

**UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ**

**Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades**

**Portafolio Profesional de Educación**

**Proyecto integrador**

**Diana Belén Coello Baquero**

**Licenciatura en Educación**

Trabajo de titulación presentado como requisito

para la obtención del título de

Licenciado en Educación

Quito, 29 de abril de 2018

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ  
COLEGIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**HOJA DE CALIFICACIÓN  
DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

**Portafolio Profesional de Educación**

**Diana Belén Coello Baquero**

Calificación:

Nombre del profesor, Título académico

Paula Renata Castillo Albán, M.A.

Firma del profesor

---

Quito, 29 de abril de 2018

## DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento, certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma del estudiante: \_\_\_\_\_

Nombres y apellidos: Diana Belén Coello Baquero

Código: 00125422

Cédula de Identidad: 1724683709

Lugar y fecha: Quito, 29 abril de 2018

## RESUMEN

El presente portafolio profesional es una recopilación de trabajos académicos desarrollados durante mi carrera universitaria y son la muestra fidedigna de mi formación como educadora. Este consta de cuatro secciones: investigación y escritura académica, docencia, liderazgo educativo y políticas educativas. La primera sección incluye una investigación sobre la influencia del bilingüismo y el biculturalismo en la construcción de la identidad de niños y niñas de 7 a 8 años de una institución educativa bilingüe. La segunda sección abarca una planificación de unidad de los géneros literarios y un video de una lección sobre el género narrativo. La tercer sección consta una planificación con su respectivo video de lección de una docente con 30 años de experiencia y una retroalimentación a su desempeño. La cuarta sección consiste en un estudio de caso cualitativo sobre una problemática del sistema educativo público en referencia a la carencia de empoderamiento de los docentes a nivel micro y macro, y cuenta con una carta de soluciones dirigida al Ministerio de Educación. Cada una de estas secciones es complementada con una reflexión de autoevaluación sobre las fortalezas y puntos a mejorar en estos ámbitos educativos. En sí, con este bagaje de conocimientos, destrezas y actitudes es indudable que nuevas metas podrán ser alcanzadas a futuro gracias a la preparación recibida. Se espera que estos artefactos sirvan como fuentes de consulta y como antecedentes para la profundización de términos con fines de contribución a la calidad en formación de nuevos educadores.

*Palabras clave:* investigación, bilingüismo, biculturalismo, planificación curricular, retroalimentación, estudio de caso, empoderamiento, reflexión

## ABSTRACT

The present professional portfolio is a compilation of academic assignments developed during my university career, and they are a reliable sample of my preparation as an educator. It consists of four sections: investigation and academic writing, teaching, educational leadership, and educational policies. The first section includes an investigation about the influence of bilingualism and biculturalism in the identity construction of children from 7 to 8 years old of a bilingual educational institution. The second section comprises of an unit plan about the literary genres and a lesson plan video about the narrative genre. The third section contains a lesson plan with its respective video of a teacher with 30 years of experience, and a feedback on her performance. The fourth section consists of a qualitative case study about a problem of the public education system in reference to the lack of empowerment of teachers at micro and macro levels, and includes a solution letter addressed to the Ministry of Education. Each of these sections is complemented with a self-assessment reflection on the strengths and points to improve in these educational areas. All in all, with this baggage of knowledge, skills, and attitudes, there is no doubt that new aims could be achieved in the future due to the preparation I received. It is expected that these artifacts serve as a source of research and as a background for deepening terms with the purpose of contributing to the quality in the training of new educators.

*Keywords:* investigation, bilingualism, biculturalism, curriculum planning, feedback, case study, empowerment, reflection

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Introducción .....</b>	<b>8</b>
<b>Sección I. Investigación y escritura académica .....</b>	<b>10</b>
<b>Artefacto 1.....</b>	<b>10</b>
<b>Artefacto 2.....</b>	<b>22</b>
<b>Ensayo A .....</b>	<b>36</b>
<b>Sección II. Docencia .....</b>	<b>40</b>
<b>Artefacto 3.....</b>	<b>40</b>
<b>Artefacto 4.....</b>	<b>61</b>
<b>Ensayo B.....</b>	<b>69</b>
<b>Sección III. Liderazgo educativo .....</b>	<b>73</b>
<b>Artefacto 5.....</b>	<b>73</b>
<b>Artefacto 6.....</b>	<b>76</b>
<b>Artefacto 7.....</b>	<b>78</b>
<b>Ensayo C .....</b>	<b>89</b>
<b>Sección IV. Participación en la gestación e implementación de políticas educativas .....</b>	<b>93</b>
<b>Artefacto 8.....</b>	<b>93</b>
<b>Artefacto 9.....</b>	<b>110</b>
<b>Ensayo D .....</b>	<b>117</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>121</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>123</b>
<b>Anexo A: Entrevista a profesora A .....</b>	<b>129</b>
<b>Anexo B: Entrevista a profesora B.....</b>	<b>130</b>
<b>Anexo C: Preguntas de contexto.....</b>	<b>131</b>
<b>Anexo D: Preguntas de empoderamiento .....</b>	<b>132</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Criterios de evaluación de tarea de desempeño.....	53
Figura 2. Calendario de experiencia de aprendizaje.....	59
Figura 3. Relación entre objetivos, evaluación y actividades.....	60
Figura 4. Instrumento de evaluación.....	67
Figura 5. Planificación de lecciones de la semana 26.....	74

## INTRODUCCIÓN

El portafolio profesional llevado a cabo comprende trabajos académicos que han sido creados paulatinamente y que son una muestra de la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes en los cuatro años de estudio. Todos ellos parten de temas de interés personal desarrollados con una perspectiva investigativa, crítica, proactiva y reflexiva por la futura labor a desempeñar como educadora a nivel micro, meso y macro. El objetivo del mismo es evidenciar el progreso y proceso de aprendizaje. De esta manera, se presentan nueve artefactos divididos en cuatro secciones.

Primero, la sección de Investigación y Escritura Académica, incluye el primer artefacto en base a una investigación sobre el bilingüismo, el biculturalismo y su influencia en la construcción de la identidad de estudiantes de 7 a 8 años en las clases de Ciencias Sociales y Social Studies de una institución privada. Mientras que el segundo artefacto comprende las respectivas modificaciones a esta investigación para que su perspectiva de abordaje sea más completa y profunda.

Segundo, la sección de Docencia, abarca como tercer artefacto, una planificación de unidad para estudiantes de sexto grado o séptimo de básica en el área de Lenguaje sobre el tema de los géneros literarios adaptados a sus necesidades, aptitudes y actitudes. Como cuarto artefacto, se deriva de la unidad, una planificación de lección sobre el género narrativo con su respectivo video del proceso enseñanza-aprendizaje.

Tercero, la sección de Liderazgo Educativo, consta del quinto artefacto que es una planificación de lecciones semanales de Lenguaje de una docente con 30 años de experiencia en este ámbito que labora en una institución privada de Quito. De esta planificación se grabó una lección en video del tema de los determinantes numerales e indefinidos, que es el sexto artefacto. El séptimo artefacto se relaciona con los anteriores al proveer de una



retroalimentación al desempeño desde el análisis de las partes y el todo de la enseñanza de la profesora.

Cuarto, la sección de Políticas Educativas, consiste en el octavo artefacto con un estudio de caso cualitativo sobre una problemática identificada en el sistema educativo público, que es la falta de empoderamiento de los docentes a nivel micro y macro. Este se lo llevó a cabo en una institución pública de Quito. Además, el noveno artefacto hace hincapié en las soluciones viables a la problemática redactadas en una carta dirigida al Ministerio de Educación representado por su máxima autoridad.

Cabe recalcar que cada una de las secciones es complementada con una reflexión personal que valora las fortalezas y puntos a mejorar en base a los artefactos elaborados y a la próxima praxis educativa. De forma que así se consolida de manera significativa lo teórico en planes de acción que serán útiles en el desarrollo profesional a largo plazo.

Este documento plasma productos que se afianzan demostrando la calidad de profesionales que se forman en la carrera de Educación de la Universidad San Francisco de Quito. Sin duda alguna, los artefactos reúnen diferentes saberes trabajados semestre tras semestre que representan la vocación por impactar positivamente en el mundo por medio de la base de su sociedad: la educación.

Sección I: Investigación y Escritura Académica

Artefacto 1

El biculturalismo y su influencia en la construcción de la identidad de niños de 7 a 8 años de edad de una institución educativa bilingüe con un programa de inmersión total al inglés en las clases de Ciencias Sociales y Social Studies

Ensayo de investigación

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

## **Introducción**

El actual mundo globalizado presenta nuevos desafíos y exigencias que implican que el ser humano se adapte a estos retos para sobrevivir. Precisamente, uno de ellos es el bilingüismo, el hecho de saber dos idiomas en el que ser un bilingüe no significa dominar ambos idiomas, sino de acuerdo a la tendencia continuum se puede desarrollar los idiomas en distintos niveles conforme a las cuatro destrezas del lenguaje (Baker, 2011). Por ende, el bilingüismo va más allá de los idiomas porque es un fenómeno que involucra a la cultura y a la identidad como parte inherente del mismo; en ello radica la esencia de esta investigación. A partir de la premisa de este ensayo, se analizarán cuatro aristas que abordan la relación entre el biculturalismo y la identidad; la influencia del contenido curricular; la dualidad entre la cultura y el idioma; y el impacto de la educación bilingüe conforme a la globalización.

El propósito de la presente investigación se centró en analizar cómo el biculturalismo y la identidad se desarrollan en estudiantes que están expuestos a una educación bilingüe de inmersión total al inglés. Se entrevistaron a 2 docentes y a 1 autoridad de una institución privada de Quito, Ecuador. Los resultados obtenidos muestran que las personas entrevistadas y los estudiantes valoran la cultura ecuatoriana y americana a la que están expuestos. Los estudiantes están en proceso de construcción de su identidad; pero la exposición que reciben de ambas culturas influye positivamente en el desarrollo de su biculturalismo.

### **Pregunta de investigación y su importancia**

La pregunta que se ha formulado es la siguiente: ¿Cómo se fomenta el biculturalismo y cómo este influye en la construcción de la identidad en los niños de tercer grado de un colegio de inmersión total al inglés en las clases de ciencias sociales y social studies?

La importancia radica en el conocimiento y valoración de la cultura como el componente esencial de una lengua y como uno de los factores que influye en la construcción de la identidad de un ciudadano global (Della Chiesa, Scott & Hinton, 2012). Por tal motivo,

el objetivo a alcanzar es: Analizar cómo el biculturalismo y la identidad se desarrollan en estudiantes que están expuestos a una educación bilingüe de inmersión total al inglés. Así, será posible comprender cómo el biculturalismo es relevante en el aprendizaje de otro idioma para formar ciudadanos empáticos, con buenas actitudes y comportamientos, y conscientes de su procedencia (Baker, 2011). Esto es parte de la identidad de un individuo que no sólo adquiere una lengua, sino que se convierte en un miembro más de una cultura.

### **Interés en el tema de investigación**

La razón por la que la investigadora escogió este tema es debido a que el idioma es una particularidad que marca la diferencia entre los grupos humanos porque este dice quiénes somos y otorga una parte de la identidad e idiosincrasia tanto individual como colectiva. Además, la frase que inclinó a la autora a decidirse por este tema es: “Adquirir otro idioma y cultura influye en la forma en que nos percibimos a nosotros mismos y en cómo percibimos lo que la sociedad espera de nosotros” (Castillo, 2015, p. 3). En esta cita se sintetiza el estudio, porque el bilingüismo es la confluencia entre idioma, cultura e identidad que es valorado por cada individuo para formar parte de la sociedad global, y que es percibido por esta sociedad para vivir de acuerdo a los retos de siglo XXI.

## **Revisión de la Literatura**

### **Biculturalismo e identidad**

El biculturalismo es una competencia en la que un sujeto puede alternar los esquemas, las normas y los comportamientos culturales de su propia cultura y de la otra (Grosjean, 2015). Consecuentemente, una persona bicultural es aquella que ha internalizado dos culturas y que sabe cuál de las dos usar en determinadas situaciones y contextos (Grosjean, 2015). Sin embargo, una persona bicultural no es la suma de dos culturas en un mismo ser. De igual modo, no toda persona bilingüe es bicultural y viceversa; es decir, que el uno no implica la existencia del otro (Grosjean, 2015). Además, se puede manifestar que de acuerdo a la

percepción de las personas ser bicultural puede variar porque consideran que pertenecen más a la una que a la otra, en otros casos, sienten que pertenecen y son parte de ambas; o simplemente no se sienten parte de ninguna (Haritatos & Benet, 2005). Así, es como entra en juego otro concepto que va de la mano con el biculturalismo, que es la identidad. El hecho de cómo consideran las personas a su cultura y a las otras, y cómo estas los definen como parte de determinada sociedad ponen en tela de duda el quién soy y a dónde pertenezco (Haritatos & Benet, 2005). Por ende, la construcción de la identidad requiere de un conocimiento pleno sobre la cultura, y tener un sentimiento de pertenencia y de orgullo hacia la misma (Haritatos & Benet, 2005). La formación de identidad también depende del patrimonio cultural que es la lengua; por ello, se debe dar valor tanto a la lengua materna como al segundo idioma, y estas percepciones positivas deben ser cimentadas en el hogar y en las escuelas (Castillo, 2015).

### **Contenido curricular**

El currículo es un componente importante de cómo la cultura se fomenta en conjunto con la enseñanza de los idiomas de acuerdo a la educación bilingüe que se oferta en las instituciones educativas. Las asignaturas de geografía, historia y ciencias sociales son áreas que de una u otra forma enriquecen el conocimiento cultural de los estudiantes (Carstens, 2015). De acuerdo a un estudio realizado por Carstens (2015), en los planteles educativos se puede plantear un currículo cultural que permita a los estudiantes desarrollar destrezas multiculturales para promover el biculturalismo y la valoración hacia la diversidad cultural. Adicionalmente, estas materias pueden ser impartidas de una manera interdisciplinaria, en la que estas se relacionen para desarrollar conocimientos y destrezas; pero sobre todo actitudes para valorar la cultura nacional, la lengua materna y la extranjera, como al fusionar el arte con las ciencias sociales (Carstens, 2015). Existe otro planteamiento para hacer uso de los artefactos como una herramienta lúdica para los estudiantes en el aprendizaje significativo de un contenido basado fechas y personajes, como es la historia (Fuhler, Farris & Nelson, 2006).

Así, es evidente como la cultura y la construcción de la identidad de los niños en el aula de clase puede ser facilitada por este tipo de prácticas didácticas que involucran temas socioculturales (Fuhler, Farris & Nelson, 2006). La apropiación de una cultura no sólo se puede dar por medio de estas cátedras, sino también al vincular la enseñanza del idioma con otros hechos que pueden ser relevantes para los intereses de los estudiantes. Por ejemplo, como conocer la música o los deportes de los países que tienen como lengua oficial el segundo idioma que se está aprendiendo (Della Chiesa, Scott & Hinton, 2012). Enseñar a los estudiantes sobre los productos y las prácticas culturales les permite tener consciencia de ellas para la construcción de su identidad como ciudadanos globales (Della Chiesa, Scott & Hinton, 2012).

### **Dualidad entre la cultura y el idioma**

El lenguaje y la cultura están estrechamente vinculados y el primero es un componente del segundo, en otras palabras, el lenguaje es inseparable de la cultura (Della Chiesa, Scott & Hinton, 2012). Por ello, el lenguaje es la herramienta que permite al ser humano tener una consciencia cultural, que a su vez le facilita formar su identidad y valores congruentes de acuerdo a ello (Yin, 2009). Para la formación integral del actual ciudadano global, la educación debe tomar en cuenta al lenguaje para el desarrollo de las destrezas lingüísticas, así como, la cultura para el desarrollo de las relaciones interpersonales. Todo esto se debe a que hoy en día no solo basta con saber hablar varios idiomas; sino saber interactuar, comunicarse y relacionarse con los demás (Della Chiesa, Scott & Hinton, 2012).

### **Educación bilingüe en el mundo globalizado**

El bilingüismo es una característica indispensable del actual mundo globalizado. Ser bilingüe no es simplemente ser una persona que sabe dos idiomas, sino que además de ello está consciente de las implicaciones del bilingüismo en su vida con respecto a su influencia en la construcción de su identidad, en la forma en la que percibe y valora a las culturas

(Castillo, 2015). El objetivo de la educación bilingüe debe ser formar a individuos que generen actitudes, conocimientos y destrezas gracias a la aplicación de un currículo que pretenda educar de forma significativa con el apoyo y la preparación óptima de los docentes (Castillo, 2015). Es evidente que la educación bilingüe actual tiene un gran desafío al formar personas competentes, pero también sensibles por lo que les rodea (Haritatos & Benet, 2005).

## **Metodología**

### **Participantes**

Se observaron 22 niños de tercer grado, de ellos 13 son niños y 9 son niñas. Su edad oscila entre los 7 a 8 años de edad. El idioma materno de 21 estudiantes es el español, y todos ellos son ecuatorianos. No obstante, una niña es americana y su lengua materna es el inglés; pero tiene un buen dominio del idioma español. Cabe recalcar que hay dos estudiantes que difieren del grupo porque en el caso un niño, su madre es ecuatoriana y su padre es americano; mientras que en el caso de una niña su madre es americana y su padre es ecuatoriano. Por ello, a estos niños, sus padres les hablan tanto en inglés como en español.

Por otra parte, la audiencia son las docentes de las materias observadas y la autoridad del colegio que fueron entrevistadas. La profesora A es nativo hablante de inglés, este es su idioma materno y es americana. Ella está a cargo de la clase de Social Studies. Mientras que la profesora B es ecuatoriana y su lengua materna es el español. Ella es la educadora de Ciencias Sociales. La autoridad es ecuatoriana y su lengua materna es el español.

### **Contexto**

El estudio se realizó en una institución educativa privada de la ciudad de Quito, Ecuador. El tipo de currículo de la institución está basado en un modelo bilingüe internacional y americano regido bajo las artes liberales; por lo tanto, la estructura curricular es de un programa de inmersión total al inglés. A pesar de que la mayoría de clases en este plantel educativo son en inglés, a partir de primaria se incluye la asignatura de Spanish y de

Ciencias Sociales, en las que los niños reciben instrucción en español. Además, manejan un Modelo Académico Dinámico que da prioridad a la cultura ecuatoriana y americana.

### **Método**

Se realizaron observaciones durante 9 horas en las clases de Ciencias Sociales y Social Studies en el aula de tercer grado. Estas horas fueron divididas durante cuatro semanas y las observaciones se llevaron a cabo los días martes y jueves.

Asimismo, se realizaron entrevistas a las 2 profesoras de las asignaturas observadas para saber cómo los niños están construyendo su identidad. Adicionalmente, la otra persona entrevistada fue una autoridad del colegio que está a cargo de la sección primaria para conocer cómo la institución maneja el fomento del biculturalismo en los estudiantes en la educación bilingüe que ofertan. El lapso de tiempo empleado para ello fue de 1 hora dividida en 20 minutos para cada entrevista.

### **Resultados y Discusión**

#### **Relevancia de la cultura de los niños y de la cultura de la profesora en el aula de clase**

Durante las observaciones, el tema del área de Social Studies fue “Land and Water”, en el que se trató sobre los accidentes geográficos como montañas, ríos, valles, océanos y demás. La profesora A realizaba mucho énfasis en pedir a los niños ejemplos de volcanes, ríos, islas y los estudiantes muy entusiasmados siempre mencionaban ejemplos de su país Ecuador. De esta forma, un ejemplo común de volcán era Cotopaxi, de océano era el Pacífico y de islas era Galápagos. Por ello, es evidente cómo los niños conectaron este tema con ejemplos de su vida cotidiana. De modo que se evidencia la influencia de la relevancia que tiene la cultura propia ya que es parte del contexto en el que viven (Rojas, 2004). También cabe recalcar, que la profesora A daba a los niños ejemplos de su ciudad, que es New Jersey, de esta forma mencionaba “en New Jersey hay colinas, mientras que Ecuador está rodeado de montañas”. En este caso, la profesora A daba a conocer aspectos de su país que tienen un



significado para ella. Esta postura de los niños y de la profesora A permitió un aprendizaje más enriquecedor, es decir, que los ejemplos se complementaban y daban la posibilidad de construir el conocimiento de una forma más significativa y relevante. Así es como se promovía sobre el conocimiento de las dos culturas en el aula de clase. Por lo tanto, la formación de la identidad se da gracias al sentido de pertenencia hacia ambas culturas (Haritatos & Benet, 2005).

### **Prioridad de la cultura ecuatoriana y americana en la institución educativa**

De acuerdo a las entrevistas, tanto la profesora A, la profesora B y la autoridad concuerdan en que la institución a pesar de ser de un programa de inmersión total al inglés, da una gran prioridad tanto a la cultura ecuatoriana como a la americana. La autoridad hizo hincapié en el Modelo Académico Dinámico del colegio y mencionó que “este modelo utiliza un plan de estudio americano; pero este modelo también da importancia a la cultura ecuatoriana para que los estudiantes comprendan, respeten y celebren ambas culturas” (G. Silva, comunicación personal, diciembre 3, 2015). Incluso, la autoridad habló del currículo y dijo “la enseñanza es tanto en inglés como en español, y esto da valor a la lengua materna de los estudiantes, pero también al segundo idioma que están aprendiendo” (G. Silva, comunicación personal, diciembre 3, 2015). Así, se corrobora que el biculturalismo va más allá de conocer dos culturas, hay que practicarlas y tenerlas presente continuamente (Grosjean, 2015). La autoridad también supo manifestar detalles significativos de cómo estimulan a los estudiantes de aspectos culturales como “la mascota del colegio es el oso de anteojos” (G. Silva, comunicación personal, diciembre 3, 2015). Además, supo decir que “aquí se celebran fiestas americanas como Thanksgiving y nacionales como las Fiestas de Quito; por ello puedo decir que hay un balance cultural” (G. Silva, comunicación personal, diciembre 3, 2015). En este punto concuerda la profesora B quien dijo que “a los niños se les da la oportunidad de conocer sobre la cultura de Estados Unidos y de su país por medio de la

celebración de fechas de cada una y sobre todo se les enseña en las distintas clases al tratar ciertos temas que hacen referencia a estas culturas” (A. García, comunicación personal, diciembre 3, 2015). La profesora A expuso un asunto importante “en este colegio se da importancia a los dos idiomas, ninguno es más importante que el otro” (A. Godleski, comunicación personal, diciembre 3, 2015). De acuerdo a Della Chiesa, Scott y Hinton (2012), formar ciudadanos globales es educar a agentes de cambio conscientes de su diversidad lingüística y cultural. Esto es precisamente lo que realiza la institución en su labor educativa al equilibrar el biculturalismo que se difunde.

### **Enseñanza de la cultura ecuatoriana en el contenido curricular**

Gracias a la entrevista de la profesora B, se pudo corroborar que los temas tratados conforme a las planificaciones curriculares de tercer grado, los estudiantes aprenden varios temas de su país como los deberes y derechos de los ciudadanos ecuatorianos; la historia del escudo nacional; las regiones naturales del Ecuador; las provincias del Ecuador y de este tema global se derivan la flora, la fauna, el clima, el relieve, la hidrografía, los cantones y las autoridades (A. García, comunicación personal, diciembre 3, 2015). Por ende, el contenido curricular hace constante reiteración en temas que permiten abordar el conocimiento de la cultura ecuatoriana. Evidentemente, para dar una enseñanza íntegra de un idioma, no solo hay que instruir en el conocimiento lingüístico; sino desarrollar conjuntamente consciencia y sensibilidad hacia la respectiva cultura (Carstens, 2015). En las observaciones realizadas en la clase de Ciencias Sociales, la profesora B abordó dos tópicos de la cultura nacional: las “Leyendas de Quito” con motivo de las fiestas de Quito; y el segundo fue las “Regiones naturales del Ecuador”. Lo destacable de esta observación es que la profesora B en todas las clases, siempre complementaba con la lectura de capítulos de libros que tratan sobre el Ecuador y que además son de autores ecuatorianos. Así, en la clase de la Leyendas se empleó el libro de “Mi Quito tiene un sol grande” de Ana María Merino, y en la clase de las Regiones

se usó “Viaje por el país del Sol” de Leonor Bravo. De acuerdo a este punto, Rojas (2004), menciona que el contenido curricular debería proveer el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes significativas para los niños a la vez que debería tener unidad y coherencia al usar materiales de la cultura que se desea enseñar.

