

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo: **ALONDRA MARIANA ORTIZ CEVALLOS**, con CC. 171991661-9, autora del trabajo de graduación intitulado: **“DETECCIÓN DE NECESIDADES Y PROBLEMAS EDUCATIVOS DE UNA COMUNIDAD WAO”**. Estudio realizado en la comunidad wao de Guiyero (Yasuní) en el periodo mayo-diciembre del 2016, previa a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGA EDUCATIVA**, en la Facultad de **Psicología**.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, octubre 2018



ALONDRA MARIANA ORTIZ CEVALLOS

CC. 171991661-9

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CARRERA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE PSICÓLOGA
EDUCATIVA

“DETECCIÓN DE NECESIDADES Y PROBLEMAS EDUCATIVOS DE UNA
COMUNIDAD WAO”

Estudio realizado en la comunidad wao de Guiyero (Yasuní) en el periodo mayo -
diciembre del 2016

ALONDRA MARIANA ORTIZ CEVALLOS

DIRECTORA: MTR. MARIE-FRANCE MERLYN SACOTO

QUITO, OCTUBRE 2018

Agradecimiento

A Dios y a mis padres que nunca han dejado de creer en mí, por su amor y consejos.

A mis hermanos por su apoyo constante.

A mis maestras de carrera quienes me formaron académicamente y guiaron en esta hermosa profesión.

A mis amigas Violeta, Carolina y Claudia quienes son luz en esta vida.

A mi directora Marie-France, a mis lectoras Elena Díaz Mosquera y Liliana Jayo por orientarme y compartir sus conocimientos para realizar esta disertación.

Dedicatoria

A mi familia.

A los niños de comunidades indígenas en riesgo, quienes aún no cuentan con una educación de calidad, inclusiva, contextualizada y adaptada a las diversas necesidades que se presentan en el proceso enseñanza - aprendizaje.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	V
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: NACIONALIDAD WAORANI.....	3
1.1 Contextualización, características de la nacionalidad Waorani.....	3
1.1.1 Territorio	4
1.1.2 Lengua	4
1.1.3 Estructura familiar.....	4
1.1.4 Economía.....	5
1.1.5 Vivienda y vestimenta	6
1.1.6 Alimentación	6
1.1.7 Cosmovisión Waorani.....	6
1.2 Antecedentes históricos.....	7
1.2.1 Invasiones petroleras	7
1.2.3 Llegada de los misioneros a zonas Waorani.....	10
1.2.4 Monseñor Alejandro Labaka	11
1.3 La educación en la comunidad Waorani	12
1.3.1 Comunidad de Guiyero	12
1.3.2 La educación en la comunidad de Guiyero	13
1.4 Diagnóstico situacional del contexto educativo (año 2015 - 2016) realizado por la Estación Científica Yasuní y la PUCE	14
CAPÍTULO II: NECESIDADES Y PROBLEMAS EDUCATIVOS	17
2.1 Informe de Warnock 1998	18
2.2 Necesidades Educativas Especiales.....	19
Educación Especial	20
2.3 Declaración de Salamanca	21
2.4 Necesidades de índole educativa.....	21
2.4.1 Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.....	22
2.4.1.1 Discapacidad sensorial	24
2.4.1.1.1 Discapacidad auditiva.....	24
2.4.1.1.2 Discapacidad visual	25
2.4.1.2 Discapacidad intelectual	27

2.4.1.3 Discapacidad física o motora	28
2.4.1.4 Autismo	29
2.4.1.5 Discapacidades no susceptibles de inclusión	30
2.4.2 Necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad	32
2.4.2.1 Dotación superior o superdotación	32
2.4.2.2 Dificultades del aprendizaje	33
2.4.2.2.1 Dislexia	33
2.4.2.2.2 Disgrafía y Disortografía	34
2.4.2.2.3 Discalculia	34
2.4.2.3 Trastornos del comportamiento	34
2.5 Problemas de índole educativa	37
2.5.1 El deseo de aprender y enseñar	38
2.5.2 La concordancia de la educación con el desarrollo social- personal	39
2.5.3 La autonomía en la clase	41
CAPÍTULO III: ESTUDIO APLICATIVO: DETECCIÓN DE PROBLEMAS Y NECESIDADES DE ÍNDOLE	
EDUCATIVA	43
3.1 Metodología	43
3.2 Participantes	44
3.3 Instrumentos	45
3.3.1 Escala Abreviada de Desarrollo (EAD)	45
3.3.2 D2, test de atención	46
3.3.3 RAVEN/ Test de Matrices Progresivas de Raven/ Test de Inteligencia General	47
3.3.4 Evaluación Académica Informal	48
3.3.5 Entrevistas a los docentes	49
3.4 Procedimiento	49
3.5 Resultados	50
3.5.1 Escala del desarrollo	51
3.5.2 D2 Atención y Concentración	52
3.5.3 RAVEN Habilidad Intelectual	53
3.5.4 Evaluación académica informal	54
3.5.5 Resumen de las entrevistas con análisis	57
3.6 Análisis de resultados	59

3.7 Articulación Teórico-Práctica	61
CONCLUSIONES	64
RECOMENDACIONES	66
BIBLIOGRAFÍA	67
ANEXOS	75
Anexo 1.....	1
Anexo 2.....	8
Anexo 3.....	9
Anexo 4.....	10
Anexo 5.....	11

RESUMEN

La presente disertación tuvo como objetivo la detección de las necesidades y problemas educativos del *Centro Educativo Intercultural Bilingüe CECIB "IKA"* en la comunidad Waorani de Guiyero (Yasuní). Para esto, en primer lugar, se realizó una contextualización de la cultura Waorani. Posteriormente, se describieron las necesidades y problemas psicoeducativas de la sociedad actual. Por último, para evaluar el nivel de desarrollo, atención-concentración, habilidades intelectuales y nivel de conocimiento académico, se escogió una serie de instrumentos de medición que logren adecuarse en lo posible al entorno cultural, social e idiomático al que se dirigió. Estos incluyeron: la "Escala Abreviada de Desarrollo", el test "d2", el test de "Matrices Progresivas de Raven", pruebas académicas informales y entrevistas semiestructuradas, tomando en cuenta los requisitos de cada herramienta. Los resultados obtenidos indican que los niños de la escuela CECIB "IKA" se encuentran en un nivel académico, intelectual y de desarrollo evolutivo promedio, en el área de atención y concentración están en un nivel bajo. Con estos resultados se entrega algunas conclusiones y recomendaciones importantes sobre el tema investigado.

Palabras claves: comunidad Waorani, necesidades educativas, desarrollo, atención, habilidades intelectuales.

ABSTRACT

This dissertation aimed to detect the psychological needs and issues in the context of education at the Bilingual Intercultural Education Center (CECIB) “IKA”, which is part of the *Waorani de Guiyero* Community (Yasuni). With this goal, the first place, a contextual study of the *Waorani* culture was carried out. Subsequently, the psychoeducational needs and issues of the current society were described. Finally, a series of measuring instruments were used to evaluate the level of development, attention-concentration, intellectual skills and academic knowledge, adjusting as much as possible to the target cultural, social and linguistic environment. These instruments included, among others, the “Abbreviated Developmental Scale”, “d2” test, “Raven’s Progressive Matrices” test, informal academic assessment and semi-structured interviews, considering the requirements of each tool. The results obtained indicate that the children of the CECIB "IKA" school are at an academic, intellectual and average developmental level, in the attention and concentration area they are at a low level. With these results some important conclusions and recommendations about the investigated topic are granted.

Key words: Waorani community, psychoeducational needs, development, attention, intellectual skills.

INTRODUCCIÓN

La comunidad wao ha sido de interés para antropólogos, sociólogos, psicólogos quienes han buscado conocer su cultura, creencias, valores y costumbres para apoyar de alguna manera su desarrollo (Rodríguez, 2015; Barragán & Bustamante, 2007; Ministerio de Educación del Ecuador, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2000). Los Waorani en el Ecuador se ubican en las provincias de Pastaza, Orellana y Napo, manejan una cosmovisión donde no hay distinción entre el mundo físico y el mundo espiritual, la selva es la base esencial de su supervivencia y educación, su hogar y costumbres de vida, mientras que el mundo exterior (la civilización occidental) es inseguro e incierto (Ima, 2012).

Se los conoce como wao que significa en castellano “la gente”, nombre que los autodefine e identifica a partir del contacto con los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Ima, 2012), su idioma es el wao tededo. Desde que la comunidad fue contactada, ha sido afectada por la sociedad occidental en cuanto a la lengua, cultura, comercio, educación, entre otros (Rival, 1996).

El acceso a la educación y la formación docente en comunidades indígenas es limitado, esto incluye a la comunidad wao de Guiyeo en el Yasuní (Ima, 2012). El descuido de los gobiernos en la educación de las comunidades indígenas y la ubicación geográfica, forman parte de los motivos que generan esta realidad. La educación en la comunidad wao ha evolucionado de acuerdo a las necesidades que se han presentado a través de los años, en los que se han involucrado más los pueblos indígenas en diferentes roles sociales, políticos, entre otros dentro del Ecuador (Ima M. O., 2012; Rival L., 1996). Se ha buscado investigaciones tanto extranjeras como nacionales referentes a la educación en los pueblos indígenas del Ecuador, lamentablemente no se ha encontrado información sustancial.

En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador se realizó una investigación para una disertación de la Facultad Ciencias de la Educación en el año 2003, cuyo objetivo fue realizar un diagnóstico del desarrollo de las nociones de orden lógico matemático en los niños y niñas wao de 4 a 7 años de edad de la comunidad de Guiyero, Yasuní (Paredes & Soria, 2003). En

esta investigación se encontró que los niños no estaban en el mismo nivel de desarrollo que los niños típicos de 4 a 7 años residentes en territorio occidentalizado. Los resultados se vieron comprometidos, además, porque los niños no manejaban el idioma castellano de una manera fluida y natural, esto impedía una óptima comunicación entre las investigadoras y ellos.

Además de la investigación anterior, en la comunidad wao de Guiyero, Yasuní no se han encontrado en el Ecuador estudios que detecten o se acerquen a las necesidades y problemas educativos, lo cual sería importante para la misma ya que conocerían cuáles podrían ser los impedimentos académicos que limitan la mejora a nivel educativo de los niños. Lo que incluye en este trabajo el incentivar y motivar a los líderes y miembros de Guiyero el compromiso en pro al desarrollo educativo. Esto indica que el tema presentado es relevante y contribuye a la mejora en la educación de la comunidad mencionada.

Para este trabajo de investigación se escogieron instrumentos de medición que logren adecuarse en lo posible al entorno cultural, social e idiomático al que se dirigió. Se aplicó en los niños de Inicial II y Primero de Educación General Básica (EGB) la Escala Abreviada de Desarrollo, de segundo a sexto grado de EGB el test “d2” y pruebas académicas informales, además, de tercero a sexto grado de EGB se empleó el test de Matrices Progresivas de Raven. Conjuntamente, se recibió información de los docentes, a través de entrevistas semiestructuradas.

El objetivo general de este trabajo fue el detectar las necesidades y problemas educativos en la comunidad wao de Guiyero, Yasuní. En cuanto a los objetivos específicos, fueron tres. Primero, describir las características de educación de las comunidades wao. Segundo, definir y clasificar las necesidades y los problemas educativos. Y tercero, identificar las necesidades y problemas educativos en la comunidad wao de Guiyero, Yasuní mediante el uso de instrumentos informales de evaluación.

Con esto indicado, se pasa a continuación al primer capítulo en donde se da un breve repaso en cuanto a la cultura wao y sus costumbres. Se revisa la historia en cuanto a su forma de vida y el ingreso de la sociedad occidental y de la educación hasta la actualidad. Para permitir un acercamiento al contexto social, cultural, económico y educativo en el que se encuentra.

CAPÍTULO I: NACIONALIDAD WAORANI

El presente capítulo brinda en primer lugar una contextualización de la nacionalidad wao en el Ecuador, habla de los límites territoriales, la lengua, la estructura familiar, la economía, el tipo de vivienda y vestimenta, la alimentación que poseen y la cosmovisión wao. Luego, hace un acercamiento a los antecedentes históricos, en cuanto a invasiones petroleras, la llegada de los misioneros a zonas wao, y se muestra una pequeña reseña de la vida y trabajo que realizó monseñor Alejandro Labaka en la zona. Por otro lado, expone la información encontrada acerca de la educación en la comunidad wao, específicamente de la comunidad de Guiyero, y de la educación en la comunidad de Guiyero. Finalmente, da un diagnóstico situacional del contexto educativo (año 2015-2016) realizado por la Estación Científica Yasuní y la PUCE.

1.1 Contextualización, características de la nacionalidad Waorani en el Ecuador

Las investigaciones realizadas sobre el origen de la nacionalidad wao revelan indicios de migraciones internas del Brasil, no resulta dudosa esta afirmación ya que los territorios de la Amazonía han sido de constante conflicto por la definición de sus límites (Tagliani, 2004; Rival, 1996; Narváz, 1996; Cabodevilla, 1994). El nombre “Waorani”, que significa “la gente” se descubrió cuando los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) lograron establecer contacto con este pueblo.

Los waorani son grupos que viven en clanes, o separados por tribus, con una altísima heterogeneidad, que comparten características comunes de construcción cultural en una ecología común (selva húmeda tropical). Cada clan o tribu mantiene estructuras y tradiciones bastante amplias, de esta forma es difícil analizar la forma de vida específica. Por lo tanto, se considera importante hablar de los grupos waorani quienes en estos últimos 30 años se han unificado poco a poco sobre la base de las nuevas formas de interrelación social construidas por los agentes externos: misioneros, petroleros, ONGs y académicos (Trujillo, Boto Waorani, Bito Cowuri. La fascinante historia de los Wao, 2011).

1.1.1 Territorio

Antes del primer contacto con los occidentalizados, el territorio waorani se extendía al norte desde el río Napo o “Doroboro” hasta el río Curaray al Sur (Cabodevilla M. , 1994). En aquel momento, los sitios de cacería se encontraban en el sector del Arajuno, trasladándose desde los ríos Napo y Nushiño hasta el río Curaray (Santos Ortiz de V., 1996). En la actualidad, el territorio Waorani está conformado por 40 comunidades dentro de la Reserva de la Biosfera Yasuní; el Parque Nacional Yasuní; la Zona Intangible Tagaeri–Taromenane, y la Reserva Étnica Waorani, con una extensión total de 678.220 km² (Ima, 2012).

1.1.2 Lengua

Su lengua madre es el wao tededo, que significa gente o persona, en la actualidad muchos de ellos, sobre todo las nuevas generaciones pueden comunicarse en castellano (Sanchez & Guzmán, Proyecto comunitario "Aweidi Lodge" Guiyero, 2007). El Wao tiene dos dialectos: el “wao tededo” hablado por las personas que viven río arriba “ñenencape” y, el “wao tiro” hablado por las personas que viven río abajo “yawape” (Ima, 2012). El origen de su lengua no tiene una profundidad de estudio que determine la realidad de la cultura Waorani (desde la lingüística) en general ya que las características de los mismos dependerán del sector en que se encuentren ubicados (Trujillo, Boto Waorani, Bito Cowuri. La fascinante historia de los Wao, 2011), los dos grandes grupos en que estaban divididos eran loss iromenani (aguas arriba del río Napo) y los enomenani (aguas abajo del río Napo).

1.1.3 Estructura familiar

La estructura familiar, al igual que otros aspectos de la nacionalidad wao tiene un antes y después del contacto con la sociedad occidentalizada. Antes, se consolidaban uniones mediante dos instituciones: homicidio y matrimonio. De esta forma, se afianzaban grupos familiares denominados “nanicabos” los cuales estaban conformados de entre 6 a 12 familias independientes y autosuficientes que habitaban bajo un mismo techo (Ima, 2012). A la unión de “nanicabos” se conoce como “waomoni”. La cultura wao unía a sus miembros de un “nanicabo” y “waomoni” dentro de una misma parentela consanguínea (Ima, 2012).

Después del contacto con los occidentalizados existe una lucha entre los waorani y los “kowori” (personas externas a la nacionalidad wao). Estos últimos llegan a impactar en la comunidad por la falta de entendimiento de los códigos y símbolos dentro de la nacionalidad Waorani (Álvarez, 2011), la confusión en la comprensión de la forma de vida provoca un deterioro en las relaciones interpersonales, llegando en ocasiones a peleas familiares dentro de la comunidad.

Dentro de la cultura wao, el líder en wao llamado “awene” asume un rol importante en función de la paz y armonía de su grupo; además de su intervención en las fiestas tradicionales de su comunidad. “Awene” que significa árbol, representa un ser solemne por su fuerza y corpulencia, por lo cual, es de privilegio tener este nombre dentro de la cultura wao ya que implícitamente conlleva la consideración y el respeto de su grupo desde una perspectiva espiritual y pragmática, puesto que, el “awene” comparte su sabiduría, conocimiento y ayuda sin esperar una recompensa (Rival, 1996).

Actualmente, las comunidades objetan este ideal de estructura, los “nanicabo” han cambiado, ahora dan paso al grupo “waomoni”. Por esto prácticamente residen en familias extendidas y variadas que están en casas separadas y respetando aún las tradiciones esenciales como el respetar al “awene” (Ima, 2012).

1.1.4 Economía

En cuanto a su economía y formas de sobrevivir, existen algunos grupos waorani nómadas, y otros que ya se han establecido en alguna zona específica. Los últimos han dedicado sus recursos a actividades como la caza, la pesca, recolección de frutos y a la cosecha en huertos llamados chacras. Su medioambiente es proporciona riquezas para realizar artesanías, levantar viviendas y proveerse de lo necesario para su alimentación, entre otros. Además, realizan intercambios y ventas de sus productos en los mercados y ferias de la zona, algunos manteniendo el sistema de trueque (Sanchez & Guzmán, Proyecto comunitario "Aweidi Lodge" Guiyero, 2007). En los últimos años se han visto envueltos en sistemas económicos que desconocían, específicamente por los “acuerdos” económicos con las petroleras, estos generan necesidades que la cultura wao desconocía (Ima, Saberes Waorani y Parque Nacional Yasuní: Plantas, Salud y Bienestar en la Amazonía del Ecuador, 2012).

1.1.5 Vivienda y vestimenta

Sus casas responden a las necesidades dadas por su ubicación geográfica, el clima tropical requiere de una construcción de casa fresca, las cuales son de madera sus paredes y el techo es elaborado con hojas de palma; con forma rectangular y exhiben hamacas (hechas por su propia elaboración) en los exteriores de su morada. Hoy en día su vestimenta tiene influencia occidental, dado el contacto que tienen con las petroleras y la facilidad de comunicación con los grupos occidentales. Sin embargo, originalmente los hombres usaban un cordón llamado “Kome” para afirmar sus órganos genitales. Vestían además, hombres y mujeres aretes, grandes orejeras de balsa, collares o, en algunos casos, plumas de colores que tienen un significado especial para identificar a las diferentes jerarquías (Sanchez & Guzmán, Proyecto comunitario "Aweidi Lodge" Guiyero, 2007).

1.1.6 Alimentación

La comida habitual está hecha a base de animales y plantas propias de la zona donde habitan. Los más conocidos y destacados son: el maito, la chicha. El maito es el plato que puede estar compuesto por pescado, carne, menudencias de aves y animales o gusanos, los cuales son envueltos en hojas de bijao también llamado oyecawe, y se los coloca a la brasa. La chicha por su parte es la bebida preparada de yuca, la cual se deja fermentar para obtener un sabor fuerte y se la ingiere con todas las comidas; es una de las especialidades gastronómicas que se ha mantenido a través de las generaciones (Sanchez & Guzmán, Proyecto comunitario "Aweidi Lodge" Guiyero, 2007) esto en cuanto a la tradición waorani. Sin embargo, hoy en día se incluyen alimentos externos a los recursos propios de la selva, alimentos procesados o de animales de granja.

1.1.7 Cosmovisión Waorani

En la cosmovisión wao no existe diferencia entre el mundo espiritual y el físico, ambos están presentes por medio que les rodea. Confían que alguna vez este mundo entero era un bosque “ome” y la selva es el escenario principal de su supervivencia física, espiritual y cultural (Reyes & Cárdenas, 2012). Según Sanchez y Guzmán (2007), para los waorani su casa es el bosque mientras que el mundo exterior es inseguro e incierto; la protección contra la brujería y los

ataques de las personas más próximas lo pueden superar al vivir en el bosque amazónico. “Los ríos y los árboles son nuestra vida” es en síntesis lo que cree el pueblo Wao (Sanchez & Guzmán, Proyecto comunitario "Aweidi Lodge" Guiyero, 2007). La selva amazónica crea el lienzo de vida y las nociones de la misma para cada Waorani.

Los waorani poseían en el tiempo de los “pikenanis” (abuelas/abuelos que son sabios, guías, incluso shamanes y/o curanderos) creencias, tradiciones y fiestas en torno a los cambios naturales que suceden en la selva definidos por dos períodos uno de paz otro de guerra. El tiempo de paz era identificado por la cotidianidad tranquila lo que implicaba que las descendientes casadas estén en casa de la madre, conducidas por los hermanos y hermanas, que según la estructura “wamoni” buscaban intercambiar sucesores para casarlos (Ima, 2012). En el tiempo de guerra, las familias se agrupaban y se movían de lugar si su lugar estaba en riesgo de ser encontrado. Por otro lado, en este tiempo existían cambios significativos en los grupos waorani se realizaban alianzas o lealtades grupales, con intercambio de recursos (como productos de caza o chacra) o incluso mujeres (Trujillo, 2016).

Los waorani, son personas muy sensibles frente a su entorno con la naturaleza y el medio en que se desarrollan (la selva), ellos como comunidad, creen en su trascendencia a nivel espiritual e incluso físico. Es relevante destacar la preocupación que los ancianos waorani tienen frente al acecho de los occidentales y su forma de vida, la cual se está impartiendo en su cultura y comunidad.

1.2 Antecedentes históricos

1.2.1 Invasiones petroleras

El petróleo ha sido y es hasta la actualidad el principal bien dentro de la economía ecuatoriana. Las reservas de petróleo más importantes se encuentran en la Amazonía, territorio que pertenece ancestralmente a los indígenas del oriente entre ellos los waorani. El asentamiento de petroleras en las tierras Amazónicas se remonta a finales de los años sesenta y a inicio de los setenta por el muy conocido “boom petrolero” (Rivas & Lara, 2001).

