿Cómo con Matemática (geometría, simetría, proporciones)?* *¿Cómo con Ciencias (ciclos naturales, territorio, observación)?*

Componente B. Saberes territoriales

Observar especialmente: referencias a la Pachamama, prácticas agrícolas (siembra, cosecha, rotación), calendario vivencial, ciclos lunares, recursos naturales locales (agua, suelo, vegetación), medicina ancestral (plantas, rituales de curación), conocimiento climático local (lectura de nubes, viento, heladas) y toda expresión que vincule la escuela con el territorio.

Elemento cultural o signo observado	Descripción densa	Potencial como mediador didáctico
(Ejemplo orientador: Referencia a ciclos de siembra al explicar fracciones)	*¿Dónde y en qué contexto emerge el saber territorial?* *¿Quién lo introduce: el docente de forma planificada, un estudiante de forma espontánea, o surge de una experiencia familiar?* *¿Cómo se articula con el contenido curricular que se está enseñando?*	*¿Podría este saber convertirse en punto de partida para un contenido de Lengua?* *¿Conectaría con algún concepto de Matemática (medidas, proporciones, ciclos)?*

	¿Qué profundidad alcanza: mención superficial, desarrollo extenso, diálogo con los estudiantes? *¿Genera interés, indiferencia o resistencia en los estudiantes?*	*¿Se vincula con contenidos de Ciencias (ecología, clima, cuerpo humano)?*

Componente C. Tradiciones orales

Observar especialmente: mitos y leyendas locales, narraciones familiares introducidas por estudiantes, cuentos comunitarios, cantos en kichwa, refranes y dichos populares, expresiones en kichwa con carga semántica que el castellano no recoge, formas orales propias de explicación (analogías, metáforas del campo) y cualquier intervención de sabios comunitarios (kunakkuna).

Elemento cultural o signo observado	**Descripción densa**	**Potencial como mediador didáctico**
(Ejemplo orientador: Refrán en kichwa usado para explicar un fenómeno natural)	*¿Quién introduce el relato o la expresión oral (docente, estudiante, sabio invitado)?* *¿En qué lengua se produce (kichwa, castellano, alternancia)?* *¿Cómo reaccionan los estudiantes: atención, participación, indiferencia, risa, emoción?* *¿Qué función cumple dentro del aprendizaje: motivar, explicar, ejemplificar, conectar con la experiencia?* *¿Se retoma después en la clase o queda como anécdota aislada?*	*¿Podría articularse con la producción escrita en Lengua?* *¿Contiene lógica numérica, espacial o de patrones aprovechable en Matemática?* *¿Transmite saberes ecológicos, corporales o cosmológicos para Ciencias?*

3. Notas de campo críticas

Reflexión 1 | *Referente teórico: Semiósfera de Lotman*

¿Los signos culturales observados en el aula (iconografía, saberes territoriales, tradiciones orales) forman parte activa de la construcción del aprendizaje, o aparecen únicamente como elementos decorativos, folclóricos o anecdóticos? ¿Qué evidencias concretas sustentan su valoración?
Reflexión 2 | *Referente teórico: Paradoja cognitiva de Duval (registros de representación semiótica)*
¿Se observaron momentos en que los estudiantes transformaron o tradujeron un signo cultural (un dibujo, un símbolo, un relato oral) hacia una nueva forma de representación y comprensión (un texto, un número, un concepto científico), o únicamente reprodujeron la información de manera mecánica? Describa las evidencias.
Reflexión 3 | *Referente teórico: Mediación semiótica (Vygotsky, Wells)*
¿Qué signos, símbolos o recursos culturales observados en esta clase mostraron mayor potencial para funcionar como mediadores efectivos entre la cosmovisión andina y los contenidos científicos escolares? ¿Por qué? Justifique con ejemplos de lo observado.
4. Instrucciones técnicas de aplicación
Paso 1. Ingreso y contextualización
Paso 2. Observación participante y registro etnográfico
Paso 3. Interpretación y elaboración de notas de campo
Frecuencia de aplicación recomendada. Mínimo tres sesiones de observación por asignatura base (Lengua, Matemática, Ciencias) para garantizar densidad etnográfica suficiente. Registre sesiones en distintos momentos del calendario vivencial si es posible.

Anexo 4. Fichas de análisis semiótico de las producciones infantiles.

Corresponden a los estudiantes codificados como E5-01, E6-01 y E7-01.

[PENDIENTE: completar los campos "lengua materna", "fecha exacta de la producción" y "técnica y materiales empleados" en la ficha de E6-01, actualmente marcados como "por confirmar"].

FICHA DE ANÁLISIS SEMIÓTICO

Producciones artísticas de los estudiantes del proceso DDTE

Instrumento centrado en el estudiante – análisis cualitativo-interpretativo de la creatividad y la identidad cultural en la expresión gráfica infantil.

Naturaleza del instrumento. Esta ficha NO es una rúbrica ni una escala de valoración. Es un instrumento de análisis cualitativo-interpretativo que lee la producción artística infantil como un texto semiótico: un "ensamblaje multimodal" donde el niño selecciona signos de su cultura para representar su mundo. No se asignan puntajes ni niveles; se produce una lectura densa de los significados, los signos culturales y los procesos de representación presentes en la obra. El dibujo se interpreta siempre en diálogo con la voz del propio niño.

