



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Trabajo fin de máster

Aprendizaje de español como segunda lengua en comunidades indígenas de Ecuador mediante las rutinas del Pensamiento Visible

Presentado por: Scarlett Proaño Garrido

Tipo de TFM: Propuesta didáctica

Director/a: Profa. Dra. Aida Gonzalo Pérez

Ciudad: Quito

Fecha: 1 de marzo de 2018

Firma: Scarlett Proaño Garrido

Resumen

El español es el idioma oficial del Ecuador, un país suramericano pluricultural y plurinacional donde cohabitan 14 nacionalidades indígenas diferentes. Para los ciudadanos que pertenecen a estos pueblos ancestrales, el español es su segunda lengua (L2), la cual les ha sido sistemáticamente impuesta, más que enseñada. Recientemente, sin embargo, existe la posibilidad para ellos de cumplir su escolaridad en su propia lengua a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. En dicho entorno, los estudiantes aprenden el español en calidad de segunda lengua y como medio de comunicación intercultural. No obstante, la implementación de este sistema adolece en la práctica de una serie de dificultades y vacíos. Uno de ellos, la preparación de los docentes. Por otro lado, existe una metodología de enseñanza llamada Pensamiento Visible (*Visible Thinking*). Esta metodología fue desarrollada por *Project Zero*, de la Universidad de Harvard, y se basa en una serie de rutinas claras, concretas y específicas, encaminadas a que los alumnos sean conscientes de cómo se está dando su proceso de aprendizaje o cómo adquieren sus conocimientos. El propósito de esta propuesta didáctica es ayudar a los docentes a implementarlas en sus clases de español, y demostrar cómo se pueden articular tres escenarios aparentemente dispares y ajenos, pero en el fondo poderosamente relacionados: los pueblos indígenas del Ecuador, la enseñanza del español como L2 y el resultado de años de investigación de un grupo de educadores de la Universidad de Harvard. Se concluyó que implementar el Pensamiento Visible en la enseñanza de español es perfectamente compatible con el enfoque comunicativo.

Palabras clave: Ecuador, español L2, SEIB, Pensamiento Visible, interculturalidad.

Abstract

Spanish is the official language of Ecuador, a pluricultural and plurinational South American country where 14 different indigenous nationalities cohabit. For citizens who belong to these ancestral peoples, Spanish is their second language (L2), which has been systematically imposed, rather than taught. Recently, however, there is the possibility for them to complete their schooling in their own language through the Bilingual Intercultural Education System. In this environment, students learn Spanish as a second language and as a means of intercultural communication. However, the implementation of this system suffers in practice from a series of difficulties and gaps. One of them, the preparation of teachers. On the other hand, there is a teaching methodology called Visible Thinking. This methodology was developed by Project Zero, from Harvard University, and is based on a series of clear, concrete and specific routines, aimed at making students aware of how their learning process is taking place or how they acquire their knowledge. The purpose of this didactic proposal is helping teachers to implement the routines in their Spanish classes, and to demonstrate how they can articulate three seemingly disparate and alien scenarios, but at the bottom powerfully related: the indigenous peoples of Ecuador, the teaching of Spanish as L2, and the result of years of research by a group of educators from Harvard University. It was concluded that implementing Visible Thinking in the teaching of Spanish is perfectly compatible with the communicative approach.

Keywords: Ecuador, Spanish L2, SEIB, Visible Thinking, interculturality.

Índice

1. Introducción	6
1.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.2. OBJETIVOS	9
1.2.1. Objetivo general	9
1.2.2. Objetivos específicos.....	9
2. Marco conceptual.....	11
2.1. EL CONCEPTO DE PENSAMIENTO VISIBLE.....	11
2.2. RUTINAS DEL PENSAMIENTO VISIBLE	14
2.2.1 Clasificación de las rutinas del Pensamiento Visible	15
Rutinas para introducir y explorar ideas	15
Rutinas para sintetizar y organizar	18
Rutinas para profundizar en las ideas	20
2.3. UNA CULTURA DEL PENSAMIENTO EN LA DINÁMICA DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS	22
2.4. EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL L2 DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO E INTERCULTURAL.....	24
2.5. LA LITERATURA COMO VEHÍCULO PARA DESARROLLAR LAS CUATRO DESTREZAS BÁSICAS DE LA COMUNICACIÓN.....	26
3. Propuesta didáctica	28
3.1. PRESENTACIÓN	28
3.2. CONTEXTO	30
3.3. OBJETIVOS	31
3.4. METODOLOGÍA.....	32
3.5. ACTIVIDADES	32
3.5.1. Actividad introductoria.....	32
3.5.2. Desarrollo Unidad 42	33
3.5.3. Desarrollo Unidad 44	36
3.6. EVALUACIÓN	38
Rúbricas para las actividades de la Unidad 42:	38
Rúbricas para las actividades de la Unidad 44:	39
3.7. CRONOGRAMA	41
4. Conclusiones	42
4.1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	44
4.2. LIMITACIONES.....	44
5. Referencias bibliográficas	46
6. Anexos	49