### **Construcción de la identidad de los niños**

La identidad de los niños de tercer grado aún está desarrollándose, pero ellos están conscientes de las dos culturas a la que están expuestos, en esta paráfrasis se resume la percepción de la profesora A y la profesora B sobre sus estudiantes; quienes coinciden en que estos niños valoran a las dos culturas por igual. Además, la profesora A comentó “yo soy americana, y me llama la atención de que los niños se interesan por conocer sobre mis costumbres y mi cultura, y me preguntan acerca de ello; pero también tienen presente a su país y siempre se acercan a contarme algo sobre su cultura, y yo aprendo mucho de ellos” (A. Godleski, comunicación personal, diciembre 3, 2015). La profesora B destacó que “me doy cuenta que a mis niños les apasiona todos los temas de su país que son tratados en la clase, siento que ellos están orgullosos de ser ecuatorianos” (A. García, comunicación personal, diciembre 3, 2015). De esta forma, la identidad de estos niños se está forjando; pero el sentido bicultural con el que están creciendo va a contribuir a que ellos internalicen de forma positiva ambas culturas y que a partir de ello puedan determinar quiénes son. Así, la educación que se provee se enfoca en las dos categorías de la enseñanza de la cultura: a) la civilización por medio de la cultura general que se da en las distintas áreas: estudios sociales, historia, arte, geografía y otros; b) la cultura profunda que es la vida cotidiana de la cultura como el estilo de vida, los valores, las creencias, las normas, las costumbres, etc. (Yin, 2009).

### **Conclusiones**

Después de haber realizado el respectivo análisis de los datos recolectados gracias al método empleado y a la revisión de la literatura se puede determinar que la pregunta de

investigación fue respondida. En este sentido, en los estudiantes de tercer grado se fomenta el biculturalismo gracias a los constantes estímulos que rodean a los niños con referencia a la cultura ecuatoriana y a la americana. Esto se logra tanto dentro del aula de clase en el proceso enseñanza-aprendizaje como fuera de esta en las distintas actividades, eventos y elementos que son destacados en la institución educativa. Por su parte, este biculturalismo que acertadamente maneja el plantel influye de forma positiva y productiva en la construcción de la identidad de los participantes del estudio porque ellos son conscientes de ambas culturas y el rol que ejerce cada una de ellas en su vida personal y colectiva.

Los estudiantes de tercer grado tienen apertura y valoración hacia el conocimiento de aspectos culturales tanto del Ecuador como de Estados Unidos. Ello se ratifica gracias a las relaciones que establecen del contenido de las asignaturas de Ciencias Sociales y Social Studies con ejemplos de su cotidianidad y de interés en ambas culturas. Asimismo, la institución está realizando un buen desempeño al educar a individuos biculturales al rodearlos de estímulos físicos como los trabajos de fechas cívicas que los estudiantes realizan; cognitivos en las clases de las materias; y sociales en las interacciones comunicativas con personas ecuatorianas y americanas. Por su parte, los docentes de tercer grado modelan para sus estudiantes comportamientos, actitudes y conocimientos valorados en sus culturas, y a la vez, toda la comunidad educativa contribuye a formar personas competentes y sensibles para el actual mundo globalizado.

Las planificaciones curriculares y el libro de texto del área de Social Studies; pero sobre todo de Ciencias Sociales muestran varios temas culturales que son abordados durante el año escolar, y que son instruidos de forma significativa. Este aporte curricular contribuye a vincular la enseñanza del segundo idioma con la cultura, y de igual manera con la lengua materna. Se puede afirmar que la institución educativa prioriza esta educación lingüística-cultural en ambos idiomas tanto en las asignaturas como en la conmemoración de fechas

cívicas y culturales. Además, se enfatiza la importancia equitativa del inglés y del español en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del colegio.

### **Limitaciones y recomendaciones para nuevos estudios**

Las limitaciones fueron, por una parte, que se realizaron únicamente 9 horas de observación para un tema que es amplio y que requiere de más investigación, y por otra parte, que para la realización de las entrevistas no se tuvo acceso a los niños quienes eran el objetivo de estudio de la investigación. Sería oportuno que se realicen estudios sobre cómo se fomenta el biculturalismo y la identidad en planteles que tienen otros programas curriculares como doble inmersión o bilingüe.

Sección I: Investigación y Escritura Académica

Artefacto 2

El bilingüismo, el biculturalismo y su influencia en la construcción de la identidad de niños de 7 a 8 años de edad en una institución educativa bilingüe en las clases de Ciencias Sociales y Social Studies

Corrección de ensayo de investigación

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

## **Introducción**

Debido a la globalización el mundo presenta nuevos desafíos y exigencias que demandan que el ser humano se adapte a estos retos para ser exitoso. Precisamente uno de los retos es el bilingüismo, el mismo que no implica sólo el hecho de saber o dominar dos idiomas. Por el contrario, este término se refiere a la tendencia continuum para desarrollar los idiomas en distintos niveles conforme a las cuatro destrezas del lenguaje (Baker, 2011). Esta investigación se enfoca en cómo el bilingüismo va más allá de los idiomas porque es un fenómeno que involucra a la cultura y a la identidad como parte inherente del mismo. A partir de ello, se analizarán cuatro aristas que abordan el bilingüismo, la cultura, el biculturalismo y la identidad; y la educación bilingüe.

El propósito de la presente investigación se centró en analizar cómo el biculturalismo y la identidad se desarrollan en estudiantes que están expuestos a una educación bilingüe. La metodología que se utilizó fue en base a entrevistas a dos docentes de una institución privada y a observaciones a estudiantes de tercer grado en las clases de Ciencias Sociales y Social Studies. El estudio se llevó a cabo en una institución privada de Quito, Ecuador. Los resultados obtenidos sugieren que las personas entrevistadas y los estudiantes que participaron en el estudio valoran la cultura ecuatoriana y estadounidense a la que están expuestos. Los estudiantes están en proceso de construcción de su identidad y la exposición que reciben de ambas culturas influye positivamente en el desarrollo de su biculturalismo.

### **Pregunta de investigación y su importancia**

La pregunta que se formuló para el presente estudio es la siguiente: ¿Cómo se fomenta el biculturalismo y cómo este influye en la construcción de la identidad en los niños de tercer grado de una institución bilingüe en las clases de Ciencias Sociales y Social Studies?

La importancia radica en el conocimiento y valoración de la cultura como el componente esencial de una lengua y como uno de los factores que influye en la construcción

de la identidad de un ciudadano global (Della Chiesa, Scott & Hinton, 2012). Por tal motivo, el objetivo a alcanzar es: Analizar cómo el biculturalismo y la identidad se desarrollan en estudiantes que están expuestos a una educación bilingüe. Así, será posible comprender cómo el biculturalismo es relevante en el aprendizaje de otro idioma para formar ciudadanos empáticos, con buenas actitudes y comportamientos, y conscientes de su procedencia (Baker, 2011). Esto es parte de la identidad de un individuo que no sólo adquiere una lengua, sino que se convierte en un miembro más de una cultura.

## **Revisión de la Literatura**

### **Bilingüismo**

El bilingüismo ha sido considerado como el uso de dos idiomas a un nivel nativo (Baker, 2011). No obstante, Peregoy y Boyle (2005), introducen a esta definición común de bilingüismo, los aspectos sociales, académicos, personales y profesionales que confluyen en esta habilidad para usar indistintamente dos o más lenguas en los ámbitos antes establecidos. Sin embargo, con el paso de los años este término ha evolucionado y el bilingüismo es entendido como un continuum en el que las áreas lingüísticas pueden estar en diferentes niveles de desarrollo (Baker, 2011). Como última definición, pero no menos importante, Hoffmann (2014) afirma que el bilingüismo es la confluencia entre idioma, cultura e identidad que es valorado por cada individuo para formar parte de la sociedad global, y que es percibido por esta sociedad para vivir de acuerdo a los retos de siglo XXI. El bilingüismo se caracteriza por presentar varios beneficios para los individuos. Entre estos sobresalen las ventajas cognitivas, sociales, económicas, personales, comunicacionales, culturales y académicas que muestran al bilingüismo holísticamente como la combinación de multicompetencias (Tokuhama-Espinosa, 2008). Adicionalmente, el bilingüismo está determinado por la interacción de las siguientes dimensiones: habilidad, uso, edad, desarrollo, balance entre dos idiomas, cultura y contexto (Baker, 2011).



## **Cultura**

Este término tiene una definición muy amplia de acuerdo a diversos contextos o concepciones. Por lo tanto, dar a conocer un único significado, sería arbitrario porque se lo delimita a una determinada forma de ser descrito. Estos antecedentes parten del hecho de que la cultura es un constructo tanto social como individual (Spencer-Oatey, 2012; Fox & Diaz-Greenberg, 2006). Principalmente, la cultura hace referencia a un sistema de símbolos compartidos entre un grupo de individuos para facilitar el manejo de su ambiente social, físico y psicológico (Fox & Diaz-Greenberg, 2006). Cabe destacar que una particularidad relevante de la cultura es que esta es aprendida por medio de la socialización, que no se nace con ella, y este proceso se puede dar por medio de la aculturación o enculturación (Spencer-Oatey, 2012).

### **Relación entre la cultura y el lenguaje.**

El lenguaje y la cultura están estrechamente vinculados y el primero es un componente del segundo, en otras palabras, el lenguaje es inseparable de la cultura (Della Chiesa, Scott & Hinton, 2012). Por ello, el lenguaje es la herramienta que permite al ser humano tener una consciencia cultural, que a su vez le facilita formar su identidad y valores congruentes de acuerdo a ello (Yin, 2009). Para la formación integral del actual ciudadano global, la educación debe tomar en cuenta al lenguaje para el desarrollo de las destrezas lingüísticas, así como, la cultura para el desarrollo de las relaciones interpersonales. Todo esto se debe a que hoy en día no sólo basta con saber hablar varios idiomas; es decir, no resulta suficiente el simple hecho de dominar una lengua. Lo relevante también es saber interactuar, comunicarse y relacionarse con los demás; es decir, la adquisición de una cultura. Consecuentemente, tanto el idioma como la cultura son un complemento (Della Chiesa, Scott & Hinton, 2012). Del mismo modo, el idioma y la cultura marcan la diferencia entre los

grupos humanos porque estos dicen quiénes somos y otorgan una parte de la identidad e idiosincrasia tanto individual como colectiva (Hoffmann, 2014).

### **Biculturalismo e identidad**

El biculturalismo es una competencia en la que un sujeto puede alternar los esquemas, las normas y los comportamientos culturales de su propia cultura y de la otra (Grosjean, 2015). Consecuentemente, una persona bicultural es aquella que ha internalizado dos culturas y que sabe cuál de las dos usar en determinadas situaciones y contextos (Grosjean, 2015). Sin embargo, una persona bicultural no es la suma de dos culturas en un mismo ser. De igual modo, no toda persona bilingüe es bicultural y viceversa; es decir, que el uno no implica la existencia del otro (Grosjean, 2015). Además, se puede manifestar que de acuerdo a la percepción de las personas ser bicultural puede variar porque consideran que pertenecen más a la una que a la otra, en otros casos, sienten que pertenecen y son parte de ambas; o simplemente no se sienten parte de ninguna (Haritatos & Benet, 2005). Así, es como entra en juego otro concepto que va de la mano con el biculturalismo, que es la identidad. El hecho de cómo consideran las personas a su cultura y a las otras, y cómo estas los definen como parte de determinada sociedad ponen en tela de duda el quién soy y a dónde pertenezco (Haritatos & Benet, 2005). Por ende, la construcción de la identidad requiere de un conocimiento pleno sobre la cultura, y tener un sentimiento de pertenencia y de orgullo hacia la misma (Haritatos & Benet, 2005). La formación de identidad también depende del patrimonio cultural que es la lengua; por ello, se debe dar valor tanto a la lengua materna como al segundo idioma, y estas percepciones positivas deben ser cimentadas en el hogar y en las escuelas (Cummins & Swain, 2014).

### **Educación bilingüe**

Una de las principales definiciones de educación bilingüe se remonta a un proceso educativo en el cual se da la enseñanza de dos idiomas: la lengua materna o primera lengua

(L1) y una segunda lengua (L2) (Cummins & Swain, 2014; Hoffmann, 2014). De esta definición más común se deriva que la educación bilingüe busca que los individuos estén en la capacidad de codificar y decodificar dos lenguas (Baker, 2011). Sin embargo, ser bilingüe no es simplemente ser una persona que sabe dos idiomas, sino que además de ello está consciente de las implicaciones del bilingüismo en su vida con respecto a su influencia en la construcción de su identidad, en la forma en la que percibe y valora a las culturas (Cummins & Swain, 2014). El objetivo de la educación bilingüe debe ser formar a individuos que generen actitudes, conocimientos y destrezas gracias a la aplicación de un currículo que pretenda educar de forma significativa con el apoyo y la preparación óptima de los docentes (Cummins & Swain, 2014). Es evidente que la educación bilingüe actual tiene un gran desafío al formar personas competentes, pero también sensibles por lo que les rodea (Haritatos & Benet, 2005).

### **Contenido curricular.**

El currículo es un componente importante de cómo la cultura se fomenta en conjunto con la enseñanza de los idiomas de acuerdo a la educación bilingüe que se oferta en las instituciones educativas. Las asignaturas de geografía, historia y ciencias sociales son áreas que de una u otra forma enriquecen el conocimiento cultural de los estudiantes (Carstens, 2015). De acuerdo a un estudio realizado por Carstens (2015), en los planteles educativos se puede plantear un currículo cultural que permita a los estudiantes desarrollar destrezas multiculturales para promover el biculturalismo y la valoración hacia la diversidad cultural. Adicionalmente, estas materias pueden ser impartidas de una manera interdisciplinaria, en la que estas se relacionen para desarrollar conocimientos y destrezas; pero sobre todo actitudes para valorar la cultura nacional, la lengua materna y la extranjera, como al fusionar el arte con las ciencias sociales (Carstens, 2015). Existe otro planteamiento para hacer uso de artefactos. Según Fuhler, Farris y Nelson (2006), los artefactos son “extractos auténticos de historia” (p.

646), en otras palabras, son herramientas lúdicas para los estudiantes en el aprendizaje significativo de un contenido basado fechas y personajes de la historia. Así, es evidente como la cultura y la construcción de la identidad de los niños en el aula de clase puede ser facilitada por este tipo de prácticas didácticas que involucran temas socioculturales (Fuhler, Farris & Nelson, 2006). La apropiación de una cultura no sólo se puede dar por medio de estas disciplinas, sino también al vincular la enseñanza del idioma con otros hechos que pueden ser relevantes para los intereses de los estudiantes. Por ejemplo, como conocer la música o los deportes de los países que tienen como lengua oficial el segundo idioma que se está aprendiendo (Della Chiesa, Scott & Hinton, 2012). Enseñar a los estudiantes en base a los artefactos y las prácticas culturales les permite tener consciencia de ellas para la construcción de su identidad como ciudadanos globales Esta consciencia que se desarrolla facilita una adhesión a la cultura de forma que la identidad se va afianzando paulatinamente (Della Chiesa, Scott & Hinton, 2012).

## **Metodología**

### **Participantes**

Los participantes son 22 niños de tercer grado, de ellos 13 son niños y 9 son niñas. Su edad oscila entre los 7 a 8 años de edad. El idioma materno de 21 estudiantes es el español, y todos ellos son ecuatorianos. No obstante, una niña es estadounidense y su lengua materna es el inglés; pero tiene un buen dominio del idioma español. Cabe recalcar que hay dos estudiantes que difieren del grupo porque en el caso de un niño, su madre es ecuatoriana y su padre es estadounidense; mientras que en el caso de una niña su madre es estadounidense y su padre es ecuatoriano. Por ello, a estos niños, sus padres les hablan tanto en inglés como en español.

Por otra parte, los participantes también lo conforman dos docentes de las asignaturas observadas. La profesora A está a cargo de la disciplina de Social Studies. Ella es nativo

hablante de inglés y este es su idioma materno, siendo de nacionalidad estadounidense. Tiene 3 años de experiencia como educadora, de los cuales 2 años los ha desempeñado en el plantel educativo en donde se efectuó esta investigación como docente de Language Arts y Social Studies. Mientras que la profesora B dicta la materia de Ciencias Sociales. Ella es ecuatoriana y su lengua materna es el español. Tiene 17 años de experiencia en la docencia, de los cuales 7 años ha trabajado en esta misma institución siendo docente del área de Español.

La selección de los participantes se lo llevó a cabo por medio del interés de la autora en conocer cómo se desarrolla el biculturalismo y la construcción de la identidad en niños y niñas de tercer grado. De manera que en torno a la asignación de este grupo etario de estudiantes, se trabajó directamente con sus respectivas docentes de Ciencias Sociales y Social Studies.

### **Contexto**

El estudio se realizó en una institución educativa privada de la ciudad de Quito, Ecuador. El tipo de currículo de la institución está enfocado en un modelo bilingüe basado en las artes liberales. En el área de educación inicial, se emplea un modelo de inmersión en inglés. Mientras que en las áreas de primaria y secundaria rige el modelo bilingüe en español y en inglés. Esta institución “se basa en lo mejor de los modelos de escuelas internacionales y estadounidenses, que les enseña a comprender, respetar y celebrar la diversidad de la cultura ecuatoriana” (Colegio Menor, 2018, sección Quiénes Somos, párr. 2). Por consiguiente, el plantel valora tanto el bilingüismo como el biculturalismo para la formación integral de sus estudiantes con el apoyo de los docentes que siguen esta filosofía educativa.

### **Método**

Se realizaron observaciones durante 9 horas en total, divididas en 4 horas en la asignatura de Ciencias Sociales y 5 horas en la materia de Social Studies respectivamente. Estas horas fueron divididas durante cuatro semanas y se llevaron a cabo los días martes y

jueves. El enfoque de las observaciones fue evidenciar el contenido curricular enseñado en torno a las dos disciplinas para determinar cómo este influye en el desarrollo del biculturalismo y la construcción de la identidad de estudiantes de 7 a 8 años de edad.

Asimismo, se efectuaron entrevistas a las dos profesoras de las asignaturas observadas para conocer cómo los niños están construyendo su identidad a partir de recabar información de las docentes referente al proceso enseñanza-aprendizaje y al currículo bilingüe de la institución. El lapso de tiempo empleado para ello fue de 1 hora dividida en 30 minutos para cada entrevista. La entrevista a la profesora A fue realizada en inglés y para el presente estudio las respuestas fueron traducidas por la autora (Anexo A). Mientras que la entrevista de la profesora B se llevó a cabo en español (Anexo B).

### **Resultados y Discusión**

#### **Relevancia de la cultura de los niños y de la cultura de la profesora en el aula de clase**

Durante las observaciones, el tema del área de Social Studies fue *Land and Water*, en el que se trató sobre los accidentes geográficos como montañas, ríos, valles, océanos y demás. La profesora A realizaba mucho énfasis en pedir a los niños ejemplos de volcanes, ríos, islas y los estudiantes muy entusiasmados siempre mencionaban ejemplos de su país Ecuador. De esta forma, un ejemplo común de volcán era Cotopaxi, de océano era el Pacífico y de islas era Galápagos. Por ello, es evidente cómo los niños conectaron este tema con ejemplos de su vida cotidiana. De modo que se evidencia la influencia de la relevancia que tiene la cultura propia ya que es parte del contexto en el que viven (Rojas, 2004). También cabe recalcar, que la profesora A daba a los niños ejemplos de su ciudad, que es New Jersey, de esta forma mencionaba “en New Jersey hay colinas, mientras que Ecuador está rodeado de montañas” (traducido por la autora). En este caso, la profesora A daba a conocer aspectos de su país que tienen un significado para ella. Esta postura de los niños y de la profesora A permitió un aprendizaje más enriquecedor, es decir, que los ejemplos se complementaban y

daban la posibilidad de construir el conocimiento de una forma más significativa y relevante. Así es como se promovía sobre el conocimiento de las dos culturas en el aula de clase. Por lo tanto, la formación de la identidad se da gracias al sentido de pertenencia hacia ambas culturas (Haritatos & Benet, 2005).

### **Prioridad de la cultura ecuatoriana y estadounidense en la institución educativa**

De acuerdo a las entrevistas, tanto la profesora A como la profesora B concuerdan en que la institución al tener un modelo bilingüe da una gran prioridad tanto a la cultura ecuatoriana como a la estadounidense. Así, se corrobora que el biculturalismo va más allá de conocer dos culturas, hay que practicarlas y tenerlas presente continuamente (Grosjean, 2015). Además, la profesora B supo decir que “aquí se celebran fiestas americanas como *Thanksgiving* y nacionales como las Fiestas de Quito; por ello puedo decir que hay un balance cultural”. Con respecto a este punto complementó mencionado que “a los niños se les da la oportunidad de conocer sobre la cultura de Estados Unidos y de su país por medio de la celebración de fechas de cada una y sobre todo se les enseña en las distintas clases al tratar ciertos temas que hacen referencia a estas culturas”. La profesora A expuso un asunto importante “en este colegio se da importancia a los dos idiomas, ninguno es más importante que el otro” (traducido por la autora). De acuerdo a Della Chiesa, Scott y Hinton (2012), formar ciudadanos globales es educar a agentes de cambio conscientes de su diversidad lingüística y cultural. Esto es precisamente lo que realiza la institución en su labor educativa al equilibrar el biculturalismo que se difunde.

### **Enseñanza de la cultura ecuatoriana en el contenido curricular**

Gracias a la entrevista de la profesora B, se pudo corroborar que los temas tratados conforme a las planificaciones curriculares de tercer grado, los estudiantes aprenden varios temas de su país como los deberes y derechos de los ciudadanos ecuatorianos; la historia del escudo nacional; las regiones naturales del Ecuador; las provincias del Ecuador y de este tema

global se derivan la flora, la fauna, el clima, el relieve, la hidrografía, los cantones y las autoridades. Por ende, el contenido curricular hace constante reiteración en temas que permiten abordar el conocimiento de la cultura ecuatoriana. Evidentemente, para dar una enseñanza íntegra de un idioma, no solo hay que instruir en el conocimiento lingüístico; sino desarrollar conjuntamente consciencia y sensibilidad hacia la respectiva cultura (Carstens, 2015). En las observaciones realizadas en la clase de Ciencias Sociales, la profesora B abordó dos tópicos de la cultura nacional: las “Leyendas de Quito” con motivo de las fiestas de Quito; y el segundo fue las “Regiones naturales del Ecuador”. Lo destacable de esta observación es que la profesora B en todas las clases, siempre complementaba con la lectura de capítulos de libros que tratan sobre el Ecuador y que además son de autores ecuatorianos. Así, en la clase de la Leyendas se empleó el libro de “Mi Quito tiene un sol grande” de Ana María Merino, y en la clase de las Regiones se usó “Viaje por el país del Sol” de Leonor Bravo. De acuerdo a este punto, Rojas (2004), menciona que el contenido curricular debería proveer el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes significativas para los niños a la vez que debería tener unidad y coherencia al usar materiales de la cultura que se desea enseñar.

### **Construcción de la identidad de los niños**

La identidad de los niños de tercer grado aún está desarrollándose, pero ellos están conscientes de las dos culturas a la que están expuestos, en esta paráfrasis se resume la percepción de la profesora A y la profesora B sobre sus estudiantes; quienes coinciden en que estos niños valoran a las dos culturas por igual. Además, la profesora A comentó “yo soy estadounidense, y me llama la atención de que los niños se interesan por conocer sobre mis costumbres y mi cultura, y me preguntan acerca de ello; pero también tienen presente a su país y siempre se acercan a contarme algo sobre su cultura, y yo aprendo mucho de ellos” (traducido por la autora). La profesora B destacó que “me doy cuenta que a mis niños les



apasiona todos los temas de su país que son tratados en la clase, siento que ellos están orgullosos de ser ecuatorianos”. De esta forma, la identidad de estos niños se está forjando; pero el sentido bicultural con el que están creciendo va a contribuir a que ellos internalicen de forma positiva ambas culturas y que a partir de ello puedan determinar quiénes son. Así, la educación que se provee se enfoca en las dos categorías de la enseñanza de la cultura: a) la civilización, por medio de la cultura general que se da en las distintas áreas: estudios sociales, historia, arte, geografía y otros; b) la cultura profunda, que es la vida cotidiana de la cultura como el estilo de vida, los valores, las creencias, las normas, las costumbres, etc. (Yin, 2009).

### **Conclusiones**

Después de haber realizado el análisis de las observaciones y las entrevistas, y gracias a la revisión de la literatura, la pregunta de investigación fue respondida. En este sentido, en los estudiantes de tercer grado se fomenta el biculturalismo gracias a los constantes estímulos que rodean a los niños con referencia a la cultura ecuatoriana y a la estadounidense. Esto se logra tanto dentro del aula de clase en el proceso enseñanza-aprendizaje como fuera de esta en las distintas actividades, eventos y elementos que son destacados en la institución educativa. El biculturalismo se consolida en los individuos cuando están expuestos a elementos culturales en todos sus entornos sobre todo la influencia de las escuelas es decisiva y mientras toda la institución refleje estos elementos, la probabilidad de que se afiance es mayor (Rojas, 2004). Además, el biculturalismo que acertadamente maneja el plantel influye de forma positiva y productiva en la construcción de la identidad de los participantes del estudio porque ellos son conscientes de ambas culturas y el rol que ejerce cada una de ellas en su vida personal y colectiva.