Advertencia ética. El análisis del dibujo infantil no es un diagnóstico psicológico. El investigador NO infiere estados emocionales, traumas ni rasgos de personalidad del niño a partir de la obra. La interpretación se restringe a los signos culturales, los recursos expresivos y los procesos de representación, dentro del marco semiótico-educativo de la investigación.

1. Datos de identificación de la producción

Registro fotográfico. Adjunte a esta ficha la imagen de la producción (fotografía o escaneo). El análisis se realiza sobre la obra real; esta ficha la acompaña, no la sustituye. Conserve el original o su reproducción de alta calidad como evidencia.

2. Descripción denotativa (lo que se ve)

Antes de interpretar, describa objetivamente lo que la producción muestra, sin atribuir significados todavía. Esta capa corresponde al nivel denotativo: el inventario de lo

representado. Diferenciar esta descripción de la interpretación posterior es una exigencia de rigor.
(Enumere elementos representados, distribución en el espacio, colores empleados, tamaño relativo de las figuras, presencia de texto o signos escritos, en kichwa o castellano.)
3. Análisis semiótico interpretativo
El análisis se organiza en tres dimensiones complementarias, cada una anclada a un referente teórico de la investigación. No funcionan como criterios independientes a puntuar, sino como capas de lectura que se integran en una interpretación final.
Dimensión A. El signo y su referente (capa peirceana)
Referente: *Teoría triádica del signo – Peirce.* Examina la relación entre lo que el niño dibuja (signo), aquello que representa (objeto) y el sentido que le otorga (interpretante). Interesa cómo el niño construye la representación, no su "corrección" técnica.
Preguntas que orientan la lectura interpretativa:
¿Qué tipo de signos predominan: íconos (semejanza con lo real), índices (huellas, señales) o símbolos (convenciones culturales)?
¿El niño representa los objetos de forma realista, esquemática o simbólica? ¿Qué revela esa elección?
¿Aparecen símbolos culturales convencionales (chakana, formas de tejido, signos agrícolas) y con qué sentido?
Cuando se le pregunta, ¿qué dice el niño que representa cada elemento? ¿Coincide con lo que un adulto leería?
Registro interpretativo (descripción densa):
Dimensión B. La conversión entre registros (capa de Duval)
Referente: *Registros de representación semiótica – Duval.* Examina si la producción evidencia un proceso de traducción entre sistemas de signos: del concepto abstracto al dibujo, del relato oral a la

imagen, del símbolo cultural al contenido escolar. Aquí se observa el puente con Lengua, Matemática y Ciencias.
Preguntas que orientan la lectura interpretativa:
¿La obra traduce un concepto de otra materia (un número, un ciclo natural, una idea) a lenguaje visual? ¿Cómo lo hace?
¿ Hay evidencia de que el niño transformó una representación en otra (de la palabra al dibujo, del dibujo al símbolo) o solo copió un modelo dado?
¿ La producción muestra comprensión del contenido o reproducción mecánica de una forma?
¿ Qué relaciones (de orden, proporción, secuencia, causa) aparecen representadas visualmente?
Registro interpretativo (descripción densa):
Dimensión C. La narrativa identitaria y la creatividad (capa expresiva)
Referente: *Narrativa visual e identidad – Jiménez Yáñez; semiótica social – Adami.* Examina la obra como "escritura del cuerpo": un relato donde el niño proyecta su mundo, su pertenencia cultural y su mirada singular. La creatividad se lee aquí no como destreza técnica sino como capacidad de seleccionar y recombinar signos de manera propia.
Preguntas que orientan la lectura interpretativa:
¿Qué elementos del entorno comunitario (territorio, familia, fiestas, lengua, chakra) aparecen en la obra? ¿Confirma o tensiona la identidad cultural local?
¿ Aparecen signos de la cultura global (personajes mediáticos, marcas, estéticas externas)? ¿Conviven o desplazan a lo propio?
¿ La producción reproduce un estereotipo / modelo escolar, o el niño recombina los signos de forma personal y no convencional (pensamiento divergente)?
¿ Qué de singular, inesperado o propio aporta el niño que no estaba en la consigna?
Registro interpretativo (descripción densa):
4. La voz del estudiante

Preguntas abiertas al estudiante (en su lengua, si prefiere). "¿Qué dibujaste? Cuéntame." / "¿ Por qué elegiste estos colores / estas figuras?" / "¿ Esto que dibujaste, de dónde lo conoces?" / "¿ Hay algo aquí que sea de tu comunidad, de tu familia?" / "¿ Qué fue lo que más te gustó hacer?"
Registro de la voz del niño (textual, en la lengua en que se exprese):
5. Síntesis interpretativa
5.1. Signos culturales identificados y su vitalidad
¿Qué signos de la cosmovisión andina / kichwa aparecen y con qué fuerza? ¿La obra evidencia pertenencia, tensión o desplazamiento identitario?
5.2. Procesos de representación y conversión
¿La producción evidencia traducción significativa entre registros (creatividad y comprensión) o reproducción mecánica (aprendizaje memorístico)?
5.3. Potencial como mediador didáctico
¿Qué de esta producción podría aprovecharse como puente hacia un contenido de Lengua, Matemática o Ciencias en la propuesta metodológica?
5.4. Preguntas o hipótesis emergentes
¿Qué quedó abierto, qué conviene observar en otras producciones del mismo niño o del grupo?
6. Instrucciones técnicas para el analista
Sobre la recolección de producciones
Recoger las producciones en su contexto natural de aula, vinculadas a una consigna real de ECA o de las asignaturas base, no en situaciones artificiales de "test".