Tablas

Tabla 1. Esquema de la rutina See-Think-Wonder	16
Tabla 2. Implementación de las tres lenguas en el SEIB	28
Tabla 3. Equivalencia con el sistema educativo formal	29
Tabla 4. Ejemplo de una unidad del currículo para la lengua quichua	30

1. Introducción

1. 1. Justificación y planteamiento del problema

Solo en Ecuador, un país pequeño inmerso en el gran continente americano, sobreviven actualmente 14 nacionalidades indígenas, con lengua, cultura, historia y cosmovisión propias (Chisaguano, 2006). El castellano ha sido, desde su introducción en el siglo XV, un vehículo de poder y dominación. No obstante, los pueblos nativos que subsisten han mantenido su lengua, y tienen la oportunidad de acogerse hoy en día a lo que se conoce como el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el cual les permite educarse tanto en su propio idioma como en español, este último en calidad de segunda lengua (L2) y medio de comunicación intercultural (Ministerio de Educación Ecuador, 2017).

El MOSEIB es el resultado de esta iniciativa, construida a lo largo de varias décadas, encaminada a fortalecer y mantener la educación bilingüe dentro de estas comunidades, conservar su legado y respetar el derecho a existir dentro de un país plurinacional e intercultural. A través de este sistema, los niños y jóvenes indígenas tienen la oportunidad de cursar la primaria y el bachillerato con currículos adaptados a su realidad y en su propia lengua, pero al mismo tiempo compatibles con los conocimientos, destrezas y actitudes que el resto de niños y jóvenes del país deben adquirir (Ministerio de Educación Ecuador, 2017). Esto está establecido constitucionalmente y su implementación ha sido un logro importante del Estado. En palabras del exministro de Educación de Ecuador, Raúl Vallejo,

[...] el español se ha considerado siempre la lengua materna de todos los habitantes del país, pero, en la realidad, para muchos niños indígenas es aún una segunda lengua y debe enseñarse con una metodología apropiada que garantice su aprendizaje eficiente (Ministerio de Educación Ecuador, 2010, p.5).

No obstante, la implementación de este sistema adolece en la práctica de una serie de dificultades y vacíos. Uno de ellos, la preparación de los docentes, quienes en principio deben ser bilingües. Por lo general, no hay el número suficiente de docentes bilingües (en la lengua nativa correspondiente y en español), y los que hay no tienen la preparación suficiente para enseñar en los dos idiomas (Oviedo y Wildemeersch, 2008). Al parecer, si su fortaleza está en uno de ellos, tienen una gran deficiencia en el otro (Conejo, 2008). Además, para los niños de esas comunidades el aprendizaje del castellano es tardío y se da con dificultad y malas bases.

Por otro lado, existe una metodología de enseñanza llamada Pensamiento Visible (*Visible Thinking*). Esta metodología fue desarrollada por *Project Zero*, de la Universidad de Harvard y se basa en una serie de rutinas claras, concretas y específicas, encaminadas a que los alumnos sean conscientes de cómo se está dando su proceso de aprendizaje o cómo adquieren sus conocimientos. Hacer visible el pensamiento requiere acciones conscientes, tanto del profesor como de los alumnos, a fin de lograr los objetivos esperados. Los alumnos, a su vez, no solo están participando activamente de su propio proceso de aprendizaje, sino que logran llevar dicho aprendizaje a niveles más auténticos y significativos.