La Amazonía posee una extraordinaria riqueza ambiental; por su fauna y flora única en el mundo, además de los pueblos indígenas que viven en el territorio amazónico. En la Amazonía ecuatoriana se encuentra el Parque Nacional Yasuní el cual es creado en 1979 con una declaratoria preliminar que la registra con un área de 679 mil hectáreas; y esta ha ido modificándose en el transcurso de los años hasta llegar en la actualidad a 982 mil hectáreas, sobreponiéndose al territorio original de los indígenas waorani (Rivas & Lara, 2001).

Las zonas con mayor reserva de petróleo en el Ecuador se encuentran en la Amazonia; en especial en el Parque Nacional Yasuní, es por esto que empresas petroleras se han dedicado a la perforación y constante extracción de crudo de la zona afectando a la biodiversidad e insertándose en territorios waorani provocando un choque cultural (Ministerio del Ambiente del Ecuador, 2017) el cual ha afectado a las antiguas y nuevas generaciones waorani en su cosmovisión y forma de vida.

La historia de la extracción de petróleo en el Ecuador tiene muchos años de antigüedad. Las primeras sospechas ciertas, se dieron a conocer en la última década del siglo XIX. Sin embargo, se ha escuchado que anteriormente los indígenas del oriente hablaban de un componente (con la descripción del petróleo) que surgía de manera natural desde la superficie y era usado con fines curativos (Oleas, 2013).

En la región Costa se llevó a cabo la primera perforación de un pozo petrolero a principios del siglo XX, en el año 1911. A partir de ese entonces, la compañía inglesa llamada “Anglo” refinó, explotó y comercializó el petróleo por un total de 67 años, dentro de la península de Santa Elena. Luego, el primer pozo comercial es perforado por Texaco en 1967 y posteriormente los trabajos de infraestructura más importantes eran la “Vía Coca” y el “Sistema de Oleoducto Trans-Ecuatoriano SOTE” (Guaranda, 2017; Vogliano, 2017).

La negligencia y el descuido social, cultural y ambiental iba en aumento. Hasta 1971 se habían facilitado muchas hectáreas a un aproximado de seis compañías petroleras, con poca o nula regulación, sin firma de contratos o estatutos para trabajar en territorio amazónico (Guaranda, 2017). El 23 de Julio de 1972 se forma la Corporación Estatal Petrolera Ecuatoriana (CEPE), quien obtiene la primera exportación de crudo el 17 de agosto de 1972. En 1989, se crea

PETROECUADOR reemplazando a la CEPE, además se conforma un grupo de empresas que se auto sostienen, con una matriz (la ya mencionada) y seis filiales: PETROPRODUCCIÓN, PETROINDUSTRIAL y PETROCOMERCIAL como permanentes, PETROPENINSULA, PETROAMAZONAS y PETROTRANSPORTE como temporales. Con la creación de la petrolera nacional se buscaba encontrar un balance y equilibrio comercial- económico, lo cual se consiguió a medias, ya que se intentó mantener el dinero en el país, pero desde entonces hasta la actualidad han existido muchas irregularidades al respecto, además del constante maltrato a los grupos indígenas que habitan las zonas petroleras mencionadas (Oleas, 2013).

En el 2002 se inaugura el Oleoducto de Crudos Pesados (OCP) como pieza fundamental de la táctica para ensanchar el límite petrolero (Oleas, 2013). En el 2003, el gobierno permitió una nueva concesión de territorio en las provincias del Napo, Pastaza y Zamora Chinchipe, dando paso también al proyecto Ishpingo, Tambococha, Tiputini (ITT) que se encuentra ubicado en el Parque Nacional Yasuní y la Reserva Faunística Cuyabeno, este proyecto buscaba extraer el crudo de estas zonas protegidas (Lombeyda, 2010). Para el 2006 se expone la prescripción del contrato para la explotación del bloque 15 que el Estado protegía con la empresa Occidental (Guaranda, 2017). En este período se obtuvieron los precios más altos a nivel mundial (El Comercio, 2012).

A partir del año 2014 empezaron a descender los precios del barril de crudo, sin lograr nivelarse a un precio estable y rentable, y por los errores en el manejo financiero del país se ha arrastrado hasta la actualidad, un continuo desequilibrio económico (El Comercio, 2014). Con todo lo mencionado y además del problema ambiental que genera la extracción de crudo, las organizaciones protectoras de grupos minoritarios y del medio ambiente no han logrado concientizar a los ecuatorianos del eminente daño para el ecosistema, en especial a las zonas protegidas de la Amazonía, y sobre todo a las comunidades indígenas (cofanos, sionas, secoyas y kichwas) y específicamente waorani que la ocupan

Las comunidades indígenas que habitan las zonas han sido agredidas geográfica, física, cultural, y psicológicamente por esta actividad; los caminos para entrar a las zonas de extracción de crudo ocupan como mínimo 5 metros de ancho y cientos de kilómetros de largo; por cada par de kilómetros de camino se destrozaba media hectárea de selva para que los helicópteros bajen con

material explosivo (Guaranda, 2017; Oleas, 2013), los cuales se utilizaban para remover la tierra y poner los pozos petroleros (Guaranda, 2017). Las Compañías Petroleras poseen variadas formas de ingeniería y comportamiento a nivel ambiental y social, las cuales van a obedecer a las condiciones del país y el lugar específico en el que se encuentren. Usualmente las empresas han tomado poder y territorio por la presión directa, por las fuerzas armadas, el uso de medidas intimidantes y en la mayoría de veces estando equipadas con antropólogos y misioneros (Guaranda, 2017), los unos buscaban conocer la cultura de la forma menos invasiva posible y los otros predicando sus creencias; de cualquier forma se invadía los territorios indígenas, siendo el fin de las Compañías Petroleras encontrar el consentimiento de las comunidades, para el uso de sus territorios, además de proyectarse con una imagen de empresa que soluciona problemas o necesidades de las poblaciones.

Con la invasión de los territorios de la Amazonía, surgen conflictos a nivel interno de cada nacionalidad, cultura y/o comunidad, conflictos que responden a todos los aspectos previamente mencionados. Entonces, a nivel cultural las comunidades waorani se ven afectadas por el acceso a la tecnología y la exposición que existe tanto en la televisión como en el internet que los jóvenes perciben otro contexto social y por ende educativo el cual se ve afectado. Dada la presencia de empresas petroleras en territorios waorani y las leyes que se han implementado (las cuales obligan a las petroleras a tener programas de responsabilidad social), son estas empresas las que se encargan de procurar soluciones educativas.

1.2.3 Llegada de los misioneros a zonas Waorani

La historia de la división waorani Tagaeri-Taromenga dice que los waorani Tagaeri han puesto toda su resistencia para no ser contactados por las personas de afuera. Ellos son nombrados tagaeri por el nombre de su jefe Taga, quien fue asesinado por un empleado petrolero en 1984; fueron parte del último grupo que, al proteger sus territorios, empleaban lanzas frente a la entonces empresa extractora Texaco. Finalmente, no logrando su propósito de evitar la invasión de su zona, empezaron a emigrar al sur; al presente viven a unos 350 kilómetros de distancia de la tierra de sus abuelos. Los waorani que han permitido el contacto consideran que los tagaeri son “no civilizados”, llamándolos “los bravos” (Kimberling, 1996).

En el momento en que el gobierno de turno permitió el derecho de ampliar y provocar el crecimiento de la actividad petrolera en un área escogida, el bloque 17, a una asociación petrolera nacional del país vecino Brasil (Kimberling, 1996), provocó el malestar al grupo de los Tagaeri. Sin embargo, el momento inicial más comprometedor del grupo fue cuando mataron con lanzas a un par de misioneros capuchinos. Los misioneros ingresaron en zona Tagaeri por pedido de la compañía petrolera nacional, buscando encontrar contacto pacífico. Los fallecidos, monseñor Alejandro Labaka, obispo de la Iglesia Católica del Coca, y sor Inés Arango, esperaban que sus esfuerzos previnieran el genocidio total del grupo waorani mencionado (Kimberling, 1996), ya que las petroleras estaban dispuestas a avanzar con su voluntad o en su contra.

1.2.4 Monseñor Alejandro Labaka

Existen dos momentos previos e importantes antes de la llegada monseñor Alejandro Labaka en territorio waorani. El primero es la creación de la misión capuchina de Aguarico y el segundo la labor del Instituto Lingüístico de Verano. El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) comienza su labor lingüística en 1952 en Ecuador. Ellos son misioneros protestantes que emplean su energía y conocimiento por transcribir la Biblia a todos los idiomas, lo han hecho también con el wao terero.

La misión capuchina de Aguarico se forma en el año 1953 cuando el papa Pío XII abre la prefectura apostólica de Aguarico, la cual contaba con un área extensa de la Amazonía ecuatoriana (29.000 km²) (Cabodevilla, 2003). Nadie se atrevía a entrar en esta zona ya que era habitada en ese entonces por quichuas y aucas (salvajes); se los conocían así por su ferocidad y las muertes que causaban. En 1956 el grupo indígena “aucas” asesina a cinco misioneros norteamericanos, quienes buscaron un acercamiento de paz con ellos. Con este acontecimiento, dos misioneras del ILV tratan de atraer a los waorani fundando un Protectorado (lugar como las reducciones jesuitas de Paraguay, las cuales buscaban evangelizar y acercarse a las poblaciones de las zonas más apartadas o incluso no contactadas) (Hermanos Capuchinos, 2014; Cabodevilla, 2003). Alejandro Labaka ya había tenido varias conversaciones para colaborar o trabajar en conjunto con el ILV con sus ideas de contacto y evangelización. Para el año de 1960 los misioneros del ILV inician la pacificación de los “aucas” construyendo el sitio mencionado.

El primer contacto de Alejandro Labaka con los Waorani fue el 7 de agosto de 1976: “mi primer contacto personal con los waorani”- lo escribió en sus crónicas (Hermanos Capuchinos, 2014; Cabodevilla M. , 2003). Tres waorani lo recibieron. Monseñor Alejandro Labaka tuvo y profesó mucho respeto por la cultura waorani, la valoró y no buscaba imponer nada, observaba, analizaba, reflexionaba y comprendía que su cosmovisión y cultura era diferente, que su búsqueda y encuentro con lo espiritual y divino iba ligado a la armonía con la naturaleza, la selva y con ellos mismos. Alejandro Labaka vivió muchos años acercándose y valorando al pueblo wao y fue tanta su pasión para con ellos que dejó la vida en su búsqueda por el contacto con los Taromenane.

No fue sino hasta su muerte que tanto el Estado y las Compañías Petroleras pararon para analizar cómo iba a seguir en el proceso de extracción de crudo. Entonces, como el contacto ya estaba hecho y la invasión a los territorios de los pueblos del oriente era un hecho, trataron de “aportar” y promover con la solución a los daños culturales con la educación formal occidentalizada.

1.3 La educación en la comunidad Waorani

La educación es dada en dos puntos importantes, el primero es desde la cultura waorani - educación informal- el segundo desde el Estado (occidental) -educación formal-. Es decir, existen dos líneas de aprendizaje, el aprendizaje informal (todo lo que tiene que ver con la manera de vida de los waorani) es dado en casa, en el entorno y referente a sus relaciones familiares, sociales y espirituales; tienen que aprender acerca de su cultura y las tradiciones de su pueblo. Por otro lado, la parte formal de la educación se enseña en las aulas de clase, con un maestro que explica las materias (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, etc.). Analizan en teoría, las clases formales desde las dos culturas (waorani y occidental), para filtrar con reflexión toda información que llegue a los estudiantes.

1.3.1 Comunidad de Guiyero

La comunidad de Guiyero pertenece a la parroquia Alejandro Labaka del cantón Orellana; se encuentra dentro del Bloque 16 perteneciente a la compañía REPSOL YPF, entre los km 32 al 45 de la vía Pompeya. Sus límites son al norte la comunidad de Pindo, al sur con la comuna Isla,

al este con Timpoca y al oeste con Pompeya. El nombre de la comunidad es dado por el insecto que se encuentra en grandes cantidades en la zona; Guiyero significa zancudo en wao (Sanchez & Guzmán, 2007).

El clima en la zona es tropical cálido-húmedo con lluvias frecuentes mayormente en los meses de abril a junio. Además, Guiyero se encuentra ubicado junto al río Tiputini, siendo este de gran importancia para la comunidad ya que es un medio por el que se pueden transportar para sus diferentes actividades diarias, como la caza, pesca y recolección de plantas curativas o alimentos en general. La comunidad está compuesta por 10 familias con un total de 68 habitantes de la comunidad (36 niños y 32 adultos).

1.3.2 La educación en la comunidad de Guiyero

En Guiyero se encuentran tres entidades que participan con la comunidad. La primera es la Compañía Petrolera Repsol la cual está encargada de la extracción de crudo y cuidado del Parque Nacional Yasuní, de proporcionar a la comunidad de Guiyero y alrededores, accesibilidad a la educación y movilización entre comunidades, además de filtrar la llegada y visita de diferentes grupos interesados en la comunidad o sector ecológico.

La segunda es la Estación Científica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (ECY - PUCE) la cual está ahí para estudiar y cuidar de la flora y fauna del sector, además, tiene un laboratorio de botánica, el cual toma pruebas del entorno ambiental en que se encuentra la comunidad. Por otro lado, permite que científicos e investigadores tengan acceso a un lugar de trabajo óptimo. Sin embargo, para aportar a la comunidad también cuentan con un programa de educación que le proporciona a Guiyero y comunidades de alrededor, diferentes beneficios para mejorar poco a poco el contexto académico en el que se encuentren (PUCE, 2018).

La tercera es la Universidad San Francisco de Quito, que también tiene un centro de investigación científica ambiental, donde estudiantes de la misma institución llegan a hacer prácticas, análisis de especies, sean flora o fauna y los resultados se dan a conocer a los habitantes de la comunidad para que puedan aplicarlos en su conservación.

La escuela de la comunidad de Guiyero cuenta con preescolar y Educación General Básica. En el periodo en el que se realizó este trabajo contaban con dos docentes que dan clases a todos los niños y jóvenes que están inscritos en los diferentes niveles escolares. Una maestra da clases al preescolar, educación preparatoria y básica elemental. El otro maestro da clases a la básica media y en las tardes a la básica superior a partir de las 15h00 hasta las 18h00. El turno de trabajo de los docentes varía de acuerdo a lo estipulado por la petrolera Repsol. Además, dos maestros son puestos por la petrolera Repsol y el otro es dado por la asignación que otorga el Ministerio. Esto provoca desbalances a nivel académico, los cuales varían en cuanto a la relación que los estudiantes tienen con el docente, permitiendo así un vínculo positivo o negativo mejorando las vías de aprendizaje. Entonces, el no tener una relación estable y continua impide una reciprocidad positiva y evidentemente, desinteresa a los estudiantes en su participación en la comunidad educativa y sobre todo en temas de contenido académico.

1.4 Diagnóstico situacional del contexto educativo (año 2015 - 2016) realizado por la Estación Científica Yasuní y la PUCE

En el primer mes del año 2016, se reunió el grupo de trabajo de la Estación Científica Yasuní: David Lasso, Director de Planificación Estratégica de la Estación, Miguel Rodríguez, Director Administrativo y Juan Carlos Armijos, el Coordinador Educativo. En el lado de la Facultad de Psicología, estuvieron presentes la Mtr. Alexandra Serrano, Coordinadora del área clínica y varias docentes del área educativa, clínica y de antropología, buscando con esta primera reunión, aclarar con mejor desglose la problemática de los miembros de la comunidad. En una segunda conversación con las personas (grupos) mencionados se precisó la labor que realizaría el grupo de trabajo de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Ciencias Exactas.

En el informe presentado por la Facultad de Psicología de la salida a la comunidad wao de Guiyero (Yasuní) realizado el 4 de febrero del 2016 tuvo como objetivo principal: “Realizar un primer acercamiento a la población waorani, para detectar necesidades psicosociales y posibles acciones a futuro”. Además, en sus objetivos específicos se encontraban: a) Visitar la comunidad de Guiyero, lugar donde está la escuela waorani b) Detectar las necesidades psico-educativas de

la escuela c) Analizar la posibilidad de plantear un proyecto de diagnóstico e intervención psicosocial (Informe de la salida a la comunidad Waorani de Guiyero (Yasuní), 2016).

Ahora bien, el objetivo específico del informe mencionado que a esta disertación interesa es el b, el cual responde por las conclusiones a las que llegaron las psicólogas que era evidente la necesidad de un trabajo más profundo y minucioso para la detección de las necesidades y problemas educativos. Dentro de las conclusiones a las que llegaron las psicólogas se detectó que la maestra ignoraba temas académicos como el desarrollo del curriculum de los niños (contenidos, objetivos, temas), por otra parte, no había vínculo, ni relación entre los estudiantes y la docente (Informe de la salida a la comunidad Waorani de Guiyero (Yasuní), 2016). Además, el material didáctico no se encontraba a disposición (no había).

Se encontraron fallas a nivel motivacional, los niños no se mostraron atentos, ni interesados por completo en participar de las actividades que proponían las psicólogas, también era evidente la falta de alimentación en la que se encontraban los estudiantes; sugiriendo una falta de atención por parte de los cuidadores en cuestión de salud.

Asimismo, se observaron otras falencias académicas, ya que los niños de la escuela tienen como idioma materno al wao tededo, sin embargo, reciben sus clases en español, en consecuencia, les cuesta mucho más comprender las clases volviéndolas más cansadas y complejas. Al momento, encontraron que la maestra principal de la escuela es quichua hablante, es decir el castellano también es su segundo idioma, el cual evidentemente no dominaba por completo. A más de todo lo mencionado, la construcción de la escuela no es óptima para el contexto geográfico en la que se encuentra, esto es de vital importancia dentro de las conclusiones ya que explica el porqué del cansancio sin razón aparente de los niños; este agotamiento se manifiesta por el calor en el que estudian los alumnos, provocando (en unión a los otros factores: alimentación, facilidad, interés) el adormecimiento de los niños en las clases recibidas.

En general, las respuestas que dieron los responsables a nivel académico de la escuela referentes a las preocupaciones a nivel educativo que tenían los interesados, solo provocó más inquietudes, despertó otras interrogantes, respecto a la educación y su contexto de vida, a la practicidad de la información, al proceso de la información recibida, a uso y contacto con otra cultura, al

manejo de la tecnología, entre otros temas. Sin embargo, las conclusiones a las que llegaron ese momento, permitieron abrir paso al presente trabajo.

A continuación, se hablará de las diferentes necesidades y problemas que existen a nivel educativo. Se dará una breve revisión a la historia y el inicio del término “necesidades educativas”. Posterior a esto se analizan las problemáticas de índole educativa, revisadas por algunos psicólogos y educadores.

CAPÍTULO II: NECESIDADES Y PROBLEMAS EDUCATIVOS

En este capítulo se habla de la historia de las necesidades educativas, desde el informe de Warnock (1998) para así continuar con la descripción de necesidades educativas especiales, por otro lado, se revisa la declaración de Salamanca (1994) y se da un detalle de las diferentes necesidades educativas asociadas y no asociadas a la discapacidad. Además, se describen los problemas de índole educativa. Se explican las problemáticas a partir del deseo de aprender y enseñar, la concordancia de la educación con el desarrollo social- personal y finalmente sobre la autonomía en la clase.

En cualquier contexto social, la educación es parte fundamental del progreso cultural, político, científico e investigativo; promueve el crecimiento de cualquier sistema racional. En todas las sociedades y desde tiempos remotos, los métodos y regímenes educativos han ido evolucionando, acoplándose mejor a las necesidades que surgen a favor del saber y en función de la persona. Hoy en día, los métodos, técnicas, herramientas y estrategias de enseñanza y aprendizaje permiten facilitar y promover la educación volviéndola accesible e inclusiva según United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) en el 2014. Es decir, actualmente el detectar un problema y una necesidad educativa permite al individuo o grupo, adecuar su aprendizaje/educación al contexto particular en el que se encuentra, brindando así la oportunidad de educarse en base a la corrección y pronta intervención de la dificultad dada.

Campos (1998), explica que el término educación desde la etimológicamente proviene del latín *educare*, el cual quiere decir conducir, guiar, orientar, asimismo es permitido relacionarla con la palabra *exducere*, que significa sacar hacia fuera, concluyendo en una definición etimológica de “conducir hacia fuera”. Con esto queda clarificado con mayor exactitud lo que educar implica en el ejercicio práctico; son dos aspectos fundamentales: enseñar y aprender, además existen tres tipos de educación: la formal, la no formal y la informal.

La educación formal es aquella que se da en criterio a la organización de la educación, en un orden de aprendizaje de forma creciente, hacia niveles registrados oficialmente con

programación de las acciones educativas (Smitter, 2006), con atributos de organización y sistematización. Es decir, es desde los primeros años de educación hasta los universitarios (son los contextos legales de la educación, donde al finalizar se alcanza un título refrendado por el Estado).

La educación no formal se da fuera de un área restringida y preestablecida. Como el que muestra en propuestas organizadas de educación fuera del aula de clases incluyendo actividades extracurriculares, que aporten con conocimientos teóricos y prácticos con habilidades o destrezas a la persona. En cuanto a la educación informal, se comprendería a esta como fases en las que la persona logra y recolecta aprendizajes, habilidades, actitudes, conocimientos, vistos en el razonamiento y criterios aprendidos por medio de las experiencias diarias en relación con el entorno que le rodea (Trilla, Gros, López, & Martín, 2003).

Entonces, a partir de la comprensión del concepto de educación y el trabajo en todos los ámbitos de la misma se procede a reflexionar sobre cuáles son las necesidades y problemas que se generan en torno a los dos lineamientos que la educación da (enseñanza y aprendizaje), desde el ámbito de educación formal que en muchas ocasiones incide de manera directamente proporcional en la educación no formal.

2.1 Informe de Warnock 1998

Este informe cambió radicalmente los esquemas vigentes y difundió una concepción diferente de la educación especial. Para la realización de este informe el secretario de Educación del Reino Unido encargó en 1994 a Mary Warnock el presidir la comisión de expertos, para publicar luego el informe en 1998. La propuesta para este informe empezó posterior a la aprobación de la Ley de Educación (para niños y niñas con algún tipo de deficiencia) de 1970 (Montero, 2014; PID-Aula_psi, 2009). Esta ley decía que cualquier individuo con una deficiencia, independientemente de lo complicada que esté su condición, está comprendido dentro del ámbito de la educación especial, así pues, ninguna persona, niño o niña podría ser calificado como ineducable. La educación es una herramienta a la que todos tienen derecho, de manera que los objetivos de la educación deben ser iguales para cada uno, independientemente de las ventajas o desventajas individuales (Parra, 2010; PID- Aula_psi, 2009).