Los estudiantes de tercer grado tienen apertura y valoración hacia el conocimiento de aspectos culturales tanto del Ecuador como de Estados Unidos. Ello se ratifica gracias a las relaciones que establecen del contenido de las asignaturas de Ciencias Sociales y Social

Studies con ejemplos de su cotidianidad y de interés en ambas culturas. Asimismo, la institución está realizando un buen desempeño al educar a individuos biculturales al rodearlos de estímulos físicos como los trabajos de fechas cívicas que los estudiantes realizan; cognitivos en las clases de las asignaturas; y sociales en las interacciones comunicativas con personas ecuatorianas y estadounidenses. Según Fuhler, Farris y Nelson (2006), el arraigo bicultural resulta del complemento de factores tanto físicos, cognitivos como sociales para interferir en todas las dimensiones de un individuo y que su internalización sea más activa y profunda. Por su parte, los docentes de tercer grado modelan para sus estudiantes comportamientos, actitudes y conocimientos valorados en sus culturas. A la vez, toda la comunidad educativa contribuye a formar personas competentes y sensibles para el actual mundo globalizado.

Durante las entrevistas, las profesoras mencionaron sobre las planificaciones curriculares y los libros de texto usados en el área de Social Studies y de Ciencias Sociales. En estos elementos se muestran varios temas culturales que son abordados durante el año escolar, y que son instruidos de forma significativa. Este aporte curricular contribuye a vincular la enseñanza del segundo idioma con la cultura, y de igual manera con la lengua materna. El currículo al dar prioridad a la valoración cultural equitativa de las disciplinas permite la adquisición de conocimientos, habilidades y sobre todo de actitudes en las dos culturas (Carstens, 2015). Se puede afirmar que la institución educativa prioriza esta educación lingüística-cultural en ambos idiomas tanto en las asignaturas como en la conmemoración de fechas cívicas y culturales. De acuerdo a Fuhler, Farris y Nelson (2006), el hecho de celebrar las festividades y darlas a conocer explícitamente contribuye notablemente para que los estudiantes se apropien de las culturas a las que están expuestos. Además, se enfatiza la importancia equitativa del inglés y del español en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del colegio.

### **Limitaciones y recomendaciones para nuevos estudios**

Las limitaciones fueron, por una parte, que se realizaron únicamente 9 horas de observación para un tema que es amplio y que requiere de más investigación, y por otra parte, que para la realización de las entrevistas no se tuvo acceso a los niños quienes eran el objetivo de estudio de la investigación. Sería oportuno que se realicen estudios sobre cómo se fomenta el biculturalismo y la identidad en planteles que tienen otros programas curriculares como doble inmersión. A partir de los hallazgos obtenidos, resultaría óptimo que este estudio pueda ser profundizado a la vez que se deriven nuevas investigaciones. Se sugieren que los ámbitos a investigar estén relacionados con el rol de los docentes para el fomento del biculturalismo y su influencia explícita o implícita en la construcción de la identidad de los estudiantes. De igual manera, sería pertinente que se aborden los factores que podrían imposibilitar el desarrollo del biculturalismo con el fin de conocer argumentos contrarios a los expuestos en este reporte. Así, será posible recolectar evidencia desde dos perspectivas para enriquecer lo que se conoce hasta el momento en referencia al bilingüismo como parte del éxito para los individuos del actual siglo XXI.

Sección I: Investigación y Escritura Académica

Ensayo A

Reflexión 1: Investigación y escritura académica

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

¿Por qué el proceso es más significativo que los productos finales? Cuando pensé en esta reflexión, esta pregunta surgió en mi mente debido que a lo largo de mi carrera he aprendido que el proceso enriquece tanto al desempeño de un estudiante como de un educador. Ciertamente, el producto final puede ser muy valorado cuantitativa o cualitativamente. Sin embargo, sin el debido proceso de preparación, frustración y satisfacción, el producto carecería de sentido. Ahora, seguramente se pregunten, ¿por qué hacer tanto énfasis en los procesos y productos? La respuesta resulta sencilla ya que para mí, tanto la investigación como la escritura académica son parte importante de un proceso de cuatro años y de productos finales que ahora se difunden. Si miro en retrospectiva, estas competencias las he adquirido paulatinamente gracias a la guía de mis docentes y a que fui activa en mi aprendizaje. A pesar de ello, requiero perfeccionar estas destrezas ya que estoy consciente de que las habilidades se afianzan con la práctica. Por ende, en esta reflexión se abordará mi evolución en el desarrollo de estas destrezas por medio de la identificación de mis fortalezas, mis aspectos a mejorar y los pasos a seguir para alcanzar nuevos logros.

Para comenzar, mis fortalezas en investigación y escritura académica respectivamente se centran en el conocimiento, la comprensión y la aplicación de estas destrezas en mis asignaciones. Primero, soy recursiva al momento de consultar en diferentes fuentes de información primaria o secundaria para obtener bibliografía de calidad. Por ejemplo, recorro al uso de base de datos. Además, esta fortaleza se complementa con el hecho de que analizo información y diferencio entre fuentes confiables y aquellas que no lo son. Segundo, manejo adecuadamente el estilo APA tanto en el formato como en las citaciones. Para familiarizarme con este estilo usé varias técnicas como obtener copias de la versión original del libro de APA y consultar páginas de soporte como Owl Purdue. Tercero, en la escritura soy sistemática en la estructuración de mis escritos, lo que me permite tener organización y coherencia entre ideas y párrafos; y hacer uso adecuado de las convenciones del lenguaje como gramática,

ortografía y conectores o transiciones. Cuarto, tengo un procedimiento definido para la escritura de trabajos académicos, que se ha convertido en un hábito y que es de mucha utilidad. Este consiste en pasos para crear una redacción. Tal es el caso de que antes de redactar mis escritos académicos realizo un borrador con lluvia de ideas; luego escribo la primera versión; posterior a ello edito el texto para obtener la versión final; y finalmente leo en voz alta el documento para verificar si el escrito se comprende, tomando como referencia a mis lectores. En sí, mis fortalezas son maximizadas gracias a mi deseo de indagar nueva información y transferir mis conocimientos en una redacción.

Como otro punto, mis aspectos a mejorar se basan en la evaluación y síntesis de argumentos. Por una parte, al momento de investigar, doy mucha prioridad a las evidencias proporcionadas por los recursos bibliográficos que leo, que en ocasiones me resulta complejo dar mi propio criterio sobre ello. De modo que, por lo general, estoy de acuerdo con la postura de los investigadores y no puedo discriminar contra-argumentos para defender otro punto de vista. Incluso, este hecho lo percibo al momento de escribir ya que cito con mucha frecuencia. Sin embargo, cabe destacar que también ocurre lo contrario porque he notado que generalizo ideas y que en estas situaciones no justifico con investigaciones pertinentes. Por otra parte, una de mis principales debilidades en la escritura es la falta de síntesis de mis ideas para presentar argumentos más concisos. Por lo tanto, tengo que realizar varias ediciones a mis redacciones para lograr reducir la cantidad de información descrita. Este aspecto va de la mano con mi dificultad para acortar las oraciones y que estas no superen las tres líneas. En pocas palabras, los ámbitos a mejorar son de fondo, es decir, de contenido.

Por último, en base a los dos aspectos a mejorar enunciados anteriormente, estableceré pasos concretos para que estos se conviertan en fortalezas con el tiempo. En cuanto a la investigación, tomaré las siguientes medidas: a) ocupar mis tiempos libres para leer literatura académica; b) después de leer un texto, establecer mi propio criterio para definir si estoy de

acuerdo o no con lo planteado y así argumentar mis perspectivas en base a mis conocimientos previos; c) dar mi opinión sin temor a pensar que es correcta o incorrecta, ya que ello me limita a defender mi postura; d) en los escritos, a partir de una cita, debo posicionarme y argumentarla o contra-argumentarla de acuerdo a mis experiencias y a otras fuentes bibliográficas; 3) sólo citar cuando sea necesario y el texto lo amerite. En referencia a la escritura, los pasos a seguir serán: a) en la lluvia de ideas colocar ideas claves cortas y precisas que sean mis ejes sobre los cuales construiré mis argumentos, ya que muchas veces en esta lluvia de ideas coloco párrafos completos; b) evitar escribir oraciones redundantes o con el uso de sinónimos porque al realizarlo profundizo abundantemente una idea, por lo que no concretizo los argumentos; c) solicitar a una persona que lea mi escrito para que me brinde su opinión para determinar redundancia, oraciones largas, y si el texto cautiva o causa tedio por su extensión. Así, estos pasos me ayudarán a autoevaluar mi progreso en estas destrezas.

En conclusión, al terminar este ensayo me doy cuenta de que puedo comparar mi proceso de evolución con una analogía. Esta consiste en una edificación, lo que a su vez me hizo recordar la teoría de Vygotsky (1979) con su principio de andamiaje y de la zona de desarrollo próximo. Los cimientos de estas destrezas se consolidaron gracias a los cursos de mi carrera como algunos de colegio general, ya que sus ejes transversales eran la investigación y la posterior escritura de trabajos académicos. Conforme avanzaba en los semestres, las exigencias y evaluaciones formativas con sus respectivas retroalimentaciones de mis profesores me ayudaron a internalizar, sistematizar y a automatizar estas habilidades. Estas pautas fusionadas con mi proceso metacognitivo desarrollado en torno a estas y otras áreas, fueron los peldaños que fui escalando gradualmente. No obstante, aún requiero de más práctica y una mejora continua. Este aspecto no será difícil de lograrlo debido a que mi filosofía educativa se sustenta en que mi formación como educadora nunca culminará porque para mí cada día es una oportunidad para aprender, equivocarse y crecer.

Sección II: Docencia

Artefacto 3

Plan de unidad sobre los géneros literarios

Planificación de unidad o tema

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello



**Plantilla Diseño Inverso- Página 1****PLANIFICACIÓN DE UNIDAD**

Título: Los géneros literarios

Grado/Edad: Sexto grado (Séptimo de básica)

Tema/Materia: Español

Diseñada por: Diana Coello

Duración: 6 semanas

**Resumen breve de unidad, antecedentes**

El tema de esta unidad resulta necesario en la medida de que aborda la enseñanza de los géneros literarios, los mismos que se relacionan con el ámbito de la literatura como uno de los bloques de aprendizaje de lenguaje. La implementación de la enseñanza de la literatura promueve el desarrollo de las capacidades de orden superior de los estudiantes. Esto sucede debido a que permite que gradualmente se dominen las habilidades de recordar, comprender y aplicar para posteriormente incitar a los estudiantes a analizar, evaluar y crear gracias a la lectura activa con la comprensión lectora y discusiones críticas de textos relacionándolos a la vida diaria (Ruiz, 2011). De acuerdo al Ministerio de Educación del Ecuador (2016a), la literatura y los géneros literarios, específicamente, proveen a los estudiantes de destrezas, conocimientos y actitudes proactivas referente a la lectura y a la escritura creativa. Por ende, la importancia del tema radica en vincular a los niños y niñas con géneros que forman parte de su cotidianidad para profundizar las cuatro destrezas del lenguaje desde un enfoque literario.

La unidad se trata del estudio del todo y de las partes referente a los géneros literarios y sus clasificaciones. En otras palabras, se abordará lo que son los géneros literarios y sus tres clases, que son: género narrativo, género teatral y género lírico. Cabe recalcar, que la enseñanza-aprendizaje de la unidad se llevará a cabo en términos generales o como un tema

introdutorio conforme a las necesidades e intereses de los estudiantes. La duración de la misma se dividirá en 18 clases con un tiempo de 45 minutos cada una de ellas distribuidas en 6 semanas.

Esta unidad es una de las primeras que se abordará al inicio del año lectivo en el bloque de literatura. Por lo tanto, los conocimientos previos parten de lo aprendido en quinto grado en referencia al género narrativo. En general, se aprendió sobre la novela y el cuento como las principales representaciones del género narrativo con sus respectivas características. Además, los estudiantes al estar expuestos a la lectura y comprensión de textos literarios acordes a su edad, lo que se pretende trabajar en esta unidad estará encaminada a la adquisición de habilidades para su posterior transferencia a diferentes contextos en la vida real. Un punto relevante es que se aplicará diferenciación en el proceso debido a que las destrezas del lenguaje, sobre todo escrito, no se adquieren de la misma manera y al mismo tiempo para todos estudiantes; a pesar de que pertenezcan a un mismo grupo etario (Ruiz, 2011).

### **Necesidades**

De acuerdo a Smith y Ragan (2005), las necesidades de aprendizaje deben plantearse de acuerdo a un modelo de discrepancia que hace referencia a una brecha entre lo deseado y lo realizado. A pesar de que el nivel de escritura y lectura, necesario para el aprendizaje de literatura en los niños está sobre la media, de acuerdo a una evaluación estandarizada aplicada en la institución educativa, se requiere vincular a los estudiantes con la literatura ecuatoriana y no sólo extranjera. De manera que así sea posible el arraigo de una pertenencia cultural en cuanto al contexto en el que están inmersos los participantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a). Asimismo, las necesidades parten de un cumplimiento de estándares para la mejor consecución de objetivos (Rothwell & Kazanas, 2008). Los estándares se detallarán concretamente en la sección posterior y en base a ello la necesidad

evidenciada es de dar prioridad a los aspectos a mejorar de los niños y niñas con la consolidación de nuevos conocimientos. En cuanto a las necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad, existe un niño con trastorno con déficit de atención. Las estrategias para este niño deben ser diferenciadas; apoyadas en el uso de material concreto; adecuadas a la forma de aprendizaje del estudiante; basadas en la explicación de instrucciones en pasos cortos y concisos; y el refuerzo de conductas positivas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

### **Participantes**

Los participantes son estudiantes tanto niños como niñas de 11 a 12 años de edad que están cursando sexto grado o séptimo de básica. Su estatus socioeconómico es medio alto y alto, y existe una diversidad de estudiantes tanto de nacionalidad ecuatoriana como estadounidense. Estas características demográficas describen a la audiencia con el fin de conocer particularidades relevantes del grupo como tal para que la enseñanza-aprendizaje sea significativa para ellos (Smith & Ragan, 2005). La etapa de desarrollo de los estudiantes en el ámbito psicosocial y motriz se centra en las habilidades sociales y los cambios físicos por la próxima etapa que cursarán que es la pre-adolescencia (Papalia & Feldam, 2010). En correspondencia con ello, resulta imperativo que para las estrategias de enseñanza se tomen en cuenta herramientas lúdicas que involucren el juego, el movimiento en el aula, y actividades que fomenten las relaciones interpersonales. Asimismo, los estudiantes están en la etapa de operaciones concretas caracterizada porque en el ámbito cognitivo están en la capacidad de pensar lógicamente en base a situaciones concretas; categorizan información y datos; su razonamiento es deductivo e inductivo; y tienen noción de la causa y efecto de eventos (Papalia & Feldam, 2010). Resulta prioritario poner énfasis en la etapa del ciclo de vida en la que están los alumnos para estar pendientes de sus dificultades, expectativas y habilidades (Rothwell & Kazanas, 2008). Los niños y niñas poseen tanto aptitudes como

actitudes. Por un lado, pueden comunicarse oralmente y expresar sus puntos de vista; en la escritura tienen un uso adecuado de vocabulario y convenciones del lenguaje; y en la lectura existe fluidez y comprensión de los textos. Se requiere guiar en el desarrollo de estrategias de argumentación y de pensamiento crítico. Por otro lado, muestran interés y predisposición en el aprendizaje la literatura ya que se evidencia el disfrute al leer y crear historias usando su imaginación. Se empleó un perfil descriptivo caracterizado por enumerar las cualidades de un grupo estudiantil conforme a las aptitudes y actitudes para que se partan de las fortalezas y de los aspectos a mejorar (Rothwell & Kazanas, 2008). La unidad será aplicada en dos paralelos con 21 estudiantes cada uno.

### **Contexto**

El lugar de enseñanza será en una institución educativa privada y laica ubicada en el área urbana con una modalidad de estudio presencial. El horario de asistencia a clases es matutino de lunes a viernes de 8h00 a 14h45. Las clases de español se dictan 4 días a la semana con un total de 7 horas-clase de 45 minutos de duración cada una. Una particularidad distintiva del plantel es que oferta una educación bilingüe, por lo que los estudiantes están inmersos en el aprendizaje de inglés y español. Estas características del contexto involucran tanto el entorno temporal como social en el que se va a desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje (Smith & Ragan, 2005). La profesora de esta asignatura cuenta con 30 años de experiencia en el ámbito de la docencia. El currículo de estudio está basado en la filosofía de las Artes Liberales y en estándares para la enseñanza de español en la primaria enfocado en las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir. El sistema de aprendizaje es indispensable detallarlo conforme al contexto donde se aplicará la planificación curricular (Smith & Ragan, 2005).

## Plantilla Diseño Inverso-Página 2

### Etapa 1- Identificar Resultados Deseados

#### **Metas Establecidas (citar fuentes):**

OG.LL.10. “Apropiarse del patrimonio literario ecuatoriano, a partir del conocimiento de sus principales exponentes, para construir un sentido de pertenencia” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a, p. 312).

O.LL.3.11. “Seleccionar y disfrutar textos literarios para realizar interpretaciones personales y construir significados compartidos con otros lectores” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a, p. 330).

O.LL.3.12. “Aplicar los recursos del lenguaje, a partir de los textos literarios, para fortalecer y profundizar la escritura creativa” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a, p. 330).

6. “Emplear destrezas y estrategias de lectura para la comprensión e interpretación de distintos tipos de textos literarios” (College Board, 2011, p. 115, traducido por la institución).

- 6.2. “Usar destrezas y estrategias de lectura para comprender una variedad de pasajes y textos literarios”. (College Board, 2011, p. 115, traducido por la institución).
- 6.3. “Relacionar pasajes y eventos literarios entre sí, con su propia vida y con el mundo que le rodea” (College Board, 2011, p. 115, traducido por la institución).

#### **¿Qué comprensiones se desean?**

*Los estudiantes comprenderán que:*

1. En la vida cotidiana los individuos estamos expuestos a los géneros literarios por medios visuales, orales u escritos.
2. Los géneros literarios se clasifican en narrativo, teatral y lírico, y a su vez cada uno de ellos tienen otras subdivisiones que cumplen determinadas funciones en la literatura.
3. Los géneros literarios son producto de la creatividad, cuestionamiento y percepción del mundo de diversos autores de acuerdo a su contexto cultural.

Estas comprensiones duraderas se derivan de las facetas de la comprensión para progresivamente dotar a los estudiantes de todos los recursos que requieren para construir su propio conocimiento. En esta unidad se aplican las seis facetas de la comprensión que pretenden desarrollar diversas aptitudes y actitudes en los estudiantes, y así, se facilitará el alcance de los objetivos propuestos en el proceso enseñanza-aprendizaje (Wiggins & McTighe, 2011). Las facetas son la explicación, la interpretación, la aplicación, la perspectiva, la empatía y el autoconocimiento.

### **¿Qué preguntas esenciales serán consideradas?**

1. ¿Qué pasaría si en la cotidianidad careceríamos de diversos textos literarios?
2. ¿Cómo los géneros literarios nos permiten desarrollar nuestras capacidades creativas y críticas?
3. Si tú fueras un literato, ¿cómo influiría tu cultura, género, etnia y/o edad en la elaboración de una obra literaria sea esta narrativa, lírica o teatral?

Las preguntas esenciales planteadas buscan que los estudiantes afiancen sus conocimientos por medio del pensamiento crítico y que sean inquisiciones sobre las cuales reflexionen a lo largo de su vida. Estas se fundamentan en el entendimiento del por qué y para qué de la enseñanza-aprendizaje del tema para la transferencia del conocimiento a la vida real (Wiggins & McTighe, 2013).

### **¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes/valores claves se adquieren como resultado de esta unidad?**

*Al final de la unidad, los estudiantes serán capaces de:*

1. Describir las características del género narrativo, lírico y teatral.
2. Enumerar las subdivisiones del género narrativo, lírico y teatral.
3. Discutir sobre textos de las diferentes clasificaciones de los géneros literarios por medio de la percepción personal y la argumentación.

4. Producir escritos auténticos sobre los géneros literarios con estilo personal.
5. Interactuar con los compañeros de clase para el análisis de obras literarias a partir de la comprensión lectora de las mismas.
6. Evaluar textos literarios para la selección de los mismos de acuerdo a sus intereses.
7. Valorar la influencia de la cultura en los textos literarios y sus autores como parte de la pertenencia a su país.
8. Cuestionar el impacto de los géneros literarios en la vida diaria para formarse como individuos cultos y críticos.

Los objetivos específicos de esta unidad fueron elaborados tomando en consideración la taxonomía de Bloom (1990) y de Fink (2007). De esta manera se recurrió a aplicar verbos de la taxonomía Bloom de reconocimiento, entendimiento, aplicación, análisis, evaluación y creación. Esto con el fin de que los estudiantes paulatinamente por medio de su pensamiento de orden inferior sean capaces de cimentar las bases para llegar al pensamiento de orden superior (Bloom, 1990). Se complementó la anterior categoría con la de Fink en base a conocimientos básicos, aplicación, integración, dimensión humana, valoración y aprender a aprender. Así, será posible lograr que el aprendizaje sea significativo en el que más allá de enseñar contenidos, se aprende para la vida de forma holística y activa (Fink, 2007).

### **Plantilla Diseño Inverso-Página 3**

Etapa 2- Determinar evidencia aceptable
---

#### **¿Qué evidencia demostrará que los estudiantes han comprendido?**

*Tarea(s) de Desempeño (por cada una de ellas complete la página 4):*

**Museo literario:** Con esta tarea de desempeño se desea que los estudiantes transfieran sus conocimientos, habilidades y actitudes a una exhibición interactiva de un museo. Los estudiantes serán activos en la creación de este evento y asumirán protagonismo al decidir por ellos mismos formas de llevarlo a cabo junto con la guía de la docente. Este museo será

literario debido a que se expondrán a diversos autores de los tres tipos de géneros literarios aprendidos y enfocados en el contexto cultural ecuatoriano.

- Tipo de evaluación: Sumativa. Este tipo de evaluación permitirá medir el aprendizaje de los estudiantes al término de la unidad curricular y así se podrá proveer una rendición de cuentas del estudiante. Gracias a la aplicación de una tarea de desempeño aplicada a una simulación real, se podrá evidenciar la relevancia del tema (Moss, 2013).

#### **Otras Evidencia (exámenes, observaciones, ensayos, deberes, etc.)**

**Exposición:** En base a la biografía de un autor ecuatoriano se analizará la influencia de la cultura en sus textos literarios y se proporcionará una opinión personal. Se llevará a cabo una exposición en la semana 1 sobre un escritor ecuatoriano de cualquier época con el uso de un póster.

- Tipo de evaluación: Diagnóstica
- Instrumento de evaluación: Rúbrica holística

**Discusiones:** Diálogos sobre los textos literarios leídos y sus interpretaciones en base a la comprensión lectora y argumentación en grupos. Se realizarán 2 discusiones en la semana 2 y en la semana 5 respectivamente. Ambas discusiones serán en base al primer y segundo texto seleccionado por cada estudiante.

- Tipo de evaluación: Formativa
- Instrumento de evaluación: Checklist

**Lecciones escritas:** Preguntas abiertas y cerradas sobre los géneros literarios y cada una de sus clasificaciones. Estas podrán ser en hojas de papel como en modalidad Kahoot o Quizlet. Se tomarán 3 lecciones, es decir, la primera sobre el género narrativo en la semana 2; la segunda sobre el género lírico en la semana 3; y la tercera sobre el género teatral en la semana 4.



- Tipo de evaluación: Formativa
- Instrumento de evaluación: Checklist

**Investigaciones:** Consultas bibliográficas sobre una clasificación literaria de la preferencia de cada estudiante. Búsquedas tanto en internet como en bibliotecas. Se realizarán 3 investigaciones durante la semana 1, 3 y 5. La primera investigación será sobre textos del género narrativo; la segunda sobre el género lírico; y la tercera sobre el género teatral.

- Tipo de evaluación: Formativa
- Instrumento de evaluación: Rúbrica analítica

**Diario:** Registro escrito o audiovisual de reflexiones personales sobre cómo la lectura de los diversos textos de géneros literarios le aportan para ser más crítico y cuáles son los mensajes que estos le dejan para su vida cotidiana. El diario deberá constar de 3 entradas. La primera entrada será de un texto leído del género narrativo; la segunda sobre el género lírico; y la tercera sobre el género lírico. Este se lo elaborará paulatinamente desde la semana 1 hasta la semana 6.

- Tipo de evaluación: Formativa
- Instrumento de evaluación: Rúbrica analítica

**Portafolio:** Registro del proceso de escritura individual por medio de la recopilación de los borradores de cada redacción con sus respectivas ediciones y versiones finales. Este debe incluir: a) póster de la exposición; b) 3 investigaciones; c) 3 entradas del diario; d) guión de la obra teatral; e) blog de texto lírico; f) grabación en *Flipgrid*; g) portada y escrito de un texto narrativo; h) bitácora. Se presentará en la semana 6.