Conservar siempre el original o una reproducción de alta calidad, codificada con el seudónimo del estudiante.
Registrar la consigna exacta que originó la obra: el análisis depende de saber qué se le pidió al niño.
Siempre que sea posible, recoger la producción junto con la voz del niño en el mismo momento.
Sobre el análisis
Respetar la secuencia: primero describir (capa denotativa), después interpretar (capas semióticas). No saltar a la interpretación.
Anclar cada interpretación en evidencia visible de la obra o en la palabra del niño; evitar afirmaciones que la producción no sustente.
No psicologizar ni diagnosticar. La lectura se mantiene en el plano semiótico-cultural y educativo.
Releer el conjunto de producciones de un mismo niño a lo largo del tiempo: la identidad y la creatividad se manifiestan en la serie, no en una obra aislada.
Sobre la validez
Triangular este análisis con la observación de aula (¿en qué condiciones se produjo la obra?) y con el registro comunitario (¿los signos que usa el niño existen en su comunidad?).
Cuando sea viable, contrastar la propia interpretación con la de otro analista o con el docente (acuerdo intersubjetivo), para reducir el sesgo adultocéntrico.
Coherencia con el enfoque. Al renunciar a escalas y puntajes, esta ficha mantiene la coherencia con el enfoque cualitativo-interpretativo de la investigación. La “medida” no es numérica sino la profundidad y la sustentación de la lectura. Este instrumento es el que aporta evidencia directa sobre la creatividad y la identidad de los niños, constructos centrales del estudio que ningún otro instrumento del diseño alcanza a documentar.

Anexo 5. Registros etnográficos comunitarios. Guía de conversación con portadores de cultura de la comunidad de Rodeopamba: Madre 1, Madre 3 y Padre 2.

REGISTRO ETNOGRÁFICO COMUNITARIO
Guía de conversación con sabios y portadores de cultura (kunakkuna)
Instrumento vinculado al OE2: Identificar los sistemas de signos y recursos estéticos de la cosmovisión andina (iconografía, saberes territoriales y tradiciones orales) susceptibles de ser integrados como mediadores de aprendizaje.
1. Encuadre ético y consentimiento comunitario
Consentimiento individual. Explicar al sabio, en kichwa de ser necesario y con apoyo de un mediador cultural si se requiere, el propósito del trabajo, el uso de la información y su derecho a no compartir saberes que considere reservados o sagrados.
Reciprocidad (ranti-ranti). El registro debe inscribirse en la lógica de reciprocidad andina. Acordar de antemano cómo retornará el conocimiento a la comunidad (materiales para la escuela, devolución de resultados, reconocimiento explícito de la autoría comunitaria).
2. Datos de identificación del registro
Contexto del encuentro
(Describa cómo se dio el encuentro, el ambiente, la disposición del sabio, quién más estuvo presente.)
3. Guía de conversación con sabios y portadores de cultura
"Taita / Mama, vengo a aprender de usted. Quiero entender las cosas que los mayores saben y que los niños de la escuela deberían conocer. ¿Me permite conversar y escuchar lo que usted quiera compartir?"
Tema 1. Los signos del territorio y la chakra
"Cuénteme cómo se trabaja la tierra aquí: cuándo se siembra, cuándo se cosecha, cómo saben ustedes que llegó el momento."

Disparador: *"¿Cómo leían los mayores el cielo, la luna, las nubes, el viento, para saber qué iba a pasar con el tiempo y las cosechas?"*
Disparador: *"¿Qué plantas de aquí curan? ¿Cómo se aprende eso, quién lo enseña?"*
Profundización: *"Eso que me cuenta, ¿cómo lo aprendió usted? ¿Quién se lo enseñó y de qué manera?"*
Tema 2. Las imágenes, los tejidos y los símbolos
"En los tejidos, en las fiestas, en las vasijas o en lo que se hace con las manos aquí, hay figuras y colores. ¿Qué quieren decir esas figuras? ¿Quién las puso ahí y por qué?"
Disparador: *"¿Hay símbolos que para la comunidad significan algo importante —como la chakana u otros? ¿Qué nos enseñan?"*
Disparador: *"Los colores que se usan en las fiestas o en la ropa, ¿tienen un significado? ¿Cuál?"*
Profundización: *"¿Los niños de hoy conocen estas figuras y estos significados? ¿Quién debería enseñárselos?"*
Tema 3. Los relatos, los cantos y la palabra de los mayores
"¿Qué historias contaban los mayores a los niños? ¿Hay alguna que usted recuerde y que quiera compartir?"
Disparador: *"¿Hay cantos, dichos o refranes en kichwa que enseñan algo, que dejan una lección?"*
Disparador: *"Cuando usted era niño, ¿cómo le explicaban los mayores las cosas del mundo, de la naturaleza, de la vida?"*
Profundización: *"Esa historia / ese dicho, ¿qué enseña? ¿Para qué servía contarla?"*
Tema 4. La transmisión del saber y la escuela
"¿Cómo se enseña aquí lo que un niño debe saber? ¿Se enseña hablando, haciendo, mirando, acompañando?"
Disparador: *"¿Qué cosas importantes de la comunidad cree usted que los niños ya no están aprendiendo? ¿Por qué se están perdiendo?"*