Este informe se dedica a los servicios educativos destinados a los niños con discapacidad, buscando fomentar y profundizar en el grupo de la educación especial y de las necesidades educativas especiales, para una educación más justa enfocada a las personas con dificultades en el aprendizaje (Hidalgo, s.f.). Además, pretende incentivar un modelo de enseñanza, donde las instituciones educativas sean formadas en la educación especial. Comprende, también, que las necesidades educativas son frecuentes en los niños, responsabilizando a la escuela de ser quien se adapte a los requisitos individuales de cada niño (Parra, 2010; PID- Aula_psi, 2009) centrándose en la construcción de una escuela donde se aprenda, pero no deje de ser apoyo social y emocional de los estudiantes, recibiendo recursos y asesoramiento e información a toda la comunidad educativa.

Los puntos centrales del Informe de Warnock (1998) son:

- Amplió los conceptos de la Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales.
- Distinguió a las necesidades educativas especiales comunes a cualquier niño y planteó que la educación especial debe satisfacer las necesidades educativas especiales.
- Indicó que la formación y el perfeccionamiento de los docentes es indispensable para identificar, aceptar y reforzar las habilidades en los niños con necesidades educativas especiales, en lugares ordinarios o especializados, y la formación de niños pequeños (edad inferior a cinco años) con necesidades educativas especiales, ya que así la estimulación temprana será acorde a sus necesidades.
- Replanteó el significado de diversidad y propuso que la educación tiene que ser un recurso accesible a todos.

2.2 Necesidades Educativas Especiales

Se trata de los requisitos que poseen las personas en lo que se refiere a asistencia, apoyo o recursos, los cuales no son accesibles en el entorno escolar. En el Informe de Warnock (1998) habla de las dificultades en el proceso de aprendizaje como necesidades educativas especiales (NEE) las cuales precisan de cuidado y recursos educativos, estos pueden ser transitorios o

permanentes (Hidalgo, s.f.), demanda además, de atención y recursos concretos a nivel educativo, lo que permite a las personas aprender en relación a un diseño curricular adecuado de acuerdo a las posibilidades de su desarrollo personal (Warnock, 2010).

Las NEE están ligadas íntimamente con las características individuales y propias de cada niño/persona. Además, son frecuentes en los niños, y explican que cada uno puede aprender aún y acorde a sus necesidades educativas individuales, enfocándose en el concepto de diversidad.

Educación Especial

En el Informe de Warnock (1998) se explica que la educación es un recurso importantísimo, al que todos deberían acceder con facilidad y al hablar de *educación especial* se debe incluir los fines y objetivos curriculares adaptados a las necesidades educativas especiales que pueda poseer un estudiante (Hidalgo, s.f.). El objetivo principal de la educación especial es brindar las herramientas necesarias para que la persona logre desenvolverse en su entorno, con la habilidad de resolver problemáticas cotidianas. Conjuntamente, facilita la comprensión de la responsabilidad que tiene como sujeto el vivir en sociedad, además, brinda los recursos para que la persona obtenga autonomía e independencia, con el fin de que un día logre manejar su propia vida, sin ayuda permanente (Parra, 2010; Warnock, 2010). El principio fundamental que el Informe de Warnock (1998) indica para una Educación Especial, es poseer un perfil adjunto y añadido al de la educación habitual. Con esto, recomienda que las escuelas inclusivas deban además de educar a niños con NEE, brindar apoyo familiar, social y evidentemente académico (Hidalgo N. S., s.f.).

Por último, cabe recalcar que la Educación Especial radica en un grupo de asistencia, que busca compensar las NEE de un niño(a)/persona, para acercarse lo máximo posible al logro de los propósitos de la Educación Inclusiva. Este tipo de educación proviene de la necesidad colectiva de las personas con discapacidad, asimismo, las diferencias individuales deben ser comprendidas y aceptadas para que así el sistema educativo y las instituciones escolares sean quienes modifiquen los aspectos dentro del marco educativo, para cumplir con las necesidades individuales de todos sus estudiantes, posean o no dificultades de aprendizaje (Warnock, 2010).

2.3 Declaración de Salamanca

En 1994 la “Declaración de Salamanca” indica con gran relevancia la solicitud de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; concluyendo que:

“Las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria” (Declaración de Salamanca, 1994, pág. 24).

Esto indica que el cambio en la concepción de sistema educativo es una necesidad social, también fomenta la aceptación del medio al entender las diferencias personales y evitar términos como “normal”. Además, incentiva el desarrollo del medio educativo y ajustes que este requiere en respuesta a la diversidad en la educación, con esto se fundamenta un sistema educativo inclusivo (UNESO, 1994; Ministerio de Educación y Ciencia España, 1994). Una escuela inclusiva es un lugar enfocado en las características y potencialidades de cada persona. Este tipo de instituciones busca la construcción de una mejor sociedad, una en que la participación social sea activa y positiva, con principios fundamentales como cambio de actitud, fortificando el sistema de valores y creencias con acciones que lo evidencie (Parra, 2010).

2.4 Necesidades de índole educativa

Las necesidades educativas se dan en un contexto académico formal, cuando el estudiante presenta condiciones que le impiden acceder a la educación de forma típica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). El término *necesidad* es utilizado cuando el alumno muestra una dificultad directamente relacionada con la adquisición de las capacidades netamente académicas. Sin embargo, dicha necesidad también se observa en los ámbitos no formales de la educación.

Para detectar una necesidad educativa específica el estudiante debe mostrar dificultades de aprendizaje mayores a las de sus compañeros en relación al currículo común para su edad, la necesidad es valorada con pruebas psicológicas o psicopedagógicas que revelen la causa por la

que el alumno tiene dicha necesidad, la causa puede ser interna o por un planteamiento educativo inadecuado (UNESCO, 2014). Una vez detectada la condición del estudiante se debe compensar la dificultad con condiciones especialmente adaptadas a la persona y su diagnóstico específico, acomodando su contexto educativo personal con el nivel de aprendizaje que debe adquirir, con la provisión adecuada de recursos ya sea con apoyo didáctico, profesional y/o emocional, distintos a los que el centro educativo/institución ofrece para el común del alumnado.

Existe una clasificación de las necesidades educativas: necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad y las necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad (United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), 2013; Ministerio de Educación del Ecuador, 2013; Organización Mundial de la Salud, 2001). Por otro lado, además, se explica a las necesidades educativas especiales de forma transitoria (NEET) y permanente (NEEP). La NEET, es aquella donde un sujeto muestra en un periodo de la etapa escolar, en cuanto a la NEEP, se evidencia en el transcurso de su vida y formación, con la expectativa de mejorar la situación, siempre y cuando exista el apoyo adecuado de un profesional y de la familia (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

En las necesidades educativas transitorias, los estudiantes poseen un desarrollo intelectual figuradamente típico (Burgos, 2012). Las necesidades que se generan en estos casos pueden incluir alteraciones en el entorno familiar, social, ambiente educativo y en cuanto a la metodología del docente. En las necesidades educativas permanentes, se debe utilizar herramientas específicas en relación a la dificultad que tenga el estudiante. En este tipo de necesidad educativa están: los trastornos de la percepción, psicomotores, de memoria, del lenguaje, de atención y dificultades del aprendizaje; cálculo, lectura y escritura, las cuales derivan en discalculia, dislexia, disgrafía y disortografía. Las necesidades educativas acompañan a una persona en el trayecto de su vida, y generalmente están asociadas a una discapacidad intelectual o física (Burgos, 2012).

2.4.1 Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011), el término discapacidad en una vista general incluye las deficiencias, restricciones e impedimentos que dificulta a una persona para

realizar una actividad o participar en un medio específico. Dicha condición se convierte en un inconveniente donde las limitantes imposibilitan el realizar una acción o trabajo e incluyen complicaciones para interactuar en situaciones cotidianas e importantes (UNICEF, 2013).

La “Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud” (CIF), pertenece al grupo de la OMS (2011) tiene como objetivo fundamental proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado. Este grupo examina dentro de un contexto más amplio a la discapacidad, teniendo presente los inconvenientes sociales, para finalmente catalogarla en dos categorías principales: a) en tema de estructura y las funciones del cuerpo, y b) en tema de participación y actividad de la persona. La CIF indica que la discapacidad es parte de la existencia humana, esta fue creada para valorar la discapacidad en adultos, luego en vista de la importancia para avanzar en este tema, se crea la “Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud para Infantes y Adolescentes” (CIF-IA) viendo además de la discapacidad en sí, las causas de la actuación y ejercicio de los niños, niñas y adolescentes en su contexto propio (UNICEF, 2013). Ahora, según la CIF (2013) esta adaptación comprende cuatro espacios importantes:

- Las Funciones Corporales, son funciones fisiológicas y psicológicas (por ejemplo: comprensión o memoria).
- Las Estructuras Corporales, parte anatómica del cuerpo humano como órganos/ extremidades/ estructuras de los sistemas nervioso, visual, auditivo o aparato locomotor.
- Las limitaciones relacionadas con la actividad y participación, como andar/ subir/ vestirse o el jugar con quienes lo rodean o con sus pares/ o de cumplir actividades básicas.
- Los Factores Ambientales son el ambiente físico, social y actitudinal como las personas viven y manejan su vida.

Hoy en día se procura que la educación sea de acceso equitativo, que en todos los ambientes que se encuentren (formales o no formales) se logre cumplir con la enseñanza justa y el aprendizaje adecuado a una persona o a un entorno (social, cultural, educativo, político, etc.). La forma en que la educación debe satisfacer a las necesidades educativas se encamina al deseo

de eliminar las barreras y las diferencias en conocimiento e ignorancia que actualmente existen, respetando las leyes mundiales del derecho a la educación de los niños y jóvenes sin importar la condición social, etnia, creencias religiosas, discapacidad física o intelectual (UNICEF, 2005); no existe ningún tipo de filtro para el acceso a educación adecuada, todos tienen derecho a recibir una educación óptima e inclusiva (UNESCO, 2014; Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Ahora se presentará una descripción de algunos tipos de discapacidad asociadas a la discapacidad.

2.4.1.1 Discapacidad sensorial

La discapacidad sensorial se refiere a una deficiencia en la audición y/o visión, en consecuencia, existe una percepción y procesamiento de la información disfuncional, provocando una dificultad en las funciones cognitivas, que le impiden el desarrollo de aspectos para un desenvolvimiento autónomo y la comprensión de cómo funciona el entorno; tanto el hablar como el manejo de habilidades interpersonales, entre otros, se podrían ver comprometidas. Por este motivo, se busca reforzar las áreas debilitadas en estos casos, con atención profesional que permita el fortalecimiento de las habilidades y el facilitar herramientas en el sentido de una educación inclusiva. Esto, en vista de que para recibir información los canales auditivo y visual son muy relevantes (Luque-Parra & Luque-Rojas, 2013).

2.4.1.1.1 Discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva se define como la pérdida o anomalía de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, con un efecto inmediato en una discapacidad para escuchar/oír, lo que involucra una dificultad para el camino al lenguaje oral. Tomando en cuenta que la audición es el pasaje primordial por el cual se desarrolla la palabra expresada en el habla con la intención de comunicar una idea, se debe tener en cuenta que cualquier trastorno dado en edades entre 3 y 7 años sin duda va a perturbar su progreso lingüístico y expresivo, continuando luego con dificultades en otros ámbitos del contexto y desarrollo personal (Junta de Andalucía, 2010). Además, es un estado de restricción en la comunicación o en la locución, en habla y razonamiento, por la correlación entre los elementos personales (donde se encuentra la deficiencia auditiva) y los entornos de difícil acceso (Luque-Parra & Luque-Rojas, 2013).

Visto desde un análisis personal, las restricciones del canal auditivo generan una discapacidad en la persona, por los problemas posibles en áreas cognitivas y del lenguaje, incluyendo el desempeño en la comunidad y el desarrollo de las habilidades sociales, esto no es impedimento para la mejora del crecimiento personal en el medio en el que se desenvuelve, procurando que los recursos y apoyos refuercen sus necesidades y fortalezcan sus habilidades (Luque-Parra & Luque-Rojas, 2013; Domínguez, B., & Alonso, 2004; Luque & Romero, 2002; Bustos, 2001).

En cuanto a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad auditiva, es importante señalar que los aspectos de evaluación psicológica, psicopedagógica y lingüística son fundamentales para cumplir objetivos planteados en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la aplicación de una prueba que respalde el nivel de deficiencia en la audición y lenguaje, más la aplicación de herramientas logopédicas y evaluar las habilidades sociales de la persona, son requisito importante para un proceso de intervención psicopedagógica en búsqueda de la mejora en funciones ejecutivas, habilidades sociales y académicas, que permitan un progreso en el aprendizaje y brinde autonomía y por ende seguridad al individuo (Luque-Parra & Luque-Rojas, 2013).

2.4.1.1.2 Discapacidad visual

La discapacidad visual es una expresión genérica que encierra diversos tipos de problemas y dificultades visuales. En términos legales queda encasillado como ceguera legal y deficiencia visual todo sujeto cuya visión en los dos ojos esté disminuida. Es decir, el término discapacidad visual engloba tanto a quienes no poseen resto visual como a quienes pueden realizar diferentes actividades utilizando herramientas adecuadas que refuercen su funcionalidad visual. Usualmente se encierran estos dos conceptos para referirse a la discapacidad visual. Sin embargo, vale aclarar que estos dos grupos responden a necesidades educativas diferentes, por lo que necesitan de intervenciones educativas adaptadas para cada una (Junta de Andalucía, 2010).

- Ceguera total: personas que no perciben luz o, en caso de percibirla, no logran situar su origen. Sujetos que no poseen resto visual o no les es eficaz.

- Restos visuales: personas con escaso nivel de percepción visual, logran captar un nivel muy bajo de imágenes

La falta de visión establece que, los individuos con esta condición adquieran conocimientos principalmente desde la audición, el tacto y la propiocepción, para comprender su entorno. En otras palabras, a través de estos accesos, la persona se relaciona en su ambiente más cercano, sin embargo, se debe proyectar en un futuro, con la práctica y la necesidad mejorar estos aspectos (Luque-Parra & Luque-Rojas, 2013).

En los estudiantes con discapacidad visual las necesidades educativas deben compensar con recursos específicos la condición del estudiante en relación al alcance de información y la realización de tareas. Algunos autores (Martinez, Berruezo, García, & Perez, 2005; Miñambres, 2004) explican que cuanto más oportuna sea la valoración e intervención, dará mejores resultados y un desarrollo más completo se obtendrá con estimulación temprana que equilibre y compense las posibles dificultades en su desarrollo.

Para mejorar el proceso de aprendizaje es indispensable una intervención educativa por un profesional externo que responda al análisis de las características individuales, el nivel de ceguera y como se encuentra el sujeto emocionalmente en relación al ambiente escolar, con una estructura que respalden el trabajo de inclusión. Los recursos educativos deben intentar alcanzar un nivel de equidad en las oportunidades para adquirir conocimientos, es decir, el currículo se adaptará a la discapacidad.

Sordo-ceguera

Es la discapacidad que una persona posee por deficiencia visual y auditiva. En algunos casos se expresan en mayor o menor grado, de cualquier forma, las personas con esta condición tienen notables dificultades en la comunicación (Junta de Andalucía, 2010). A nivel educativo es indispensable la intervención psicopedagógica con recomendaciones específicas para realizar la adaptación curricular.

2.4.1.2 Discapacidad intelectual

La American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y de Desarrollo) cuyas siglas son: AAIDD, dice que la Discapacidad Intelectual es identificada por las restricciones significativas en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo que se manifiesta en destrezas adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Tiene que empezar antes que la persona cumpla los 18 años (AAIDD, 2011).

La discapacidad intelectual debe considerarse como una expresión de la interacción entre la persona y el entorno. Se empieza a comprenderla como un estado de funcionamiento de la persona, evitando así identificarla como una característica de la misma persona, además que puede variar dependiendo del nivel de intervención y apoyo que posea el individuo.

Para diagnosticar discapacidad intelectual es imprescindible una evaluación psicológica, la cual además del diagnóstico identificará las habilidades y dificultades que tiene el sujeto, para actuar desde la intervención psicopedagógica con los apoyos individualizados que requiere la persona. Al establecer un diagnóstico, se ubica el funcionamiento intelectual que es usualmente conceptualizado y comprendido a través de un principio general de inteligencia.

La inteligencia es una capacidad mental general; agrupa el razonamiento, la planificación, el pensamiento abstracto, la comprensión de las ideas complejas, el aprendizaje rápido y el aprendizaje por medio de la experiencia (AAIDD, 2011). Las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual para el criterio diagnóstico de discapacidad intelectual establecen una puntuación de Coeficiente Intelectual que se halla dos desviaciones típicas por debajo de la media, teniendo en cuenta el error típico de medida de los instrumentos utilizados para su evaluación, así como sus ventajas y limitaciones (AAIDD, 2011; Junta de Andalucía, 2010). En cuanto a la inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual, deben ser dadas acorde a las conclusiones y recomendaciones que indique el psicólogo, neuropsicólogo o el profesional que pueda dar un diagnóstico adecuado para la adaptación al currículo.

2.4.1.3 Discapacidad física o motora

La discapacidad física o motora está definida como la dificultad que muestra un sujeto al participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que pueden realizar las personas (Junta de Andalucía, 2010; Ministerio de Educación- Gobierno de Chile, 2007).

En este tipo de discapacidad la persona se encuentra en una situación que le impide moverse o hablar, debido a una correlación de aspectos propios al movimiento; estos problemas provienen de un déficit en el sistema osteo-articular, muscular y/o nervioso (Luque-Parra & Luque-Rojas, 2013). Las personas con discapacidad motora tienen dificultad al movilizarse, el acceder a lugares se vuelve un reto. Las instituciones educativas deben reconocer las diferencias y promover la equidad para ingresar a espacios con autonomía, esto determina que el estudiante con esta condición tenga un mejor desarrollo personal y académico (Junta de Andalucía, 2010).

Los profesionales a cargo del manejo de las alteraciones o cuadros clínicos de una persona con discapacidad motora (que en ocasiones suponen una gran dificultad a nivel educativo, ya sea en la intervención psicopedagógica o académica) recomendarán los recursos, metodologías, ritmo de las actividades y/o herramientas necesarias y adecuadas para la formación del individuo en todas los aspectos de vida (Luque-Parra & Luque-Rojas, 2013).

Las necesidades educativas en este tipo de discapacidad, implican una adaptación curricular que vele por el justo desarrollo del individuo (estudiante), es decir, donde su participación sea activa y adecuada a las diferencias que posea. La comunidad educativa deberá considerar las condiciones que favorezcan la inclusión del alumnado con discapacidad física o motora; para ello, se debe valorar el nivel de accesibilidad física a las diferentes áreas de la institución educativa, adaptar el entorno con puertas, baños, escaleras, pasamanos, entre otros. El personal docente y administrativo debe estar capacitado y comprometido con la educación inclusiva, en particular para adaptar el currículo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

2.4.1.4 Autismo

Las principales y actuales teorías sobre el autismo, destacan en su mayoría la relación del desarrollo afectivo-emocional con el social. A continuación, se describirá brevemente algunas de las más relevantes, tomadas de Miguel (2010):

1. Teoría de la “ceguera mental” o también llamada “sobre el déficit en teoría de la mente”; las personas de desarrollo típico son capaces de realizar un proceso de mentalización, demostrando habilidad automática para atribuir deseos, intenciones, emociones/sentimientos, conocimiento, o ideas a otros y comprender al realizar estos ejercicios que podrán parecerse o ser completamente diferentes a las ideas de los demás; sin embargo, las personas con TEA poseen esta “ceguera mental”, al no reconocer o comprender que otra persona puede no estar de acuerdo en una idea, sentimiento, concepto o situación, etc. con ella. Según Frith (1989), los niños con TEA “no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás”. La dificultad se encuentra en que las personas con TEA logran comprender de forma general pero no comprenden de manera particular la mente de otros. Por otro lado, esta teoría sustenta que quien posea TEA no logra entender las emociones propias o ajenas, dando paso así al distanciamiento emocional. Como se explicó anteriormente la falta de la habilidad de “mentalización” (característica de las personas con TEA) provoca ingenuidad social (no lograrán engañar, fingir, ni impresionar), y esto en relación a las dificultades para la interacción recíproca y la comunicación.
2. Teoría del “déficit afectivo-social”; esta teoría es propuesta por Hobson (1993), él sostiene que las deficiencias cognitivas y sociales distinguidas en el autismo son de naturaleza afectiva. Hobson explica que las personas con TEA poseen de forma innata la incapacidad de construir relaciones sociales. Este autor indica que el principio de esta capacidad natural viene de la habilidad potencial que el niño tiene para distinguir las emociones expresadas y manifestadas por sus cuidadores; por otro lado, los niños con TEA no tienen la habilidad para desarrollar el juego

simbólico e deducir el pensamiento de los demás, lo cual es resultado de su innata incapacidad para reconocer y responder a las emociones de los otros.

Existen muchas otras teorías, sin embargo, hoy en día las nuevas investigaciones y datos interesantes en relación a la etiología del autismo, son amplios y probablemente se interrelacionan con factores genéticos, ambientales, autoinmunes, inflamatorios, entre otros. Son una variedad de elementos que se muestran como el inicio del camino e incentivan a promover nuevos estudios científicos para acercarse más a los aspectos que lo provocan (Orellana, 2012).

Uno de los aspectos más importantes en cuanto al Trastorno del Espectro Autista es el de la detección temprana, ya que al diagnosticar el caso se dará inicio a la pronta intervención de manera específica, personalizada y con apoyo a la familia, para promover así una mejoría en el pronóstico en la mayoría de los niños con TEA (Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III. Ministerio de Sanidad y Consumo de España, 2005).

A nivel escolar, los estudiantes con TEA deberían tener una adaptación curricular acorde a la necesidad educativa específica que posean. Esto se determina con una evaluación dada por uno o varios profesionales que estén involucrados en la detección e intervención del Trastorno del Espectro Autista.