Pensar es un acto que casi siempre se da por sentado, y más aún en las aulas; sin embargo, pocos se detienen a cuestionar qué implica verdaderamente la acción, en sí, de pensar. Si, como señalan Ritchart, Church y Morrison (2011), los maestros buscan constantemente apoyar a los estudiantes en su aprendizaje, y a su vez saben que el aprendizaje es un producto del pensamiento, tendrían por lo tanto que estar claros sobre qué exactamente tendrían que apoyar. En términos generales, al hacer referencia al pensamiento, se sabe que este es universal, incluso a pesar de estar influenciado y matizado por una gran cantidad de factores, entre ellos, la cultura. Sin embargo, el acto mismo de pensar (cuyo verbo puede abarcar muchos significados) es una destreza extraordinaria y única del ser humano. Aun así, pasa casi siempre desapercibido, no se visibiliza.

Aunado a este concepto de lo que implica el pensamiento, resulta fundamental volver sobre el hecho mismo de que el pensamiento está directamente ligado al lenguaje –y viceversa. Pensamiento y lenguaje van de la mano y ejercen entre sí una influencia directa y recíproca (Whorf, 1971). Además, están inmersos en un entorno cultural específico. No se puede tratar en diferentes espacios el pensamiento, la lengua y la cultura. Al poner en práctica las rutinas que logran visibilizar el pensamiento, el aprendizaje de lenguas se ve altamente potenciado, dando como resultado logros muy positivos, no solo en las destrezas básicas, sino en el desarrollo de la destreza comunicativa, que es la que más se persigue. Lo sorprendente es que mediante estas sencillas rutinas también se adquiere el sentido de interculturalidad y la capacidad de desarrollar ese perfil de ciudadano intercultural, es decir, el del individuo que sabe valorar y comunicarse con otras culturas de su entorno y del mundo, un perfil muy deseado hoy en día.

Las rutinas del Pensamiento Visible han probado ser herramientas eficaces entre los docentes que las implementan en sus aulas (Ritchart *et al.*, 2011). Sirven para la enseñanza de cualquier materia, dado que tienen la particularidad de incidir en procesos clave donde intervienen, por ejemplo, la creatividad, la imaginación, el

intercambio de opiniones, la participación, la comunicación, la observación, el pensamiento crítico, el conocimiento, el discernimiento, entre otros. Además, se pueden aplicar en todos los niveles educativos, desde temprana edad hasta la secundaria, e incluso con adultos de cualquier edad.

En Ecuador, sin embargo, esta información es poco conocida. Por el idioma, principalmente, la magia del Pensamiento Visible ha llegado sobre todo a profesores de colegios privados y, por ende, elitistas. No es accesible a los docentes en general, especialmente a aquellos que desempeñan su actividad en espacios donde las metodologías tradicionales están aún arraigadas, y cuyas prácticas siguen reproduciendo los mismos problemas que se quieren superar y dejar atrás: escuelas públicas, aisladas y vulnerables. Y aunque en los últimos diez años el gobierno ha implementado toda una serie de cambios en aras de una educación modelo, y de llevarla a niveles de inclusión, competitividad y calidad nunca antes vistos, todavía se necesita involucrar a un mayor número de maestros en la tarea de preparación y actualización continua (Bramwell y Cevallos, 2015).

En efecto, una de las grandes apuestas del gobierno en ese sentido se ha dirigido a capacitar a los docentes y proporcionarles conocimientos, recursos y metodologías. Conforme al gobierno, la labor docente produce una huella decisiva en la educación y en su calidad. Es así que ha tomado medidas efectivas, encaminadas a superar las limitaciones y las brechas reales, reconociendo como una de sus finalidades fundamentales en el Plan Nacional 2013-2017 “potenciar el rol de docentes y otros profesionales de la educación como actores clave en la construcción del Buen Vivir” (Ministerio de Educación, 2014, p.11).

No obstante, y a pesar de todos los esfuerzos, el proceso que lleva a la calidad educativa es lento, toma tiempo y, en su mayoría, requiere de grandes recursos. En el tema que ocupa la presente propuesta, los profesores bilingües que enseñan español dentro del Sistema Intercultural Bilingüe son probablemente los menos visibles y los que se tienen en cuenta en menor medida. Es más, las críticas al Sistema Intercultural Bilingüe hacen eco de la falta de profesores bilingües, pero refiriéndose a los que hablan las lenguas ancestrales, mas no a los que tienen como lengua nativa el español (Unicef, 2014). A estos, casi nadie los menciona. Se podría asumir que, como hablan el castellano, no necesitan ningún tipo de apoyo, y que sus conocimientos son suficientes para impartir clases de español. Esto sin duda resultaría incongruente con la intención del gobierno de formar más y más profesores de calidad.