Reflexiva: *"Si usted pudiera entrar a la escuela a enseñar algo a los niños, ¿qué les enseñaría y cómo?"*

Reflexiva: *"¿Qué cree que pasa cuando un niño aprende solo de los libros y no de la comunidad?"*

4. Matriz de sistematización del saber comunitario

4.1. Iconografía y recursos estéticos

Signo o recurso estético	Descripción densa y significado comunitario	Potencial como mediador didáctico
(Ej.: diseño geométrico del tejido / chakana)	*¿Quién lo porta o produce?* *¿Qué significado le atribuye la comunidad?* *¿En qué contextos aparece (fiesta, ritual, vida diaria)?* *¿Se está transmitiendo o perdiendo?*	*Lengua: ¿narrativa, vocabulario kichwa?* *Matemática: ¿simetría, patrones, geometría?* *Ciencias: ¿ciclos, territorio?*

4.2. Saberes territoriales

Saber territorial	Descripción densa y lógica del saber	Potencial como mediador didáctico
(Ej.: calendario de siembra / lectura del clima)	*¿En qué consiste el saber?* *¿Cómo se aprende y se transmite?* *¿Qué lógica propia tiene (no occidental)?* *¿Quién lo domina en la comunidad?*	*Lengua: ¿relato, instrucción oral?* *Matemática: ¿medida, tiempo, proporción?* *Ciencias: ¿ecología, clima, biología?*

4.3. Tradiciones orales

Relato, canto o expresión oral	Descripción densa, lengua y función	Potencial como mediador didáctico
(Ej.: leyenda local / refrán en kichwa)	*¿Quién lo narra y en qué lengua?* *¿Qué enseña o transmite?* *¿En qué contexto se cuenta?* *¿Tiene variantes según quién lo cuente?*	*Lengua: ¿producción escrita, oralidad?* *Matemática: ¿secuencia, lógica, patrón?* *Ciencias: ¿saber ecológico, cosmológico?*

5. Notas interpretativas del registro

Reflexión 1 – Vitalidad del saber (semiósfera de Lotman)

¿Qué saberes registrados están vivos y en transmisión activa en la comunidad, y cuáles están en proceso de pérdida? ¿Qué tensiones entre lo propio y lo global aparecieron en el discurso del sabio?

Reflexión 2 – Traducibilidad didáctica (registros de Duval)

De los saberes recogidos, ¿cuáles permiten una conversión clara hacia los registros escolares (de la lógica andina a un contenido de Lengua, Matemática o Ciencias) sin desnaturalizar su sentido cultural? ¿Cuáles se resisten a esa traducción y por qué?

Reflexión 3 – Mediadores prioritarios (mediación semiótica)

¿Qué tres signos o saberes de este registro muestran el mayor potencial para articular la cosmovisión comunitaria con los contenidos curriculares, y deberían priorizarse en el diseño de la propuesta metodológica? Justifique.

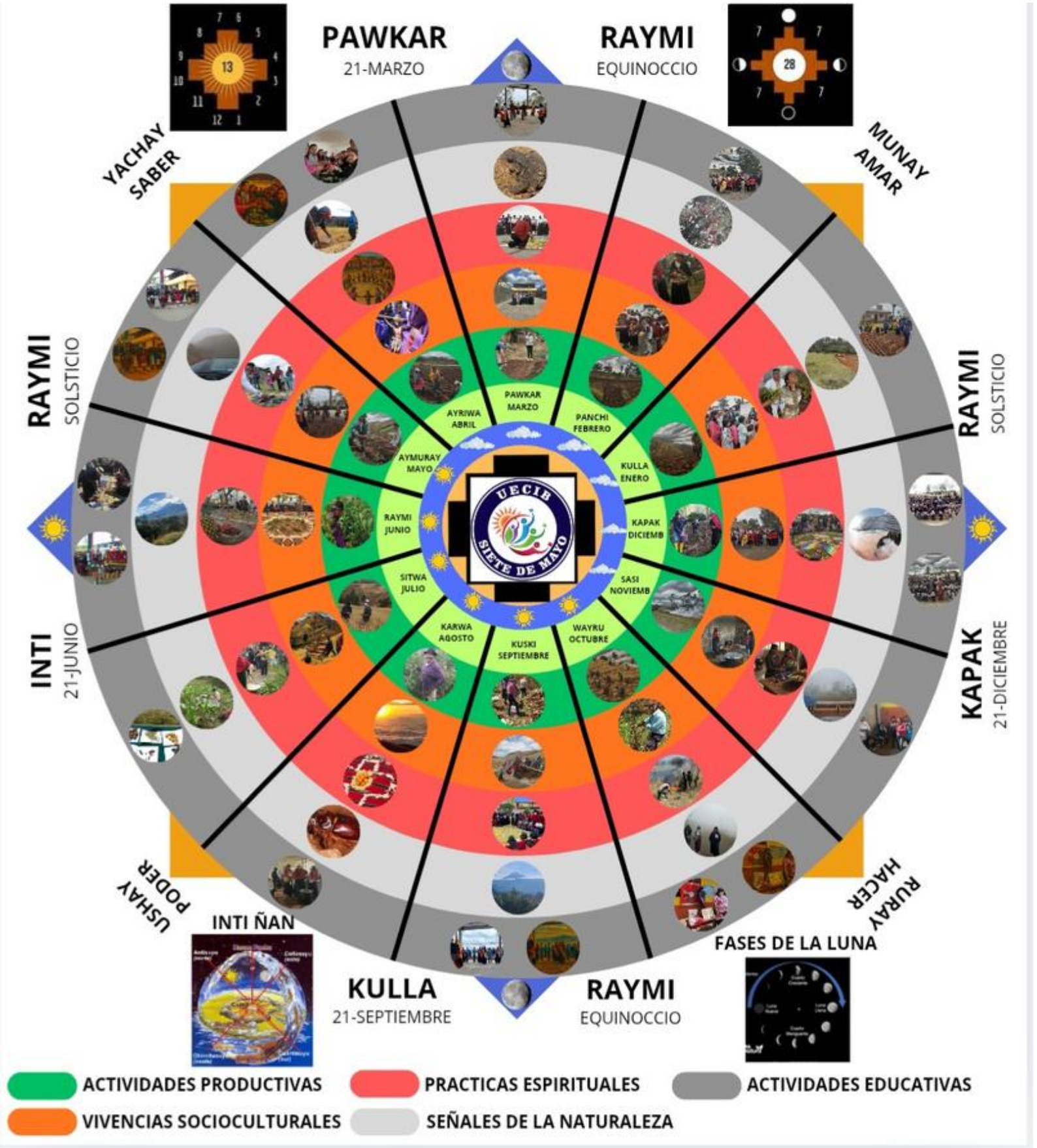
6. Instrucciones técnicas para el registrador