2.4.1.5 Discapacidades no susceptibles de inclusión

En la Constitución de la República del Ecuador (2017) en el artículo 19, literal c) de la Ley Orgánica de Educación de Discapacidades, se prescribe que el Estado garantizará a las personas con discapacidad: “acceso a la educación regular en establecimientos públicos y privados, en todos los niveles del sistema educativo para aquellos que no puedan asistir a establecimientos regulares de educación, en razón del grado y características de su discapacidad” (Ministerio de Educación, 2017).

Entonces, para determinar el diagnóstico de una persona con una discapacidad no susceptible de inclusión, se debe realizar una evaluación psicológica que sea revisada y aprobada por las instituciones avaladas por el estado ecuatoriano, como la Unidad de Apoyo a

la Inclusión (UDAI), el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (ONADIS), entre otras. A continuación, se presenta una tabla que explica la división de las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad en el Ecuador:

Tabla 1
Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad

Diagnóstico	Tipo	Descripción
Discapacidad Sensorial	Discapacidad Auditiva	Hipoacusia (pérdida auditiva parcial) Sordera (pérdida auditiva total)
	Discapacidad Visual	Producida por una anomalía en el ojo. Provoca pérdida parcial o total de la vista.
Discapacidad Intelectual	Discapacidad Intelectual Límite y ligera	Límite: dificultad en un área determinada. Ligera: puede desarrollar destrezas para comunicarse y ajustarse al mundo laboral.
	Discapacidad Intelectual Moderada	Puede comunicarse oralmente pero no por un texto, con un desarrollo cognitivo de edad preescolar.
	Discapacidad Intelectual Severa y profunda	Severa: lenguaje elemental, autonomía social casi nula retraso psicomotor. Profunda: desarrollo cognitivo equivalente a dos años.
Discapacidad Física o Motora	Lesiones del sistema nervioso central o periférico Músculo esquelético	Discapacidad que consiste en una alteración temporal o permanente del área motora. Afecta el tono postural, la movilidad y la coordinación de los movimientos
Trastornos del Espectro Autista Discapacidades no susceptibles de inclusión	Síndrome de Rett	Deterioro de las funciones motrices, lingüísticas, cognitivas y sociales, y el desarrollo de discapacidad intelectual severa o profunda
	Multidiscapacidades o multiretos	Presentan dos o más discapacidades de manera simultánea.

Nota: Tomado de Ministerio de Educación del Ecuador, 2014. *Realizado por:* Ortiz, 2017.

2.4.2 Necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad

Las necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad son dificultades que se presentan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales necesitan respuestas o soluciones con adaptación curricular. Es decir, al igual que los estudiantes con una necesidad educativa asociada a la discapacidad, estos estudiantes necesitan una educación acorde a sus capacidades y que la propuesta educativa se acomode en criterios metodológicos, evaluación y trabajo en equipo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

2.4.2.1 Dotación superior o superdotación

Los alumnos con altas capacidades/dotación superior o superdotación aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad, comprendiendo conceptos más complejos y extensos para su edad cronológica, más aún si se tratan temas que atraen su interés y con docentes que brinden óptimo apoyo. El estilo de aprendizaje que caracteriza a un estudiante con dotación superior puede ser motivado, concentrado en la tarea, independiente, autocontrolado, persistente, crítico, creativo y persistente (Parke, 1989).

Las características del estudiante con dotación superior son evidentes desde pequeños, denotan un actuar singular y sorprendente para los adultos. Estos niños son precoces y no son típicos en niños contemporáneos a su edad. Respecto a la personalidad estos estudiantes combinan tres variables complejas y relativamente independientes: alta inteligencia, alta motivación de logro y creatividad (Renzulli & Delesle, 1982).

Es importante recalcar que los estudiantes que poseen este tipo de necesidad educativa destacan con sus altas capacidades cognitivas, creativas y de personalidad, con las cuales obtienen logros escolares, ciertos casos pueden indicar mayor inclinación a una cualidad específica. Es decir, podrán ser buenos en varias áreas o serán líderes en una específica; ya sea lengua, arte, matemáticas, debate, entre otras.

Los problemas escolares que podrían presentar estos estudiantes varían en cuanto a sus habilidades sociales, comprensión de su rol y el de los demás dentro del sistema educativo, el mostrar un alto interés en un tema, porque lo dominan o porque les parece sustancial ampliar el

tema; por otra parte, pueden mostrarse desinteresados, perezosos, rebeldes o aburridos; en sus reportes denotan cumplimiento de los objetivos o de los temas a alcanzar pero en su trayectoria escolar se encuentran con características de despreocupación y descuido en sus calificaciones, sin embargo este rasgo puede deberse a la falta de motivación por la facilidad del tema y porque no encuentran un reto en el aprender (Burgos, 2012).

Básicamente, para conocer cuáles son los estudiantes con dotación superior se debe realizar un trabajo de observación y la aplicación de pruebas psicopedagógicas. Posteriormente, se debe analizar el tipo de adaptación que promueva el desarrollo de sus habilidades y mejore sus debilidades, de acuerdo con un informe psicopedagógico emitido por un profesional. Este trabajo lo debe realizar la comunidad educativa en la que se desenvuelve el estudiante.

2.4.2.2 Dificultades del aprendizaje

La dificultad del aprendizaje es la incapacidad constante, imprevista y delimitada para obtener de manera eficaz ciertas habilidades académicas las cuales están relacionadas a la escritura, el cálculo, la lectura, el dibujo, entre otras (Álvarez & Diéguez, 2010). En cuanto a las habilidades en cálculo, lectura y escritura deben ser tomadas con gran relevancia porque estas permiten y facilitan la comunicación y el desarrollo de la persona en sociedad, promoviendo su óptimo desenvolvimiento y mejorar sus potencialidades en todas las áreas posibles. Estas dificultades se presentan generalmente en la niñez y/o la etapa escolar.

2.4.2.2.1 Dislexia

Es definida como una dificultad específica e inesperada en el aprendizaje de la lectura (Salgado & Espinosa, 2008). En otras palabras, es la dificultad que genera la comprensión de la relación entre las palabras, letras y sonidos en la adquisición de la lectura. Existen dos tipos de dislexia: la adquirida por una lesión cerebral la cual afecta a las áreas encargadas del procesamiento de lectoescritura y la evolutiva que es cuando sin una razón identificada el niño muestra dificultades en el proceso de lectura (Marchesi, Coll, & Palacios, 1999).

En cuanto a la clasificación, la dislexia se encuentra dividida en dislexia-lingüística y dislexia-disgráfica. La dislexia-lingüística indica un problema a nivel auditivo para entender las palabras por el canal auditivo. Probablemente el cerebro del estudiante no logra procesar los fonemas

afectando a la lectura y escritura. Luego está la dislexia-disgráfica visomotora la cual afecta la percepción visual del estudiante, lo que le genera dificultad para orientarse espacialmente, en su esquema corporal, confunde las letras, une o separa palabras, sílabas y/o letras y no acepta las equivocaciones que realizó.

2.4.2.2.2 Disgrafía y Disortografía

El desarrollo de la motricidad fina especialmente en manos y dedos facilita el comienzo del proceso lecto-escritor en los niños. También, posibilita la comprensión de la escritura propia y ajena en cuanto a la grafía y el significado. En relación a la disgrafía, es una dificultad de la escritura que afecta la forma y el significado de lo que escribe la persona; en otras palabras, tendrá disgrafía la persona con escritura defectuosa. Es decir, cuando la persona adopta una postura incorrecta en la escritura, ya sea por la presión del escrito, una inadecuada manipulación del lápiz, incluso en el ritmo de escritura. Por otro lado, el tamaño de la letra podría ser otra característica; muy grande o muy chica, el área entre las palabras y letras puede estar aglutinada, y la comprensión del escrito se dificultaría.

En la disortografía el estudiante presenta errores ortográficos muy marcados. En el aprendizaje de las reglas ortográficas puede existir dificultades importantes, como el comprender cambios en los artículos y signos de acentuación, en casos más complejos incluirá omisión o confusión de letras o sílabas, entre otros (Peña, 2006).

2.4.2.2.3 Discalculia

Es una dificultad al comprender operaciones matemáticas, puede ser errores en el pensamiento operatorio, la lectura de números, la estructuración espacial; el incorrecto orden de los números, confusión de la ubicación de las cifras en el tablero posicional, inadecuada lectura de números, etc. (Peña, 2006).

2.4.2.3 Trastornos del comportamiento

Los trastornos del comportamiento en la infancia y en la adolescencia abarcan un acumulado de conductas que involucran oposición a las normas sociales y a las figuras de autoridad, cuyo resultado más destacado es el fastidio o la perturbación, más o menos crónica, de la relación en

el entorno con otras personas: gente conocida padres, compañeros, profesores, etc. (Fernández & Olmedo, 1999). Algunas de las características más importantes se encuentran la edad del niño, el nivel de desarrollo cognitivo, el entorno familiar, escolar, social, cultural, etc. en este tipo de trastornos influyen una sucesión de elementos propios de la psicopatología infantil que dificultan la caracterización de los inconvenientes que se presentan, su curso y su resultado final (Méndez, Espada, & Orgilés, 2006).

Para hacer una detección de este tipo de trastornos se debe tomar en cuenta la relación entre el comportamiento o conducta con la edad de la persona, ya que algunas de estas pueden ser catalogadas como síntomas, cuando son en realidad, parte del desarrollo típico del sujeto. Es decir, las conductas pueden estar o no aceptadas en momentos determinados del crecimiento de la persona. Además, la detección y el diagnóstico tiene que ser avaladas por un profesional, ya que los factores antes mencionados pueden confundir a quien observa y/o se afecta por la conducta del sujeto. Por ejemplo, la familia sería determinante para relacionar a la persona con un “trastorno del comportamiento” por lo que el nivel de paciencia, la forma de educar (reglas o normas de convivencia, tono de voz, jerarquías, etc.) y las habilidades para hacer frente a los diferentes escenarios de contexto familiar desempeñan un papel importante en cuanto a la reacción de los padres y/o miembros del núcleo familiar, indicando que la tolerancia enseña un rasgo relativo al comportamiento.

El diagnóstico de *trastorno del comportamiento* se atribuirá a quienes muestren patrones extremos del tipo de conductas antes mencionadas. Asimismo, tiene que existir coherencia en todos los entornos en que se desenvuelva la persona (escolar, familiar, social etc.), es decir, que en estos espacios el resto de personas sienta y exprese el desajuste significativo del comportamiento de la persona y lo difícil de llevar una buena relación.

En una clasificación básica y general, se toma en cuenta al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el trastorno disocial, y las situaciones de vulnerabilidad. El TDAH viene definido por la aparición de tres síntomas esenciales: 1 el bajo nivel de atención, 2 la impulsividad y 3 la hiperactividad (Pascual, 2008). La presencia de este trastorno empieza a temprana edad y persiste hasta la edad adulta, convirtiéndose en una particularidad del individuo que será difícil de controlar sino ha sido manejada mediante un acompañamiento psicológico

y/o una intervención psicoeducativa adecuada. Como todos los trastornos psicológicos, el TDAH debe ser detectado a través de los síntomas mencionados previamente y características particulares que indiquen una irregularidad del comportamiento, las cuales deben estar presentes en todos los espacios en los que el sujeto se desenvuelva y, además, deben ser recurrentes en su cotidianidad.

El trastorno del comportamiento disocial implica una conducta destacadamente desafiante, provocadora, no logra obedecer normas y reglas e incluso en algunos casos o momentos vandálica. Este trastorno está codificado como F91.0 en el Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos relacionados con la Salud Mental efectuada por la OMS (CIE 10). Las situaciones de vulnerabilidad se refieren a enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia y adicciones, entre algunas otras. Estas situaciones pueden ser detectadas principalmente en las instituciones educativas. A continuación, se presenta una tabla de clasificación de las necesidades educativas no asociadas a la discapacidad.

Tabla 2
Necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad

Diagnóstico	Tipo	Descripción
Dotación superior o superdotación		Altas capacidades cognitivas, creativas y artísticas. Los intereses que evidencian no corresponden a los intereses de otros estudiantes de la misma edad.
Dificultades del aprendizaje	Dislexia	El estudiante no puede leer como el resto de sus pares, con una inteligencia promedio, órganos sensoriales intactos, equilibrio emocional, motivación ambiental y métodos didácticos adecuados.
	Disortografía	Da cuenta de las fallas relacionadas con la transcripción grafo-fonemática del idioma. Se observan errores en cuanto a la ortografía natural, errores específicos y errores de ortografía arbitraria, dificultades para seguir y respetar las reglas ortográficas.
	Disgrafía	Trastorno específico de escritura que hace referencia a los problemas para representar las grafías.
	Discalculia	Errores en el aprendizaje del cálculo y en las operaciones matemáticas, dificultades en la utilización de estrategias cognitivas para la resolución de problemas matemáticos.

Trastornos del comportamiento	Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)	inatento hiperactivo impulsivo combinado	Trastorno neurológico por el que el individuo presenta dificultades para mantener la atención, seguir reglas, planificar y organizar actividades.
Situaciones de vulnerabilidad	Otros trastornos del comportamiento	Trastorno disocial Enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia y adicciones.	Patrón repetitivo y persistente de comportamientos que violan los derechos básicos de otras personas o las normas sociales y que se caracterizan por agresión a personas y animales, destrucción de la propiedad, fraudulencia o robo. Todos estos casos necesitan acompañamiento psicológico.

Nota: Tomado de Ministerio de Educación del Ecuador, 2014. *Realizado por:* Ortiz, 2017.

2.5 Problemas de índole educativa

Los problemas educativos se refieren a cualquier escenario o contexto situacional que perturbe de forma negativa el progreso escolar, en otras palabras, son circunstancias que obstaculizan o interrumpen que la persona promueva el potencial que posee (Durán, y otros, 2009). Los problemas de la educación están en relación con la actitud de las personas que tratan esas dificultades, asuntos o temas extrínsecos al sujeto ya sea en cuestión del lugar geográfico, del aspecto directivo de la institución, del rol del docente o alumno (Sacristán & Pérez, 1996). Esta discusión se orientará en algunos aspectos básicos del desarrollo de la educación formal, en tres situaciones esenciales de las posibles problemáticas educativas relevantes las cuales son: el deseo de aprender y enseñar, la concordancia que tiene la educación con el desarrollo social – personal y la autonomía en la clase.

2.5.1 El deseo de aprender y enseñar

Desde la filosofía, que es la ciencia que estudia el saber de las cosas y busca dar respuesta a interrogantes que preocupan al ser humano, en aspectos sociales, espirituales o emocionales, se explica que lo más importante que mueve internamente a un individuo, es un sentimiento en particular, el cual es: “el amor por el saber” (Kohan, 2013).

Pineda (2007), explica en su libro “*La concepción del ser humano*”, cómo las experiencias educativas y reflexivas, son necesarias para el desarrollo integral del individuo. Estas experiencias constituyen parte importante de la necesidad y el derecho de libertad, de democracia, de aprendizaje crítico, de conciencia sobre la realidad histórico-cultural, para así también promover el crecimiento social (Pineda, 2007).

Por otra parte, la psicopedagogía, explica que en el proceso enseñanza-aprendizaje existen dificultades que presentan los niños al aprender en el sistema educativo formal y existen también problemas que se generan al enseñar, por lo que este proceso debe constar con varias estrategias y mejoras en métodos y técnicas pedagógicas (Freire, 1967).

El aprendizaje es la construcción del conocimiento que el ser humano adquiere durante toda su vida (Moreno C. , 2012). La persona promueve el aprendizaje a través de experiencias reales; el conocimiento y el aprendizaje constituyen una construcción mental como producto de la interacción entre el sujeto que conoce y objeto conocido (Albuja, 2013; Freire, 1994). El conocimiento se da en el intercambio de ideas y vivencias entre pares. Además, en cuanto a la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se obtiene en diferentes contextos los cuales varían de acuerdo al entorno social, económico y cultural.

Cuando Vygotsky (1978) dijo, que “el aprendizaje humano presupone un carácter social y un proceso por el cual los niños se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que lo rodean”, señalaba que es tanto el deseo propio que el niño tiene por aprender como el deseo adquirido por la necesidad social del conocimiento lo que dan paso a la motivación y al interés por el aprender.

El deseo de enseñar, por otro lado, es una vocación que poseen ciertas personas dado que no todos logran compartir el conocimiento de una forma eficaz y agradable (Freire, 1993). Una vez descubierta la vocación, es de responsabilidad de la persona el alistarse en todos los sentidos éticos y profesionales, actualizándose constantemente en todas las áreas del ejercicio docente.

Se entiende que la educación, en las dos vías analizadas hasta este punto, el aprender y el enseñar, vienen de una cualidad intrínseca de la persona y por la necesidad de responder a problemáticas de la sociedad en que se encuentra. Con esto se comprende que el aprendizaje y la enseñanza son motor de la búsqueda constante por la mejora del progreso individual y colectivo.

También, Torre (2002), explica acerca de la teoría social-cognitiva de Albert Bandura (1977). El autor explica que existen fuentes esenciales de motivación por aprender. Estas se relacionan, con la creencia de poder llevar a cabo una tarea que conlleve a obtener resultados. Además, agrega que si un estudiante tiene la convicción que tanto él como sus pares lograrán culminar de forma positiva las tareas que realicen, podrá tener una motivación futura que le ayudará a buscar nuevos objetivos (Torre, 2002).

Finalmente, se puede decir que para la persona el saber y el enseñar provienen de lo intrínseco de la naturaleza humana (deseo), y desde lo extrínseco del vivir en sociedad (necesidad). El proceso de enseñanza-aprendizaje busca edificar a las personas con sentido crítico, analítico y reflexivo en la construcción del conocimiento.

2.5.2 La concordancia de la educación con el desarrollo social- personal

Como se revisó anteriormente, en cuanto a la etimología de la palabra educación, se entiende la referencia que en la acción de la misma se realiza, es decir; la actividad de extraer, cultivar, o sacar de dentro a fuera algo que ya está inicialmente ahí (Manso & Thoillez, 2014; Campos, 1998). Asimismo, se debe analizar previamente la importancia y necesidad del desarrollo social y personal, para esto se revisarán dos teorías psicológicas, las cuales son: la teoría psicosocial por Eric Erikson (1950) y la teoría de la personalidad por Abraham Maslow (1943). Además, se revisará brevemente los tipos de educación señalados en temas anteriores dentro de este capítulo.

Como se ha dicho antes, los tipos de educación existentes son tres: formal, no formal e informal. La educación formal es la que se imparte en un sistema educativo oficial, es decir que sea respaldado por el Estado. La educación no formal por su parte, resguarda toda actividad que está establecida, que es sistemática e intencional, sin embargo, no se da dentro del marco del sistema formal para proporcionar determinados tipos de aprendizaje. En lo que respecta a la educación informal, son etapas en las que la persona logra y recolecta aprendizajes, habilidades, actitudes, razonamiento y criterios por medio de las experiencias diarias en relación con el entorno que le rodea.

Erikson (1950) explica el desarrollo del ser humano desde su interacción social y cómo cumplir o atravesar satisfactoriamente cada una de los estadios psicosociales/etapas vitales. Cada estadio permite la adquisición de las competencias necesarias para transitar satisfactoriamente el siguiente; el alcanzar el objetivo de cada uno provocará en la persona una sensación de dominio la cual conceptualiza Erikson (1950) como *fuerza del ego* . Es importante recalcar que todas las etapas están determinadas por un conflicto o crisis, que dará paso al desarrollo individual del sujeto si logra superar dicho obstáculo (Erikson, 2000). El análisis trascendental de la teoría de Erikson (2000) en relación a la concordancia de la educación con el desarrollo social-personal, trata sobre la recurrente actuación del ser humano en sociedad, tanto para aprender como para enseñar. El autor indica que el conocimiento de vida de la persona está íntimamente ligado a la relación con su entorno (Bordignon, 2006).

Por otro lado, Maslow (1943) basa su teoría en dos aspectos fundamentales: las necesidades y las experiencias propias. Es decir, aquello que motiva (parte intrínseca) y lo que se busca en el transcurso de la vida (parte extrínseca); explicando que todo esto forma la personalidad. El fundamento de esta teoría a su vez está apoyado en dos niveles: el biológico que engloba a la parte intrínseca y el del fruto del deseo que agrupa a la parte extrínseca (Maslow, 1968). Entonces, en el deseo del ser humano de lograr su máximo potencial se encuentra el concepto de *autorrealización* con el cual Maslow (1943) explica la necesidad de todos los seres humanos de alcanzar las metas propias que se hayan propuesto de forma autónoma y libre (Boeree, 2005).

Con lo antes aclarado, se puede decir que el desarrollo social y el personal están íntimamente ligados al ciclo de vida, en el cual se cumplen etapas las cuales entregarán satisfacción o

desilusión a la persona, esto dependerá del nivel de logro que haya alcanzado. En otras palabras, los seres humanos en desarrollo y estabilidad típica ingresan desde que nacen, al sistema de competencia continua consigo mismos y con la sociedad, en pro del progreso, crecimiento y permanencia de su conocimiento de vida en su momento.

En cuanto este tema, se encuentra que la concordancia de la educación con el desarrollo social y personal está ligado al aprendizaje continuo de los seres humanos; ya sea en su entorno académico (formal o no formal), familiar, personal. Para la persona la búsqueda de conocimiento a través de la educación formal debe ser activa de manera voluntaria o involuntaria, ya que anhela intrínseca o extrínsecamente el conocer y brindar su máximo potencial, para satisfacción propia y crecimiento social.

2.5.3 La autonomía en la clase

En los contextos de educación escolar formal, hoy en día, es necesario reconocer cuán importante es la autonomía al aprender, es decir, el autoeducarse o el nivel de guía que se tiene en el camino del aprendizaje (Freire, 1996). Actualmente, educadores, psicopedagogos, psicólogos, psicólogos educativos, neuropsicólogos, entre otros, estudian e investigan el nivel de autonomía que existe o debe existir en los estudiantes.

Aoki (2000), aclara que la autonomía que maneja el estudiante, debe provenir desde las destrezas generadas por medio de un deseo intrínseco, para hacerse cargo del aprendizaje propio. Además, se aclara que esta destreza no es innata sino obtenida, ya sea por medio de este deseo o a través de la educación formal. Agregado a esto, se explica que dentro de un contexto formal el estudiante debe distinguir tres aspectos: el primero de ellos, cómo y por qué aprender, el segundo, organizar un plan y por último debe evaluar el resultado del conocimiento adquirido (Aoki, 2000). La autoevaluación del aprendizaje proporciona al estudiante información única e imprescindible con el objetivo de regular su crecimiento en la cimentación de significados y finalmente alcanzar la meta de la educación, la cual es el aprender a aprender o también llamado autoaprendizaje, siendo esta la capacidad de recurrir a conocimientos previos para conseguir nuevas comprensiones de forma autónoma (Coll & Martín, 1999; Freire, 1996).