Es por todo esto que se ha pensado en algún recurso práctico y efectivo que pueda ayudar a los docentes de español como L2. Mediante esta propuesta se pretende

poner en manos de estos docentes, aunque sea de manera inicial y tentativa, las rutinas del Pensamiento Visible, ya que son sencillas, relativamente fáciles de implementar y no costosas. Estas rutinas podrían ser parte de programas de formación de formadores, impulsados por el gobierno o por iniciativas privadas, sin necesidad de enormes inversiones de dinero.

De igual forma, este trabajo busca llevar la atención hacia aquella población de niños y adolescentes que forma parte de las comunidades indígenas del Ecuador, largamente marginadas, cuyo aprendizaje podría beneficiarse de herramientas de alto impacto, creadas, probadas y estudiadas por educadores de una universidad privilegiada como lo es la Universidad de Harvard, y puestas al servicio de miles de educadores en el mundo.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Este Trabajo Final de Máster (TFM), por lo tanto, estaría enfocado en la creación de una propuesta didáctica para ayudar a los docentes de español L2 a desarrollar entre sus alumnos las cuatro destrezas básicas (hablar, escuchar, leer, escribir), teniendo en cuenta como grupo objeto a los niños y a los jóvenes de poblaciones indígenas de Ecuador que están cumpliendo su escolaridad dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB).

La propuesta didáctica, a su vez, al estar basada en la filosofía del Pensamiento Visible, busca compaginar y conectar los conocimientos adquiridos a lo largo de esta maestría con las necesidades específicas de las poblaciones en cuestión, implementando de manera práctica y concreta las herramientas que ofrece *Project Zero* de la Universidad de Harvard.

1.2.2. Objetivos específicos

De lo anterior se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Describir la filosofía del Pensamiento Visible.
- Explicar en qué consiste cada una de las rutinas propuestas por el Pensamiento Visible y por qué apoyan un aprendizaje significativo y centrado en el estudiante.
- Mostrar cómo el Pensamiento Visible ayuda a crear una cultura del pensamiento en la que participan alumnos, maestros, padres de familia y

comunidad y por qué esto es clave en la dinámica de las comunidades indígenas.

- Analizar por qué el Pensamiento Visible puede promover el aprendizaje de lenguas (en este caso el español) desde un enfoque comunicativo e intercultural.
- Mostrar cómo a través de la literatura los alumnos indígenas no solo reconocerán y valorarán su propia cultura, sino que además tendrán un mejor conocimiento de la cultura mestiza del país.
- Proponer una serie de actividades enmarcadas en la materia de lengua y literatura (la cual forma parte del currículo nacional), que ilustren cómo se puede aplicar el Pensamiento Visible en un aula intercultural de L2 donde se busque desarrollar en los alumnos las cuatro destrezas básicas de comunicación.

2. Marco conceptual

2.1. El concepto de Pensamiento Visible

El aprendizaje no es un proceso lineal. Aprender implica embarcarse en viajes de ida y vuelta, en altos y bajos, en búsquedas en espiral, en circuitos incomprensibles, en caídas, errores y redescubrimientos continuos. Ritchart *et al.* , al hablar del pensamiento, lo expresan de manera similar: “[...] there is a constant back and forth between ways of thinking that interact in a very dynamic way to produce learning” (2011, p.6)¹. Aprender no significa repetir de memoria ni archivar un conocimiento. El aprendiz debe ser consciente del proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, participar de forma activa en el mismo.

Dentro de dicho proceso, la acción misma de pensar –tan propia de los seres humanos– funciona como un vehículo, como un elemento integrador. Sin embargo, pensar ocurre en la mente, y al ser una actividad netamente mental, nadie la puede ver. Frente a la imposibilidad de verla, palparla, sentirla, o delimitarla, se asume, de forma equívoca, que no es un proceso en sí. Y si el resultado obtenido es erróneo, la conclusión simple a la que se suele llegar es que no hubo pensamiento (o que fue defectuoso).