Triangulación. Los saberes recogidos en este registro comunitario se contrastan con la Ficha de Observación de Aula (¿cuáles de estos saberes llegan efectivamente al aula?) y con la Entrevista a Docentes (¿los docentes los conocen, los valoran, los usan?). La convergencia de las tres fuentes sustenta la validez del inventario de mediadores que alimentará la propuesta metodológica.

Anexo 6. Calendario Vivencial de Rodeopamba. Documento institucional elaborado por estudiantes de la UEB en la UECIB "7 de Mayo", citado extensamente en el apartado D.1.2 de la Propuesta.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto muestra el resultado de el proceso de investigación y sistematización de saberes comunitarios para la elaboración de la cartilla de saberes del calendario vivencial de Rodeopamba que tiene el propósito de orientar y acompañar en su uso como una herramienta pedagógica y cultural que nos permite comprender el tiempo desde las experiencias, costumbres y conocimientos propios de la comunidad de Rodeopamba. A través de este calendario, se logró rescatar las prácticas ancestrales, actividades cotidianas, celebraciones, ciclos naturales y saberes que han guiado la vida de las familias y pueblos a lo largo de generaciones. De este modo, expone los hallazgos obtenidos y la importancia educativa para el fortalecimiento de la identidad cultural en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe.


PAWKAR
21-MARZO
RAYMI
EQUINOCCIO
YACHAY
SABER
MUNAY
AMAR
RAYMI
SOLSTICIO
RAYMI
SOLSTICIO
INTI
21-JUNIO
KAPAK
21-DICIEMBRE
USHAY
PODER
RURAY
HACER
INTI ÑAN
FASES DE LA LUNA
KULLA
21-SEPTIEMBRE
RAYMI
EQUINOCCIO
PAWKAR MARZO
AYRIWA ABRIL
PANCHI FEBRERO
AYMURAY MAYO
KULLA ENERO
RAYMI JUNIO
KAPAK DICIEMB
SITWA JULIO
SASI NOVIEMB
KARWA AGOSTO
WAYRU OCTUBRE
KUSKI SEPTIEMBRE
UECIB
SIETE DE MAYO
ACTIVIDADES PRODUCTIVAS
PRACTICAS ESPIRITUALES
ACTIVIDADES EDUCATIVAS
VIVENCIAS SOCIOCULTURALES
SEÑALES DE LA NATURALEZA

Anexo 7. Guía de Interaprendizaje. Formato institucional oficial vigente en la UECIB "7 de Mayo", referenciado como base estructural de la Propuesta metodológica (apartado D.2).

GUIA DE INTERAPRENDIZAJE

PORTADA

DATOS INFORMATIVOS:
Institución educativa: UECIB “7 DE MAYO”
DOCENTE: LIC. HILARIO MOROCHO
AREA: INTEGRADAS
PROCESO: DDTE
GRADO: 7°
PARALELO: UNICO
N° DE UNIDAD: 49
N° DE LA GUIA: 1
TITULO DE LA UNIDAD: “Llaktakunapa kawsaymarkapak punasuyu kichwa rimay.” “Pueblos y nacionalidad Kichwa de la Sierra”
TITULO DE LA GUIA: Conociendo mi comunidad y su nacionalidad.
FECHA DE INICIO: 05/11/2025
FECHA FINAL: 10/11/2025