- Tipo de evaluación: Sumativa
- Instrumento de evaluación: Rúbrica analítica

Las evidencias planteadas complementan diversos tipos de evaluación con sus respectivos instrumentos para potencializar las formas de aprendizaje de los estudiantes. Por

un lado, las formas de evaluar son necesarias por las siguientes razones. La evaluación diagnóstica busca conocer cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes para profundizar en ellos a lo largo de la aplicación de la unidad (Tomlinson & Moon, 2013). La evaluación formativa permitirá medir el proceso y el progreso de aprendizaje (Popham, 2014). La evaluación sumativa facilitará la medición del desempeño global en un área determinada al término del periodo de la unidad (Moss, 2013). Por otro lado, los instrumentos de evaluación resultan determinantes para evidenciar el aprendizaje por los motivos que se mencionarán. El checklist es un medio por el cual se puede evidenciar los desempeños de cada uno de los participantes de acuerdo a una lista de criterios especificada para medir si estos han sido alcanzados o no (Nitko, 2011). La rúbrica holística servirá para evaluar aspectos generales de desempeño (Brookhart, 2013). La rúbrica analítica facilita que los objetivos se cumplan gracias a que los estudiantes tendrán criterios de desempeño descritos de acuerdo a las expectativas que se desea que consoliden (Brookhart, 2013).

### **Autoevaluación y Reflexión de los Estudiantes:**

**Autoevaluación:** En la mitad de la unidad, se solicitará a los estudiantes que completen una plantilla de acuerdo a ciertos criterios usando 3 colores. Posterior a ello, cada uno tendrá una conferencia con la docente para dialogar sobre sus fortalezas y puntos a mejorar con el fin de guiarle en el planteamiento de sus propios objetivos para el resto del periodo de la unidad. Se requerirá:

- **Plantilla:** Checklist con lista de criterios. El significado de los colores es el siguiente:  
Rojo: ¡Para, necesito ayuda! Verde: ¡Sigue adelante, entiendo! Amarillo: ¡Estoy confundido!
- **Reflexión:** Determinar fortalezas y aspectos a mejorar a partir del checklist.

**Co-evaluación:** Al finalizar la unidad, se aplicará una co-evaluación en base a la tarea de desempeño. Esta se la llevará a cabo en parejas asignadas por la docente. Se requerirá:

- Checklist: Lista de criterios en base a la cual se evaluarán.
- Retroalimentación oral: Dialogarán sobre el desempeño de cada uno en base a comentarios positivos, aspectos a mejorar y sugerencias concretas.
- Reflexión individual: ¿Cuáles son los pasos a seguir para mejorar en base a lo que me dijo mi compañero/a? ¿Qué fue lo que me llamó la atención de su retroalimentación?

Tanto la autoevaluación como la co-evaluación son otras formas de evaluar tomando como punto de partida el protagonismo de los estudiantes en evidenciar sus procesos metacognitivos y estar conscientes de ellos (Nitko, 2011). Cada una de estas herramientas fue complementada con una reflexión introspectiva para que los estudiantes tracen un plan de acción de mejora.

#### **Plantilla Diseño Inverso-Página 4**

Tarea de Desempeño
--------------------

#### **¿A qué comprensiones apuntará esta tarea?**

Los géneros literarios se clasifican en narrativo, lírico y teatral, y a su vez cada uno de ellos tienen otras subdivisiones que cumplen determinadas funciones en la literatura.

Los géneros literarios son producto de la creatividad, cuestionamiento y percepción del mundo de diversos autores de acuerdo a su contexto cultura.

#### **¿Qué criterios de los estándares y comprensiones se pueden tomar para evaluar esta tarea?**

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar textos</li> <li>• Interpretación</li> <li>• Comprensión</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura creativa</li> <li>• Apropiarse</li> <li>• Patrimonio literario ecuatoriano</li> </ul> |
|---|--|

### Descripción de la Tarea de Desempeño para los estudiantes:

- 1) De instrucciones para la tarea estableciendo una **meta** de la vida real en el uso de las comprensiones de la unidad.
- 2) En las instrucciones incluya un **rol** significativo para el estudiante.
- 3) Explique la **audiencia** auténtica (o simulada) que tendrá el estudiante para su producto.
- 4) Describa la **situación** contextualizada que implique una aplicación al mundo real de la tarea.
- 5) Establezca qué **productos** y **desempeños** generados por el alumno se esperan.
- 6) Detalle **estándares** y evidencia / o **criterios** para juzgar el éxito de la tarea.

En esta actividad realizaremos un museo literario. Entre todos definiremos el nombre para nuestro museo. El objetivo es que apliquen lo aprendido en esta unidad de los géneros literarios al hacer que un **museo cobre vida por medio de la exhibición de literatura lírica, teatral y narrativa (1)**. Asumirán dos roles principalmente. El primero de ellos es que serán **guías** del museo cuya función es proporcionar información clave sobre lo que los visitantes observarán en cada salón y ayudar a resolver sus dudas. El segundo rol será de **literatos o autores ecuatorianos** que se presentarán como estatuillas de cera pero vivientes. Su función es hablar sobre sus obras, su vida, el tipo de género literario que prefieren escribir y harán juegos de palabras con la audiencia para que sea interactivo **(2)**. Para ello, realizaremos votaciones para seleccionar quiénes tendrán qué rol. Lo interesante es que abriremos las puertas de inauguración de nuestro museo ante **niños y niñas de quinto grado y de séptimo grado**. Ellos serán nuestra audiencia. De manera que los niños de quinto grado puedan relacionarse con uno de los temas que aprenderá el próximo año y a su vez los niños de séptimo grado serán evaluadores de su trabajo ya que ellos conocen sobre este **(3)**. Este museo será uno que fusione la **era moderna con la antigua**. En cada salón del museo habrán diferentes estatuillas que representarán los tres tipos de género literarios y con autores ecuatorianos de **diferentes épocas (4)**. Finalmente, para que este museo pueda abrir sus puertas crearán un **tríptico** con información relevante sobre lo que el museo ofrece a todo visitante de acuerdo a cada uno de sus roles **(5)**. La forma en la que serán evaluados es por medio de una **rúbrica con criterios específicos** de lo que se espera de ustedes a lo largo de

este proceso de planeación y presentación del museo (6). Vamos a revisar entre todos la rúbrica para conocer si tienen alguna duda. Quiero enfatizar que lo propuesto es el modelo que podemos tener para crear este museo literario; pero si ustedes tienen más ideas podemos adaptar y aumentar otros elementos o quitarlos. **Ustedes deben empoderarse de este proyecto.**

**Tabla de Criterios de Evaluación para esta tarea:**

<b>Criterios</b>		<b>Excelente (4 puntos)</b>	<b>Muy bueno (3 puntos)</b>	<b>Bueno (2 puntos)</b>	<b>Debe mejorar (1 punto)</b>
<b>Museo</b>	<b>Selección de obras literarias</b>	La selección de las obras de cada género literario se basó de acuerdo a 3 criterios: autores ecuatorianos, diferentes épocas de publicación, interés en el tema.	La selección de las obras de cada género literario cumple con solo dos de los criterios: autores ecuatorianos, diferentes épocas de publicación, interés en el tema.	La selección de las obras de cada género literario cumple con solo uno de los criterios: autores ecuatorianos, diferentes épocas de publicación, interés en el tema.	La selección de la obra no cumple con ninguno de los criterios solicitados para ser considerado una obra de calidad.
	<b>Interacción y exposición</b>	Se evidencia una preparación exhaustiva para la exposición de los puntos clave de los tipos de géneros literarios, sus subdivisiones, la biografía y bibliografía de los autores seleccionados. Se responde a todas las dudas de la audiencia con claridad y argumentos.	Se evidencia preparación para la exposición de los puntos clave de los tipos de géneros literarios, sus subdivisiones, la biografía y bibliografía de los autores seleccionados. Se responde a algunas de las dudas de la audiencia, pero no se usaron argumentos adecuados.	Se evidencia poca preparación para la exposición de los puntos clave de los tipos de géneros literarios, sus subdivisiones, la biografía y bibliografía de los autores seleccionados. Se responde a pocas de las dudas de la audiencia.	No se evidencia una preparación en la exposición del tema. Se nota una improvisación y falta de coherencia entre las ideas. No se responde a las dudas de la audiencia y no se presentan argumentos para respaldar las opiniones.
	<b>Interpretación y comprensión</b>	La investigación	La investigación	La investigación	La investigación

		de la literatura ecuatoriana es obtenida de fuentes confiables en medios tecnológicos y bibliotecas.	de la literatura ecuatoriana es obtenida de sólo fuentes en medios tecnológicos o bibliotecas.	de la literatura ecuatoriana es obtenida mayormente de medios tecnológicos pero no adecuados.	de la literatura ecuatoriana no se basó en la búsqueda de fuentes de información confiable.
<b>Tríptico</b>	<b>Contenido</b>	El tríptico contiene información relevante del tema sintetizada en puntos claves. Cuenta con una lista de las referencias de donde se obtuvo los datos. Se incluye una sección de argumentación personal del grupo frente a su tópico.	El tríptico contiene información del tema sintetizada en puntos claves. Cuenta con una lista de las referencias de donde se obtuvo los datos. Se incluye una sección de argumentación personal, pero no se muestra una opinión concisa.	El tríptico contiene información irrelevante y está redactado en párrafos. No se agregó la lista de las referencias, por lo que hay plagio. La argumentación personal no fue redactada críticamente.	No se presentó un tríptico con el contenido solicitado. Por lo tanto no cuenta con referencias ni argumentación.
	<b>Diseño</b>	El tríptico tiene una estructura personalizada de acuerdo a la creatividad de los integrantes del grupo. Es visualmente muy atractivo y cuenta con elementos gráficos además del contenido escrito.	El tríptico tiene una estructura personalizada de acuerdo a la creatividad de los integrantes del grupo. Cuenta con pocos elementos gráficos además del contenido escrito.	El tríptico podría ser mucho mejor si el grupo lo creaba utilizando sus habilidades. Tiene una presentación sencilla sin ningún elemento llamativo o gráfico.	El tríptico no tiene el diseño requerido en su formato de presentación. No muestra creatividad ni esfuerzo por parte del grupo.
	<b>Escritura creativa</b>	El tríptico cuenta con secciones donde se colocan extractos de una o dos redacciones	El tríptico cuenta con secciones donde se colocan extractos de una o dos redacciones	El tríptico cuenta con secciones donde se colocan extractos de una redacción, pero estas no	El tríptico carece de las secciones del proceso de escritura creativa desarrollado en la unidad y

		del grupo para mostrar su proceso de trabajo a la audiencia. La ortografía es impecable.	del grupo para mostrar su proceso de trabajo a la audiencia. Existen entre 2 a 4 errores ortográficos.	muestran edición ni revisión. Existen entre 4 errores ortográficos en adelante.	cuenta con más de 6 errores ortográficos.
--	--	--	--	---	---

La tarea de desempeño fue elaborada a partir de la modalidad de *GRASPS* para fomentar una asignación que sea auténtica y que por ende la evaluación también lo sea. De este modo, el objetivo o *goal* da a conocer estándares que los estudiantes deben alcanzar por medio de su buen desenvolvimiento en la actividad. El rol o *role* da la facilidad de que la tarea adquiera mayor sentido y significado para los alumnos. La audiencia o *audience* indica que los estudiantes deben ser activos en su participación de modo que puedan convencer a su público sobre su desempeño. La situación o *situation* muestra el contexto de la actividad que al estar basado en uno real y cotidiano permite que la tarea de desempeño sea significativa. El producto o *product* es el resultado de la tarea realizada para comprobar el aprendizaje adquirido en una evidencia medible y observable. Los estándares o *standards* aclaran los conocimientos, destrezas y actitudes a aplicar en la misma (Wiggins & McTighe, 2005).

### Plantilla Diseño Inverso-Página 5

Etapa 3-Planificar Experiencias de Aprendizaje
<p><b>ACTIVIDADES:</b> ¿Qué experiencias de enseñanza y de aprendizaje permitirán que los estudiantes sean capaces de alcanzar los resultados esperados? ¿Cómo este diseño y secuencia de actividades?</p> <p>Incluya una gama de actividades para cumplir con todas estas características anteriores.</p>

#### Hacia dónde y desde dónde

- **Tabla KWL:** A lo largo de la unidad se completará esta tabla en base a ¿Qué sabemos?, ¿Qué queremos saber? y ¿Qué aprendimos?
- **Presentación:** Se expondrán los objetivos y la agenda del día con cada una de las actividades de la ruta de aprendizaje.

- **Lluvia de ideas:** En *Mentimeter* se crearán preguntas para que los estudiantes ingresen palabras claves sobre lo que conocen de los géneros literarios.

### **Involucrar y mantener interés**

- **Juego de mesa o monopolio:** En grupos crearán un juego de mesa a modo monopolio con preguntas claves sobre los géneros literarios, su clasificación y características. Los grupos se intercambiarán sus monopolios para que otros grupos lo jueguen.
- **Salidas a la biblioteca:** Por lo menos en tres ocasiones, la clase se desarrollará en la biblioteca, aquí con la guía de las encargadas se darán tips prácticos para la selección de obras literarias.
- **Galería:** Se exhibirán imágenes con breves descripciones de los autores ecuatorianos categorizados por los géneros literarios que redactan para su observación e identificación con uno de ellos.
- **Grabación en *Flipgrid*:** Cada estudiante con un iPad se grabará en un video corto de 1 o 2 minutos respondiendo a: ¿Cómo los géneros literarios son útiles en mi vida?

### **Acercamiento a ideas claves y exploración**

- **Organizador gráfico:** Se construirá paulatinamente un organizador gráfico sobre los géneros literarios y su clasificación con el uso de palabras claves y en la modalidad de esquema preferido por cada estudiante.
- **Video de argumentación:** Se presentará el video llamado “Pensar, razonar, y argumentar” de la Fundación Carlos Slim para mostrar las características de una buena argumentación.
- **Infografía:** En herramientas como *Canva* o *Piktochart*, se crearán infografías individuales de los pasos para seleccionar obras literarias de calidad.
- **Línea del tiempo:** Todos crearán una línea del tiempo global en base a diferentes autores ecuatorianos con sus obras literarias más representativas.



## Repensar y revisar

- **Círculos de lectura:** A partir de las obras seleccionadas, se formarán grupos para el círculo de lectura en el que compartirán sus percepciones y realizarán pósters en base al resumen, preguntas que tienen de la obra, vocabulario, e ilustraciones.
- **Debate:** Se formarán dos grupos para debatir en torno a una obra literaria. Para ello deberán buscar argumentos a favor y en contra.
- **Foro con invitado:** Se invitará a Edna Iturralde para que comparta en un foro abierto con los estudiantes sobre su experiencia en la escritura a partir de la influencia de su cultura.
- **Guión de obra de teatro:** En grupos se inventarán guiones de una obra teatral de un tema de interés común para ser interpretado por otros grupos. Este deberá contener la lluvia de ideas, primer borrador, ediciones y revisiones, y la versión final.
- **Blog de texto lírico:** Cada niño/a inventará una canción, poema o himno del género lírico y lo publicará en un blog. Este deberá contener la lluvia de ideas, primer borrador, ediciones y revisiones, y la versión final.
- **Portada y escrito de un texto narrativo:** Se producirá un cuento o novela corta y para ello se creará una portada de este texto narrativo que será exhibido en el museo. Este deberá contener la lluvia de ideas, primer borrador, ediciones y revisiones, y la versión final.

## Evaluar

- **Pitch:** Cada estudiante preparará un pitch de 1 minuto máximo sobre una obra literaria de su interés previamente seleccionada para mostrar sus argumentos a favor o en contra de la misma.
- **Diagrama de Venn:** Después de los conversatorios del debate y del círculo de lectura, se elaborará un diagrama de Venn en el cuaderno para analizar las diferencias y

similitudes en cuanto a los argumentos dados por el estudiante como por otro de sus compañeros/as.

- **Entrevista en parejas:** En base a la grabación en *Flipgrid*, se asignarán parejas para que cada una vea el video del compañero/a y en base a ello hagan una entrevista para profundizar en los puntos de vista sobre la influencia de la cultura en la literatura.

### **Personalizar**

- **Juego de roles:** Se actuará el guión de la obra teatral creado por grupos.
- **Bitácora:** De manera manual o digital, se realizará una bitácora con una colección de las obras literarias preferidas seleccionadas por cada niño/a a lo largo de la unidad para que tengan su propia mini-biblioteca.

La metodología de enseñanza para esa ruta de aprendizaje será ecléctica. Primero, el aprendizaje cooperativo permite la sinergia entre compañeros para el alcance de una meta en común (Dean, Hubell, Pitler & Stone, 2012). Segundo, las estrategias basadas en evidencia al emplear herramientas para sintetizar la información permiten la construcción activa del conocimiento (Dean, Hubell, Pitler & Stone, 2012). Tercero, la instrucción guiada es transversal a la enseñanza gracias a la aclaración de dudas de los estudiantes y momentos específicos para introducir nuevos términos (Fisher & Fisher, 2008). Cuarto, *blended learning* hace referencia al uso de la tecnología en el aula para el alcance de los objetivos por medio de tomar en cuenta los intereses de los participantes (Picciano, Dziuban & Graham, 2013).

En cuanto a las mejores prácticas, con las actividades planteadas, se logrará que el aprendizaje sea duradero en la medida de que se profundizará en la calidad de contenido antes que en cantidad (Zemelman, Daniel & Hyde, 2005). Para ello, se incluyen estrategias centradas en el estudiante, activas, reflexivas, sociales, retadoras, cognitivas, colaborativas y constructivistas. De acuerdo a Wiggins y McTighe (2011), el WHERETO como marco referencial para las estrategias se basa en que el contenido sea atractivo y efectivo para la

transferencia del conocimiento. Las actividades antes enumeradas están relacionadas con qué, enganchar, repensar, adaptar, organizar, evaluar y equipar.

### Plantilla Diseño Inverso-Página 6

#### Etapa 3- Planificar las Experiencias de Aprendizaje

**1. Establezca un calendario en el que se evidencie la secuencia de las experiencias de aprendizaje.**

	Lunes	Martes	Jueves
Semana 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabla KWL</li> <li>• Presentación</li> <li>• Lluvia de ideas</li> <li>• Organizador gráfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizador gráfico</li> <li>• Juego de mesa o monopolio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salida a la biblioteca (1)</li> <li>• Infografía</li> </ul>
Semana 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guión de obra teatral</li> <li>• Juego de roles</li> <li>• Video de argumentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pitch</li> <li>• Círculo de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Círculo de lectura (continuación)</li> <li>• Diagrama de Venn (1)</li> </ul>
Semana 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blog de texto lírico</li> <li>• Salida a la biblioteca (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Galería</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grabación en <i>Flipgrid</i></li> <li>• Bitácora (1)</li> </ul>
Semana 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas en parejas</li> <li>• Portada y escrito de un texto narrativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Línea del tiempo</li> <li>• Portada y escrito de un texto narrativo (continuación)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portada y escrito de un texto narrativo (continuación)</li> </ul>
Semana 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate</li> <li>• Diagrama de Venn (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salida a la biblioteca (3)</li> <li>• Bitácora (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foro con invitado</li> </ul>
Semana 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación para museo literario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabla KWL</li> <li>• Preparación para museo literario (continuación)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de museo literario</li> </ul>

**2. Haga una tabla que relacione los objetivos, la evaluación y las actividades de aprendizaje. Recuerde que varios objetivos pueden corresponder a una misma evaluación (tarea de desempeño) así como a una o varias actividades.**

Objetivo	Evaluación	Actividades
<p>Describir las características del género narrativo, lírico y teatral.</p> <p>Enumerar las subdivisiones del género narrativo, lírico y teatral.</p>	Lecciones escritas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tabla KWL</li> <li>● Presentación</li> <li>● Lluvia de ideas</li> <li>● Organizador gráfico</li> <li>● Juego de roles</li> <li>● Juego de mesa o monopolio</li> </ul>
<p>Interactuar con los compañeros de clase para el análisis de obras literarias a partir de la comprensión lectora de las mismas.</p> <p>Discutir sobre textos de las diferentes clasificaciones de los géneros literarios por medio de la percepción personal y la argumentación.</p>	Discusiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Círculo de lectura</li> <li>● Pitch</li> <li>● Debate</li> <li>● Diagrama de Venn</li> <li>● Video de argumentación</li> </ul>
<p>Producir escritos auténticos sobre los géneros literarios con estilo personal.</p>	Portafolio	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Guión de obra teatral</li> <li>● Blog de texto lírico</li> <li>● Portada y escrito de un texto narrativo</li> </ul>
<p>Evaluar textos literarios para la selección de los mismos de acuerdo a sus intereses.</p>	Investigaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Salidas a la biblioteca</li> <li>● Infografía</li> <li>● Bitácora</li> </ul>
<p>Valorar la influencia de la cultura en los textos literarios y sus autores como parte de la pertenencia a su país.</p>	Exposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Foro con invitado</li> <li>● Línea de tiempo</li> <li>● Galería</li> </ul>
<p>Cuestionar el impacto de los géneros literarios en la vida diaria para formarse como individuos cultos y críticos.</p>	Diario	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grabación en <i>Flipgrid</i></li> <li>● Entrevista en parejas</li> </ul>

Sección II: Docencia

Artefacto 4

Lección de lectoescritura sobre el género narrativo

Video de planificación de lección

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

## Plan de lección

Fecha: 20/10/2017

Grado (o Edad): Sexto grado o séptimo de básica (11-12 años)

Escuela / Ciudad: Colegio Menor San Francisco de Quito (Quito, Cumbayá)

Título de Lección: Géneros literarios: Texto narrativo

Número de Estudiantes: 22 estudiantes

Tiempo de lección estimado: 90 minutos (2 clases de 45 minutos c/u)

Materia: Español (Lengua y Literatura)

### I. PRE-REQUISITOS

Durante la semana del 25 al 29 de septiembre del 2017, la docente de Español llevó a cabo la enseñanza-aprendizaje del tema de los géneros literarios. En la lección dio a conocer a los estudiantes sobre el género narrativo, lírico y teatral. Por lo tanto, los estudiantes tienen conocimientos previos sobre el tema. Los conocimientos y habilidades adquiridas son:

- Clasificación de los géneros literarios.
- Diferencia entre el género narrativo, lírico y teatral.
- Reconocer las principales características de textos de género narrativo.

### II. CONTENIDO

- Concepto de un texto narrativo.
- Novela y cuento como clasificación de los textos narrativos:
  - Novela: Es una historia más larga que el cuento. Tiene más personajes y suceden varios acontecimientos. El tiempo y el espacio se explican con más detalle (Calzado et al, 2013).
  - Cuento: Es una historia breve. Tiene pocos personajes y se centra en uno o dos acontecimientos. El tiempo y el espacio se detallan muy poco (Calzado et al, 2013).

- Elementos de los textos narrativos:
  - Personajes: Principales o protagonistas y secundarios (Calzado et al, 2013).
  - Marco: Tiempo y lugar del texto narrativo (Calzado et al, 2013).
  - Hechos: Acontecimientos principales y secundarios (Calzado et al, 2013).
- Partes de los textos narrativos:
  - Introducción: Se presentan personajes, lugar y tiempo (Calzado et al, 2013).
  - Nudo: Se cuenta lo que ocurre (Calzado et al, 2013).
  - Desenlace: Se resuelve el conflicto de la historia (Calzado et al, 2013).

### **III. PREGUNTA ESENCIAL**

1. ¿Cómo aprender sobre los textos narrativos me puede servir para mi vida cotidiana?

### **IV. JUSTIFICACIÓN**

El tema de enseñanza resulta importante para el aprendizaje de los estudiantes dado a que ellos requieren adquirir destrezas comunicativas basadas en la lectura y la escritura de textos de uso cotidiano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a). Se parte de la necesidad de desarrollar conocimientos básicos sobre textos con los que tienen contacto diariamente como novelas o cuentos. Se conseguirá cimentar las bases para el desarrollo de la comprensión y la producción de textos, la escritura creativa y la discusión de textos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a).

### **V. OBJETIVOS DEL CURRÍCULO OFICIAL**

- O.LL.3.12. “Aplicar los recursos del lenguaje, a partir de los textos literarios, para fortalecer y profundizar la escritura creativa” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a, p. 330).
6. “Emplear destrezas y estrategias de lectura para la comprensión e interpretación de distintos tipos de textos literarios” (College Board, 2011, p. 115, traducido por la institución).
    - 6.2. “Usar destrezas y estrategias de lectura para comprender una variedad de pasajes y textos literarios” (College Board, 2011, p. 115, traducido por la institución).

- 6.3. “Relacionar pasajes y eventos literarios entre sí, con su propia vida y con el mundo que le rodea” (College Board, 2011, p. 115, traducido por la institución).

## **VI. OBJETIVOS**

- Diferenciar la clasificación de los textos narrativos en novelas y cuentos.
- Identificar los elementos de los textos narrativos.
- Crear un texto narrativo basado en los elementos estudiados.
- Valorar la importancia de la lectura en la vida diaria.