La autonomía y el autoaprendizaje deben ser objetivos centrales de la educación (Moreno & Martínez, 2011) y, además, el aprender a aprender y la autonomía deben estar íntimamente ligadas; en esta relación conseguirá el estudiante desarrollar un rol activo en su educación, desde un punto de vista pedagógico (Ruiz de Zarobe, 1997). El desarrollo de la autonomía implica que el estudiante debe poseer ciertos requisitos previos en algunas áreas de vida para alcanzar esta habilidad. La personalidad, el entorno familiar, social y cultural son de relevancia, ya que es sustancial recordar que el ser humano a priori necesita cumplir ciertos requisitos vitales para poder así preocuparse por aspectos de esta naturaleza (Freire, 1996). El interés o motivación intrínseca a la persona, o bien una cultura de disciplina ya establecida, etc., un contexto familiar y social estable, y un medio cultural con inclinación a la educación y el aprendizaje brindarán el ambiente y balance adecuado para alcanzar esta destreza.

Por otro lado, el estudiante con autonomía en el aula poseerá características que están implícitas en la destreza, pero es significativo recalcar, como el trabajo en equipo, el compartir experiencias, la resiliencia, la asertividad, el comprender la diversidad, procurando asesorar a otros, y más, indicarán que quien ha aprendido a aprender se encuentra en un siguiente nivel del desarrollo personal y por ende social (CEAPA, 2017). La autonomía en la clase demuestra el deseo del o los estudiantes por conocer, comprender y brindar lo mejor de ellos en el proceso de aprendizaje formal. Con todo lo explicado y aclarado en este capítulo se comprenderá de mejor manera los resultados referentes a la investigación que se entregan a continuación.

CAPÍTULO III: ESTUDIO APLICATIVO: DETECCIÓN DE NECESIDADES Y PROBLEMAS EDUCATIVOS

En este capítulo se da a detalle todo el procedimiento que se llevó a cabo para esta investigación. Desde la metodología, donde se explica el origen de este trabajo, para así indicar cuales fueron los participantes y como se realizó la selección de los instrumentos utilizados. Luego, se habla del procedimiento ejecutado en cuanto a la aplicación de los instrumentos y las medidas que se tomaron en los mismos, con esto se inicia la descripción de los resultados de cada instrumento, para así permitir un análisis de los mismos. Lo siguiente en este capítulo es la articulación teórico-práctica donde se revisa los resultados y las observaciones más destacadas desde la teoría, y finalmente se cierra este capítulo con conclusiones y recomendaciones referentes a los resultados para la comunidad donde se realizó esta investigación.

3.1 Metodología

Este trabajo se enfocó en la detección de problemas y necesidades de índole educativa en la comunidad Waorani de Guiyero, Yasuní. Específicamente en el Centro Educativo Bilingüe CECIB “IKA”, con la intención que con el conocimiento encontrado se pueda elaborar programas de intervención y/o adaptaciones curriculares. Esta disertación formó parte del proyecto de investigación: **“NECESIDADES Y PROBLEMAS PSICOLÓGICOS A NIVEL CLÍNICO Y EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD WAORANI DE GUIYERO (YASUNÍ): Diagnóstico, intervención y seguimiento”**, dirigido por la Mtr. Marie-France Merlyn Sacoto en colaboración con la Mtr. Elena Díaz Mosquera y la Mtr. Liliana Jayo en el año 2016.

Para la investigación se utilizaron tests estandarizados y pruebas educativas informales diseñadas y elaboradas para ser aplicadas en la comunidad en estudio, que incluyeron: Escala de Desarrollo de Nelson Ortiz, el test “D2”, el test Raven, Pruebas Académicas Informales. Además, se manejaron entrevistas semiestructuradas para los docentes. En cuanto al análisis de la información se realizó un procesamiento matemático y estadístico sobre una matriz de Excel y los procesamientos matemáticos y estadísticos se hicieron en el software SPSS. A

continuación, se presenta una tabla que describe la hipótesis, las variables, los indicadores y la metodología de la presente investigación.

Tabla 3
Operacionalización de la investigación

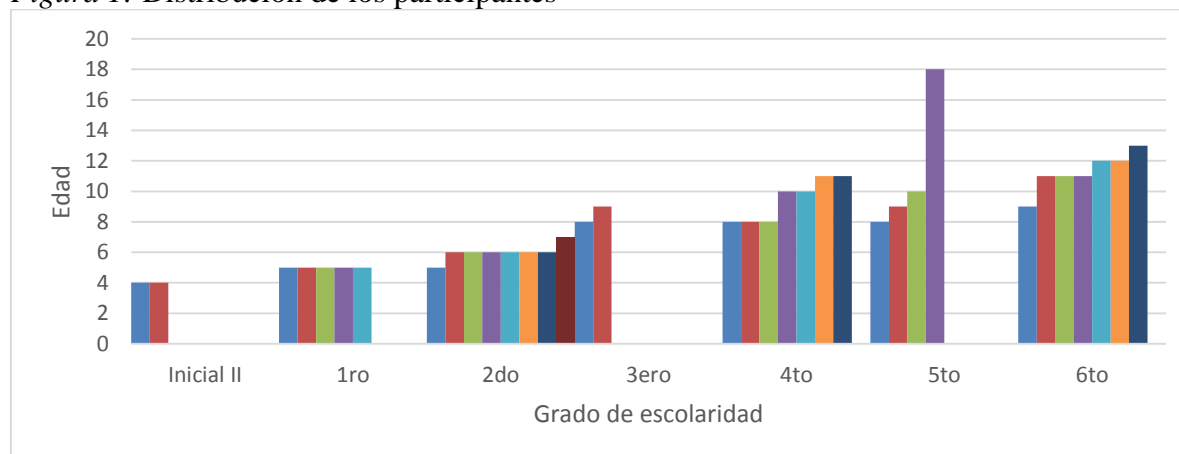
Hipótesis	Variables	Indicadores	Metodología/técnicas
Las necesidades y problemas educativos de la comunidad Waorani de Guiyero, Yasuní, se relacionan con la accesibilidad a la educación, dificultades de aprendizaje, capacitación de docentes.	Las necesidades y problemas educativos. La accesibilidad a la educación y la capacitación a docentes.	Nivel de calidad educativa, rezago educativo, formación docente. La ubicación geográfica, la falta de recursos para educación a la comunidad Waorani, descuido del Estado.	Aplicación de pruebas psicoeducativas informales. Revisión bibliográfica de estudios o publicaciones de la educación de la comunidad Waorani.

Nota: Tomado del *Plan de Disertación* de la presente investigación, 2016.

3.2 Participantes

En este estudio hubo un total de 35 participantes (17 niñas y 18 niños) de los cuales 33 se encontraban registrados en educación formal y 2 en educación preescolar, con colaboración de los dos docentes de la escuela, además del docente que la PUCE ha elegido para apoyo a la comunidad. Los niños que asisten a la escuela vienen de Guiyero, Timpoka y Ganketapare comunidades ubicadas en el Yasuní. A continuación, se presenta un descriptivo de edad y grado de escolaridad de los estudiantes inscritos (cada barra representa a un estudiante) en el Centro Educativo Intercultural Bilingüe CECIB “IKA” en el periodo de clases 2016-2017.

Figura 1: Distribución de los participantes



En la *figura 1* se puede observar que hasta tercer grado de educación general básica los estudiantes asisten a un grado escolar adecuado para su edad; sin embargo, en los siguientes niveles de escolaridad la edad varía indicando que los estudiantes se encuentran en aulas con compañeros de diferentes edades.

3.3 Instrumentos

Para la selección de los instrumentos se realizó un análisis del contexto, social, cultural y educativo en el que se encontraba la comunidad de Guiyero. Con este análisis se concluyó que las herramientas que se debían utilizar debían estar lo más adaptadas al entorno social, cultural y educativo al que se dirigía. Con este consenso se encogió la Escala Abreviada de Desarrollo de Nelson Ortiz, el test de Atención D2, el test de Matrices Progresivas de Raven. Además, se adecuaron (para la comunidad) pruebas informales en base a las dadas por el Ministerio de Educación del Ecuador del año 2016 y se realizaron también entrevistas a los docentes.

3.3.1 Escala Abreviada de Desarrollo (EAD)

Esta Escala fue creada por Nelson Ortiz y está diseñada con el fin de observar la situación en cuanto a aspectos del desarrollo evolutivo del niño. Señala las habilidades que los niños deben adquirir hasta los 60 meses de edad, con óptimos indicadores para indicar áreas en alto compromiso de retraso en cuanto al desarrollo (Ortiz, 1999).

Las cuatro áreas que evalúa son:

- Motricidad gruesa, mide la maduración neurológica, manejo de tono y postura, coordinación motriz de cabeza, miembros y tronco.
- Motricidad fino-adaptativa, evalúa la destreza en la coordinación intersensorial y de movimientos específicos y precisión para la solución de problemas que implica: prehensión fina, cálculo de distancias y seguimiento visual.
- Audición-lenguaje, valora el progreso y adelanto del habla y el lenguaje (orientación auditiva, intención comunicativa, vocalización, entre otras).

- Personal-social, determina el nivel de acción en cuanto a la iniciación y respuesta a la relación social, dependencia-independencia, manifestación de sentimientos, emociones y patrones de comportamiento relacionados con el autocuidado.

Su aplicación es individual, el sitio en el que se realiza debe ser luminoso, un ambiente calmado y sin ruidos distractores. Además, se debe tomar en cuenta factores que influyan directamente en las necesidades físicas y emocionales del niño, para evitar errores en los resultados. En cuanto al proceso de evaluación se proporciona al niño las indicaciones adecuadas para su edad en cada área, avanzando hasta que se equivoque en 3 ocasiones seguidas. En el caso que el niño no alcance a realizar una indicación se regresa a la anterior, así en orden inverso hasta que logre 3 órdenes seguidas (Ortiz, 1999). Luego, al finalizar la prueba, tomando en cuenta la edad cronológica del niño y según el resultado en puntos obtenido se interpreta cada una de las áreas y también de forma total.

3.3.2 D2, test de atención

Instrumento creado y estandarizado por Rolf Brickenkamp en 1962, Gottingen- Alemania. La adaptación al español fue realizada por Nicolás Seisdedos Cubero, de TEA Ediciones. La forma de aplicación puede ser individual o colectiva. Esta prueba está dirigida para niños, adolescentes y adultos. El tiempo de duración de la prueba va entre los 8 y 10 minutos; incluidas las instrucciones dadas previamente, sin embargo, hay un tiempo limitado de 20 segundos para la ejecución de cada una de las 14 filas del test.

El fin de esta prueba es la evaluación de varios aspectos de la atención selectiva y de la concentración. El test mide la velocidad de procesamiento, el seguimiento de unas instrucciones y la bondad de la ejecución en una tarea de discriminación de estímulos visuales similares, por lo que el nivel de concentración se agudiza permitiendo así la estimación del mismo, en personas entre 8 y 60 años de edad (TEA, 2012).

El proceso consiste en que la persona debe mirar con atención, de izquierda a derecha el contenido de cada línea y marcar la letra “d” que tenga dos pequeñas rayitas (dos arriba, dos

abajo o una arriba y una abajo) estas letras específicas son denominadas *elementos relevantes*.

Las puntuaciones resultantes son (TEA, 2012):

- TR, total de respuestas: número total de elementos procesados en las 14 líneas,
- TA, total de aciertos: número de elementos relevantes correctos,
- O, omisiones: número de elementos relevantes procesados, pero no marcados,
- C, comisiones: número de elementos irrelevantes marcados,
- TOT, efectividad total en la prueba
- CON, índice de concentración,
- TR+, línea con mayor número de elementos intentados
- TR-, línea con menor número de elementos intentados
- VAR, índice de variación

En este estudio se aplicó la prueba a los niños desde tercer grado de educación general básica ya que el menor del grupo ya contaba con 8 años de edad.

3.3.3 RAVEN/ Test de Matrices Progresivas de Raven/ Test de Inteligencia General

Esta prueba fue creada por J. C. Raven en 1938, el cual mide el factor “g” de la inteligencia. El fin es la estimación de la inteligencia general por medio de un trabajo de razonamiento abstracto, establecida en matrices gráficas, a través de la comparación de formas promoviendo el razonamiento analógico, la percepción y la habilidad de abstracción, de forma no verbal (Raven, 2007). Esta prueba busca acercarse al nivel de inteligencia en el que se encuentra una persona, de igual manera permite corroborar los resultados y por ende las interpretaciones de la misma con otros instrumentos, comprendiendo específicamente hitos afines a la inteligencia cristalizada, que no es medida llanamente por el test (TEA, 2015).

Los autores encargados de realizar la traducción al español fueron Fernando Sánchez-Sánchez, Pablo Santamaría y Francisco J. Abad de TEA Ediciones en el 2015, indican que la aplicación puede ser individual o colectiva. En cuanto a la edad de la población a la que se dirige, menciona que puede ser desde los 6 años hasta los 74 años. Por otra parte, esta prueba consta con seis

niveles que permiten aplicar el test a personas con edades y niveles de aptitud diferentes. El tiempo de duración es de 45 minutos.

En este estudio investigativo se aplicó la prueba de Raven denominada Matrices Progresivas en Color; básicamente por la edad de los participantes de manera individual. En esta versión (2) existen 3 series: A, Ab y B cada serie tiene 12 elementos. Para calificar esta prueba, se suma el total de respuestas acertadas posteriormente se transforma a percentiles de acuerdo a la edad de los participantes, indicando así en los resultados la capacidad intelectual en la que se encuentran. Los tipos de rango en relación a la capacidad intelectual son los siguientes:

- Rango I: Inteligencia Superior
- Rango II: Por Encima del promedio
- Rango III: Promedio
- Rango IV: Por Debajo del Promedio
- Rango V: Déficit Intelectual

3.3.4 Evaluación Académica Informal

Las evaluaciones académicas informales aplicadas a los niños del Centro Educativo Intercultural Bilingüe CECIB “IKA” fueron creadas con base en los textos escolares dados por el Ministerio de Educación del Ecuador del año 2016, los mismos que se encuentran en su página web. Las evaluaciones académicas informales relacionadas con cálculo y lecto-escritura se califican sobre una puntuación de 30; sin embargo, para ayudar en la corrección de las pruebas se añadieron dos indicadores: “logrado” y “no logrado”; siendo logrado un acierto en la prueba, de primero a sexto grado de educación general básica.

En cuanto a las adaptaciones que se realizaron para el presente estudio, se hicieron para evitar la confusión de los enunciados, es decir, se adaptó las pruebas al contexto cultural, lingüístico, buscando que los resultados no se vean afectados, por no comprensión de las órdenes. Las pruebas informales tienen el objetivo de conocer el nivel académico en el que se encuentran los estudiantes e identificar las necesidades, dificultades en cada área y si estaban estas acorde al nivel escolar en el que los estudiantes se encuentran. Estas pruebas fueron aplicadas de forma individual a los niños desde segundo año de educación general básica, ya que el levantamiento

de esta información se realizó en el periodo de inicio del año lectivo 2016-2017, tomando como referencia sus conocimientos del año cursado.

3.3.5 Entrevistas a los docentes

Se prepararon entrevistas semiestructuradas para los docentes que participaron en el presente trabajo de investigación. Estas tenían como objetivo principal conocer el entorno de la comunidad educativa en todos sus aspectos: académicos, sociales, culturales, entre otros. Los docentes estuvieron dispuestos a colaborar con las preguntas de manera individual. Las conversaciones que se mantuvieron para este fin se realizaron en los últimos días de convivencia con la comunidad, para permitir a los entrevistados sentirse más tranquilos al responder las preguntas.

Con las preguntas se intentó entender y saber cuál era la motivación de los maestros para estar en Guiyero y cómo era su relación con los niños y jóvenes de la escuela y la comunidad en general, además de que puedan brindar información relevante sobre sus proyectos en la institución educativa durante su periodo de trabajo. Las respuestas obtenidas fueron de gran importancia para el presente trabajo, ya que ayudaron a aclarar ideas acerca de la situación académica de la escuela y el entorno social de la misma para lograr mejores conclusiones y recomendaciones en esta investigación.

3.4 Procedimiento

El presente estudio se realizó en el Centro Educativo Intercultural Bilingüe CECIB “IKA” el cual se encuentra en la comunidad de Guiyero, Yasuní. Este lugar cuenta con educación Inicial I y II, además Educación General Básica hasta séptimo año en horario matutino, mientras que en la tarde toman clase los estudiantes de octavo, noveno y décimo de Educación General Básica. En la escuela no se encontraban estudiantes inscritos en Inicial I ni en séptimo año de educación general básica.

Para el levantamiento de información se programó un viaje a Guiyero-Yasuní, con el objetivo de realizar una visita que permita establecer un contacto inicial con la comunidad. En esta visita

se presentó a la comunidad educativa el cronograma de actividades en las que se iba a realizar las evaluaciones programadas a los niños de la escuela, estas se enfocaban principalmente en funciones básicas, atención/concentración, habilidad intelectual y en conocimientos, buscando resolver cualquier duda o comentario, intentando ser lo más claro posible ya que el idioma era una dificultad en cuanto a la transmisión de información. Esta reunión fue dirigida a los docentes y padres de familia de la comunidad con ayuda de un miembro de la misma como traductor. Con respecto a la segunda visita realizada a la comunidad (salida: 4 de septiembre del 2016 – retorno: 22 de septiembre del 2016), a continuación, se presenta una tabla que describe el tiempo y cómo se distribuyeron las actividades:

Tabla 4
Cronograma de actividades (levantamiento de información)

Tiempo	Actividad	Participantes
Primer día de participación	Socialización	Todos los niños de la escuela.
Durante el periodo de participación activo en la escuela	Aplicación de la “Escala de desarrollo” de Nelson Ortiz	Preescolar y primer año de educación general básica.
	Aplicación test “d2”	Desde tercero hasta sexto año de educación general básica.
	Aplicación test “Raven”	Desde segundo hasta sexto año de educación general básica.
	Aplicación de las “pruebas académicas informales”	Desde segundo hasta sexto año de educación general básica.
Último de participación	Cierre de la visita en la escuela	Todos los niños de la escuela
En algunas tardes	Entrevistas con los docentes	Docentes de la escuela

Nota: tomado del cronograma de actividades propuesto para la investigación (2016).

3.5 Resultados

En el Centro Educativo Intercultural Bilingüe CECIB “IKA”, asiste a clases regularmente una estudiante con edad superior a la de la interpretación de resultados en los instrumentos aplicados a los participantes. Por esta razón se toma en cuenta su caso para el análisis a nivel global pero no en los valores promedio de las pruebas estandarizadas.

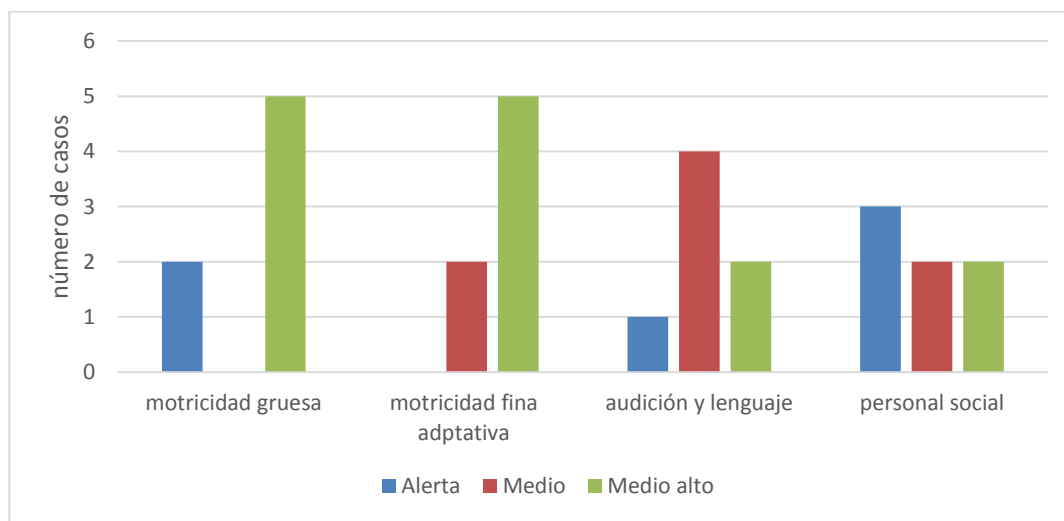
Al terminar el proceso aplicativo de los instrumentos de medición utilizados en el grupo de niños (35), se procedió a realizar matrices de los resultados obtenidos. Estas matrices aportan de forma estadística las interpretaciones de cada prueba. Además, se realizaron informes individuales de los participantes, explicando las dificultades y facilitando recomendaciones individuales, estos informes se realizaron bajo la supervisión de la docente encargada del área educativa. En cuanto a las entrevistas de los docentes se analizaron de manera cualitativa.

La realización de un estudio crítico de los datos obtenidos y la organización del material de acuerdo con los objetivos facilitaron el análisis y sistematización de los resultados. A continuación, se detallan los resultados de las pruebas formales e informales, al igual que un análisis de las entrevistas realizadas de manera descriptiva.

3.5.1 Escala del desarrollo

Esta escala fue aplicada a 7 niños, los cuales estaban divididos en dos grupos: en Inicial II se encontraban 2 de cuatro años y en primer año de educación general básica se encontraban 5 niños de cinco años, los grupos mencionados anteriormente son los niños que la prueba aceptaba por la edad. La figura que se presenta a continuación indica el número de casos que muestran una dificultad específica.