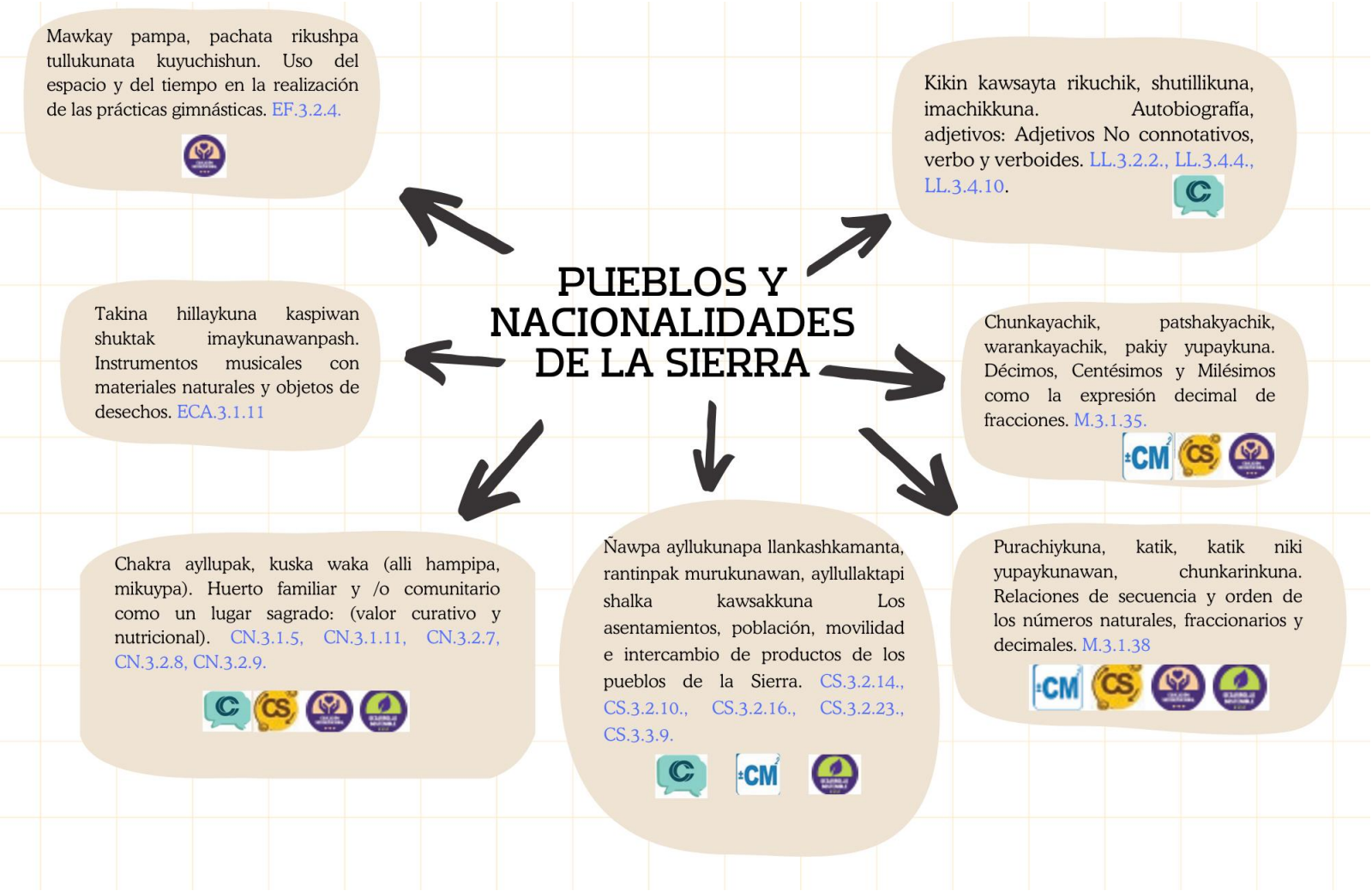
ARMONIZADORES DE SABER	
Pachamama	**Vida, tierra y territorio**
Ayllullaktapa kawsay	**Vida familiar, comunitaria y social**
Rikuchiy yuyay	**Cosmovisión y pensamientos**
Amawtay, pakchiy, mirachiy yuyay	**Ciencia, tecnología y producción**

GRAFICO MOTIVADOR





MAPA DE SABERES



DOMINIOS
D.LL.EIB-C.49.1. Tantachk katik yuyaytakunata chikan rimaykunata tukuy shalka ayllullaktakunapi imashina rimakunata katishpa yuyaykunana rimay tinkirikunawan wakurichin. Organiza con secuencia lógica los discursos referentes a los pueblos indígenas de la Sierra, según las estructuras básicas de la lengua oral, utilizando recursos del lenguaje figurado y conectores temporales, de orden y coherencia.
I.LL.3.4.1. Aplica sus conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos
y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos leyendo con fluidez y
entonación en diversos contextos (familiares, escolares y sociales) y con diferentes propósitos (exponer, informar, narrar,
compartir, etc.). (I.3., I.4.)
D.M.EIB.49.4. Chunkayachik, patshakyachik, warankayachik, pakiy yupaykuna chawpichiwan riksin. Reconoce los números decimales: décimos, centésimos y milésimos, como la expresión decimal de fracciones por medio de la división
Aplica las equivalencias entre
números fraccionarios y decimales en la
resolución de ejercicios y situaciones reales; decide según la naturaleza del cálculo
y el procedimiento a utilizar. (I.1., I.3.)
D.M.EIB.49.5. Chunka, patsak, waranka. Tukuy yupaykunatawan chunkarinkuna chawpichikan kutichin. Transforma números decimales a fracciones con denominador 10, 100 y 1.000