## **VII. MATERIALES**

Materiales para la enseñanza (docente):

- Mimio con mapa conceptual
- Audio-libro de “El punto” de Peter Reynolds
- Papeles con preguntas de conocimientos previos y de formación de grupos
- Carteles con preguntas por puntuaciones para juego

Materiales para el aprendizaje (estudiantes):

- Cuaderno de Lenguaje
- Lápices y marcadores

## **VIII. PROCEDIMIENTO**

### **A. APERTURA (20 minutos)**

1. Se iniciará con el saludo a los estudiantes (*1 minuto*).
2. Se dará a conocer a los niños el tema de la lección (*1 minuto*).
3. Se detallarán los objetivos de la lección que estarán escritos en la pizarra. Se pedirá a un estudiante voluntario que los lea (*2 minutos*).
4. Se dará a conocer la agenda del día (*1:30 minutos*).
5. Se activarán los conocimientos previos sobre los géneros literarios por medio de un juego de preguntas. Las preguntas son (*5 minutos*).



- ¿Qué géneros literarios aprendimos?
  - ¿En qué se clasifican los géneros literarios?
  - ¿Cuáles son las características del género narrativo?
  - Mencionen ejemplos del género narrativo.
6. Se planteará la pregunta esencial que estará en un sobre denominado “Información Confidencial” (5 minutos).
  7. Se colocará el audio-libro del cuento (4:30 minutos).

### **B. DESARROLLO (50 minutos)**

1. Se creará conjuntamente con los estudiantes un mapa mental en base a la clasificación y los elementos de los textos narrativos. Se tomará como punto de partida el audio-libro (30 minutos).
2. Actividad: Se realizará un trabajo en equipo de creación de un texto narrativo en base a “Si nosotros fuéramos un/una...chicle, licuadora”. Posteriormente, los estudiantes actuarán sus textos (20 minutos).

### **C. CIERRE (20 minutos)**

Nota: Esta actividad estuvo planificada para ser el cierre de la lección. Sin embargo, esta actividad fue realizada después de la creación del mapa conceptual debido a las necesidades del grupo y para evaluar lo elaborado previamente. Por lo tanto, se realizó esta adaptación minutos antes de la ejecución de la lección.

1. Se realizará un juego “¿Quién quiere ser millonario?”. Los niños acumularán puntos de acuerdo a las preguntas que seleccionen referente a una recapitulación del contenido de la lección (20 minutos).

*Preguntas de 100 puntos*

- ¿Cuántos tipos de texto narrativo hay?
- ¿Cuántos elementos hay en un texto narrativo?

- ¿Cuál es la estructura o partes de un texto narrativo?

*Preguntas de 200 puntos*

- Menciona la función del tiempo y el lugar en un texto narrativo.
- ¿Cómo se escribe un texto narrativo, en prosa o en verso? ¿Por qué?
- ¿Por qué un texto narrativo tiene personajes? ¿Cuántos tipos de personajes hay?

*Preguntas de 300 puntos*

- ¿Qué es lo que más te gustó de la lección?
- ¿Para qué crees que te sirvió aprender sobre los textos narrativos?
- ¿Qué es lo que crees que habría que mejorar de la lección?

## **IX. ACOMODACIONES**

En el aula de clase, existe el caso de un niño que tiene ciertos comportamientos inadecuados; pero en términos de aprendizaje de los temas es muy hábil y capaz. De manera que la adaptación que se realizará es motivar por medio de los juegos realizados para que esté mucho más activo e involucrado en la lección. En los momentos indicados como en el juego de ¿Quién quiere ser millonario?, se pedirá al niño que asuma el rol de asistente y que lea las preguntas, a la vez que lleve un registro de los puntos de cada grupo en la pizarra. Se ha observado que el estudiante una vez que es tomado en cuenta por parte de la profesora anfitriona, se involucra mucho más en su aprendizaje; por lo que se considera esta opción para mantenerlo enganchado a la vez que construye sus conocimientos de forma participativa. También se pensó en todos los estudiantes para establecer la ruta de aprendizaje para que estén enganchados en la clase y experimenten actividades más lúdicas incluyendo al arte en la actuación teatral.

## **X. EVALUACIÓN**

Tipo de evaluación – Evaluación formativa:

Esta consiste en evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de forma paulatina (Popham, 2014).

Evaluación formal- Juego de cierre: ¿Quién quiere ser millonario?

Por medio de este juego se realizan preguntas explícitas sobre el tema aprendido para medir el aprendizaje adquirido y lo que necesita ser trabajado en próximas lecciones.

Evaluación informal - Improvisación teatral: “Si nosotros fuéramos...”

Con la creación de un texto narrativo y su respectiva dramatización, se evaluará la comprensión y aplicación de los contenidos tratados.

Instrumento de evaluación – Rúbrica holística

Narrador creativo Avanzado A	El estudiante participa activamente en la creación del texto narrativo y en su personificación teatral. Reconoce la clasificación y los elementos de los textos narrativos por medio de la contestación correcta de las preguntas del juego final.
Narrador creativo Competente B	El estudiante participa en la creación del texto narrativo y en su personificación teatral. Reconoce la clasificación y los elementos de los textos narrativos por medio de la contestación correcta de las preguntas del juego final; pero tiene ciertas dificultades para asimilar uno o más conceptos tratados.
Narrador creativo Novato C	El estudiante no participa en la creación del texto narrativo ni en la personificación teatral. No reconoce la clasificación ni los elementos de los textos narrativos por medio de las preguntas del juego final. No hay una comprensión del contenido ni una aplicación del mismo.

## XI. EXTENSIÓN

Actividad/tarea (5 minutos):

A partir del libro de lectura de sexto grado, “El laberinto de los acertijos” de Stefan Wilfert y Chris Mewes, se pedirá a los estudiantes que en sus cuadernos realicen una ficha bibliográfica en base al tipo de texto narrativo que es y sus elementos.

## XII. ANEXOS

Audio-libro:

- “El punto” de Peter Reynolds

<https://www.youtube.com/watch?v=d8GzMfhe1mM>

**Video de lección**

Enlace: <https://youtu.be/Ov4BKrwpPA>

Sección II: Docencia

Ensayo B

Reflexión 2: Docencia

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

Si cierro los ojos, las imágenes mentales de las experiencias que me llevaron a decidirme por ser una educadora aparecen como gratos recuerdos. Desde el primer instante que supe que quería ejercer la docencia, estuve consciente de mi rol como agente de cambio desde el aula de clase. Durante mi carrera, reflexioné que ser docente no sólo implicaba la enseñanza de asignaturas; sino sobre todo la formación de seres humanos en ciernes de su autoconstrucción. Para lograr tales propósitos tuve una instrucción óptima tanto en el saber disciplinar como en el saber pedagógico en todos mis cursos. Sin duda, son muchas las estrategias que he consolidado. Sin embargo, el transferir mis conocimientos y destrezas al aula ha sido un reto y de ello obtuve una lección trascendental: la docencia es un proceso de aprendizaje interminable. En base a ello, reconoceré mis fortalezas y aspectos a mejorar en base a la planificación, la evaluación, las metodologías de enseñanza y el manejo de clase.

Primero, en la planificación, una de mis fortalezas es la capacidad de concatenar y alinear los diversos componentes del diseño inverso para lograr tanto unidades como lecciones coherentes para la enseñanza-aprendizaje. Además, gracias a que soy hábil para investigar estándares y actividades, mis planificaciones resultan aplicables a un contexto real. Incluso, me caracterizo por prever elementos que al momento de ejecutar la planificación pueden generar problemas y pienso en alternativas para recurrir a ellas si algo no resulta como lo esperado. Mientras que mi aspecto prioritario a mejorar es considerar que menos es más en cuanto al contenido que se debe cubrir; debo permitir que prevalezca la calidad de conocimiento antes que la cantidad. Otro asunto a tomar en cuenta es la falta de adaptación en base a las necesidades de aprendizaje que se presentan sobre la marcha en una lección por regirme al pie de la letra en la planificación. En sí, para planificar soy organizada y recursiva; pero a la vez soy sistemática y requiero interiorizar el hecho de que proponer más actividades no necesariamente implica un aprendizaje profundo y duradero.

Segundo, en la evaluación, un punto a favor es que al momento de calificar sea cuantitativa o cualitativamente, redacto o menciono una retroalimentación del desempeño de los estudiantes. Me he dado cuenta de que los alumnos tienen derecho a conocer esta retroalimentación formativa para encaminarlos a apropiarse de su aprendizaje. Como otro punto, permito que los estudiantes me evalúen y de ello obtengo información útil porque considero valioso sus puntos de vista. Para recolectar estos insumos con fines pro-mejora, establezco preguntas como ¿qué fue lo que más les gustó de la lección? o si pueden cambiar algo de la lección, ¿qué sería? Un ámbito en el que debo trabajar es en proponer más actividades que involucren la metacognición y la autoreflexión de los contenidos, y no sólo asignaciones que requieran medir los conocimientos. Adicionalmente, debo definir los momentos y los recursos necesarios para que los estudiantes provean una evaluación constructiva a mis clases. Por lo tanto, considero la evaluación como un proceso bidireccional entre docente y estudiantes. No obstante, necesito incluir herramientas para que los estudiantes se autoevalúen con el fin de que la evaluación no sólo provenga de mi parte.

Tercero, en las metodologías de enseñanza, soy una educadora con un método ecléctico ya que fusiono varias de ellas al llevar a cabo tanto la elaboración como ejecución de mis lecciones. Adicionalmente, consulto nuevas estrategias en base a las mejores prácticas al leer recursos informativos de fuentes como Edutopia o de artículos académicos. Sin embargo, enfrenté una etapa en la que mi práctica era tradicional y aún tengo tendencia a replicarla por la manera en la que fui educada en mis 13 años de escolaridad. Aunque lo importante es que estoy consciente de ello, y esto me ayuda a mejorar. Mi área de refuerzo es que en la instrucción directa involucre a los estudiantes en discusiones para evitar ser una mera transmisora de datos. De modo, que a la vez que aclaro ciertos conceptos, solicite a los estudiantes que expliquen en sus propias palabras lo que comprendieron y también formule

preguntas para que argumenten y piensen críticamente sobre lo abordado. En este sentido, conozco diversas formas de enseñar; pero debo evitar asumir el protagonismo.

Cuarto, en el manejo de clase, una de mis virtudes es invitar a la reflexión a los estudiantes cuando existen comportamientos inadecuados al otorgar un tiempo para identificar el problema, y que de ellos surja un consenso y una propuesta de solución. Inclusive, el ambiente de clase es un aspecto positivo ya que me identifico por tener listos todos los materiales y que el espacio físico esté previamente adecuado a las expectativas de aprendizaje. Es indudable que me hace falta mejorar en: establecer conjuntamente con los estudiantes reglas y límites de sus comportamientos para promover una disciplina positiva y no punitiva; aclarar procedimientos para mis lecciones; manejar oportunamente el tiempo para la ruta de aprendizaje; emplear transiciones entre actividades para retomar la atención; emplear un tono de voz consistente; ser más firme y no ceder con facilidad para ganarme el respeto de los estudiantes. En cuanto a ello, mi enfoque es conformar una comunidad de aprendizaje y mantener expectativas altas de los estudiantes porque tengo una concepción basada en la mentalidad de crecimiento. Sin embargo, el manejo de clase es el componente que me resulta más complejo ponerlo en práctica por las razones manifestadas.

En síntesis, aún recuerdo la primera vez que estuve en un aula de clase, desde allí han sido innumerables las veces que he observado, enseñado lecciones y he apoyado a un docente en este escenario. Así es como tuve un acercamiento con la docencia, que ha estado colmado de experiencias memorables pero también desafiantes. Tanto la planificación, la evaluación, las metodologías de enseñanza como el manejo de clase son esenciales en el ejercicio de mi profesión y de mi vocación. Conforme a ello he detallado mi autoanálisis; y esta práctica reflexiva e introspectiva seguirá siendo parte de mi identidad como educadora a lo largo de mis años de servicio. Así, puedo aseverar que la docencia más allá de involucrar el cómo enseñar; se trata de autoevaluarse para que el cómo, el qué y el por qué enseñar cobren sentido.



Sección III: Liderazgo Educativo

Artefacto 5

Plan de lección sobre los determinantes numerales e indefinidos

Planificación de unidad o de tema de docente

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

**UNIT # 4****Subject: Lenguaje****Topic/Concept/Skill – Los determinantes numerales e indefinidos****Standards:**

- 1. Emplear destrezas y estrategias de escucha según diferentes propósitos
- 5. Emplear destrezas y estrategias del proceso de lectura para la comprensión.
- 10. Comprender y usar las destrezas y estrategias del proceso de escritura
- 11. Demostrar dominio de las convenciones en el uso del lenguaje escrito.

**Benchmarks Being Addressed:** (list standards and benchmarks below)

- 1.1. Escucha atentamente y responsablemente a una variedad de literatura y textos.
- 5.3. Lee oralmente con fluidez, claridad, ritmo, entonación y expresividad.
- 10.2 Revisa y edita los escritos.
- 10.5. Utiliza vocabulario apropiado y variado.
- 11.3 Emplea las estructuras y funciones gramaticales correctamente.

Week # 26	<i>Description</i>
<b>Class 1 - 2</b>	<p><b>Benchmarks Being Addressed:</b> 11.3</p> <p><b>Learning Objective (CONOCIMIENTO):</b> Reconoce la función de los determinantes numerales indefinidos a través de ejercicios</p> <p><b>Learning Progression:</b></p> <p><b>Warm-up / Pre-assessment:</b> Recordar los determinantes posesivos, demostrativos y artículos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Jugar “se mueven, se mueven”: unirse por grupos según la instrucción en la que se usa determinantes cardinales. Ej. unirse 5 niños.</li> <li>● Inferir el concepto de determinante numeral cardinal</li> <li>● Completar el cuadro sinóptico con las características del determinante cardinal con ejemplos</li> <li>● Pasar 3 niños a declamar un poema y recalcar el orden en el que van a participar para que después puedan inferir el significado de determinante ordinal.</li> <li>● Completar el cuadro sinóptico con las características del determinante ordinal con ejemplos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Juego para seguir instrucciones en la que usa determinantes indefinidos. Ej. Salten varios niños, levanten las manos pocas niñas, etc</li> <li>● Inferir el concepto de determinante indefinido.</li> <li>● Completar el cuadro sinóptico con las características del determinante indefinido con ejemplos</li> </ul> <p><b>Checking for understanding:</b> Juego savia digital sobre determinantes.  <b>Use of technology:</b> Uso del juego en savia digital  <b>Closure / Assessment:</b> Libro de trabajo pág.18  <b>Homework:</b> Libro de trabajo pág. 19</p>
<b>Class 3</b>	<p><b>Benchmarks Being Addressed: 5.1-5.6-6.1</b>  <b>Learning Objective (ANÁLISIS):</b> Resolver las actividades presentadas en la lectura del artículo de Newsela  <b>Learning Progression:</b>  <b>Warm-up / Pre-assessment:</b> Instrucciones para el uso de la aplicación Newsela y entrega de chromebooks  <b>Learning Activities:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Leer individualmente el artículo asignado en Newsela</li> <li>● Completar el cuestionario de comprensión</li> <li>● Analizar la afirmación propuesta en la lectura en un pequeño párrafo</li> </ul> <p><b>Checking for understanding:</b> Levantar el dedo si comprendieron las instrucciones para el uso del nuevo programa.  <b>Students use of technology:</b> Uso de chromebooks para aplicación Newsela  <b>Closure / Assessment:</b> Organizar la clase y guardar los chromebooks  <b>Homework:</b></p>
<b>Class 4 - 5</b>	<p><b>Benchmarks Being Addressed: 1.1 - 5.3</b>  <b>Learning Objective: (APLICAR):</b> Demostrar la importancia del uso correcto palabras simples y compuestas  <b>Warm-up / Pre-assessment:</b> Juego ahorcado con palabras simples</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Leer el libro de clase en voz alta por 10 minutos.</li> <li>● Utilizar las palabras simples del ahorcado para formar palabras compuestas</li> <li>● Inferir el significado de las palabras compuestas de acuerdo al juego</li> <li>● Copiar el concepto de palabras simples y compuestas en el cuaderno</li> <li>● En parejas escribir palabras simples en tarjetas, unirlas para formar compuestas y pegarlas en el cuaderno</li> </ul> <p><b>Checking for understanding:</b> Realizar las actividades 1-2-4 de la pág. 125  <b>Use of technology:</b>  <b>Closure / Assessment:</b> Corregir ejercicios  <b>Homework:</b> Completar la pág. del libro de trabajo</p>

Sección III: Liderazgo Educativo

Artefacto 6

Video de lección sobre los determinantes numerales e indefinidos

Video de lección de docente

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

**Video de lección**

Enlace: <https://youtu.be/dpNYgXyR2OQ>

Sección III: Liderazgo Educativo

Artefacto 7

Retroalimentación de planificación y de video de lección

Ensayo de retroalimentación

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

## **Planificación**

De acuerdo a Wiggins y McTighe (2005), una planificación es el eje sobre el cual se puede llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje porque establece parámetros guías para la ejecución de una lección o de una unidad. A continuación, proveeré de una retroalimentación a una profesora con 30 años de experiencia en la docencia a cargo de las asignaturas de Lenguaje (Español) y de Estudios Sociales. Cabe aclarar, que la planificación provista es de lecciones que fueron desarrolladas a lo largo de la semana 26, que correspondió del 5 al 9 de marzo respectivamente. Por lo tanto, no se trata de una planificación de unidad.

### **Participantes y necesidades**

Los participantes de la lección fueron estudiantes de quinto grado formado por 21 niños y niñas. La planificación no menciona el grado al cual está dirigido. Por ende, si no se conocía este dato de antemano sería complejo determinar quiénes son los participantes en sí. Stephens y Karnes (2015) recalcan que en las planificaciones de lecciones también se debe señalar el grupo de participantes aunque no se brinde una descripción de ellos. En este sentido, un aspecto a mejorar es que en el formato de la planificación se incluya una sección para colocar el grado y/o edad de los participantes y el número de estudiantes que se beneficiarán de la lección. Por otra parte, como no hay detalle de los estudiantes, tampoco se evidencian las necesidades que serán satisfechas. Smith y Ragan (2005) enfatizan que establecer los participantes de toda lección es indispensable para tomar en consideración sus características como la edad y etapa de desarrollo como requisitos mínimos de sus necesidades de aprendizaje. Adicionalmente, sugiero a la docente implementar por su propia cuenta una sección extra a la planificación que se denomine acomodaciones con el fin de que en ellas detalle necesidades de aprendizaje de estudiantes en específico, o para todo el grupo. De esta manera, se percibirá cómo las lecciones se ajustan al perfil en actitudes y aptitudes de los estudiantes (Smith & Ragan, 2005).

## Contexto

El contexto es una institución educativa privada de Quito de un estatus socioeconómico alto, esto se puede deducir por el nombre y el sello del colegio que consta en la parte superior de la planificación. Con respecto a ello se puede determinar el espacio social que será en donde la planificación y la lección tendrán lugar (Smith & Ragan, 2005). Como otro punto, se puede notar los estándares que se derivan del currículo oficial de la institución. Estos son denominados *Standards y Benchmarks Being Addressed*. En ellos es posible identificar el desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje como son escuchar, hablar, leer y escribir. Smith y Ragan (2005) establecen que detallar los estándares es parte del contexto que debe ser explicado para comprender cómo la enseñanza-aprendizaje se alinea a la filosofía de la institución. La recomendación que considero pertinente dar a conocer es que hace falta el detalle del tiempo estimado para cada lección y los días específicos en que serán aplicados. En la planificación únicamente consta *Class 1-2*. No obstante, no se clarifica la duración de minutos por cada lección, si son de 1 hora-clase o 45 minutos, o incluso un bloque de 90 minutos. Adicionalmente, hace falta que se mencione en qué día específico de la semana será aplicada para comprender la secuencia de aprendizaje. Estos componentes también deben ser especificados ya que pertenecen al espacio temporal de la enseñanza (Smith & Ragan, 2005).

## Objetivos

Como se manifestó anteriormente, existen metas establecidas del currículo oficial del plantel educativo, por lo que a partir de ellos se derivan los objetivos específicos de la lección observada. Las metas establecidas, en este caso, proyectan estándares guías a toda la planificación que facilitan la adquisición de calidad de enseñanza y aprendizaje (Wiggins & McTighe, 2005). En cuanto a los objetivos de aprendizaje, en cada una de las lecciones se describe el *benchmark* con el cual está asociado. Incluso, otro punto asertivo es que se



especifica si el objetivo es de conocimiento o destreza como análisis y aplicación. Por lo tanto, se puede relacionar lo mencionado con las categorías de la taxonomía de Bloom. Según Bloom (1990), la clasificación de verbos que se empleen debe estar enmarcada en el desarrollo tanto del pensamiento de nivel inferior como superior para el trabajo con diversas habilidades de los estudiantes. Por consiguiente, es rescatable el hecho de que la planificación tiene coherencia y concatenación con lo que se desea alcanzar después de la implementación de la enseñanza-aprendizaje. A pesar de los aspectos positivos, recomiendo revisar la redacción de los objetivos ya que dos de ellos, tanto el objetivo de la lección observada de los determinantes como de las palabras compuestas y simples son concretos. No obstante, el objetivo de *Newsela* es ambiguo en el sentido de que se establece “resolver las actividades [...]”. Rothwell y Kazanas (2008) explican que los objetivos deben plantear una destreza, conocimiento o actitud específico que se desea que los estudiantes afiancen. En este caso no se comprende explícitamente qué destreza de lectoescritura se busca consolidar con la resolución de actividades. Inclusive, el objetivo puede ser confundido con una actividad ya que carece de un estándar de aprendizaje como los que postulan Rothwell y Kazanas (2008).

### **Evaluación**

En la planificación se detalla la respectiva actividad de evaluación de cada una de las lecciones, las mismas son categorizadas como *Checking for understanding*, que hace referencia a la evaluación formativa. Conforme a Fisher y Frey (2014), *checking for understanding*, es un elemento clave que debería ser considerado en toda planificación ya que esto permite llevar a cabo una evaluación auténtica. Las actividades que se consideraron son variadas, lúdicas y de refuerzo de los conocimientos. Fisher y Frey (2014) aclaran que ese tipo de estrategias son herramientas adecuadas para *checking for understanding*, ya que promueven la práctica de lo aprendido. Asimismo, cabe destacar que la evaluación tiene coherencia con el objetivo específico. La relación entre estos dos componentes es esencial

para garantizar la transferencia de conocimientos a mediano o largo plazo (Popham, 2014). Sin embargo, no existe un instrumento de evaluación para cada una de las actividades. Este sería un factor a mejorar debido a que no se esclarecen criterios de desempeño de los estudiantes para darles a conocer lo que se espera de ellos al momento de ser evaluados. Popham (2014) hace hincapié en que la evaluación resulta más efectiva siempre y cuando cuente con los criterios de desempeño para que los estudiantes estén conscientes de lo que deben alcanzar para que se enfoquen en ello. Consecuentemente, una recomendación es que se establezcan *checklists* o rúbricas, de acuerdo al tipo de estrategia evaluativa que se empleará, para guiar a la consecución de las expectativas de rendimiento. Incluso, estas deberían ser provistas de antemano y discutidas entre la docente con sus estudiantes para resolver cualquier tipo de duda. Adicionalmente, sería oportuno que la profesora considere también implementar actividades de autoevaluación o de co-evaluación como parte de sus lecciones. Nitko (2011) manifiesta que la evaluación debe ser un proceso bidireccional y para lograr tal meta, los estudiantes deben disponer de las oportunidades para por sí mismos medir su proceso y productos de aprendizaje para aprender a aprender.