En el campo de la educación, sobre todo en la educación tradicional, si a los estudiantes se les pide únicamente entregar productos, y dichos productos son errados o no son los esperados ¿significa que no hubo aprendizaje? ¿Significa que no entendieron? ¿Significa que no retuvieron? ¿Significa que no pensaron? Entre lo que transmite el profesor y lo que descifra el alumno pareciera que solo hay un abismo invisible e incomprensible que ni siquiera merece ser examinado.

Esto último se afianza en un sistema basado en un modelo industrial donde lo más importante es completar tareas y rendir exámenes, y lo menos importante el desarrollo del entendimiento (Ritchart *et al.*, 2011). En las aulas donde se repite esta práctica, en las que el profesor habla y les informa a sus alumnos sobre lo que es importante saber o hacer, y estos lo materializan mediante la repetición de ejercicios, no queda mucho espacio para el pensamiento. O, lo que es casi lo mismo, muy poco aprendizaje.

Un grupo de educadores e investigadores en *Project Zero*, de la Universidad de Harvard, se hizo algunas preguntas como estas: ¿Cómo sé que mis estudiantes

¹ “[...] hay una constante ida y vuelta entre las formas de pensar que interactúan de una manera muy dinámica para producir aprendizaje” (Traducción propia)

están aprendiendo? ¿A qué se parece esto de “aprender”? ¿Qué aprendizaje será más relevante para las vidas que ellos tendrán que vivir? (Ritchart *et al.*, 2011). En búsqueda de respuestas, intuyeron que debía haber una conexión más explícita entre pensamiento y aprendizaje. Al tratar de entender lo que es pensamiento y aprendizaje, enfocaron su atención en cómo aprende el cerebro.

La idea convencional es que el pensamiento se da como resultado del aprendizaje. Para ilustrar esta idea, aluden a la taxonomía de objetivos de aprendizaje de Bloom. Bloom fue un educador que participó en la creación de un modelo cognitivo que buscara ayudar a los maestros establecer de manera clara y consecuente sus objetivos de aprendizaje. Según esta taxonomía, el proceso cognitivo se presenta de manera lineal, empezando desde las formas de conocimiento más básicas hasta las más elaboradas, es decir, describe cómo se va interiorizando la información recibida. Así, la forma más básica y la primera es la del conocimiento (que es el primer encuentro con un conocimiento nuevo), mientras que la más elevada y la más compleja es la de evaluar (donde el pensamiento de orden superior se hace presente).

La taxonomía establece seis niveles que van de manera ascendente y jerárquica (conocer, comprender, aplicar, analizar, crear, evaluar), de tal manera que sería difícil analizar una información si es que antes no se la ha conocido, ni comprendido ni aplicado. Las últimas tres etapas implican no solo un desarrollo cognitivo más elevado, sino una presencia del pensamiento de orden superior. Así, en la etapa de “evaluar”, los objetivos de aprendizaje que se plantean utilizan verbos como juzgar, tomar decisiones, estimar, valorar, asesorar, etc., todos ellos acciones que denotan capacidades en las que pensar es mucho más explícita y visible que en la primera etapa, la de “conocer”, cuyos verbos son definir, listar, memorizar, repetir, recordar, etc. (Marzano, 2001). Según esta taxonomía, la capacidad de pensar se lograría y se requeriría más en esa etapa final. Es por esto que el pensamiento aparece como resultado de ese proceso de aprendizaje, donde adquiere más valor.

Lo que plantean los autores de Pensamiento Visible es lo contrario: que el pensamiento también ocurre de manera activa desde el primer nivel y que es un vehículo para llegar al aprendizaje, no un resultado. Es decir, que al pensar con y sobre los contenidos de aprendizaje (la información recibida), se llega a un mejor entendimiento. Entender, por tanto, no es algo que se obtiene, es algo que se hace (Ritchart *et al.*, 2011). O, en otras palabras, no es un resultado sino un proceso. Y en este caso, un proceso en el que el acto de pensar está activamente presente.