D.CS.EIB.49.10. Kikin kawsashka llaktata chanishapa shuktakkawsaywan milkiyachin. Experimenta una forma de vida propia valorando más la tierra donde viven.
I.CS.3.10.2. Compara el crecimiento de la población del Ecuador con la de otros países, con criterios etarios, grupos vulnerables, étnicos, culturales y de localización en el territorio, y procesos de inmigración, acceso a educación, salud, empleo y servicios básicos, valorando la unidad nacional en la diversidad. (J.1., J.4., S.2.
D.CN.EIB.49.16. Muyuntin aylllullakta ukupi, tukuy shina yura tarpushkakuna, unkuy harkariy, tarpuy pampakuna imashina kashkata rikushpa chimpapurashpapah pirwaykunawan rikuchin. Categoriza al huerto familiar– comunitario como un lugar de esparcimiento, energético y de prevención de enfermedades, reconociendo el significado de la presencia de las nubes e interpretando las predicciones y repercusiones que los relaciones con los suelos, agrícolas en su entorno natural mediante exposiciones y demostraciones en maquetas y cartografía en su comunidad.
I.CN.3.2.2. Explica el proceso de reproducción de las plantas a partir de reconocer sus estructuras, las fases, los factores y/o los agentes que intervienen en la fecundación, reconoce su importancia para el mantenimiento de la vida, y mediante trabajo colaborativo propone medidas de protección y cuidado. (J.3., I.1., S.4.)
D.ECA.EIB.49.17. Rurankuna mashiyarishpa takina hillaykunata ñawpa tullpukunawan paypak ayllullaktamanta imaykunawan mana hichushkakunawan. Construye de manera grupal instrumentos musicales autóctonos con decoraciones con diferentes diseños o símbolos de su pueblo o nacionalidad con materiales naturales o desechos

D.EF.EIB.49.21. Wiñachin rikuchishpa tituyashkakunata paykunapak mashikunapak ñawpakpi. Desarrolla las prácticas gimnásticas haciendo usos del espacio y el tiempo en las presentaciones ante sus compañeros de la escuela.
OBJETIVO DEL CIRCULO
Fortalecer aprendizajes significativos desde un enfoque vivencial e intercultural.
DESARROLLO DE LA GUIA DE INTERAPRENDIZAJE
YACHAYTA TARIPASHUN (DOMINIO DEL CONOCIMIENTO)
Actividades de sensoperceptivas
Los estudiantes saldrán al patio o huerto escolar con una bandeja que contenga:
– semillas diversas,
– tierra húmeda,
– hojas,
– piedras pequeñas,
– recipientes con agua
• Los estudiantes observan, tocan, huelen y clasifican los materiales libremente.
• Escuchan los sonidos y relacionan sensaciones con elementos de la naturaleza.
• Se les invita a identificar formas, tamaños, cantidades y texturas.
• Se registra lo observado mediante dibujos y palabras clave en kichwa y castellano.
Problematizacion

¿Cómo podemos organizar nuestras ideas para explicar lo que observamos en la naturaleza?
¿De qué manera los pueblos indígenas comunican sus saberes a través de relatos, textos y música?
¿Cómo podríamos medir, comparar o dividir semillas, hojas o cantidades de agua usando fracciones y decimales?
¿Qué situaciones reales nos obligan a usar equivalencias como décimos, centésimos o milésimos?
¿Cómo sabemos que una planta se está reproduciendo correctamente?
¿Qué elementos del entorno favorecen el crecimiento de las plantas?
¿Cómo ha cambiado la vida de los pueblos indígenas con los movimientos migratorios?
¿Por qué es importante valorar las formas de vida tradicionales?
¿Cómo representan los pueblos andinos su relación con la naturaleza en sus ritmos y melodías?
¿Podemos crear música inspirada en el sonido del agua, el viento o las semillas?
¿Cómo ayudan los juegos tradicionales a fortalecer el cuerpo, la mente y la convivencia?
¿Qué movimientos necesitamos para participar en actividades corporales colectivas?
Desarrollo de contenido científico
Dividen semillas, hojas o recipientes de agua en *½, ¼, ⅛* y relacionan estas con decimales.

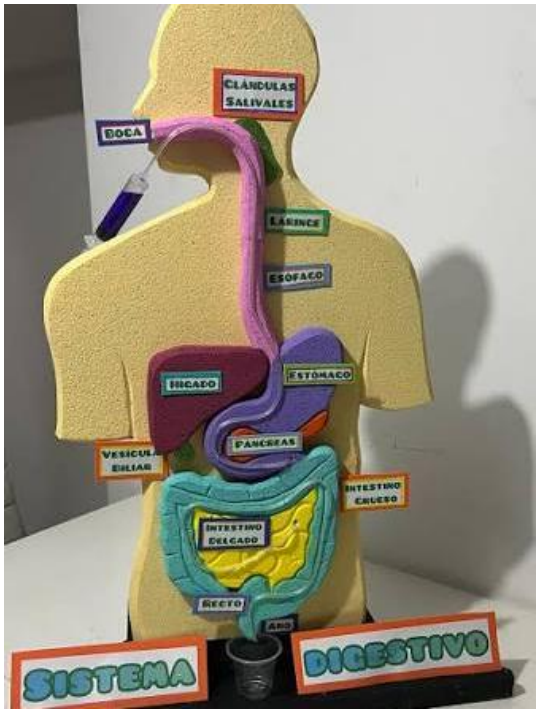
Escriben un pequeño texto o instructivo que explique el proceso utilizado: cómo midieron, cómo dividieron, qué observaron.
Observa diariamente: brote, hojas, raíz. Registra cambios usando dibujos y decimales (creció 0.5 cm, luego 1.2 cm). Explica cómo se reproducen las plantas y qué elementos necesitan.
Identifican causas y efectos de la migración de pueblos en andinoamerica.
Aprenden un ritmo básico autóctono (tinku, sanjuanito o yumbo).
Se organiza un circuito con juegos como *sapo*, *rayuela*, *carrera de costales*, *lazo giratorio*. Fomenta coordinación, fuerza y trabajo colaborativo.
Verificación
• Resolver ejercicios donde convierten fracciones a decimales usando materiales reales. • Clasificar cantidades en décimos, centésimos y milésimos. • Presentar un texto breve explicando un experimento o actividad. • Leer un texto corto y responder preguntas de comprensión. • Identificar en un mapa la ruta de migración de un personaje. • Explicar las causas y efectos de la movilidad humana. • Tocar correctamente un ritmo autóctono creado en clase. • Presentar su instrumento y explicar su función cultural.
Conclusión
Complete.
La Biografía es un _____ que cuenta la _____ de alguien.