### **Estrategias de enseñanza**

La progresión de aprendizaje (*Learning Progression*) muestra las estrategias de enseñanza en la planificación. Esta es detallada en todas las actividades que se llevarán a cabo para la consecución de los objetivos definida por un calentamiento, desarrollo y cierre. De hecho, la descripción es concisa y clara, lo que permite comprender lo que se ejecutará a lo largo de las lecciones. Primero, Wiggins y McTighe (2005) reconocen la importancia de planificar actividades para partir de los conocimientos y generar conexiones con el nuevo conocimiento que será abordado. En la apertura (*warm-up*) se lo vincula con una evaluación diagnóstica o *pre-assessment*. Por lo tanto, las lecciones parten de la activación de los conocimientos previos de los estudiantes. Segundo, Wiggins y McTighe (2005) establecen

que la ruta de aprendizaje debe contener asignaciones de *WHERE TO*, cuyas siglas significan lo siguiente: a) la O se refiere a mantener una secuencia entre las actividades; b) la E<sub>2</sub> hace mención a la calidad de información con ideas relevantes; c) la R apunta a repensar sobre el contenido para afianzarlo; d) la H significa involucrar a los participantes con actividades dinámicas y activas; y, e) la E<sub>1</sub> se enfoca en mantener el interés. En el desarrollo, se evidencia el listado de actividades que tienen lógica y un orden entre sí (O). Estas buscan que los estudiantes generen ideas claves del tema y que a su vez revisen lo esencial del contenido (E<sub>2</sub> y R). Inclusive, hay actividades que pueden enganchar a los niños para su participación sea activa (H y E<sub>1</sub>). Tercero, Stephens y Karnes (2015) dan a conocer que la relevancia del cierre viene dada por la discusión con los estudiantes sobre lo significativo de la lección y las inquietudes que aún no han sido resueltas. En el cierre, las actividades que se planificaron carecen de una reflexión sobre el tema aprendido. Por consiguiente, la recomendación es emplear este tiempo para culminar la lección sintetizando los puntos clave y dialogando abiertamente sobre lo aprendido y lo que requiere de refuerzo. Un punto a favor también es que se incluye el uso de la tecnología en las lecciones cuando estas lo ameriten. De acuerdo a Picciano, Dziuban y Graham (2013), la inserción de la tecnología en el aula es positivo en la medida de que se ajusta a potencializar el aprendizaje siempre y cuando esté alineado a un objetivo y las herramientas empleadas faciliten la consolidación de los conocimientos. Sin embargo, se empleó un juego de Savia Digital que consistía en la práctica del reconocimiento de determinantes. Con respecto a ello hay un punto positivo ya que el juego es coherente con el objetivo de aprendizaje planteado. A pesar de ello el punto negativo es que no todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de jugarlo y sólo se dio prioridad a la identificación de determinantes para memorizarlos; pero no para analizarlos. La sugerencia pertinente es usar juegos tecnológicos en los que cada estudiante tenga su propio equipo electrónico para efectuarlo y que estos busquen el desarrollo del pensamiento de orden superior también.

### **Video de lección**

La lección que fue grabada en video corresponde a la Clase 1 y 2 (*Class 1-2*) de la planificación. El tema de la misma fue los determinantes numerales e indefinidos y fue dada el 8 de marzo. La duración fue de un bloque, de 45 minutos cada hora de clase. En esta sección profundizaré en el análisis de la progresión de enseñanza; y trataré sobre las metodologías de enseñanza, el manejo de clase y la posición y actitud de la educadora.

#### **Progresión de enseñanza**

Para comenzar, en la pizarra consta la agenda de la lección con cada una de las actividades de la ruta de aprendizaje. Sin embargo, la docente no hace mención explícita ni explica esta agenda a los estudiantes oralmente ni mucho menos establece el objetivo específico que se desea alcanzar a lo largo de la clase. Con respecto a ello, Stephens y Karnes (2015) reconocen que uno de los criterios para toda lección es empezar haciendo énfasis en la meta y con qué tipo de actividades se logrará alcanzar la misma. En este sentido, la recomendación pertinente es que la docente adquiera este hábito de iniciar las lecciones mencionando estos aspectos cuando se lleve a cabo la enseñanza de temas nuevos.

Además, la profesora inicia la lección con la activación de los conocimientos previos que es parte de la actividad de *warm-up* o *pre-assessment*. Para ello la docente emplea un tiempo considerable para que los estudiantes estén claros de los términos ya trabajados anteriormente. Stephens y Karnes (2015) mencionan que la actividad de apertura es importante pues de esta depende la generación del nuevo conocimiento para que este tenga sentido y significado; y que el tiempo destinado debe ajustarse a las necesidades del alumnado. Durante este proceso, solicita la participación de los estudiantes; pero se limita a plantear preguntas que buscan respuestas específicas sobre los determinantes, recurriendo a la memorización de información. Nitko (2011) enfatiza que la evaluación diagnóstica busca que los estudiantes recuerden lo aprendido; pero que también se incite a activar los conocimientos

con preguntas de discusión o de reflexión. Aquí se puede sugerir, que incluso, la apertura sea más dinámica y que se empleen estrategias como el uso de rutinas del pensamiento visible para lograr la participación proactiva de los estudiantes, y engancharlos desde este momento clave en la clase.

En el desarrollo de la lección, la profesora recurre a relacionar tanto el juego de “se mueven, se mueven” como la declamación de los poemas con el contenido y los conceptos relevantes de la lección. De manera que así se va creando el mapa conceptual del tema. Por lo tanto, las estrategias que emplea, como se detalló anteriormente, resultan adecuadas para los participantes. En cuanto a ello, lo importante es que la docente toma en cuenta actividades dinámicas, que son del interés de los niños; pero a la vez genera conexiones evidentes de estas actividades lúdicas con el tema y el objetivo. Rothwell y Kazanas (2008) dicen que toda actividad debe tener una razón de ser para ejecutarla y no sólo debe hacérsela con fines de entretenimiento, caso contrario no habrá un aprendizaje duradero. Asimismo, esta secuencia de actividades cumplen con algunas de las mejores prácticas (Zemelman, Daniel & Hyde, 2005) como las siguientes: a) sociales, ya que existe interacción de por medio entre docente y estudiantes; b) expresivas, porque se busca que los estudiantes afiancen su aprendizaje por medio de la poesía, la expresión oral y corporal; c) colaborativo, esto se evidencia en la actividad de cierre, ya que se incita al trabajo en grupo para el alcance de una meta en común y la provisión de andamiaje entre iguales; d) basadas en la etapa del desarrollo, porque se tomó en consideración la necesidad de movimiento y de trabajo activo de los participantes.

Por su parte, en el cierre, se ejecutó otra actividad en torno a completar unas páginas del cuaderno de trabajo que lo hicieron en parejas. En este punto, se incumple con una de las mejores prácticas que es la enseñanza reflexiva porque no se destinó un tiempo para la discusión del contenido y analizar las fortalezas y aspectos a mejorar en el aprendizaje. Zemelman, Daniel y Hyde (2005) manifiestan que una clase reflexiva va más allá de la

transmisión de información hacia la metacognición de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Por ende, el cierre es el momento más adecuado para llevar a cabo este tipo de introspecciones y que a la vez lo que se comente aquí sirva de retroalimentación al desempeño de la docente. Así, se sugiere la importancia de planificar no sólo actividades de repaso del tema; sino de reflexión como mini-foros, o escribir en *post-its* lo significativo y una duda, o con tarjetas para calificar el nivel de comprensión del tema. Estas y otras actividades son parte de *checking for understanding* que funcionan para la autoevaluación y la determinación de nuevos pasos para mejorar la enseñanza (Fisher & Frey, 2014).

### **Metodologías de enseñanza**

Una de las principales estrategias de la docente para enseñar es la creación de organizadores gráficos con los estudiantes. En esta ocasión esta fue la metodología empleada. Dean, Hubell, Pitler y Stone (2012) mencionan que los mapas conceptuales sirven para la síntesis de la información y funcionan en la medida de que proveen a los estudiantes de organización y de la visualización del contenido resumido. Lo positivo de esta lección fue que la educadora hizo hincapié en que cada estudiante construirá su propia definición de cada uno de los tipos de determinantes. De modo que así les otorga un rol protagónico. Zemelman, Daniel y Hyde (2005) establecen que dar las oportunidades para que los estudiantes se adueñen de su aprendizaje es lo óptimo y que el conocimiento no provenga del docente como una mera transmisión. No obstante, aunque la docente mencionó claramente que cada niño crearía su organizador gráfico, ella hizo apuntes de ideas claves de cada tipo de determinante. Por ende, algunos estudiantes copiaban lo que ella anotaba y no se empoderaron al tomar sus propios apuntes conforme a lo que ellos comprendían del tema. McInerney y Etten (2008) establecen que esta práctica resulta contradictoria puesto que los niños al observar ideas dadas por su profesora prefieren registrar tal cual ella menciona, lo que no permite la construcción del conocimiento; sino la mera transmisión de información. En este sentido, es

oportuno que la profesora si manifiesta una postura de creación autónoma de mapas conceptuales, no escriba en el pizarrón sus ideas y cumpla lo que predica. Además, es importante que si su iniciativa es la construcción del conocimiento, debe facilitar que las ideas provengan de los estudiantes y no de ella. Para esto puede realizar una actividad de descubrimiento, la posterior discusión de los hallazgos y así la creación del organizador gráfico de forma individual o grupal. A pesar de ello, sería importante que la profesora tome en cuenta otras metodologías también que se ajusten a los objetivos que se desean alcanzar. El fin es que no se considere a una metodología mejor que otra; sino que complemente su bagaje de formas de enseñar para que su método sea ecléctico (Stephens & Karnes, 2015).

### **Manejo de clase**

En la presente lección, la profesora promueve la participación equitativa de los estudiantes y busca que todos se sientan parte de la comunidad de aprendizaje. Por tal motivo, está pendiente de pedir las opiniones de diferentes estudiantes y no sólo se enfoca en determinado grupo. En este sentido, se valora a la diversidad de participantes y se brinda la motivación necesaria para que todos sientan pertenencia a su grupo (Tomlinson & Imbeau, 2010). Por ejemplo, en la clase hay un niño con trastorno con déficit de atención y a él lo involucra a lo largo de la lección tanto cuando hace las preguntas de conocimientos previos como en el juego digital. De manera que no sólo da apertura a que los estudiantes que tienen mayor facilidad para aprender participen en su clase. Incluso, un aspecto acertado de su manejo de clase es el uso de transiciones entre actividades, como cuando les invitó a los niños a cantar y bailar conforme algunas canciones que han aprendido a lo largo del año escolar. Esta transición la ejecutó cuando terminaron el mapa conceptual y antes de la actividad del juego tecnológico. Tomlinson y Imbeau (2010) afirman que las transiciones permiten que los estudiantes sepan que se culminó con una actividad y que se dará inicio a otra. Una estrategia útil sería que para la comunicación de las instrucciones, también las pueda proveer en forma

escrita como en la pizarra ya que estas eran largas y las repetía varias veces. Esto genera cierto agotamiento en la docente. Por lo tanto, la recomendación es que prepare en papeles impresos para cada estudiante o mesa de trabajo, o en una presentación visual las instrucciones de las actividades. Puede pedir a un niño o niña que las lea y ella sólo explica si hay alguna duda. Cada vez que los estudiantes pregunten qué hay que hacer, ella sólo puede mostrar con su dedo las instrucciones proyectadas o las hojas que cada uno de ellos tiene. Así, ella evita hablar constantemente y repetir las instrucciones varias veces, y fomenta la autorregulación de los niños. McInerney y Etten (2008) dan a conocer que para que los estudiantes asuman un rol más activo, ellos mismos deben auto-dirigirse a la consecución de sus asignaciones; pero para ello necesitan instrucciones claras y que estas sean evidentes para que midan su progreso.

### **Posición y actitud**

Durante toda la lección la profesora se movilizó por toda el aula, de modo, que no se mantuvo estática en un único sitio. Además, al hacer esto, revisa el trabajo de los estudiantes y observa si alguno tiene una dificultad para ayudarlo sobre la marcha; a la vez que así verifica si algún niño está realizando otra asignación no correspondiente a la clase. Según McInerney y Etten (2008) la movilidad por el aula es indispensable ya que manejarse en un solo sitio puede difundir sesgos de un currículo oculto, y se requiere tomar en cuenta a cada niño. Adicionalmente, la educadora mantiene un tono de voz adecuado a lo largo de la clase y también tiene una postura erguida. McInerney y Etten (2008) también establecen que este es un signo de la seguridad del docente y esto proyecta un ambiente emocional estable para los estudiantes. Para terminar, la docente muestra su autenticidad con el carisma que proyecta, con sus expresiones tanto verbales como corporales. La autenticidad es lo que hace de una clase, una más interesante y motivante, ya que el foco de atención no sólo está en cómo (McInerney & Etten, 2008).



Sección III: Liderazgo Educativo

Ensayo C

Reflexión 3: Liderazgo educativo

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

Cuando pienso en liderazgo relacionado al campo de la educación, aparece en mi mente la imagen de directores que no necesariamente se formaron como educadores. A pesar de ello, esta concepción no es generalizada. Al mismo tiempo, pienso en que uno de los mitos alrededor de los futuros profesionales en educación es que se concibe que sólo se dedicarán a la docencia desde el ámbito micro, es decir, el aula de clase. Por ende, hay una disyuntiva en este sentido, que me lleva a preguntarme ¿qué implica el liderazgo educativo, quién lo desempeña y cuál es su propósito? Ser un líder va más allá de simplemente asumir un puesto directivo, desde mi perspectiva involucra la formación pedagógica, administrativa pero también humana para guiar a otros docentes. En este ensayo reflexionaré sobre mis propias inquietudes enfocadas desde mis fortalezas y aspectos a mejorar en el rol como futura líder y para ello partiré de una introspección hacia mi forma de co-evaluar y retroalimentar.

Para empezar, efectuar una co-evaluación es uno de los ámbitos que implica el ejercicio del liderazgo con los propios colegas. Mis fortalezas para proveer de retroalimentación a una docente con experiencia son las siguientes: a) ser observadora y en la medida de lo posible crítica para notar minuciosamente detalles que pueden establecer la diferencia entre una praxis pedagógica reflexiva y una que no lo es; b) conocer previamente a la docente y su práctica para tomar en cuenta sus particularidades y comprender la razón para efectuar ciertas acciones en base a su filosofía educativa; c) evaluar tomando como punto de partida criterios de desempeño para contrastarlos con lo que la literatura establece; d) argumentar recomendaciones gracias al amplio conocimiento de recursos bibliográficos de educación tanto de planificación, metodologías, manejo de clase y mejores prácticas.

Mientras que los puntos a mejorar son: a) proporcionar ejemplos concretos del desempeño en la enseñanza para dar a conocer aspectos específicos en los que se demuestran fortalezas o puntos a mejorar; b) adquirir más experiencia en la docencia para proveer de sugerencias que sean aplicables al contexto, a los participantes y sobre todo a los objetivos de aprendizaje; c)

complementar la retroalimentación escrita con la provisión de materiales como lecturas para dotar de herramientas con el fin de que la profesora cuente con elementos para continuar preparándose y actualizándose. En sí, desarrollar la capacidad de evaluar formativamente a otros docentes involucra un aprendizaje recíproco y colaborativo.

Por un lado, analizaré mis fortalezas en cuanto a mi rol como futura líder. Primero, un líder debe conocer sobre las normativas internas del funcionamiento de una institución y de políticas a nivel macro (Navarro & Barraza, 2013; Antúnez, 2004). Soy una educadora que parto de datos informativos para consolidar un bagaje de conocimientos y este aspecto se complementa con mi capacidad de investigación. Segundo, el liderazgo educativo debe centrarse en el fomento de las relaciones interpersonales con los colegas; la gestión de la información y la autodirección directiva (Rojas & Gaspar, 2006; Antúnez, 2004). En cuanto al trabajo colaborativo, gracias a que puedo trabajar en equipo y tengo un estilo democrático, logro que mis compañeras se sientan comprometidos con sus roles y tareas. En referencia a la información, tengo habilidades de comunicación asertiva y de escucha activa. Mientras que sobre la autodirección, mi filosofía se basa en la formación permanente, la autoevaluación constante y la apertura hacia la co-evaluación. Tercero, un líder debe tener por sí mismo varias características que lo guíen a la consecución de metas profesionales (Navarro & Barraza, 2013; Antúnez, 2004). Me considero una persona visionaria con altas expectativas sobre la educación para la humanización; creativa ya que se requiere salir del sistema o del status quo para conseguir nuevos propósitos innovadores; y autocrítica con habilidades de metacognición, reflexión e introspección para la mejora continua. En pocas palabras, poseo algunas ventajas para el trabajo en esta área educativa y estas habilidades son las que me permitirán el alcance de triunfos significativos en un centro educativo.

Por otro lado, abordaré los aspectos a mejorar como líder educativa. Primero, el rol del equipo docente debe ser activo a pesar de la existencia de un líder (Rojas & Gaspar, 2006;

Antúnez, 2004). Debo trabajar en la delegación de responsabilidades y la confianza en el desempeño de un equipo de trabajo de acuerdo a cada una de sus aptitudes. Segundo, la naturaleza del trabajo directivo debe incluir la inmersión participativa de un líder (Rojas & Gaspar, 2006; Antúnez, 2004). Me hace falta trabajar en no temer a la resolución de conflictos y en el desarrollo de la habilidad de toma de decisiones. Este último factor va de la mano con el hecho de que como futura líder debo asumir las consecuencias de mis decisiones y considerar a los errores como oportunidades de aprendizaje, mas no de frustración. Adicionalmente, debo balancear el uso racional del tiempo personal y laboral. Tercero, las características personales son necesarias fortalecerlas para que un líder tenga actitudes positivas (Navarro & Barraza, 2013; Antúnez, 2004). Es indispensable que me construya como una persona más decidida porque dudo de mis competencias, que salga de mi zona de confort y asuma nuevos retos. Por lo tanto, en base a ello debo trazar un plan de acción para tomar medidas al respecto y complementar mis destrezas para ser una líder que vele por el progreso holístico de la educación y de sus actores.

Para concluir, puedo proveer una respuesta a mis cuestionamientos iniciales. El liderazgo educativo implica el manejo de una institución educativa desde la gestión de su funcionamiento, del personal y de la autodirección del líder. Un educador está en toda la capacidad para asumir este cargo ya que conoce de raíz las intervenciones que se deben asumir desde lo meso para incurrir positivamente en lo micro. Su propósito es la consecución de la mejora en calidad educativa. A pesar de ello, siento que estas preguntas las seguiré reflexionando paulatinamente. Uno de mis intereses es ser una líder educativa y es una de mis opciones como maestría o doctorado. Al tener consciencia de mi rol, que ha sido enfatizado con fortalezas y puntos a mejorar, considero que tengo un camino de aprendizaje por recorrer en este ámbito; pero con una meta clara que deseo alcanzar: ser una promotora de cambio para inspirar a más líderes a sumarse a la generación de cambios en el sistema educativo.

Sección IV: Políticas Educativas

Artefacto 8

Empoderamiento de los docentes a nivel micro y macro: Un caso de estudio de una  
institución pública de Quito

Ensayo argumentativo de problemática del sistema de educación de Ecuador

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

## Introducción

De acuerdo a la educación del actual siglo XXI, es indudable que el empoderamiento se posiciona como un requerimiento para los docentes quienes tienen la responsabilidad de educar a los estudiantes no sólo en conocimientos; sino también en destrezas y actitudes. Por lo tanto, si se pretende que los estudiantes también se empoderen a nivel académico y personal es necesario que sus modelos, los educadores, sean ejemplos íntegros para enseñar (Mertler, 2016; Bogler & Somech, 2004). El docente es un actor fundamental en el sistema educativo, y por tal razón, las expectativas de su rol parten de la necesidad de que sea un agente proactivo de cambio, de toma de decisiones, de búsqueda de soluciones y líder de la comunidad (Mertler, 2016). En esta investigación se analizarán cuatro aristas que se derivan del empoderamiento de los docentes: la definición de acuerdo a la literatura y a la perspectiva de las entrevistadas; la aplicación del empoderamiento en la relación estudiante-profesor y en la jerarquía del personal educativo del plantel; el desarrollo profesional de los educadores en cuanto a su rol y filosofía educativa; y el currículo referente a las regulaciones y demandas ministeriales.

De acuerdo al Plan Decenal de Educación 2006-2015 se consiguieron logros en cuanto a la política 7, que es la revalorización docente. Tales como 33,78 millones de horas de capacitaciones; el incremento salarial de acuerdo al nuevo escalafón que benefició a 47.140 docentes; y el ofrecimiento de maestrías internacionales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016b; Red de maestros y maestras por la revolución educativa, 2016). No obstante, el empoderamiento de los educadores no está plenamente arraigado porque la revalorización docente también debe ser medida en cuanto a la injerencia que estos actores tienen en el sistema educativo para garantizar la calidad del mismo (Segovia & Andrade, 2016). De manera que el problema central es que la transformación de la educación del país en base a los nuevos cambios, como el Plan Decenal, no se relaciona directamente con la inversión

monetaria en capacitaciones o escalafones salariales; sino en establecer como prioritario la formación crítica, participativa y democrática del talento humano: los docentes (Fajardo-Dack, 2016). Para ello resulta imperativo el empoderamiento de estos actores, quienes requieren alzar sus voces para que sus prácticas en el ámbito micro, el aula de clase, se vean fortalecidas también en el ámbito macro, las políticas públicas. Debe existir una concordancia entre ambos ámbitos para que el docente ecuatoriano sea proactivo y no sumiso ante imposiciones, y de este modo, interfiera en la mejora de la calidad de educación.

### **Propósito de la investigación**

El propósito de la investigación se centró en analizar las relaciones de poder establecidas en los docentes del sector público en referencia a su empoderamiento en el desarrollo profesional a nivel micro desde su institución educativa y a nivel macro desde las políticas ministeriales del currículo nacional. La metodología que se utilizó fue un caso de estudio cualitativo por medio de la aplicación de entrevistas personales a 5 docentes con diferentes cargos de una institución educativa pública de Quito, Ecuador. Los resultados obtenidos muestran que las docentes se consideran empoderadas de acuerdo a sus propias concepciones de este término; aunque una de ellas manifiesta abiertamente que no lo está. Además, las entrevistadas ejercen el empoderamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje; mas no tienen injerencia a nivel institucional. Incluso, las entrevistadas tienen en claro su rol como docentes; pero no tienen una alta autoeficacia. Finalmente, todas las maestras están informadas acerca del currículo; pero sólo una de ellas considera que se deben proveer más capacitaciones en base a esta reforma.

### **Pregunta de investigación y su importancia**

La pregunta en base a la cual se desarrolló la investigación es: ¿Cómo se maneja el empoderamiento en los docentes de una institución pública de Quito en su desarrollo

profesional tanto a nivel micro desde la institución educativa como a nivel macro desde las políticas ministeriales?

La importancia de esta pregunta radica en que es necesario conocer cómo los docentes asumen su rol para satisfacer sus propias motivaciones y las de su entorno, a la vez que cumplen con las demandas educativas en base al ejercicio del empoderamiento en sus prácticas (Kimwarey, Chirure & Omondi, 2014). De manera que así se tome en consideración las falencias de la revalorización docente y se promuevan mejoras en el talento humano, ya que con la carencia de docentes empoderados, la educación no sería fuente de acción social, dialógica y crítica; sino de sumisión ante un sistema establecido (Segovia & Andrade, 2016). Evidentemente, antes de atenuar a otros problemas educativos en Ecuador, resulta necesario partir de los agentes que educan para que nuevas transformaciones sean posibles.

### **Revisión de la Literatura**

#### **Definición de empoderamiento**

El empoderamiento tiene una amplia gama de definiciones de acuerdo al ámbito y al contexto en el que este se aplique. A pesar de ello, hay una concepción común de lo que significa el empoderamiento y a partir del cual se derivan distintas perspectivas para definirlo. Esta concepción determina que el empoderamiento es un proceso social multi-dimensional caracterizado porque las personas adquieren control sobre sus vidas (Kimwarey, Chirure & Omondi, 2014). A partir de esta premisa, según Kimwarey, Chirure y Omondi (2014), el empoderamiento en la educación consiste en el desarrollo de competencias de los individuos para su crecimiento; es decir, que ellos poseen tanto los conocimientos como las habilidades necesarias para actuar proactivamente frente a una situación. Ahora bien, el empoderamiento de los docentes de acuerdo a Fajardo-Dack (2016), es un proceso por medio del cual los educadores desarrollan tres capacidades indispensables como es la responsabilidad, la autonomía y la resolución de problemas. Adicionalmente, el empoderamiento de los



educadores radica en que estos tengan injerencia en la determinación de objetivos de una institución educativa e incluso de políticas (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Para complementar estas dos últimas concepciones de empoderamiento desde el rol de los docentes, Uree y Parvathy (2016), agregan que el empoderamiento también es una forma de organización democrática en la que los profesores tienen voz y voto para la toma de decisiones colaborativas; pero a la vez disponen de autonomía para ejercerlas.

### **Aplicación de empoderamiento**

A pesar de que el empoderamiento puede ser conocido en definición o teoría, en la aplicación dista mucho de ser realmente ejercido por docentes tanto de forma autónoma como colaborativa. Por tal motivo, las expectativas que se tienen de un docente que realmente esté empoderado es que tenga autoeficacia, impacto en la vida de los estudiantes y que tome decisiones en la cotidianidad (Bogler & Somech, 2004). En consecuencia, estas acciones deben verse reflejadas en el diario vivir de los educadores tanto en el aula de clase como a nivel institucional ya que no es suficiente con sólo entender en qué consiste el empoderamiento; sino realmente en ponerlo en práctica (Uree & Parvathy, 2016). Uno de los factores que indican cómo se aplica el empoderamiento es por medio de las relaciones que se establecen entre estudiante-profesor, las mismas que no deberían buscar la dominación del docente sobre el alumno; sino que deben permitir una construcción mutua en el proceso educativo (Mertler, 2016). Este aspecto involucra una acción empoderada desde el aula de clase del docente. Por otra parte, en la institución educativa en general, el verdadero empoderamiento de un docente es ejercido cuando este tiene poder para expresar opiniones, recomendaciones y cuestionamientos con aquellos ámbitos que está de acuerdo y con los que no (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Según Sebastian, Allenswort y Huang (2016), el empoderamiento debe ser ejercido en ambos ámbitos, caso contrario se crean brechas en la

aplicación porque si el docente sólo está empoderado en su aula; pero no en la institución o viceversa, no se otorga la toma de control de este agente en su entorno.