Figura 2: Resultados de escala del desarrollo evolutivo



La *figura 2* explica que:

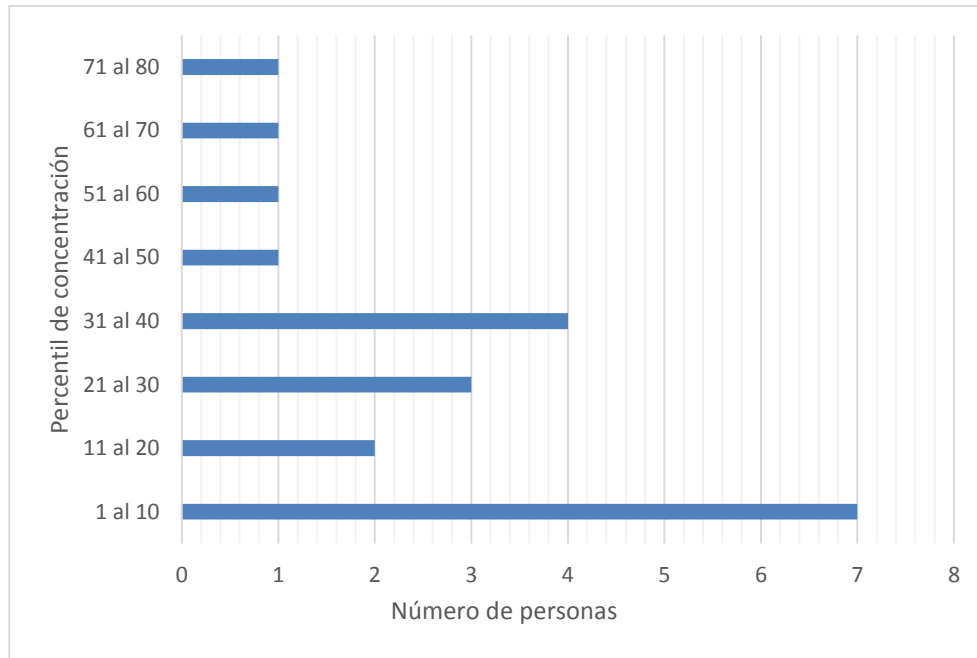
- **Alerta:**
 - Dos casos para motricidad gruesa.
 - Un caso en audición y lenguaje.
 - Tres casos en personal social.
- **Medio:**
 - Dos casos en motricidad fina adaptativa.
 - Cuatro casos en audición y lenguaje.
 - Dos casos en personal social
- **Medio Alto:**
 - Cinco casos en motricidad gruesa.
 - Cinco casos en motricidad fina adaptativa.
 - Dos casos en audición y lenguaje.
 - Dos casos en personal social.

Con estos resultados se evidencia que, en términos generales, los niños se encuentran dentro de lo esperado en las etapas del desarrollo (anexo 2). Sin embargo, en los casos de alerta deben ser consideradas las condiciones específicas del entorno, en particular la dificultad de comprensión del idioma y la motivación del niño.

3.5.2 D2 Atención y Concentración

Esta prueba se aplicó desde 3ro hasta 6to grado de EGB, ya que este grupo comprendía desde los 8 años de edad cronología, requerimiento principal del test. Hubo un total de 20 participantes para esta prueba. A continuación, se presenta una gráfica que indica el nivel de concentración en percentiles de los participantes.

Figura 3: Resultados del test D2

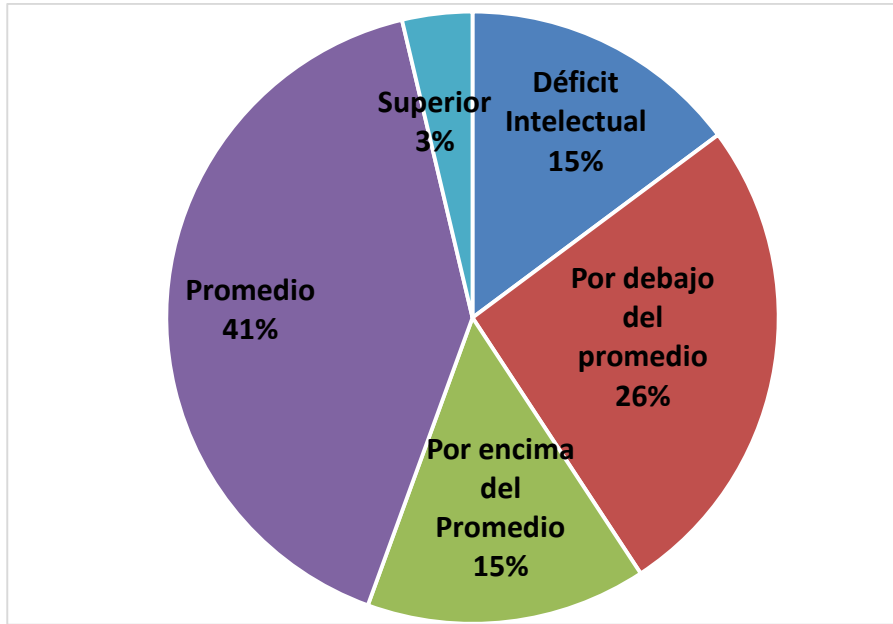


La *figura 3*, resume que existe un alto número de estudiantes con un nivel de concentración bajo la media, contando con 3 casos que superan el percentil 50. Lo que indica que a nivel general el grupo se encuentra bajo en atención (anexo 3).

3.5.3 RAVEN Habilidad Intelectual

Esta prueba se aplicó a estudiantes desde segundo a sexto año de educación general básica. A este grupo lo conformaron niños desde 6 años (edad cronológica), requisito del test, con un total de 28 participantes. En esta prueba no se tomó en cuenta la evaluación de un caso (anexo 4) ya que no se encontraba dentro de los límites de interpretación de la versión 2 de prueba aplicada. Sin embargo, es importante recalcar que este caso presentó un puntaje muy bajo para la edad en la que se encontraba. A continuación, se presenta una figura que indica el porcentaje de la población según la interpretación de la escala de inteligencia Raven.

Figura 4: Interpretación en porcentaje de los resultados de la muestra del test Raven



Tal y como indica la *figura 4*, el mayor porcentaje de los estudiantes se ubican en una capacidad intelectual promedio, seguidos por el grupo con una capacidad intelectual por debajo del promedio.

3.5.4 Evaluación académica informal

Las pruebas académicas informales fueron aplicadas desde segundo a sexto año de educación general básica, con la finalidad de identificar el nivel de conocimiento en el que se encontraban los estudiantes. Se muestran a continuación, dos tablas que describen la distribución de las pruebas:

Tabla 5
Descripción lecto-escritura

Primer año de educación general básica	Segundo año de educación general básica	Tercero, cuarto y quinto año de educación general básica
Lectura de imágenes Discriminación visual Discriminación auditiva Comprensión	Lectura de imágenes Conciencia fonológica Relación fonema-grafema Lectura	Lectura Gramática Dictado y copia Escritura

Nota: tomado de las pruebas académicas realizadas del Ministerio de Educación del Ecuador 2016.

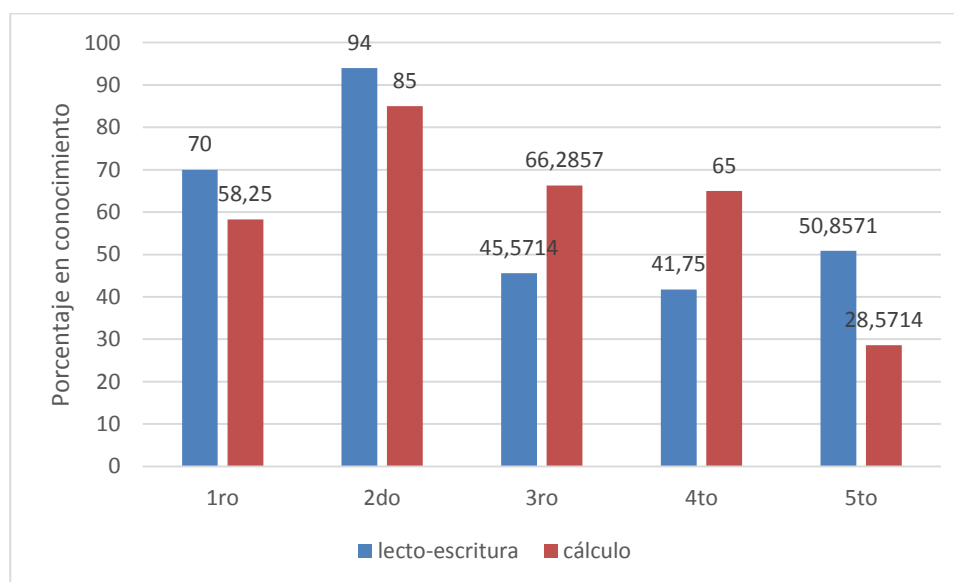
Tabla 6
Descripción cálculo:

Primer año de educación general básica	Segundo año de educación general básica	Tercer año de educación general básica	Cuarto año de educación general básica	Quinto año de educación general básica
Noción de cantidad	Clasificación y secuencias	Conjuntos	Conjuntos	Números naturales
Noción de tiempo	Figuras geométricas	Números naturales	Números naturales	Suma
Noción de suma	Conjuntos	Suma	Suma	Resta
Noción de resta	Números naturales	Resta	Resta	Multiplicación
-----	Suma	Geometría	Multiplicación	División
-----	Resta	-----	División	Geometría
-----	-----	-----	Geometría	-----

Nota: tomado de las pruebas académicas realizadas del Ministerio de Educación del Ecuador 2016.

A continuación, se presenta una figura que muestra en qué porcentaje de conocimiento se encuentra cada año de educación general básica con respecto a lecto-escritura y cálculo, con esto se puede identificar el nivel general de la escuela (anexo 1).

Figura 5: Resultados de las pruebas académicas



En la prueba de primer año de educación general básica aplicada a los ocho estudiantes que iniciaban el segundo año de educación general básica, se encontró un nivel de conocimiento del

70% en lecto-escritura y 58.25% en cálculo. En lecto-escritura, el grupo de niños evaluados presentó una dificultad en discriminación auditiva del sonido de las vocales y comprensión del cuento leído. En cálculo, los niños en general tienen un nivel de conocimiento menor. Se evidenciaron dificultades en todas las áreas que se evaluaron, Con estos resultados, se comprende que los niños de segundo año de educación general básica requieren refuerzos en las áreas de lecto-escritura y cálculo. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que el nivel de comprensión de la lengua castellana no era óptimo, factor que pudo afectar significativamente a los puntajes.

En la prueba de segundo año de educación general básica aplicada a los dos estudiantes que iniciaban el tercer año de educación general básica, se encontró un nivel de conocimiento del 94% en lecto-escritura y 85% en cálculo. Este grupo es el que tiene el nivel más alto en conocimientos. En el área de lecto-escritura se identificó una mínima dificultad en la comprensión lectora. En cuanto al área de cálculo, se evidenció una dificultad mayor en todos los aspectos que se evaluaban. En análisis este grupo se comprende que los niños de tercer año de educación general básica necesitan un refuerzo mayor en el área de cálculo.

En la prueba de tercer año de educación general básica aplicada a los siete estudiantes que iniciaban cuarto año de educación general básica, se encontró un nivel de conocimiento del 45,57% en lecto-escritura y 66,28% en cálculo. En el área de lecto-escritura presentaron un nivel significativamente bajo, ya que en general no lograron cumplir satisfactoriamente con los aspectos que evaluaba el área. Poseen dificultades relevantes en lectura; tanto en fluidez como en comprensión lectora y en escritura, por otro lado, no se identificaron dificultades en discriminación auditiva y conocimiento de verbos y sustantivos. En cuanto al área de cálculo se comprobó que los estudiantes manejan en general un nivel de conocimiento mejor al de lecto-escritura. Se evidenciaron dificultades importantes en la suma y resta. Por lo tanto, se debe reforzar el área de lecto-escritura con mayor énfasis que en cálculo. Sin embargo, ambas áreas merecen la atención e intervención necesaria.

En la prueba de cuarto año de educación general básica aplicada a los cuatro estudiantes que iniciaban cuarto año de educación general básica, se encontró un nivel de conocimiento del

41,75% en lecto-escritura y 65% en cálculo. En el área de lecto-escritura se puede observar un nivel bajo de conocimiento. En todos los aspectos que evalúa la lecto-escritura, los estudiantes presentaron una dificultad significativa en áreas como: lectura, gramática, en dictado y copia. Con respecto al área de cálculo, los estudiantes muestran un nivel más alto de conocimiento. No obstante, las dificultades que mostraron en los aspectos que esta área evaluaba, indican que los niños necesitan fortalecer aspectos básicos del cálculo; como suma, resta, multiplicación y división. Con los resultados obtenidos en este año de educación general básica, se puede evidenciar que el grupo en general necesita atención en la lecto-escritura y el cálculo, con prioridad en conocimientos de lecto-escritura.

En la prueba de quinto año de educación general básica aplicada a los siete estudiantes que iniciaban sexto año de educación general básica, se encontró un nivel de conocimiento del 50,85% en lecto-escritura y un 28,57% en cálculo. A pesar que su nivel de conocimiento en lecto-escritura es más alto, en comparación con el grupo y en el área de cálculo, aún no poseen habilidades satisfactorias en los aspectos que el área evaluaba. Es decir, los estudiantes presentan dificultad en la lectura: fluidez y comprensión, en la escritura: como la identificación de las partes de una oración. En cuanto al área de cálculo, los estudiantes en general están en el nivel más bajo de toda la escuela, los niños de este año muestran dificultades importantes en habilidades básicas del cálculo, como la suma, resta, multiplicación y división. Con estos resultados, sexto año de educación general básica necesita atención en los aspectos básicos de lecto-escritura y principalmente en cálculo.

3.5.5 Resumen de las entrevistas con análisis

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo con los tres docentes que trabajan directamente con la comunidad educativa en la que se realizó el presente estudio (anexo 5). Entre los docentes mencionados anteriormente se encuentra la directora nombrada por el Ministerio de Educación, cabe recalcar que la docente pertenece a la comunidad shuar; es decir, ella no maneja el wao tededo como lengua madre ni la comprende; el docente establecido por la petrolera REPSOL tampoco pertenece a la cultura Waorani, posee una jornada de trabajo de

tres semanas en la comunidad y una de descanso que pasa con su familia. Finalmente se entrevistó al pedagogo de la PUCE que realiza el acompañamiento académico en la escuela.

La directora del centro educativo, es maestra de los niños de preescolar, primero, segundo y tercer año de educación general básica. Sin embargo, en los días de descanso del docente de la REPSOL, la maestra atiende a todos los niños de la escuela. En la entrevista la docente expresó algunas opiniones y preocupaciones con respecto a su trabajo en la escuela. Una de éstas es la falta de material para el trabajo con los niños, desde libros y útiles escolares hasta pupitres y/o sillas para los niños. Indicó, además, que en la comunidad waorani los padres de familia tienen un grado de preocupación bajo con respecto a la educación de sus hijos, no se preocupan por el desarrollo de sus tareas en casa ni por las obligaciones que poseen en cuanto a los desayunos escolares, por lo que los estudiantes están sin alimento en ocasiones hasta el fin de la jornada de clases.

El docente de la compañía petrolera se encarga de impartir clases a los estudiantes desde cuarto año hasta séptimo año de educación general básica, en la tarde da clases a los estudiantes del colegio. En la entrevista, el docente señaló que en cuanto a su trabajo en la escuela no lo realiza de la manera más pedagógica ya que al compartir aula con varios niveles de educación general básica, no logra completar los temas que se planifican en el pensum y que en ocasiones llegan únicamente a la mitad de lo que se estipula por el Ministerio de Educación. Por otro lado recalcó la necesidad que tiene la escuela en recursos en cuanto al material físico y didáctico.

El pedagogo asignado por la PUCE, trabaja en la búsqueda del bienestar integral de los miembros de la comunidad educativa de Guiyero. En la entrevista el docente pudo destacar que para la comunidad en general es importante la educación. Sin embargo, no existe bachillerato en la comunidad, lo que dificulta la culminación de los estudios a los jóvenes interesados. Por otro lado, el pedagogo expresó que a la educación en la comunidad le hace falta mayor atención en aspectos de contextualización al entorno, es decir, considera necesario que se tomen en cuenta aspectos culturales de la comunidad Waorani. Finalmente, destacó lo invasivo de la sociedad occidental, ya que especialmente los jóvenes se alejan de las tradiciones Waorani. En lo que respecta a los hábitos de estudio y aseo, el profesional mostró preocupación ya que los niños de

la escuela no logran realizar las tareas escolares por dos razones primordiales: falta de apoyo en casa para estas actividades y lugar para realizarla.

3.6 Análisis de resultados

Las habilidades que estos instrumentos evaluaban fueron atención-concentración (atención sostenida, velocidad de procesamiento, seguimiento instrucciones, ejecución en una tarea, discriminación de estímulos visuales similares), inteligencia (habilidades de abstracción, razonamiento analítico).

Se debe aclarar que los participantes de las pruebas académicas son los niños pertenecientes a los niveles de segundo a sexto año de educación general básica, ya que los estudiantes iniciaban clases en el momento del levantamiento de información, por lo que no se podía evaluar a un niño con preguntas del grado que empezaba a cursar. Es decir, a los estudiantes de preescolar y primero año de educación general básica se aplicó únicamente la Escala de Desarrollo de Nelson Ortiz. A los estudiantes de segundo año de educación general básica se administró el test de Raven y la prueba informal correspondiente al primer año de educación general básica. A partir del tercer año de educación general básica se tomó los test de Raven, d2 y la prueba informal correspondiente. Estas medidas fueron dadas por las exigencias que cada prueba requería, además de la observación que se realizó en la visita previa a la del levantamiento de información.

Los resultados indican que los estudiantes del Centro Educativo CECIB “IKA”, poseen a nivel general, dificultades significativas en aspectos importantes de desarrollo cognitivo y académico:

- El puntaje promedio en el que los participantes se encuentran según la Escala de Desarrollo es de 108.71 lo que indica que el grupo está en un nivel medio de desarrollo.
- El percentil promedio en el que se encuentran los participantes que se obtuvo en el test de Raven fue de 31,407 lo que indica que el grupo está en un nivel promedio en capacidad intelectual.
- El percentil promedio en el que se encuentran los participantes que se obtuvo en el test d2 fue de 26,9 lo que indica que el grupo está en un nivel bajo de atención.

- El porcentaje promedio de conocimiento en el que se encuentran los participantes en el área de lecto-escritura fue de 60,44 lo que indica que el grupo está en un nivel medio en conocimientos en cuanto a lectura y escritura.
- El porcentaje promedio de conocimiento en el que se encuentran los participantes en el área de cálculo fue de 60,62 lo que indica que el grupo está en un nivel medio en cuanto a conocimientos del área mencionada.

En el desarrollo, el grupo evaluado se encuentra en un nivel promedio. Sin embargo, en aspectos específicos del mismo tiene que mejorar, tomando en cuenta la necesidad de fortalecer el castellano como segunda lengua puesto que, además, los docentes no hablan wao tededo. La habilidad intelectual, se encuentra en un nivel promedio, sin embargo, un alto número de los niños evaluados se encontraban en un nivel por debajo del promedio. En cuanto a la atención y concentración, de los participantes según los resultados de este estudio se encuentra en un nivel bajo. En lo que respecta al promedio en conocimiento en lecto-escritura y cálculo, el grupo en general posee un equivalente 6/10 lo cual indica que su nivel es bajo pero aceptable. No obstante, en la gráfica de resultados de la evaluación académica informal, se nota un leve decrecimiento de segundo a sexto año en conocimiento. Con estos resultados se debe tomar en cuenta variables que pudieron interferir en el mismo. Estas variables pueden ser sociales, emocionales o culturales, como la alimentación, el interés y la motivación por aprender y el desempeño pedagógico que los maestros impartan en clases.

En este punto es importante destacar la opinión de uno de los entrevistados, el docente manifestó opiniones con respecto al trabajo de los maestros donde destacó que a nivel general no poseen la motivación requerida para trabajar adecuadamente con los niños, evidencia dificultades con respecto a la interacción entre los docentes y los estudiantes, percibe principalmente que la razón por la que aún se encuentran laborando en el lugar responde a motivos de necesidades económicas. También, cabe recalcar las percepciones de los profesores de planta de la institución, quienes en términos generales indican que para mejorar el aspecto académico de la escuela se necesita que los padres de familia participen activamente en aspectos como el compromiso porque sus hijos cumplan con las tareas escolares, los desayunos escolares y la motivación para aprender.

Entonces, con todos estos antecedentes, se puede confirmar que, a pesar de los resultados bajos, estos no son determinantes en el nivel de conocimiento en el que se encuentran los estudiantes del Centro Educativo CECIB “IKA”. Sino que en el desarrollo de este estudio se encontraron otras posibles razones importantes las cuales influyen en cualquier entorno educativo específicamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3.7 Articulación Teórico-Práctica

A partir del primer contacto que el ILV tuvo con la cultura wao en 1952, seguido de las invasiones madereras y petroleras hasta llegar finalmente a los asentamientos de empresas petroleras, el pueblo wao tuvo la presencia de diferentes instituciones en sus territorios con esto se han visto afectados y confundidos en su cultura, forma de vida y tradiciones. En su entorno, existe un acelerado ingreso de productos, materiales, comida e incluso animales que están modificando el estilo de vida propio de la cultura wao. Dada esta situación, es importante recalcar que la aculturación que enfrenta la comunidad es muy marcada, debido al ingreso invasivo de las entidades que se concentran actualmente en sus territorios y que interfieren en su vida cotidiana.

En las etapas de desarrollo psico-social de Erikson (1950), se explica que las personas deben tener cierto conocimiento de vida que esté relacionado con su entorno. Por medio de la observación realizada en esta investigación, se pudo determinar que los niños y jóvenes de la comunidad wao no se involucran, ni buscan fortalecer las tradiciones de su cultura, las cuales están enlazadas con el entorno en el que se desenvuelven, estas observaciones justificadas por la distorsión cultural en la que se encuentran. Situaciones que impiden superar algunas de las etapas del desarrollo psico-social satisfactoriamente, las cuales al no ser superadas podrían provocar una crisis de identidad.

Esta investigación muestra que el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la escuela CECIB “IKA”, se ve afectado por la falta de conocimiento en pedagogía de los profesores y la falta de información que ellos pueden brindarles a los padres de familia para el refuerzo en casa. Esta dificultad es dada por la diferencia cultural que impide un manejo de información

adecuado. Esto se lo puede vincular a lo que refiere Vygotsky (1978), cuando explica que el aprendizaje de las personas está ligado a un carácter social y cultural en un proceso por el cual los sujetos se introducen, al desarrollarse, en el intelecto de aquellos con los que conviven.

Además, a través de la observación y entrevistas a los docentes se supo que los mismos poseen un nivel bajo de conocimiento, en cuanto a procesos burocrático, del diseño curricular, como mallas curriculares y planes de estudio, o métodos de enseñanza y deseo por impartir conocimiento. Por lo que no logran un proceso de enseñanza exitoso, en esto Freire (1996) refiere que, para lograr que los estudiantes aprendan, se requiere de vocación docente y el profesionalismo en cuanto a capacitarse e impartir conocimientos que el educador los maneje con seguridad. Es decir, los educadores deben capacitarse continuamente desde un deseo interno.