b) La biografía considera los hechos más _____ los _____ y los _____ todo cuanto puede ser deinterés para los lectores.
c) La autobiografía es la _____ de una _____ narrada por su _____.
d) La autobiografía, este tipo de _____ se conoce como _____
Enlistar los personajes más importantes del imperio inca.
_____
_____
Dibujar lugares importantes del sector y del video observado.
Demostrar con materiales y productos del medio aplicando proporciones y fracciones.
Observar un video con el tema Los asentamientos, población, movilidad e intercambio de productos de los pueblos y nacionalidades de la Sierra.
Escriba el nombre de las plantas de su comunidad
_____ _____
_____ _____
Observa a cada uno de los animales y escribe dos características. Escribimos las características q tiene este animalito.
YACHAYWAN RURASHUN (APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO)
Los estudiantes recrean un pequeño mercado con semillas, frutas o tapas. Deben pesar cantidades pequeñas (0,2 kg; 0,35 kg; 0,5 kg), dividir productos en

mitades, cuartos u octavos, registrar precios usando decimales. Comparar equivalencias (0,5 = ½).
Describen color, forma, número de hojas, aplican pasos del ciclo de reproducción.
Con base en el caso estudiado, los niños: ubican en un mapa el origen de los incas, escriben 3 causas y 3 efectos de su caída o conquista.
Interpretar un ritmo simple (sanjuanito, yumbo), acompañar un movimiento corporal básico.
Circuitos de ejercicios para mejorar la movilidad física y motriz de los niños
YACHAYWAN RURAY (CREACION DEL CONOCIMIENTO)
Crear un mapa de su comunidad que explique rutas, actividades productivas, movilidad humana, juegos y ritmos locales.
Crear un pequeño semillero con plantas organizadas en fracciones
una historia propia basada en la movilidad humana,
Cada estudiante crea un material manipulable inventado para explicar equivalencias: tarjetas
Cada estudiante realiza una línea de tiempo de los diferentes periodos estudiados
YACHAYTA WILLACHIY (SOCIALIZACION DEL CONOCIMIENTO)
EN EL SALON DE CLASES EXPONEMOS NUESTROS PROYECTOS

Anexo 8. Registro fotográfico de las producciones infantiles (E5-01, E6-01, E7-01). El autor confirma tener este registro fotográfico disponible

Figura 1. Maqueta del sistema digestivo "Mike" (E5-01, 5.º grado).



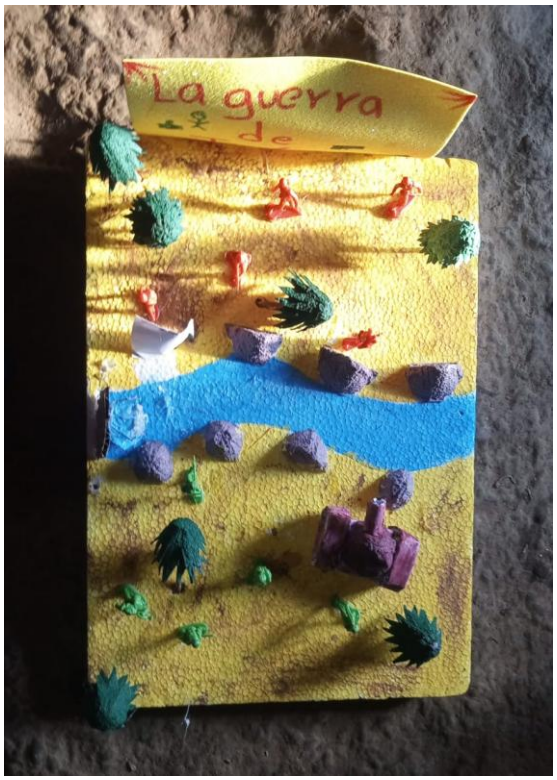
Fotografía: Christian Reiban.

Figura 2. E6-01 (6.º grado), el trabajo realizado evidenciado en la "Figura 2" es un modelo socializado por una practicante de la UEB



Fotografía: Christian Reiban

Figura 3. Maqueta del conflicto Irán-Estados Unidos, elaborada con cubetas de huevo y palillos (E7-01, 7.º grado).



Fotografía: Christian Reiban.