En Ecuador, la realidad educativa de los profesores no empoderados se refleja en el hecho de que mayoritariamente hay una tendencia de una praxis transmisora referente a que el docente es el centro del conocimiento (Bramwell, 2014). Las evidencias que lo confirman es que la praxis se centra en que el libro de texto es el currículo y lo siguen al pie de la letra; la disposición del ambiente de clase con pupitres en filas; la valorización de los conocimientos teóricos a la capacidad de pensamiento de los estudiantes; y la percepción de enseñar para la prueba (Bramwell, 2014; Gavilán, 2009) Para que un docente ecuatoriano sea empoderado, sus práctica debería se transformadora; es decir, basarse en la construcción mutua con sus estudiantes de forma crítica (Bramwell, 2014). Aunque los docentes en la actualidad están conscientes del constructivismo y lo difunden como parte de sus filosofías, el empoderamiento transformador aún requiere de consolidación en la práctica diaria.

### **Desarrollo profesional**

El empoderamiento es un requisito indispensable que puede determinar cómo un docente se desempeña y de esta manera ejerce su desarrollo profesional. De acuerdo a Bogler y Somech (2004), una de las dimensiones que influyen en el empoderamiento del personal docente es el crecimiento profesional. Este hace referencia a la percepción que tienen los profesores en cuanto a disponer de oportunidades para desarrollarse profesionalmente y prepararse a largo plazo para mejorar su desempeño. Un educador empoderado es indudable que puede aportar significativamente a la consecución de las metas de la escuela y por ello, la institución debe ser parte de la provisión de estas oportunidades de desarrollo profesional para estimular la formación de docentes de calidad (Kimwarey, Chirure & Omondi, 2014). Asimismo, mientras se apunte al desarrollo profesional para empoderar a los docentes y para reforzar el empoderamiento que ellos ya poseen, se contribuye a formar líderes educativos

que velan por el progreso de la educación (Sebastian, Allenswort & Huang, 2016). Estos líderes educativos traspasan el ámbito de ejercer la docencia como una profesión, sino que realmente lo perciben como un estilo de vida y como una motivación para aportar a la sociedad, mostrando así su filosofía educativa en cada acción que muestra su empoderamiento (Sebastian, Allenswort & Huang, 2016). Por lo tanto, como afirman Bogler y Somech (2004), el rol del docente es de autoeficacia gracias a que existe confianza en sus propias capacidades.

En el país, el desarrollo profesional que se provee no impacta en la reflexión de las propias prácticas y creencias de los docentes; sino existe una difusión de información que no cumple con el propósito de empoderar al talento humano (Bramwell, 2014). Las capacitaciones que se han ejecutado con la implementación del Plan Decenal se fundamentaron en la nueva actualización curricular (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016b; Red de maestros y maestras por la revolución educativa, 2016). Sin embargo, Segovia y Andrade (2016) enfatizan la primacía de que este tipo de desarrollo profesional no logra cumplir con las exigencias de programas pedagógicos de élite y de calidad para que el impacto en la educación de los estudiantes sea trascendental. La razón es que no se brindan talleres de formación en el fortalecimiento pedagógico y didáctico (Segovia & Andrade, 2016). Lo establecido es una muestra de que el empoderamiento de un educador no sólo es beneficioso para este agente; sino también para los estudiantes. Por ende, es un proceso de enriquecimiento bidireccional.

### **Implementación del currículo nacional**

A nivel macro, los docentes deben cumplir con una serie de regulaciones de políticas públicas educativas instauradas por instituciones ministeriales y la más importante de ellas es el currículo. Un docente empoderado está al tanto de las nuevas disposiciones y actualizaciones curriculares, pedagógicas, de mejores prácticas y otros factores porque está en

la búsqueda constante de la liberación tanto para sus estudiantes, para sí mismo como para la sociedad (Uree & Parvathy, 2016). Conforme a Zembylas y Papanastasiou (2005), los beneficios del empoderamiento en los docentes permiten que ellos sean más productivos; que tengan iniciativas por tener una formación continua; y sobre todo que se desempeñan de manera más óptima con relación al uso del currículo para mejorar su proceso de enseñanza.

Sin embargo, la situación de los profesores de Ecuador en cuanto a este aspecto curricular es de carencia de empoderamiento por la falta de inversión en el desarrollo docente ya que se ha otorgado prioridad a la infraestructura y a la tecnología para el supuesto mejoramiento de la educación (Fajardo-Dack, 2016). Por ende, Fajardo-Dack (2016) enfatiza que existe incoherencia en cuanto a las disposiciones ministeriales que impiden el empoderamiento de los docentes debido a que se promulga que los profesores deben ser proactivos; pero no son participantes en la toma de decisiones de las reformas educativas como el currículo.

## **Metodología**

### **Participantes**

Las docentes entrevistadas fueron 5 y todas ellas son mujeres. Sus características son:

- 1) Directora de la institución educativa y docente de proyectos de Séptimo Año de Educación General Básica. Ella tiene 30 años de experiencia en la docencia sólo en instituciones públicas y lleva 25 años laborando en el plantel del presente estudio. Su edad es de 55 años; su nacionalidad es ecuatoriana; su lengua materna es el español y su nivel socio-económico es medio alto.
- 2) Subdirectora de la institución educativa y docente de proyectos de Octavo Año de Educación General Básica. Ella posee 22 años de experiencia en la docencia tanto en instituciones del sector público como privado y tiene 2 años de trabajo en la escuela. Su edad es de 40 años; su nacionalidad es ecuatoriana; su lengua materna es el español y su nivel socio-económico es medio alto.
- 3) Docente de Segundo Año de Educación General Básica.

Ella cuenta con 8 de meses de experiencia en la docencia y este es su primer año como profesora en el plantel; pero ha trabajado en una escuela privada también. Su edad es de 24 años; su nacionalidad es ecuatoriana; su lengua materna es el español y su nivel socio-económico es medio alto. 4) Docente de Tercer Año de Educación General Básica. Ella tiene 8 años de experiencia en la docencia sólo en instituciones públicas y de igual forma este es el primer año como educadora en esta escuela. Su edad es de 32 años; su nacionalidad es ecuatoriana; su lengua materna es el español y su nivel socio-económico es medio bajo. 5) Docente de Quinto Año de Educación General Básica. Ella posee 16 años de experiencia en la docencia sólo en instituciones públicas y lleva 14 años laborando en el centro educativo. Su edad es de 47 años; su nacionalidad es ecuatoriana; su lengua materna es el español y su nivel socio-económico es medio bajo.

### **Contexto**

El estudio se llevó a cabo en una institución educativa pública de la ciudad de Quito, Ecuador ubicado en el sector de Cumbayá. El plantel educativo ofrece el nivel de Educación General Básica en cada uno de sus subniveles que son: Preparatoria, Básica Elemental, Básica Media y Básica Superior. Además, este brinda los servicios educativos a estudiantes desde Primer Año de Educación General Básica hasta Séptimo Año de Educación General Básica en un horario matutino de 7:00 a 12:20. Mientras que en el horario vespertino, se ofrecen clases desde la 13:00 hasta las 18:00 a estudiantes de Octavo Año de Educación General Básica a Décimo Año de Educación General Básica. Sin embargo, es importante aclarar que para la investigación efectuada se tomó en cuenta a las docentes del horario matutino. Adicionalmente, la escuela cuenta con una directora y subdirectora además del personal docente, quienes son los dirigentes de cada uno de los grados. Existen tres paralelos por cada uno de los grados desde Segundo Año de Educación General Básica hasta Séptimo

Año de Educación General Básica; mientras que en Primer Año de Educación General Básica hay dos paralelos.

### **Método**

El estudio de caso realizado se caracteriza por ser un método de investigación enfocado en medir la conducta de las personas involucradas de acuerdo a un determinado fenómeno, situación o evento que se desea analizar (Martínez, 2006). Este estudio es cualitativo debido a que se centra en el análisis de las percepciones holísticas de sujetos a partir de un proceso de indagación inductiva y una interacción entre el investigador y los participantes para la obtención de datos (Creswell, 2014). Se realizaron cinco entrevistas personales con una duración de 10 minutos cada una de ellas. Por lo tanto, se destinó 50 minutos en total para las entrevistas. Las entrevistas se realizaron en un día debido a que se estableció una cita previa con cada una de las entrevistadas. El sitio en el que se efectuaron las entrevistas fue en la oficina de la subdirectora, de modo que las personas que presenciaron y que participaron de la investigación únicamente fueron la entrevistadora y las entrevistadas. Los medios por los cuales se reportaron las respuestas fue a través de una grabación de voz con la autorización de cada una de las entrevistadas, y a la vez la entrevistadora tomó apuntes de los datos más relevantes de cada entrevista. Las entrevistas contaron con 7 preguntas de contexto, es decir, que con estas interrogantes se conoció datos relevantes de las participantes de la investigación (Ver Anexo C). De igual forma, se plantearon 5 preguntas sobre el tema del estudio centrado en el empoderamiento de acuerdo a los cuatro ejes de la investigación: definición, aplicación, desarrollo profesional y currículo (Ver Anexo D).

## **Resultados y Discusión**

### **Definición de empoderamiento**

De las docentes entrevistadas, M. Yáñez esclareció que “mi concepción de empoderamiento está basada en la preparación de los docentes tanto en conocimientos como

en destrezas y estar al tanto de las nuevas exigencias educativas” y agregó que también consiste en “ejercer la profesión de docente por pasión a la educación más que por ganar un sueldo”. Mientras que B. Toapanta manifestó que para ella el empoderamiento se basa en “ser una líder con mi estudiantes para mejorar su calidad de vida”. Una vez que se conoció la percepción de empoderamiento para cada una de las profesoras, se les preguntó si a partir de su definición, ellas consideran si realmente están empoderadas o no. E. Torres afirmó que “me siento empoderada porque estoy capacitada pedagógicamente y de manera continua busco la forma de mejorar como educadora y sobre todo al ser directora esta responsabilidad es mucho más grande. También pienso que mi empoderamiento se da debido a que puedo tomar decisiones y siempre velo por el progreso de la educación desde esta escuela”. No obstante una docente aclaró que ella no se siente empoderada “porque a pesar de que he seguido los cursos del Ministerio sobre el nuevo currículo y además de que constantemente me estoy actualizando sobre cómo enseñar; me falta mucho más para ser una educadora empoderada” (R. Santillán).

Si se considera la premisa de Kimwaley, Chirure y Omondi (2014), quienes aclaran que el empoderamiento se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades para tener control sobre las acciones; se puede determinar que las docentes entrevistadas están empoderadas en este ámbito porque tienen autonomía en sus acciones. Sin embargo, un factor decisivo del empoderamiento también es la toma de decisiones y velar por el cumplimiento de los objetivos de la institución educativa (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Referente a este aspecto, ninguna de las profesoras mencionó en su concepción de empoderamiento los beneficios colectivos que su injerencia debe tener a nivel institucional ya que se enfocaron principalmente en su rol dentro del aula y con sus estudiantes. Por otra parte, es relevante destacar que sólo una de las docentes enfatizó que no se siente totalmente empoderada y que todavía requiere de un proceso para estarlo. Por lo tanto, la consciencia de los docentes acerca

de esta condición es imprescindible para consolidarse como profesores que buscan un cambio en la educación y la toma consciencia es el primer paso para ser educadores responsables, autoeficaces y con un crecimiento profesional (Uree & Parvathy, 2016).

### **Aplicación de empoderamiento**

En el ámbito de la práctica del empoderamiento desde el aula de clase con los estudiantes, todas las educadoras dieron a conocer que su relación estudiante-profesor se centra en establecer un vínculo de convivencia, de respeto y de confianza con cada uno de ellos. Incluso, una entrevistada con mucho énfasis dijo “en mi aula de clase soy una mediadora y me pongo al nivel de mis estudiantes, yo no me creo superior a ellos” (R. Santillán). Sin embargo, una docente añadió “a pesar de que les trato bien a mis estudiantes, pienso que hay cosas que no deben cambiar como ponerlos a todos los niños en filas, eso también es parte de establecer una buena relación entre los estudiantes y los docentes” (I. Tobar). Además, en el ámbito institucional y en cuanto a la injerencia de las profesoras en la toma de decisiones y en la expresión de sus opiniones, se obtuvo que todas las entrevistadas sí sienten que su voz es escuchada por todo el cuerpo docente. No obstante, una docente expresó que “entre docentes nos escuchamos; pero la directora no es una líder que encamina a todos a decir lo que piensan sin miedo a represalias. Ella no pone en práctica las sugerencias que algunos docentes le damos” (M. Yáñez).

Resulta evidente que el empoderamiento de las docentes sí es puesto en práctica en su cotidianidad sobre todo con sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que ellas establecen interrelaciones positivas basadas en la conformación de una comunidad de aprendizaje con ellos. Por ende, no hay jerarquías entre estudiantes y el docente ni una subyugación del docente como autoridad (Mertler, 2016). A pesar de ello, aún se conservan ciertas prácticas que hacen notorio un enfoque todavía centrado en el profesor como el hecho de que una de las docentes afirmó que su disposición del aula es en forma de filas. De



acuerdo a Bramwell (2014), esto dista de un empoderamiento transformador de los docentes; por el contrario, se promueve una estandarización tradicional en la enseñanza. Según Sebastian, Allenswort, y Huang (2016), la voz y voto de los docentes en las decisiones de una institución demuestran cómo se manejan las relaciones de poder entre sus miembros. Es notorio que existe una jerarquía vertical por parte de la directora de la institución en la toma de decisiones y un poder impositivo en el que los puntos de vista de los profesores no son considerados en su totalidad.

### **Desarrollo profesional**

Una de las preguntas claves del desarrollo profesional se enfocó en conocer la filosofía de las entrevistadas en cuanto a su percepción de qué significa ser docente para ellas. Por lo tanto, se considera importante colocar las respuestas de cada una de las personas entrevistadas. Primero, de acuerdo a R. Santillán ser educadora es “tener pasión por educar, por enseñar y por ver a mis niños crecer tanto en intelecto como seres humanos capaces de salir adelante por ellos mismos gracias a la guía que les doy como docente”. Segundo, E. Torres afirma que “ser educadora para mí es una mística en el que el profesor tiene un rol tan importante para la sociedad y para su progreso”. Tercero, M. Yáñez explica que ser docente significa “dar todo de mí cada día que paso con mis estudiantes y trabajar más allá del aula porque necesitamos de preparación continua para que cuando estamos en el aula podamos educar en conocimientos y para la vida”. Cuarto, B. Toapanta indica que “para mí ser una profesora significa compartir vivencias con mis estudiantes día tras día y más que eso es aprender de ellos a la vez que ellos aprenden de mí”. Quinto, I. Tobar manifiesta que “ser docente es impartir conocimientos, pero también es ayudar a los estudiantes a encontrarse a ellos mismos para que tengan un mejor futuro”. Con respecto a la pregunta de las motivaciones para convertirse en docentes, R. Santillán dijo “mi motivación surgió por parte de mi familia que tienen el legado de ser profesores de generación en generación”. Mientras

que I. Tobar enfatizó que “mi inspiración fueron mis docentes cuando yo fui una estudiante en la escuela y en el colegio”. Además, E. Torres expresó claramente que “mi motivación también surgió gracias a que desde niña soñé con ejercer esta profesión porque me gustaba y ahora soy una directora de una institución educativa a más de educadora”.

Bogler y Somech (2004), comentan que el desarrollo profesional de los docentes parte de su filosofía educativa y de sus motivaciones para que las acciones que ejercen en su labor tengan un impacto en la sociedad y en sus estudiantes. Por consiguiente, es evidente que las docentes tienen en claro su filosofía y su rol como educadoras, por lo que tienen un sentido de satisfacción y de metas claras que desean cumplir con el ejercicio de esta profesión. No obstante, de las entrevistadas, sólo una de ellas tiene en claro que educar no sólo es un acto que se lleva a cabo en el aula; sino que se requiere de una preparación exhaustiva y constante. Por lo tanto, de acuerdo a Bogler y Somech (2004), el desarrollo profesional se fundamenta en el deseo de los profesores por formarse y actualizarse; caso contrario su empoderamiento no estará enraizado y se debilitará por la falta de constancia por mejorar la práctica como docente.

### **Implementación del currículo nacional**

Todas las entrevistadas confluyen en que se encuentran capacitadas e informadas sobre el uso del nuevo currículo instaurado en el 2016. Con respecto a este punto, B. Toapanta acota que “hemos tenido varios cursos en línea y también círculos de estudio con expertos para aprender sobre esta nueva reforma”. A pesar de ello, una docente comentó “yo considero que si bien hemos tenido capacitaciones, lamentablemente algunos compañeros sólo asisten a los cursos por pasar y por tener el certificado; pero no por aprender y para actualizarse como docentes” (I. Tobar). Como otro punto, se les consultó a las maestras si ellas tuvieran el poder para ejercer cambios en el sistema educativo desde su rol si lo harían o no y qué propuestas darían. I. Tobar expresa enfáticamente que “sí realizaría cambios sobre

todo en el currículo referente a dar capacitaciones más exhaustivas al personal docente porque este es un punto en el que hay mucho por trabajar”. Mientras que la profesora que no quiere ejercer ningún cambio se mantiene en la posición de que “por el momento no haría cambios porque el currículo que manejamos en la actualidad es flexible y se basa en las necesidades de los estudiantes” (B. Toapanta). Adicionalmente, M. Yáñez que sí quiere modificaciones en el sistema educativo argumentó que “un cambio que es urgente es que los docentes se dediquen a ser docentes del aula de clase, es decir, que no deban desempeñar otros roles como enfermeras o psicólogas. Para ello debería haber personal especializado”. También esta profesora recomienda que “la directora se empodere más ya que no da respaldo a los docentes por sólo cumplir con trámites burocráticos en el distrito y por eso no está al tanto de lo que sucede en la escuela” (M. Yáñez).

Con las entrevistas realizadas, se puede confirmar lo que menciona Fajardo-Dack (2016), quien argumenta que no hay una inversión suficiente en capacitación docente en cuanto a las disposiciones curriculares. Por tal motivo, la mayoría de las maestras apunta a una idea en común que es que sus propuestas de cambio sería dar lugar a más capacitaciones. Aunque las docentes también se encuentran informadas sobre este nuevo regimiento ministerial y gracias a una acotación de una profesora, queda en tela de duda la inmersión de los docentes en capacitarse de forma consciente o simplemente para aprobar un curso. Si se toma en cuenta este punto, es indiscutible que no existe un empoderamiento porque no hay intenciones de tener una preparación de calidad (Zembylas & Papanastasiou, 2005).

### **Conclusiones**

Después de haber realizado el respectivo análisis de los datos cualitativos, por medio de la recolección de las citas textuales de las participantes, y a la conexión de estas con la literatura se puede exponer que la pregunta de investigación fue respondida. En este sentido, es posible afirmar que existe un desbalance en el manejo del empoderamiento por parte de las

cinco docentes entrevistadas. Por una parte, ellas son autónomas y están empoderadas a nivel micro, es decir, dentro de su aula de clase en la interacción con sus estudiantes. Por otra parte, a nivel macro referente a las políticas ministeriales no hay un empoderamiento notable por la falta de capacitaciones continuas y a largo plazo. Incluso, a nivel meso que se puede considerar a la institución educativa como tal, no hay un empoderamiento considerable debido a que las docentes no tienen una participación activa en la toma de decisiones; este rol sólo lo ejerce la directora del plantel.

En primer lugar, todas las docentes tienen definido su propio concepto de empoderamiento y por ello se consideran educadoras empoderadas. Aunque sí es importante que las maestras noten los aspectos a mejorar para afianzar su empoderamiento; y por lo tanto, requieren tomar consciencia sobre sus actos.

En segundo lugar, el empoderamiento y el manejo adecuado de las relaciones de poder de las docentes con los estudiantes es indiscutible. Sin embargo, carecen de poder en la institución y en sentirse parte de la comunidad educativa por la falta de la toma de decisiones en conjunto y de la comunicación de sus opiniones para incurrir positivamente en el mejoramiento de la calidad educativa del plantel.

En tercer lugar, las aspiraciones de actualización como educadoras son necesarias porque el aprendizaje es continuo y se renueva con el tiempo. Por lo tanto, en el desarrollo profesional de las docentes se requiere que ellas tengan una mayor autoeficacia y para lograrlo podrían ser más reflexivas y críticas con las prácticas profesionales que ejercen.

En cuarto lugar, el currículo es una de las muestras más notorias de la falta de compromiso por parte de las entidades ministeriales para invertir en el desarrollo profesional de los docentes. Si se otorgara valor a este hecho, el índice de empoderamiento en los educadores del sistema educativo público sería mucho más alto.

Las limitaciones del estudio de caso fueron, por una parte, una muestra pequeña de entrevistadas, y por otra parte, la cantidad de preguntas formuladas para abordar el empoderamiento de las docentes. Sería oportuno que se realicen estudios a profundidad sobre cada uno de los subtemas propuestos para obtener más evidencias de cuán empoderados están los educadores del sistema educativo público de Ecuador. De igual forma, sería pertinente si se efectúan estudios comparativos con el empoderamiento de los docentes del sector privado.

Sección IV: Políticas Educativas

Artefacto 9

Soluciones a la problemática de la carencia de empoderamiento de los docentes a nivel micro  
y macro

Carta al Ministerio de Educación

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

Quito, 08 de abril del 2018

Dr. Fander Falconí

Ministro de Educación

Ministerio de Educación del Ecuador

De mis consideraciones:

Quisiera iniciar manifestando el honor que representa para mí como futura educadora y actual estudiante de Educación dirigirme a usted para darle a conocer sobre un tema de suma relevancia concerniente al Ministerio de Educación, el mismo que requiere atención prioritaria y mejorías. Antes de ello, expreso un reconocimiento a la labor que viene desempeñando desde que asumió el cargo de ministro.

De acuerdo a los últimos informes que usted ha provisto, es evidente que entre sus prioridades se halla la provisión de calidad educativa y uno de sus ejes de trabajo es el acompañamiento a los docentes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017a).

Precisamente, de este aspecto deseo tratar en la presente carta. Mi propósito es abordar la carencia de empoderamiento de los docentes y propuestas para atenuar esta problemática. Esta fue identificada a partir de que llevé a cabo un estudio cualitativo en base al tema del empoderamiento de los docentes a nivel micro y macro. El método de investigación aplicado consistió en entrevistas con un grupo de cinco educadoras de una institución pública del sector de Quito. A más de ello, este estudio cuenta con un respaldo de la literatura actualizada y en base a los resultados obtenidos, identifiqué esta disyuntiva y esbozaré las soluciones más pertinentes que serán detalladas a lo largo de la presente. Por consiguiente y para profundizar, el problema consiste en la falta de talento humano empoderado, educadores, desde el ámbito micro, el aula de clase, y desde el ámbito macro, las políticas públicas. Las razones que

sustentan este dilema son la falta de: 1) injerencia de los educadores en sus instituciones educativas (Sebastian, Allenswort & Huang, 2016); 2) capacitaciones como parte del desarrollo profesional (Fajardo-Dack, 2016); y, 3) autoeficacia y el desarrollo de habilidades de reflexión en la praxis (Bogler & Somech, 2004; Freire, 2005).

A pesar de ello, hay que recalcar que gracias a la implementación del Plan Decenal de Educación 2006-2015, existen actuales cambios sobre todo en la política 7 enfocada en la revalorización docente. Estos son tanto en horas de capacitación proporcionadas a los docentes, nuevos escalafones salariales y acceso a maestrías para la formación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016b; Red de maestros y maestras por la revolución educativa, 2016). Asimismo, se ha puesto en marcha el Programa de Acompañamiento Pedagógico que ha beneficiado a 4.209 docentes tanto de la Sierra como de la Amazonía y que aportará a la formación de 5.420 profesores en la Costa. Este plan inclusive oferta capacitaciones a docentes tanto de Educación General Básica como de Bachillerato con el apoyo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017b). De esta manera, es notorio que ya se están tomando medidas, que son innegables. Aunque se requiere enfatizar en otras soluciones para que el impacto sea a mayor escala y a largo plazo.