También, Paulo Freire (1993), indica que con ayuda del trabajo docente se desarrollan habilidades de autonomía a través de actividades que procuren el interés de sus estudiantes, activando aspectos como la motivación y el deseo por aprender. Se notó el escaso compromiso docente a través de la observación y las entrevistas con los mismos, dado por falta de motivación y capacitación adecuada. Los educadores requieren de un nivel de atención mayor por parte del Ministerio de Educación o instituciones preocupadas por el desarrollo escolar para lograr un mejor manejo académico en la escuela. Esto se puede alcanzar con refuerzos externos que procuren revisar periódicamente el desempeño de los maestros en la escuela y el sentir de los estudiantes respecto al trabajo del docente.

Los estudiantes del Centro Educativo CECIB “IKA”, no han logrado generar habilidades de aprendizaje autónomo, el cual es indispensable dentro de su contexto, ya que cuentan únicamente con dos profesores para toda la escuela. La asistencia y asesoramiento que el maestro brinda genera un sentimiento de interés por aprender en un alumno, este sentimiento procura buscar más conocimientos desde la eficacia individual que tenga el estudiante, alcanzando así un aprendizaje autónomo. La ausencia de este aprendizaje autónomo en los estudiantes de esta escuela es dada como consecuencia de la falta de motivación y deseo intrínseco de hacerse cargo de su aprendizaje como lo explica Aoki (2000) y por la falta de interés que pueda tener un maestro en enseñar (Freire, 1993).

En cuanto a la falta de motivación que los niños denotan al asistir a clases regulares, Bandura (1977) explica desde la teoría social-cognitiva que existen principios esenciales para generar motivación en los estudiantes. Una de las principales comienza con el trabajo docente, quien es el que debe guiar pedagógicamente al estudiante en actividades que logre alcanzar, así tanto él como sus pares querrán buscar objetivos cada vez más complejos. Así también, sus maestros buscarán actividades para incentivar estas actitudes educativas.

En otras palabras, los autores y teorías que se han preocupado por el conocimiento del actuar humano y enfocado en la educación, revelan que, para el bienestar en todos los ámbitos educativos y en los entornos en que se desenvuelvan los estudiantes, se necesita un trabajo en conjunto de padres, docentes y la comunidad educativa en general.

CONCLUSIONES

A través de esta investigación, se pudo comprobar la hipótesis que estipula que las necesidades y problemas educativos de la comunidad mencionada, se encuentran ligadas a la accesibilidad, a la educación y la formación docente. Por ello, se puede decir que, al realizar una intervención dentro de estos dos aspectos esenciales, las oportunidades son más equitativas en cuestión de educación. No obstante, es importante tomar en cuenta la LOEI (2012), que explica que todas las personas tienen derecho a la educación de calidad en el entorno en el que se encuentran.

Además, se entendió a través de este estudio que el dar una solución a estos factores (la accesibilidad a la educación y la formación docente), tendría como consecuencia una mejora y un cambio significativo, en la educación de la comunidad Waorani de Guiyero-Yasuní. Es importante resaltar lo indispensable de respetar la inclusión social, es decir el valorar la multiculturalidad, costumbres y valores propios de la comunidad Waorani. Agregado a esto, también es importante mencionar, que la educación debe ser contextualizada al entorno social en el que se ubica.

Por otra parte, se pudo detectar, una falta de motivación por parte de los estudiantes de la escuela, quienes no mostraron interés para resolver adecuadamente los instrumentos aplicados o para participar activamente de las diferentes actividades que tenían un tinte académico. Esto se vio ligado a varios factores, como una inadecuada alimentación, un escaso deseo de asistir a clases, la falta de preocupación por parte de los padres de familia en cuestión del aprendizaje de sus hijos, la falta de recursos dentro de la institución y la poca concordancia que existe entre el método utilizado por los docentes, y la realidad en la cual se desenvuelven los estudiantes la cual es contradictoria en muchos aspectos por la aculturación que viven actualmente.

Por último, el resultado obtenido en este estudio, muestra que los estudiantes poseen en promedio un nivel de desarrollo evolutivo medio-alto, mientras que el de atención-concentración es bajo. En cuanto a la habilidad intelectual y el nivel de conocimiento se encuentran en un nivel medio. Por medio de estos resultados, se concluye que no hay una relación significativa, entre los niveles de atención, las habilidades intelectuales y el

conocimiento académico de los estudiantes; todo esto está asociado a los factores vinculados a la falta de motivación, que se mencionaron anteriormente y otros posibles factores que se vieron en el transcurso de la investigación, como la alimentación, los hábitos de estudio y de aseo y cuidado integral.

RECOMENDACIONES

Solicitar al *Ministerio de Educación*, que se ejecuten capacitaciones y talleres a los docentes y padres de familia, relacionados a temas pedagógicos y de educación en casa, para motivar e involucrar a toda la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y adolescentes. Realizar, también un proyecto que guíe de manera permanente el nivel de conocimientos académicos, cuidado, motivación e interés por aprender, que permita una educación más accesible, con docentes mejor capacitados.

Crear adaptaciones curriculares contextualizadas, enfocadas en el entorno social y cultural de comunidad Waorani. Llevar a cabo programas de intervención psicoeducativos, en pro de mejorar la educación bilingüe entre los idiomas wao y castellano. Mejorar las áreas de desarrollo dentro de los niveles de preescolar por medio de actividades lúdicas que impliquen ejercicios de coordinación motriz. Fortalecer el área personal-social, creando hábitos de aseo y cuidado integral, reforzando así la relación interpersonal del grupo. Crear hábitos de estudio, mejorar la pedagogía y material de trabajo, adaptándolos al entorno, con asesoría y acompañamiento de profesionales.

Realizar actividades que involucren ejercicios de atención y concentración de los estudiantes, específicamente en las tareas escolares que se realizan en las aulas de clases y las que se envían para reforzar en casa. Realizar más investigaciones, que permitan indagar ciertos aspectos que quedaron inconclusos en este estudio; como, por ejemplo, la forma de alimentación de la comunidad y cómo afecta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AAIDD. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid-España: Alianza Editorial.
- Albuja, R. (2013). *Retroalimentación de la Formación Docente Inicial*. Quito: A&B s.a.
- Álvarez, A., & Diéguez, M. (2010). *Trastornos del Aprendizaje*. Oviedo: Bol Pediatr.
- Álvarez, K. (2011). *Prácticas funerarias en los Waorani*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Aoki, N. (2000). La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pág. 172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aoki, N. (2000). La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pág. 172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). *Teoría psicosocial cognitiva*. Michigan: Prentice Hall.
- Barragán, L., & Bustamante, T. (2007). *Naturaleza y Cultura*. Quito: Abya-Yala.
- Boeree, G. (2005). *Teorías de la Personalidad*. (R. Gautier, Trad.) Santo Domingo: UNIBE.
- Bordignon, N. A. (21 de febrero de 2006). *El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto*. Obtenido de redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Burgos, B. (2012). *Introducción a las Adaptaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Bustos, I. (2001). *La perepción auditiva, un enfoque transversal Vol I*. Madrid: ICCE.
- Cabodevilla, M. (1994). *Coca. La región y sus historias*. Coca-Ecuador: CICAME.
- Cabodevilla, M. (2003). *Tras el rito de las lanzas: vida y luchas de Alejandro Labaka*. Universidad de Texas: Cicame.
- Campos, Y. (Junio de 1998). *camposc*. Obtenido de Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa: <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/98educacionypedagogia.pdf>
- CEAPA. (2017). *Las competencias claves para el aprendizaje permanente*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

- Coll, C., & Martín, E. (1999). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: Una perspectiva constructivista. En C. C., E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, Y. Solé, & Z. A., *El constructivismo en el Aula* (pág. 183). Barcelona: Luxemburgo: Comunidades Europeas.
- Declaración de Salamanca. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Docentes de la PUCE. (2016). *Informe de la salida a la comunidad Waorani de Guiyero (Yasuní)*. Quito: PUCE.
- Domínguez, B., A., & Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy*. Archidona: Aljibe.
- Durán, I., González, L., Zambrano, N., Sanchez, N., Castilleja, N., & Padilla, F. (2009). Problemas del ámbito educativo. Problemáticas relevantes del ambito educativo. En M. Ruiz, *Modelos y tendencias educativas contemporáneas* (pág. 27). Monterrey N. L.: - México.
- El Comercio. (27 de Junio de 2012). Actualidad/ Negocios. *La historia del Ecuador contada a traves del petróleo*, pág. 1. Obtenido de <http://www.elcomercio.com/actualidad/negocios/historia-de-ecuador-contada-a.html>
- EL COMERCIO. (13 de November de 2014). Actualidad- Economía. *El precio del crudo se desploma a niveles del 2010*, pág. 1. Obtenido de <http://www.elcomercio.com/actualidad/petroleo-crudo-precios-caida-wti.html>
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado. Volumen 189 de Psicología, psiquiatría, psicoterapia*. México D.F.: Paidós.
- Fernández, E., & Olmedo, M. (1999). *Trastornos del Comportamiento Perturbador*. Madrid: UNED-FUE.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Profesor sí, no tía: Cartas a aquellos que se atreven a enseñar*. Sao Paulo: Ojo de Agua.
- Freire, P. (1994). *La escuela se llama vida*. Sao Paulo: Ática.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III. Ministerio de Sanidad y Consumo de España. (2005). *santafe*. Obtenido de Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista: <https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/content/download/174445/858514/file/Gu%C3%ADa%20para%20Detecci%C3%B3n%20Temprana%20trastornos%20del%20espectro%20autista.pdf>

- Guaranda, W. (2 de 11 de 2017). *Boletín Petróleo Apuntes*. Obtenido de inredh:
https://www.inredh.org/archivos/pdf/boletin_petroleo_apuntes.pdf
- Hermanos Capuchinos. (02 de 2014). *Vicariato Aguarico*. Recuperado el 11 de 11 de 2017, de Semillas del Verbo:
<https://www.vicariatoaguarico.org/joomla3/images/documentos/Semillas%20del%20Verbo%2015%20ultimo.pdf>
- Hidalgo, N. (2015). *lifeder*. Obtenido de Qué es el Informe Warnock?:
<https://www.lifeder.com/informe-warnock/>
- Hidalgo, N. S. (s.f.). *lifeder*. Obtenido de ¿Qué es el Informe de Warnock?:
<https://www.lifeder.com/informe-warnock/>
- Ima, M. (2012). *Saberes Waorani y Parque Nacional Yasuní: plantas, salud y bienestar en la Amazonía del Ecuador*. Quito: Secretaría de Estado para la Iniciativa Yasuní-ITT.
- Ima, M. (2012). *Saberes Waorani y Parque Nacional Yasuní: Plantas, Salud y Bienestar en la Amazonía del Ecuador*. Quito-Ecuador: Iniciativa Yasuní ITT, Ministerio Coordinador de Patrimonio, Ministerio del Ambiente, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Fondo para el Medio Ambiente Mundial (FMAM).
- Junta de Andalucía. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo derivadas de: Discapacidad Visual y Sordoceguera*. Madrid- España: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Junta de Andalucía. (2010). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Auditiva*. Madrid - España: Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de: Discapacidad Intelectual*. Madrid- España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Junta de Andalucía. (2010). *Trastornos del Desarrollo con Discapacidad Motora*. Andalucía: Consejería de Salud.
- Kimberling, J. (1996). *El derecho del tambor. Derechos Humanos y Ambientales en los Campos Petroleros de la Amazonía Ecuatoriana*. Quito- Ecuador: Abya-Yala.
- Kohan, W. (2013). *¿Qué es la Filosofía?* Guatemala: Kandras.
- LOEI. (2012). *Ley Orgánica De Educación Intercultural*. Quito: Asamblea Nacional Constituyente .

- Lombeyda, B. (2010). *Observatorio de Política Ambiental (OPA), Propuesta Yasuní-ITT Análisis económico, social y ambiental*. Obtenido de Facultad de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador: <https://www.puce.edu.ec/economia/docs/pub/ITT.pdf>
- Luque, D. J., & Romero, J. (2002). *Trastornos del Desarrollo y Adaptación Curricular*. Málaga: Aljibe.
- Luque-Parra, D., & Luque-Rojas, M. (2013). *Pepsic Periódicos Electrónicos en Psicología*. Obtenido de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del Alumnado con Discapacidades Sensorial y Motora: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-448X2013000200006
- Maldonado, H. (enero de 2017). *El deseo de Aprender y el deseo de Enseñar desde la perspectiva de la transferencia*. Obtenido de Maestría en Teoría Psicoanalítica Lacaniana: <http://matpsil.com/wp-content/uploads/2017/01/MaTPsiL-El-deseo-de-aprender-y-el-deseo-ense%C3%B1ar-desde-la-perspectiva-de-la-transferencia.pdf>
- Manso, J., & Thoillez, B. (2014). *Cursos de Pedagogía y Didáctica*. Madrid: OEI.
- Marchesi, Á., Coll, C., & Palacios, J. (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación: Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. España: Alianza.
- Martinez, R., Berrueto, P., García, J. M., & Perez, J. (2005). *Discapacidad Visual: Desarrollo, Comunicación e Intervención*. Granada: GEU.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being (2nd ed.)*. New York: Van Nostrand.
- Méndez, F., Espada, J., & Orgilés, M. (2006). *Intervención Psicológica y Educativa con Niños y Adolescentes. Estudio de casos escolares*. Madrid: Pirámide.
- Miguel, A.-M. (2010). *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. redalyc*. Obtenido de El Mundo de las Emociones: <http://www.redalyc.org/html/2010/201017296011/>
- Ministerio de Educación. (2017). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Acuerdo N° 0295-13: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Programa de formación continua del Magisterio Fiscal. Guía del Instructor*. Quito-Ecuador: MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Documentos Educativos: Textos para Estudiantes de EGB*. Obtenido de Ministerio de Educación: <http://educacion.gob.ec/biblioteca/>

- Ministerio de Educación del Ecuador, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. (20 de Julio de 2000). Plan de Desarrollo de Educación Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Waorani. *Acuerdo Ministerial N° 097*. Ecuador.
- Ministerio de Educación- Gobierno de Chile. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Motora, en el Nivel de Educación Parvularia*. Santiago de Chile : MINEDUC.
- Ministerio del Ambiente del Ecuador. (2 de 11 de 2017). *Ministerio del Ambiente*. Obtenido de Ecuador: Frente al cambio climático: <http://www.ambiente.gob.ec/>
- Miñambres, A. (2004). *Atención Educativa al Alumnado con Dificultades de Visión* . Archidona: Aljibe.
- Montero, L. A. (2014). *pdfs semantics scholar*. Obtenido de El Informe de Warnock : <https://pdfs.semanticscholar.org/1d03/62c1713e075c2dba48f95f83e6195bc8e7d9.pdf>
- Moreno, C. (2012). *La construcción de conocimiento: Un nuevo enfoque de la educación actual*. Quito-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Moreno, R., & Martínez, R. J. (2011). *Aprendizaje Autónomo. Desarrollo de una definición*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Narváez, I. (1996). *Huaorani Vs. Maxus. Poder étnico Vs. poder transnacional*. Quito-Ecuador: Fundación Ecuatoriana de Estudios Sociales.
- Ochaíta, E., & Espinoza, M. A. (1999). *Deficiencias Visuales: el desarrollo psicológico de los niños ciegos y deficientes visuales*. Madrid: Pirámide.
- Oleas, J. (2013). *ECUADOR 1972–1999: del desarrollismo petrolero al ajuste neoriberal*. Quito-Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; programa de doctorado en historia
- Orellana, C. (11 de Octubre de 2012). *Autismo Diario*. Obtenido de Algunas ideas sobre posibles etiologías de los Trastornos del Espectro Autista: <http://autismodiario.org/2012/10/11/algunas-ideas-sobre-posibles-etilogias-de-los-trastornos-del-espectro-del-autismo/>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión Abreviada*. Madrid- España: Grafo, S.A. Obtenido de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *CIF-IA Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. Versión para la Infancia y Adolescencia*. Madrid-España: MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD.

- Ortiz, N. (1999). *Docencia e Investigación Manuel Sanchez Serrano*. Obtenido de Escala Abreviada de Desarrollo:
<https://docenciaeinvestigacionmanuelsanchezserrano.files.wordpress.com/2014/08/escala-abreviada-de-desarrollo-unicef-colombia.pdf>
- Paredes, S., & Soria, P. (2003). *Diagnóstico del desarrollo de las nociones de orden lógico matemático en los niños y niñas waorani de 4 a 7 años de edad de la comunidad de Guiyero*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Parke, B. (1989). *Gifted Students in Regular Classrooms/ Estudiantes con Dotación Superior en Aulas de Clase Regulares*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES N° 8*, 73-84.
- Pascual, I. (2008). *Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Obtenido de Asociación Española de Pediatría (aeped) : <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/20-tdah.pdf>
- Peña, R. (2006). *Dificultades del aprendizaje*. Lima: Cesipe.
- PID- Aula_psi. (2009). *Proyecto de Innovación Docente*. Obtenido de Aula virtual de Psicología:
http://www.ugr.es/~aula_psi/INFORME_WARNOCK_.htm
- Pineda, R. (2007). *La Concepción del "Ser Humano" en Pablo Freire*. Heredia- Costa Rica: Universidad Nacional Costa Rica.
- PUCE. (07 de 2018). *PUCE*. Obtenido de Estación Científica Yasuní:
<https://www.puce.edu.ec/portal/content/Estaci%C3%B3n%20Cient%C3%ADfica%20Yasun%C3%AD/472>
- Raven, J. C. (2007). *Coloured Progressive Matrices, Set A, Ab, B*. England: Oxford: Psychologists Press Ltd.
- Renzulli, J., & Delesle, J. (1982). *Gifted persons. Personas Dotadas*. Londres: The Free Press.
- Reyes, S., & Cárdenas, V. (11 de 10 de 2012). *Huaoranis*. Obtenido de
<http://huaoranisveronicaysofia6a.blogspot.com/>
- Rival, L. (1996). *Hijos del Sol, padres del jaguar: Los huaorani de ayer y de hoy*. Quito-Ecuador: Abya Yala.
- Rival, L. (1996). *Hijos del Sol, padres del jaguar: Los huaorani de ayer y de hoy*. Quito: Abya-Yala.
- Rivas, T. A., & Lara, P. R. (2001). *Conservación y petróleo en la amazonía ecuatoriana. Un acercamiento al caso huaorani. EcoCiencia*. Quito-Ecuador: Abya Yala .

- Rodríguez, M. (Noviembre de 2015). Waorani Minkayonta: Mejorando la educación en las Comunidades Waorani Del Parque Nacional Yasuní. *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 54.
- Rosa, A., & Ochaíta, E. (1993). *Psicología de la Ceguera*. Madrid: Alianza.
- Ruiz de Zarobe, Y. (1997). *Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad, en didáctica, lengua y literatura*. Madrid: UCM.
- Sacristán, J., & Pérez, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona-España: Morata.
- Salgado, A., & Espinosa, N. (2008). *Dificultades Infantiles de Aprendizaje: Manual Orientativo para Padres y Educadores*. Madrid : Grupo Cultural.
- Sanchez, G., & Guzmán, J. C. (2007). Proyecto comunitario "Aweidi Lodge" Guiyero. *Universidad de Especialidades Turísticas "UET"*, 358.
- Sanchez, G., & Guzmán, J. C. (2007). *Proyecto Comunitario "AWEIDI LODGE" Guiyero*. . Quito-Ecuador: Universidad de Especialidades Turísticas "UCT".
- Santos Ortiz de V. (1996). *Los últimos Huaorani*. Coca-Ecuador: CICAME.
- Smitter, Y. (2006). *Hacia una perspectiva sistemática de la educación no formal*. Caracas-Venezuela: Laurus Revista de Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador ISSN: 1315-883X. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>
- Tagliani, L. (2004). *También el sol muere*. Coca-Ecuador: CICAME.
- TEA. (2012). *tea ediciones*. Obtenido de d2 test de atención: <http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/D2-EXTRACTO.pdf>
- TEA. (2015). *TEA*. Obtenido de Test de Inteligencia General Matrices: <http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Matrices-Manual-EXTRACTO.pdf>
- Torre, J. C. (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Trilla, J., Gros, B., López, F., & Martín, M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona-España: Ariel Educación.
- Trujillo, P. (2011). *Boto Waorani, Bito Cowuri. La fascinante historia de los Wao*. Quito: FIAAM.
- Trujillo, P. (2016). *Código guerrero: movilidad, guerra y muerte con lanzas*. Quito: Abya- Yala.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París-Francia: UNESCO Place de Fontenoy.

UNESO y Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. España-Salamanca: UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNICEF. (2005). *Convención sobre los derechos del niño. Versión adaptada para jóvenes*. Madrid-España: UNICEF Comité Español. Obtenido de Convención sobre los derechos de los niños. Versión adaptada para jóvenes. Salud, Educación, Igualdad, Protección: https://www.unicef.org/lac/CDN_version_para_jovenes.pdf

UNICEF. (2013). *Estado mundial de la infancia: Niños y niñas con discapacidad*. Nueva York- Estados Unidos: Hatteras Press, Inc. Obtenido de https://www.unicef.org/ecuador/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf

Useche, R. (2003). *Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador*. Quito: Abaya-Yala.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ibérica: Paidós.

Vogliano, S. (2 de 11 de 2017). *Proyecto Cultura y Ambiente*. Obtenido de Fuhem: http://www.fuhem.es/media/ecosocial/image/culturambiente/fichas/ECUADOR_combustibles_n22.pdf

Warnock, M. (2010). *Special Educational Needs: A New Look*. England: A&C Black.