Primero, uno de los argumentos del problema es que a pesar de que las docentes entrevistadas tienen autonomía con sus estudiantes y determinan que el empoderamiento consiste en ser líderes y educar por pasión y convicción; no tienen un rol protagónico en la toma de decisiones a nivel institucional por el predominio de los directores en este rol. Según Zembylas y Papanastasiou (2005), el empoderamiento viene dado por la injerencia en decisiones; la concepción de considerarse como un individuo capaz de hacerlo; y por las destrezas necesarias para implementar iniciativas. Incluso, Uree y Parvathy (2016) complementan esta percepción con el hecho de que los docentes empoderados deben tener plena libertad para que sus voces sean escuchadas a nivel meso, instituciones educativas, para



que el proceso educativo tenga resultados más óptimos en cuanto a calidad en la enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, una solución a este hecho es que los directivos de las instituciones educativas ejerzan relaciones de poder horizontales con el cuerpo docente y para ello deben asumir un liderazgo democrático (Jiraro, Sujiva & Wongwanich, 2014). Relacionado con esta solución, y desde mi perspectiva de futura educadora, considero pertinente otra alternativa viable que es que en los concursos de méritos y oposición para la selección de directivos de las instituciones públicas se midan no sólo aptitudes, sino también actitudes, una de ellas debería ser su capacidad de liderar. Por ende, las pruebas tomadas por la Autoridad Educativa Nacional deberían ser adaptadas e incluir evaluaciones psicológicas a los aspirantes. Adicionalmente, se requiere preparar a los directivos en convenciones para formarlos como líderes ya que este es un proceso de aprendizaje continuo. Para medir los resultados es pertinente también llevar a cabo un seguimiento a los directivos y evaluaciones después de un periodo determinado para realizar los cambios correspondientes, si es que lo amerita. En sí, al tener directivos democráticos y conscientes de las relaciones de poder horizontales, será posible que cada uno de los docentes que forman parte de las instituciones sea escuchado y tomado en plena consideración.

Segundo, el desarrollo profesional que se ofrece a los docentes se ha concentrado principalmente en la nueva reforma del currículo, mas no de otros temas pedagógicos y de actualización en la docencia (Segovia & Andrade, 2016). Se ha enfatizado la prevalencia de capacitaciones e inversiones monetarias en este sentido (Fajardo-Dack, 2016). Sin embargo, el punto no radica en una relación directamente proporcional sobre más capacitaciones para tener mayor desarrollo profesional. La disyuntiva está en que la asistencia a estas capacitaciones se las efectúa por cumplir con las mismas y recibir certificados; pero no por una iniciativa de prepararse y por medir la efectividad de las mismas en la práctica diaria

como afirmaron las entrevistadas. Conforme a Bogler y Somech (2004) el desarrollo profesional debe facilitar el cuestionamiento de la praxis y la mejora continua. Además, Segovia y Andrade (2016) manifiestan que las capacitaciones deben ser trascendentales en su aplicación en la enseñanza-aprendizaje y para ello se requiere un seguimiento por parte de las autoridades ministeriales. Kohli et al., (2015) destacan la necesidad de que los desarrollos profesionales deben ser críticos y formar en destrezas de diálogo, discusión, cuestionamiento, trabajo cooperativo y el planteamiento de problemas con sus respectivas soluciones para empoderar a los docentes; estos no deberían basarse en la mera provisión de información.

En base a ello, la resolución debería centrarse en la promoción de una variedad de desarrollos profesionales para que los docentes tengan la oportunidad de seleccionarlos en base a sus intereses y áreas de fortalecimiento pedagógico (Villagómez, 2012; Patton, Parker, & Tannehill, 2015). Con variedad de desarrollos profesionales se hace referencia a que estos se enfoquen en diversos temas que conciernen a la educación. Por ejemplo, planificaciones curriculares, metodologías de enseñanza, manejo de clase, investigación educativa, liderazgo educativo y política educativa. Consecuentemente, la tasa de asistencia a las capacitaciones por obligación o por cumplir será reducida considerablemente ya que los docentes tendrán poder de decisión y de crecer profesionalmente de acuerdo a áreas que les sirva para su reflexión crítica y empoderada (Villagómez, 2012). Para complementar esta propuesta, pienso que el área de Currículo del Ministerio de Educación debería trazar un plan de consulta sobre temas de interés en la práctica de los docentes por medio de encuestas en línea. A la vez este debe contemplar una sección de evaluación permanente sobre las capacitaciones que se llevan a cabo con una verificación de aplicación de conocimientos y habilidades adquiridas. Esta verificación medible, cuantitativa o cualitativamente, podría efectuarse con observaciones a las clases o mini investigaciones o proyectos basados en problemas reales del sistema educativo, que los educadores asistentes deben plantear para recibir sus certificaciones. Así,

se trabajaría proactivamente en la investigación-acción, un elemento indispensable en la práctica proactiva y de calidad. Por último, sugiero establecer un programa de formador de formadores, que implica la realización de talleres en los que los docentes enseñen a otros constructivamente sobre estrategias aprendidas en sus capacitaciones previas. A partir de lo establecido, se puede concretar que el desarrollo profesional permita la consolidación de herramientas de empoderamiento duraderas a mediano y largo plazo.

Tercero, un componente del empoderamiento es que los docentes sean autoeficaces en su praxis y que para ello estén constantemente reflexionando sobre sus acciones y se planteen nuevas metas de mejora de sus fortalezas y debilidades (Freire, 2005). De acuerdo a las entrevistas, las profesoras tienen filosofías educativas basadas en las nuevas tendencias en educación para el actual siglo XXI. No obstante, carecen de medios para autoevaluarse en su desempeño y se enfocan principalmente en sus estudiantes; pero si ellas no saben cómo están rindiendo como docentes muy difícilmente serán un modelo positivo para los alumnos. Ello depende de la autonomía de los educadores por ir más allá del mero acto de enseñar contenido; un educador también debe humanizar y para lograrlo requiere ser autoeficaz (Fajardo Dack, 2016; Sebastian, Allenswort & Huang, 2016). Esta es una de las características más importantes del empoderamiento ya que lo imperativo es ser un agente de cambio y de renovaciones para el sistema educativo.

En cuanto a la vía para solventar este aspecto es que se proporcionen mentorías a los docentes desde su primera incorporación a esta labor y continuamente a lo largo de sus años de pertenencia al sistema educativo (Kimwarey, Chirure & Omondi, 2014). Un docente siempre requiere de un mentor para consolidar más estrategias que lo guíen a mejorar y a tener un soporte en momentos decisivos para evitar agotamiento y deserción de la profesión (Kimwarey, Chirure & Omondi, 2014). Como mi aporte puedo contribuir que estas mentorías podrían consolidarse entre docentes de diferentes instituciones educativas e incluso con los

del sistema privado, en la medida de lo posible, de modo que se logre crear una sinergia entre los docentes ecuatorianos comprometidos por la transformación de la base de toda sociedad: la educación. Como otro punto, es importante que se inicie en el desarrollo de esta autoeficacia desde las universidades que ofrecen la carrera de Educación en todas sus modalidades. Una de ellas es la UNAE. El objetivo sería que desde la formación de futuros educadores se impartan cursos que como ejes transversales tengan la enseñanza de destrezas y actitudes. Por ejemplo, aunque soy estudiante de una universidad privada, siento que mi formación me ha permitido constituirme como una docente empoderada porque a lo largo de mi carrera he aprendido cómo ser crítica y cuestionadora, abierta a la diversidad de pensamientos, investigadora, flexible y empática. En fin, algunos valores que se alinean a una filosofía y que no me han sido enseñadas explícitamente; pero que forman parte de toda mi comunidad educativa. Es así como se puede trabajar en el empoderamiento responsable y reflexivo de los docentes ecuatorianos.

De antemano le agradezco por la atención prestada a la presente y espero que la misma sea considerada para que las mejoras propuestas se puedan llevar a cabo. El fin es velar por la constante transformación del sistema educativo ecuatoriano y sería loable que la acción de renovación inicie con los educadores, quienes al estar empoderados, se convertirán en agentes de cambio para formar holísticamente a la diversidad de estudiantes.

Atentamente,



---

Diana Belén Coello Baquero

Estudiante de Educación

Universidad San Francisco de Quito

Sección IV: Políticas Educativas

Ensayo D

Reflexión 4: Políticas educativas

Universidad San Francisco de Quito

Diana Coello

La labor de un docente sobrepasa las dimensiones de la enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes en un aula de clase. Definitivamente, nuestra injerencia es decisiva y puede impactar tanto en el ámbito meso como macro y no sólo en el micro. Ser agentes de cambio implica que actuemos proactivamente para la paulatina transformación del sistema educativo. Un ámbito en el cual podemos intervenir es en las políticas educativas tanto en el análisis de la realidad educativa del país como en la contribución con propuestas de solución viables. Sin embargo, me cuestiono, ¿qué tan aplicables y tomadas en consideración pueden ser las soluciones que un educador establezca para modificar y/o aumentar políticas educativas? O incluso me pregunto, ¿cuáles son los pasos a seguir para que realmente nuestra injerencia en lo macro sea alcanzable? Por consiguiente, el ejercicio de un docente en las políticas públicas es un objetivo a alcanzar; pero al mismo tiempo puede ser un reto. En base a este tema, daré a conocer mis fortalezas y aspectos a mejorar referente a la proposición de políticas educativas.

En cuanto a mis fortalezas enfatizaré cuáles son estas para proponer soluciones para las políticas educativas nacionales. Primero, tengo iniciativas de aportar a la mejora de la calidad de educación porque me considero una educadora comprometida con mi profesión y vocación. Para que estas iniciativas no sólo sean ideales y para la elaboración de los artefactos enfocados en las políticas públicas, analicé un problema del sistema educativo ecuatoriano por medio de la investigación del tema tanto con la literatura como con un estudio de campo. De manera que así logré plantear soluciones que pueden resultar coherentes y aplicables. Segundo, tengo la capacidad de llevar a cabo un estudio cualitativo con un respectivo método de investigación y la inmersión de participantes implicados en una problemática. Así, logré examinar el problema desde una perspectiva más exhaustiva y no sólo incluí datos secundarios; sino que recurrí a las fuentes primarias de información. Tercero, soy una futura docente empoderada y por lo tanto considero que puedo incidir en cambios macro y estoy consciente que mi rol no sólo es cumplir como docente que enseña en

un aula de clase, sino hacer real el hecho de ser una promotora de cambio que problematiza el sistema educativo actual. En sí, mis fortalezas se centran en mi convicción como educadora por la preparación que recibí en mi carrera y por mis deseos de contribuir a la mejora de la calidad educativa.

En referencia a mis aspectos a mejorar enunciaré aquellos en los que requiero trabajar para ser proactiva en el manejo de políticas públicas. Primero, la proposición de alternativas que entablé en mi artefacto 8 considero que fueron muy generales. Por ende, estas podrían parecer utópicas pero no realizables. Identifico esta debilidad debido a que mis soluciones no consideran otros factores que pueden incidir para que estas se lleven a cabo como el factor financiero para ejecutarlas o el impacto socioeconómico que podría generar en la educación, entre otros. Segundo, no planteé de antemano objetivos que quisiera conseguir antes de trazar las soluciones correspondientes. Por lo tanto, carezco de metas claras que alcanzar a partir del problema identificado y de aspectos específicos que requieren mejora. De modo que las soluciones no pueden ser medibles ni alcanzables. Adicionalmente, no tomé en consideración pasos concretos de cómo poner en práctica tales propuestas como indicadores de resultados. De manera que estas sean cuantificables y que se conozca explícitamente cómo se podría medir los logros. Tercero, requiero conocer con mayor profundidad el funcionamiento de las políticas públicas tanto en el aspecto teórico como en su ejecución. Asimismo, es importante que investigue sobre la injerencia que un docente puede tener en este ámbito para estar más consciente de lo que puedo efectuar y aquello que no debido a mi rol como docente. En pocas palabras, mis debilidades se enfocan en la falta de conocimiento sobre cómo se manejan las políticas públicas desde la perspectiva de las entidades a cargo.

En síntesis, en mis años como estudiante de Educación he aprendido sobre la amplitud de trabajo en el campo educativo y por ello mencioné el impacto que va más allá del aula de clase. No obstante, al realizar esta reflexión sobre mis fortalezas y aspectos a mejorar me doy

cuenta de que a pesar de mis propuestas planteadas, estas posiblemente no se las ejecuten y queden plasmadas en papel. Por esta misma razón di a conocer mis cuestionamientos iniciales. Sin embargo, un hecho del cual estoy consciente es que desde mis propios medios debo buscar las maneras para que tanto el problema que identifiqué como las soluciones lleguen a tener una verdadera trascendencia en la política pública. Por lo tanto, está en mí trabajar arduamente para lograrlo. Para finalizar, me gustaría formar parte del Ministerio de Educación y participar en la toma de decisiones en políticas públicas educativas, de modo que mi injerencia en lo macro sea mayoritaria. Aunque para ello sé de la importancia de actuar desde lo micro en estos años que iniciaré mi carrera como educadora. Este es mi objetivo actual conocer la realidad del aula para plantear propuestas concretas y ajustadas a las necesidades de todos los actores como estudiantes, profesores, padres de familia y directivos en un futuro cercano. En definitiva, un educador debe estar en constante crecimiento profesional y para mí las políticas públicas tienen el poder de determinar cambios en el sistema educativo; por consiguiente, es una de las vías prioritarias en las que quiero accionar.



## CONCLUSIONES

Es evidente que en el portafolio profesional se exhiben tanto mis aptitudes como actitudes en el campo que me formé, que es la docencia desde varias perspectivas de acción. Gracias a la creación de cada uno de los artefactos estoy consciente de mis fortalezas y debilidades, y las medidas que debo tomar para continuar en una mejora proactiva de mis capacidades para el ejercicio de mi profesión.

Mis fortalezas las puedo sintetizar en investigar, redactar, planificar y retroalimentar. Todas estas competencias las he ido generando paulatinamente; son parte indispensable para ejercerme como educadora; y son mis herramientas para el aprendizaje continuo. Mis debilidades las puedo resumir en la falta de consolidación de más estrategias para la enseñanza; la proposición de soluciones realistas a problemas macro; y la generación de cuestionamientos sobre todo lo que implica la educación para la generación de cambios. Estos puntos a mejorar son aquellos en los que requiero más práctica. Mi plan de acción en cuanto a estos aspectos para progresar serán, sin duda alguna, la autoevaluación y la autorreflexión de mi desempeño. Ambas formas de mejora las complementaré con la guía de una mentora para ser respaldada por una persona con años de experiencia en educación.

Mis metas a futuro también han sido plasmadas en dos de las reflexiones de las secciones, y que a pesar de que aún no tengo definida un área en específica para mi próxima formación; mi principal aspiración es contribuir con acciones concretas para la mejora del sistema educativo desde lo micro, meso y macro. Por tal motivo, quiero ejercer la docencia en el aula de clase; pero también prepararme para asumir un cargo directivo; y a la vez trabajar en el Ministerio de Educación. De manera que me interesa tanto el liderazgo educativo y la política pública. No obstante, todas estas ramas van de la mano con la investigación educativa y eso es lo que llevaré a cabo como profesora tanto en el sector privado como público, y cuando ascienda a un puesto en una entidad ministerial o de Estado.

Sé que con mi pasión y compromiso por educar, mis propósitos se cumplirán y que de esta manera mi legado como educadora impactará en la humanización de las nuevas generaciones. Sin embargo, el camino para lograrlo será retador y en ello hallaré mi motivación para intentar, equivocarme, aprender y crecer como persona y profesional.

## Referencias

- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. España: Narcea.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. New York: Multilingual Matters.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bramwell, D. (2014). *Democratic citizenship, education and conflict: Implementing citizenship education in Ecuadorian high schools*. (Tesis de maestría). Universidad de Toronto, Ontario, Canadá.
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Virginia: ASCD.
- Calzado, A. et al. (2013). *Lengua: 6 primaria. Primer trimestre*. Estados Unidos: Savia SM.
- Carstens, S. (2015). Bilingual education for global citizenship: Creating an integrated language/culture curriculum for mandarin/english students. *Human Organization*, 74(1), 16-26.
- Castillo, R. (2015). *Educación bilingüe y cultura*. Quito: Universidad San Francisco de Quito.
- Colegio Menor. (2018). Nosotros. Recuperado el 1 de febrero del 2018 de <http://colegiomenor.edu.ec/es/nosotros/#nuestra-historia>
- College Board. (2011). *Common core standards: Advance placement*. USA: Autor.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New Delhi: SAGE Publications.
- Cummins, J., & Swain, M. (2014). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*. New York, N.Y.: Routledge.

- Dean, C. B., Hubell, E. R., Pitler, H. & Stone, J. (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement* (2<sup>nd</sup> ed.) Alexandria, VA: ASCD.
- Della Chiesa, B., Scott, J., & Hinton, C. (Eds.) (2012). *Languages in a global world: Learning for better cultural understanding*. Paris: OECD Publishing.
- Fajardo-Dack, T. M. (2016). Teacher disempowerment in the education system of Ecuador. *World Journal of Education*, 6(3), 82-89.
- Fink, D. (2007). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Indianapolis, IN: Jossey-Bass.
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fox, R., & Diaz-Greenberg, R. (2006). Culture, multiculturalism, and foreign/world language standards in U.S. teacher preparation programs: Toward a discourse of dissonance. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 401-422.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness* (4<sup>a</sup> ed.). London: Continuum.
- Fuhler, C., Farris, P., & Nelson, P. (2006). Building literacy skills across the curriculum: Forging connections with the past through artifacts. *International Reading Association*, 59(7), 646-659.
- Fundación Carlos Slim. (2017). Pensar, razonar y argumentar. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=I0RF7--jc2U>
- Gavilán, M. (2009). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 73-80.
- Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 572-586.

- Haritatos, J., & Benet-Martínez, V., (2005). Bicultural Identity Integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal Of Personality*, 73(4), 1015-1050.
- Hoffmann, C. (2014). *Introduction to bilingualism*. New York, N.Y.: Routledge.
- Jiraro, S., Sujiva, S., & Wongwanich, S. (2014). An application of action research for teacher empowerment to develop teachers' test construction competency development models. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1263-1267.
- Kimwary, M. C., Chirure, H. N., & Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions. *Journal of Research & Method in Education*, 4(2), 51-56.
- Kohli, R., Picower, B., Martínez, A., & Ortiz, N. (2015). Critical professional development: Centering the social justice needs of teachers. *International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 7-24. Recuperado de <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/1057/849>
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategias metodológicas de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- McInerney, D., & Etten, S. (2008). *Teaching and learning: International best practice*. North Carolina: Information Age Publishing.
- Mertler, C. (2016). *Action research: Improving schools and empowering educators* (5<sup>a</sup>. ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Guía de trabajo: Estrategias pedagógicas para atender necesidades educativas especiales*. Quito: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). *Educación General Básica Media: Lengua y literatura*. Quito: Autor. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/5-EBG-Media1.pdf>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). Rendición de cuentas 2016. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/rendicion-de-cuentas-2016.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017a). El ministro de Educación, Fander Falconí, presentó los logros educativos de la última década. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/el-ministro-de-educacion-fander-falconi-presento-los-logros-educativos-de-la-ultima-decada/>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017b). Rendición de cuentas 2017. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/03/RENDICION-DE-CUENTAS-2017.pdf>
- Moss, C. (2013). *Research on classroom summative assessment*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Navarro, M., & Barraza, A. (2013). *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: Claves hacia la transformación*. México: ReDIE.
- Nitko, A. (2011). *Educational assessment of students*. Boston: Pearson.
- Papalia, D., & Feldam, R. (2010). *Desarrollo humano*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26-42.
- Peregoy, S., & Boyle, O. (2005). *Reading, writing and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers*. Boston, MA: Pearson.
- Picciano, A., Dziuban, C., & Graham, C. (2013). *Blended learning: Research perspectives*. New York, N.Y: Routledge.
- Popham, J. (2014). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Boston: Pearson.
- Red de maestros y maestras por la revolución educativa. (2016). *Propuesta de la comunidad educativa como insumo para el nuevo Plan Decenal de Educación 2016-2025*.

- Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL-PROPUESTA.pdf>
- Reynolds, P. (2015). El punto. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=d8GzMfhe1mM>
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Rojas, M. (2004). Identidad y cultura. *Revista Venezolana de Educación Educere*, 8(27), 489-496.
- Rothwell, W., & Kazanas, H.C. (2008). *Mastering the instructional design process: A systematic approach*. San Francisco: Pfeiffer.
- Ruiz, U. (2011). *Lengua castellana y literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: GRAÓ.
- Santillán, R. (25 de abril de 2017). *Empoderamiento de los docentes a nivel micro y macro*. Entrevista personal. Quito.
- Sebastian, J., Allenswort, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108.
- Segovia, F., & Andrade, A. (2016). 1996-2016: dos décadas de cambios en la educación. En Arellano Albuja, *Mingalibro* (pp. 22-51). Quito: Grupo FARO.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional design* (3<sup>rd</sup> ed.). Hoboken, NJ: Willey.
- Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture?* United Kingdom: University of Warwick.
- Stephens, K., & Karnes, F. (2015). *Introduction to curriculum design in gifted education*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2008). *Living languages: Multilingualism across the lifespan*. Westport, CT: Greenwood.

- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C., & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Uree, C. & Parvathy, V. (2016). Influencia de la pasión y el empoderamiento en la conducta cívica organizacional de los maestros mediados por el compromiso organizacional. *Contaduría y Administración*, 61(3), 422-440.
- Villagómez, M. S. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad – Revista de Educación*, 7(2), 116-123.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Education.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide: Creating high-quality units*. Alexandria: ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2013). *Essential questions: opening doors to student understanding*. Alexandria: ASCD.
- Yin, Y. (2009). On the cultures in foreign language teaching and learning. *Canadian Social Science*, 5(2), 74-78.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.
- Zemelman, S., Daniel, A., & Hyde, A. (2005). *Best practice: New standards for teaching and learning in Americas schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.



**Anexo A: Entrevista a profesora A**

1. Are there some boys or girls who are not Ecuadorian? How many? Which is the mother tongue of the students who are not Ecuadorian?
2. How do you think that children from third grade are building their identity once they are exposed to the American and Ecuadorian culture?
3. As a teacher, how do you support your students in this assimilation process of both cultures?
4. Do you consider that the topics that are taught in Social Studies help students to realize about the Ecuadorian and American culture? How?
5. Do you think that students value their Social Studies lessons? Have you notice if they are interested in this subject?
6. How do you teach respect and civism to your students in your Social Studies classes?
7. Do you include cultural topics in your lesson plans for third grade? Which topics have been taught until this period in Social Studies?
8. Does this school celebrate American and Ecuadorian festivities? Which is the role of students in these events? Do you consider that students are interested in celebrating these festivities?

**Anexo B: Entrevista a profesora B**

1. ¿Hay en la clase algún niño o niña que no sea ecuatoriano/a y que sea de otro país?  
¿Cuántos? ¿Cuál es el idioma materno de los niños que no son ecuatorianos?
2. ¿Cómo cree que los niños de tercer grado están formando su identidad a partir de estar expuestos a la cultura americana como a la ecuatoriana en esta institución?
3. Usted como docente, ¿cómo ayuda a los estudiantes en este proceso de asimilación de las dos culturas a las que están expuestos para que se sientan parte de ambas y para que no den prioridad a la una o a la otra?
4. ¿Cómo cree que los temas que abordan en el área de Ciencias Sociales les ayuda a los estudiantes a darse cuenta de su cultura ecuatoriana y de la americana?
5. ¿Cree que los estudiantes valoran las clases que se les da de Ciencias Sociales?  
¿Tienen interés en esta asignatura para su formación cultural?
6. ¿Cómo trata de inculcar respeto y civismo por su patria a estos estudiantes en las clases de Ciencias Sociales?
7. ¿En las planificaciones curriculares de este grado y de esta área se enfatizan temas culturales? ¿Qué temas han sido tratados hasta el momento en las clases de Ciencias Sociales?
8. ¿En esta institución se celebran tanto festividades americanas como nacionales? ¿Qué rol tienen los estudiantes en estos eventos? ¿Considera que los estudiantes se entusiasman por celebrar estas festividades?

**Anexo C: Preguntas de contexto**

1. ¿Qué rol desempeña en la institución educativa?
2. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo el rol de docente?
3. ¿Cuántos años ha trabajado en esta institución educativa?
4. ¿De qué grado es docente en esta institución educativa?
5. ¿Usted sólo ha trabajado en escuelas públicas o también privadas?
6. ¿Cuál es su edad?
7. ¿Cuál es su nacionalidad, idioma materno y nivel socio-económico?

### **Anexo D: Preguntas de empoderamiento**

1. ¿Qué significa ser docente para usted? ¿Cuáles fueron sus motivaciones para ser educadora?
2. ¿Cómo es la relación que establece con sus estudiantes?
3. ¿Para usted qué significa que un docente esté empoderado? De acuerdo a su concepción de empoderamiento en la educación, ¿considera que usted está empoderada?
4. ¿Cuán informada se siente del currículo y de las políticas públicas establecidas por el Ministerio de Educación? Si tuviera la capacidad para ejercer cambios en el sistema educativo desde su rol como docente, ¿lo haría o no? ¿qué tipo de cambios propondría para el sistema educativo público?
5. ¿Siente que su voz y opiniones son tomadas en cuenta en la institución y entre los docentes? Sí o no, ¿por qué?