ANEXOS

Anexo 1

Evaluaciones Académicas Informales

SEGUNDO DE BÁSICA (Niños que cursan 3° de Básica)																
Cód	Lecto escritura							Cálculo								
	N° de ítems	Respuestas satisfactorias	% RS	Lectura de imágenes	Conciencia fonológica	Relación fonema-grafema	Lectura	N° de ítems	Respuestas satisfactorias	%RS	Clasificación y secuencias	Figuras geométricas	conjuntos	Números naturales	Suma	Resta
16	40	38	95	Sin dificultad	Dificultad en identificar el sonido A y N.	Sin dificultad	Sin dificultad	20	17	85	Sin dificultad	Dificultad para reconocer y diferenciar un rectángulo y un cuadrado.	Sin dificultad	Sin dificultad	Dificultad en la ubicación de cifras.	Sin dificultad
17	40	37	93	Dificultad para describir lo que ocurre en el recuadro 3 y 10 del cuento.	Dificultad en identificar el sonido O.	Sin dificultad	Sin dificultad	20	17	85	Sin dificultad	Dificultad en nombrar la figura que dibujó y en reconocer el rectángulo	Sin dificultad	Dificultad en la descomposición de cantidades	Sin dificultad	Sin dificultad

Tercero de básica niños que cursan 4to de básica

Cód	Lecto escritura						
	N° de ítems	Respuestas satisfactorias	% RS	Lectura	Gramática	Dictado y Copia	Escritura
18	30	15	50	Dificultad en la entonación y signos de puntuación. Dificultad en identificar a personajes y describir que hacen	Dificultad con los sustantivos y en reconocer verbos,	En el dictado confunde sonidos y en la copia mal uso de mayúsculas y signos de puntuación	No utiliza signos de puntuación
19	30	10	33	Dificultad en la fluidez de la lectura y en identificar ciertos personajes	Dificultad con los sustantivos y en reconocer verbos	En el dictado confunde sonidos y en la copia no hay dificultad	No realiza actividad
20	30	13	43	Dificultad en el área de la lectura.	Dificultad en el área de gramática.	Sin dificultad	Dificultad en el uso de mayúsculas, signos de puntuación y ortografía adecuada para su nivel.
21	30	21	70	Lectura no fluida y dificultad en entonación y uso de la puntuación.	Sin dificultad	En el dictado confunde sonidos y en la copia no copia correctamente	El mensaje escrito no es comprensible, no utiliza adecuadamente signos de puntuación, la ortografía no es adecuada y la letra no es legible
22	30	6	20	Dificultad en el área de la lectura.	Dificultad en el área de gramática.	Dificultad en la discriminación auditiva y visual, mal uso de las mayúsculas y signos de puntuación.	Dificultad en la escritura.
23	30	13	43	Dificultad en la lectura suficientemente fluida y de las entonaciones necesaria de acuerdo a los signos de puntuación.	Dificultad en el área de gramática.	Dificultad en la discriminación auditiva y visual y la separación adecuadas de palabras.	Dificultad en el uso de mayúsculas, signos de puntuación y ortografía adecuada para su nivel.
24	30	18	60	Dificultad en realizar las entonaciones necesarias de acuerdo a los signos de puntuación.	Dificultad en leer y subrayar los verbos.	Sin dificultad	Dificultad en la escritura.

Tercero de básica niños que cursan 4to de básica

Cód	Cálculo							
	N° de Ítems	Respuestas Satisfactorias	% RS	Conjuntos	Números naturales	Suma	Resta	Geometría
18	25	21	84	Dificultad en dar un criterio lógico en la forma de agrupar elementos de los conjuntos, y en diferenciar entre nombres del conjunto y sus elementos	Sin dificultad	Dificultad en realizar la operación escrita.	Sin dificultad.	sin Dificultad
19	25	17	68	Dificultad en dar un criterio lógico en la forma de agrupar elementos de los conjuntos, y en diferenciar entre nombres del conjunto y sus elementos	Sin dificultad	Dificultad con la suma	No reconoces la operación a realizar	sin Dificultad
20	25	16	64	Dificultad para explicar y entender conjuntos, además no da un criterio lógico en la forma de agrupación.	Sin dificultad	Dificultad en la suma.	Dificultad en la resta.	sin Dificultad
21	25	20	80	Sin dificultad	Sin dificultad	No coloca bien las cifras	No coloca bien cifras y no puede con llevada	sin Dificultad
22	25	17	68	Dificultad en dar un criterio lógico en la forma de agrupar elementos de los conjuntos, y en diferenciar entre nombres del conjunto y sus elementos.	Sin dificultad	Dificultad en la suma.	Dificultad en la ubicación de las cifras para realizar la resta.	Dificultad en dibujar un cuadrado de 4 cm por cada lado.
23	25	12	48	Dificultad en dar un criterio lógico	Dificultad en la lectura de la serie del 300 al 305.	Dificultad en la suma.	Dificultad en la resta.	Dificultad en dibujar un rectángulo y en mencionar objetos de su entorno en forma de cuadrado o rectángulo.
24	25	13	52	Sin dificultad	Dificultad en distinguir el mayor y menor que.	Dificultad en la suma.	Dificultad para la resta.	sin Dificultad

Cuarto de básica niños que cursan 5to de básica

Cód	Lecto escritura						
	N° de ítems	Respuestas satisfactorias	% RS	Lectura	Gramática	Dictado y Copia	Escritura
25	28	12	43	Dificultad en la fluidez, entonación y uso de signos de puntuación en la lectura. Dificultad para dar la moraleja del cuento y dar un ejemplo	Dificultad en reconocer verbos	Dificultad en la discriminación auditiva y visual, en la separación adecuada de palabras, dificultad en el uso de signos de puntuación y la letra no es legible	El mensaje no es comprensible, no utiliza adecuadamente letras mayúsculas, signos de puntuación, y ortografía
26	28	10	35	Dificultad en la fluidez, entonación y uso de signos de puntuación en la lectura. Dificultad para dar la moraleja del cuento y dar un ejemplo	Dificultad en la gramática.	Dificultad en la discriminación auditiva y visual.	Dificultad en las oraciones completas, uso de mayúsculas y signos de puntuación.
27	28	14	50	Dificultad en la fluidez, entonación y uso de signos de puntuación en la lectura. Dificultad para dar la moraleja del cuento y dar un ejemplo	Dificultad en la gramática.	Dificultad en el uso de mayúsculas y signos de puntuación, según corresponda.	Dificultad en la escritura.
28	28	11	39	Dificultad en la fluidez, entonación y uso de signos de puntuación en la lectura. Dificultad para dar la moraleja del cuento y dar un ejemplo	No realiza el ejercicio	No quiere realizar dictado, en la copia tiene dificultad en el uso de signos de puntuación	El mensaje no es comprensible, no utiliza oraciones completas, signos de puntuación, y ortografía

Cuarto de básica niños que cursan 5to de básica

Cód	Cálculo									
	N° de Ítems	Respuestas Satisfactorias	% RS	Conjuntos	Números naturales	Suma	Resta	Multiplicación	División	Geometría
25	22	17	75	Sin dificultad	Dificultad con el signo mayor	Sin dificultad	No ubica las cifras adecuadamente	Dificultad para reconocer y realizar la operación.	Dificultad para reconocer operación	Dificultad en calcular el perímetro de un cuadrado
26	22	18	81	Sin dificultad	Sin dificultad	Sin dificultad	Dificultad en la ubicación de cifras.	Dificultad en los problemas de multiplicación.	Dificultad en la división.	Dificultad en calcular el perímetro de un cuadrado
27	22	18	81	Dificultad para dar un criterio lógico en la forma de agrupar elementos	Sin dificultad	Sin dificultad	Dificultad en la ubicación de cifras.	Sin dificultad.	Dificultad en la división.	Dificultad en calcular el perímetro de un cuadrado
28	22	5	23	Dificultad para dar un criterio lógico en la forma de agrupar elementos	Dificultad en completar la serie del 99 al 104, en leer las series 382 al 287 y del 1001 al 1006. Dificultad con los signos > < =	Dificultad en la suma	No reconoce la operación a realizar	dificultad para reconocer y realizar la operación	dificultad para reconocer y realizar la operación	Dificultad en calcular el perímetro de un cuadrado

Quinto de básica niños que cursan 6to de básica

Cód	Lecto escritura						
	N° de ítems	Respuestas satisfactorias	% RS	Lectura	Gramática	Dictado y Copia	Escritura
29	25	19	76	Dificultad en la entonación y la utilización de signos de puntuación, dificultad para dar la moraleja del cuento y dar un ejemplo.	Dificultades para identificar el sujeto y predicado en oraciones.	Dificultad en la discriminación visual.	Sin dificultad.
30	25	15	60	Dificultad en la fluidez de la lectura, dificultad la entonación y utilización de signos de puntuación y dificultad para dar la moraleja del cuento y dar un ejemplo.	Dificultad en mencionar adjetivos calificativos.	Sin dificultad.	Dificultad en el mensaje escrito, es comprensible, no utiliza oraciones completas, no utiliza adecuadamente letras mayúsculas, signos de puntuación y ortografía adecuada.
31	25	8	32	Dificultad en la lectura fluida y en realizar las entonaciones necesarias de acuerdo a los signos de puntuación.	Dificultad en la gramática.	Dificultad en la discriminación auditiva y separación adecuada de palabras.	Dificultad en la escritura.
32	25	16	64	Dificultad en la entonación de acuerdo a los signos de puntuación y dificultad para dar la moraleja del cuento y dar un ejemplo.	Dificultad en identificar el verbo en la oración.	Dificultad en el uso de las mayúsculas y signos de puntuación.	Dificultad en la escritura.
33	25	8	32	Dificultad en la lectura fluida y en realizar las entonaciones necesarias de acuerdo a los signos de puntuación y en dar una moraleja del cuento leído.	Dificultad en la gramática.	Dificultad en el dictado y copia.	Dificultad en la escritura.
34	25	12	48	Dificultad en la fluidez de la lectura, dificultad la entonación y el dar la moraleja del cuento con un ejemplo.	Dificultad en identificar el sujeto de una oración.	Dificultad en la discriminación auditiva, separación adecuada de palabras, uso de mayúsculas y signos de puntuación.	Dificultad en la escritura.
35	25	11	44	Dificultad para identificar lo que pasó en el cuento con los personajes y para dar una moraleja del cuento y saber cómo podría aplicarla.	Dificultad en la gramática.	Dificultad en la discriminación visual apropiada.	Dificultad en la escritura.

Quinto de básica niños que cursan 6to de básica

Cálculo

C ó d	N° de Íte ms	Respue stas Satisfac torias	% RS	Números naturales	Suma	Resta	Multiplicación	División	Geometría
29	20	11	55	Sin dificultad.	Sin dificultad.	Sin dificultad.	Dificultad en la colocación de las cifras.	Dificultades en distinguir y realizar la operación.	Dificultad en distinguir líneas perpendiculares ángulos y calcular el perímetro triángulo y rectángulo y dificultad en medidas.
30	20	6	30	Sin dificultad.	Dificultad en la ubicación de las cifras correctamente.	Dificultad en reconocer la operación y la ubicación de las cifras correctamente	Dificultad en reconocer la operación.	Dificultad en reconocer la operación.	Dificultad en el área de geometría y medida.
31	20	1	5	Dificultad en números naturales.	Dificultad en la suma.	Dificultad en la resta.	Dificultad en la multiplicación.	Dificultad en la división.	Dificultad en el área de geometría y medida.
32	20	7	35	Sin dificultad.	Dificultad en la suma.	Dificultad en la resta.	Dificultad en la multiplicación.	Dificultad en la división.	Dificultad en geometría y medida.
33	20	5	25	Dificultad en completar la serie del 99.995 al 100.000 y dificultad en leer los números de la serie del 25.100 al 25.105 y de la serie 99.995 al 100.000	Dificultad en la suma.	Dificultad en la resta.	Dificultad en la multiplicación.	Dificultad en la división.	Dificultad en geometría y medida.
34	20	3	15	Dificultad en completar la serie del 99.995 al 100.000 y dificultad en leer los números de la serie del 25.100 al 25.105 y de la serie 99.995 al 100.000	Dificultad en la suma.	Dificultad en la resta.	Dificultad en la multiplicación.	Dificultad en la división.	Dificultad en geometría y medida.
35	20	7	35	Dificultad en completar la serie del 99.995 al 100.000 y dificultad en leer los números de la serie del 25.100 al 25.105 y de la serie 99.995 al 100.000.	Dificultad en la suma.	Dificultad en la resta.	Dificultad en la multiplicación.	Dificultad en la división.	Dificultad en geometría y medida.

Anexo 2

ESCALA ABREVIADA DE DESARROLLO

Código	Edad	Año de EGB	Motricidad gruesa		Motricidad Fina Adaptativa		Audición y Lenguaje		Personal Social		Total	
			Ptje	Nivel de desarrollo	Puntaje	Nivel de desarrollo	Puntaje	Nivel de Desarrollo	Puntaje	Nivel de Desarrollo	Puntaje	Nivel de Desarrollo
1	4	Inicial II	28	Medio Alto	22	Medio	22	Medio	21	Alerta	93	Medio
2	4	Inicial II	26	Alerta	30	Medio Alto	24	Alerta	24	Alerta	104	Alerta
3	5	1°	30	Medio Alto	30	Medio Alto	27	Medio	28	Medio	115	Medio
4	5	1°	26	Alerta	28	Medio	28	Medio	25	Alerta	107	Medio
5	5	1°	30	Medio Alto	30	Medio Alto	29	medio alto	29	medio alto	108	medio alto
6	5	1°	30	Medio Alto	30	Medio Alto	29	Medio Alto	30	Medio Alto	119	Medio Alto
7	5	1°	30	Medio Alto	30	Medio Alto	28	Medio	27	Medio	115	Medio Alto

Anexo 3

D2 Test de Atención																					
Código	Edad	Año de EGB	TR	Percentil	TA	Percentil	O	Percentil	C	Percentil	TOT	Percentil	CON	Percentil	VAR	Percentil	TR+	Percentil	TR-	Percentil	
16	8	3°	346	99	136	98	3	65	74	1	269	85	62	20	18	75	39	99	21	99	
17	9	3°	384	99	131	96	28	4	131	1	225	45	0	1	33	99	36	98	9	55	
18	10	4°	220	40	71	20	23	5	3	35	194	30	68	25	22	85	23	40	1	10	
19	11	4°	327	96	78	30	58	1	0	85	269	85	78	35	26	95	37	98	11	60	TR = Trabajo realizado
20	8	4°	259	65	111	75	0	95	8	15	251	70	103	65	12	40	23	40	11	60	TA = Total de aciertos
21	11	4°	376	85	142	80	66	1	2	35	443	99	140	80	20	80	33	70	13	35	O = Omisiones
22	10	4°	473	99	195	99	4	50	110	1	359	99	85	40	29	96	46	99	17	97	C = Errores por Comisión
23	8	4°	148	10	53	10	7	25	24	5	116	5	29	5	10	25	15	5	5	25	TOT= Total
24	8	4°	246	55	90	40	17	10	1	60	228	50	89	45	13	45	26	65	13	70	CON= Concentración
25	9	5°	239	50	96	50	8	25	27	5	204	35	69	25	6	4	21	30	15	90	VAR= Variación
26	8	5°	186	20	53	10	29	3	2	45	155	15	51	10	21	85	23	40	2	10	
27	10	5°	345	99	125	95	19	5	26	5	300	95	99	60	13	45	30	90	17	97	
28	18	5°	416	50	78	1	111	1	96	1	209	1	18	1	30	95	47	95	17	25	
29	9	6°	452	99	190	99	1	80	108	1	343	99	82	35	10	25	39	99	29	99	
30	13	6°	356	50	80	2	67	1	5	10	284	20	75	3	22	85	33	50	11	15	
31	12	6°	263	20	112	40	2	85	5	15	256	25	107	35	15	55	28	40	13	35	
32	12	6°	235	15	100	20	0	97	2	35	233	15	98	25	8	5	21	5	13	35	
33	11	6°	239	15	101	25	7	45	17	2	263	35	84	10	11	30	24	20	13	35	
34	11	6°	331	65	69	4	70	1	5	15	256	25	64	3	37	99	41	95	4	5	
35	11	6°	314	50	114	40	25	10	23	1	266	35	87	15	11	30	28	40	17	65	

Anexo 4

RAVEN						
Código	Edad	EGB	Ptje	Percentil	Rango	Interpretación
8	6 2'		21	75	II	Por encima del Promedio
9	6 2'		10	10	IV	Por debajo del promedio
10	6 2'		10	10	IV	Por debajo del promedio
11	5 2'		20	95	I	Superior
12	7 2'		15	25	III	Promedio
13	6 2'		10	10	IV	Por debajo del promedio
14	6 2'		20	75	II	Por encima del Promedio
15	6 2'		18	90	II	Por encima del Promedio
16	8 3'		22	25	III	Promedio
17	9 3'		18	25	III	Promedio
18	10 4'		15	5	V	Déficit Intelectual
19	11 4'		24	25	III	Promedio
20	8 4'		19	25	III	Promedio
21	11 4'		24	25	III	Promedio
22	10 4'		20	25	III	Promedio
23	8 4'		16	25	III	Promedio
24	8 4'		24	75	II	Por encima del Promedio
25	9 5'		19	10	IV	Por debajo del promedio
26	8 5'		17	25	III	Promedio
27	10 5'		28	50	III	Promedio
28	18 5'		16			
29	9 6'		21	50	III	Promedio
30	13 6'		21	23	V	Déficit Intelectual
31	12 6'		14	5	V	Déficit Intelectual
32	12 6'		25	10	IV	Por debajo del promedio
33	11 6'		20	10	V	Déficit Intelectual
34	11 6'		18	10	IV	Por debajo del promedio
35	11 6'		23	10	IV	Por debajo del promedio

Anexo 5

Entrevistas Semiestructuradas a Docentes del Centro Educativo Bilingüe CECIB “IKA”

Pedagogo PUCE

P: ¿Cuál es la visión de la comunidad sobre la educación, desde su punto de vista?

P: ¿Los padres de familia jóvenes buscan de alguna manera traer más recursos para la escuela o están más pendientes de las necesidades de la escuela?

P: ¿De los niños que no van a la escuela los padres no dicen nada o no les obligan?

P: Los jóvenes, ¿hasta qué grado de escolaridad han cursado?

P: ¿Cómo hacen para tener una escuela del milenio?

P: ¿Desde cuándo existe la escuela, o el año que se fundó?

P: ¿Esta comunidad como aceptó la presencia suya en la escuela y que opinan ellos de usted?

P: ¿Cuál es el nivel de involucramiento de la familia en la escuela y la educación de los niños?

P: ¿Los niños no tienen deberes en la tarde? Porque ellos dicen que en la tarde ellos se dedican a jugar o a ir con los papás, etc.

P: Usted, ¿cómo percibe a los docentes?

P: ¿Qué pasó con el cambio de profesor del profesor Byron con el nuevo profesor?

P: ¿Cómo vió usted el cambio, positivo o negativo?

P: ¿Se ha invertido en talleres de educación como hábitos de estudio?

P: ¿Cómo ha sido la dinámica de la educación en la escuela?

P: En el programa de inauguración, Fanny les decía a los padres que ella no es Waorani pero que ella quiere y está interesada en realizar estas costumbres típicas y que ella ya les había dicho a los padres que colaboren pero que está en ellos. ¿Qué tan verdad es esto?

P: Fanny es la que maneja el inicial, primero y segundo grado, pero son aún pequeños y se comunican en Wao y Fanny es Quichua, ¿Cómo se comunica con ellos?

P: ¿Quién evalúa si los niños cumplieron con el currículo?

P: ¿Cómo ve la comunidad en el avènement de la tecnología?

P: ¿Cuáles son las aportaciones que brinda la Repsol y la Estación en cuanto a la educación?

P: La Católica además del aporte en educación, ¿hace algún otro aporte?

P: ¿Han tenido problemas o conflictos en la escuela o en el ministerio o con los profesores incluso con usted mismo?

P: ¿Quién brinda el desayuno escolar?

Profesor REPSOL

P: ¿Qué tiempo trabaja como docente?

P: ¿La Repsol lo movilizó a Guiyero?

P: ¿Quiere impulsar eso con los jóvenes?

P: ¿Cómo se sintió usted con el paso de allá (Dikaro) a Guiyero?

P: ¿Cómo cree que eso afecta a su relación con los estudiantes o con la comunidad en general?

P: ¿Usted sigue viviendo en Dikaro?

P: ¿Y su familia?

P: ¿Cada cuánto tiene salida?

P: El tiempo que usted ha pasado en la comunidad, ¿cómo ha sentido usted la aceptación de los padres y alumnos?

P: ¿Qué grupo va a manejar usted en la escuela de Guiyero?

P: Pero, ¿ese apoyo que está dando a la escuela será permanente todo el año lectivo?

P: En el poco tiempo que ha ido trabajando, ¿cómo ha visto que ha ido avanzando el aprendizaje en los niños y cuál es la predisposición tanto de los niños como de los jóvenes?

P: Retomando el tema de que un profesor maneja varios grados en una sola aula son diferentes temas, ¿qué tan fácil o difícil se le hace dar clases a diferentes grados a la vez?

P: ¿Qué opina de una readaptación del pensum a la escuela sería factible o no sería factible?

P: Hablando de las autoridades, ¿cree usted que hay la gestión suficiente y necesaria de parte de la directora para gestionar este nuevo docente y materiales para la escuela y de hecho si ya han sido gestionados esta es la primera semana de clases y aun no se han dado los materiales?

Directora de CECIB IKA

P: ¿Cómo se sintió con la asignación del ministerio de educación a la escuela en el Yasuní?

P: ¿Cuándo usted llegó a la escuela en Guiyero como se sintió, ¿cuál fue el cambio positivo o negativo que usted recibió por parte de la comunidad y cómo usted se sintió dentro de la escuela?

P: ¿Quién les da inglés a los niños?

P: Usted, ¿cómo se siente con su trabajo aquí en la escuela y en general al ser docente?

P: Su familia, ¿cómo se ha sentido aquí en la comunidad?

P: Su esposo, ¿a qué se dedica?'

P: ¿Cómo usted ve el aprendizaje de los niños ¿qué tan rápido qué tan lento o que tan avanzado está?

P: ¿Qué tan fácil o difícil es para usted, manejar varios grupos de diferentes edades y grados en el aula y cómo hace usted ese trabajo?

P: ¿De qué material usted dispone para trabajar en la escuela?

P: ¿Qué tal es el apoyo de los padres para que el aprendizaje los niños?

P: O sea, ¿el desayuno escolar es parte responsabilidad de los padres?

P: ¿Hay apoyo de otras organizaciones por ejemplo del ministerio o de la católica?

P: ¿A qué cree usted que se deben las dificultades de aprendizaje que mencionó anteriormente?

P: ¿Qué tipo de dificultades de aprendizaje usted ve dentro de los niños?

P: La disciplina y el comportamiento de los niños en el aula, ¿cómo usted lo maneja?

P: ¿Usted cómo maneja esa indisciplina?