Este proceso de pensamiento, sin embargo, sigue siendo una actividad mental invisible. Hacerla visible sería el reto. El aporte de estos educadores fue identificar una serie de formas de pensamiento que acompañan siempre las diversas disciplinas del conocimiento humano (analizar, comparar, observar, contrastar, identificar patrones, sacar conjeturas, hacer predicciones, considerar diferentes perspectivas, razonar con evidencia, entre otras) y extrapolarlas a unas estrategias (rutinas) que los docentes puedan gestionar y aplicar fácilmente en sus aulas. A través de ellas estarían haciendo visible el pensamiento de sus alumnos. Y al ser una actividad consciente, tanto ellos como sus alumnos pueden darse cuenta cómo y en qué medida se está construyendo el aprendizaje, cómo se llega –o no– al entendimiento, y qué hacer en consecuencia.

Así, a través del Pensamiento Visible los aprendientes son capaces de visualizar cómo se transforman sus ideas y conocimientos, cómo integran más habilidades y destrezas, cómo está ocurriendo en su mente el verdadero entendimiento, cómo van comprendiendo el mundo y su entorno, cómo llegan a momentos “eureka²”, es decir, cómo se da su aprendizaje. Un aprendizaje que, como ya se ha mencionado, no puede ser de ningún modo un proceso lineal ni jerárquico.

Para los propulsores del Pensamiento Visible, el pensamiento tampoco ocurre de manera secuencial ni sistemática: “It is much more messier, complex, dynamic, and interconnected than that” (Ritchart *et al.*, 2011, p.8)³. Además, explican que hay varios tipos de pensamiento. Pero lo más importante aquí es que a través de hacer visible el pensamiento, el foco de atención se centra en el estudiante. Para muchos maestros, su interés ha estado puesto en gran medida en su rol de enseñar y no tanto en el aprendizaje en sí de sus alumnos. En lugar de ver el aprendizaje como una forma pasiva de acumular información, o de depositarla, como sugiere Freire (2005), los autores de Pensamiento Visible proponen que el aprendizaje debería ser entendido como el resultado de un proceso de pensamiento y de una búsqueda constante de sentido, lo cual ocurre, justamente, en la mente del que aprende. Su rol, por tanto, adquiere otra connotación: activo, dinámico y significativo.

Para que esto sea posible, los maestros tendrían que: 1) crear oportunidades para el pensamiento, y 2) hacer que ese pensamiento se haga visible (Ritchart *et al.*, 2011). De esta forma, los maestros sabrían qué y cómo están aprendiendo sus

² Haciendo alusión a la famosa expresión de Arquímedes: “Encontré la respuesta”.

³ “Es mucho más desordenado, complejo, dinámico e interconectado que eso” (Traducción propia).

alumnos, y podrían actuar a tiempo al detectar que lo que están transmitiendo está llegando de manera errada o distorsionada, y no al final en una evaluación, donde ya no se puede hacer nada. Esto además ayuda a construir el conocimiento. Con la información recibida a través de hacer visible el pensamiento, el profesor va obteniendo la materia prima con la cual crear los andamios. Y el alumno, a su vez, sabe en qué lugar de ese proceso de construcción se encuentra: qué le hace falta, dónde puede ir más rápido, dónde necesita más ayuda y cómo conectar mejor con lo que sabe y con lo nuevo que va aprendiendo. Se convierte no solo en protagonista de su propio aprendizaje, sino que deviene en un aprendiz de por vida.

2.2. Rutinas del Pensamiento Visible

Los creadores del Pensamiento Visible han elaborado una serie de rutinas⁴ por medio de las cuales el docente visualiza el aprendizaje de sus alumnos. Una característica especial que tiene este proceso es que tanto el profesor como sus alumnos las aprenden y son capaces de nombrarlas e identificarlas. Los autores señalan que, si las rutinas no son identificadas, las destrezas y los conocimientos quedan inertes e inutilizados (Ritchart *et al.*, 2011). Cuando el pensamiento se hace visible, se hace más concreto y real, “It becomes something we can talk about and explore, push around, challenge, and learn from” (Ritchart *et al.*, 2011, p.30)⁵. Asimismo, es necesario entender las rutinas, no como, por ejemplo, una actividad en la que las preguntas están elaboradas y lo que se espera son respuestas concretas y precisas, sino como una experiencia comunicativa donde nacen las ideas y se trabaja a partir de ellas. El aprendizaje, por lo tanto, se convierte en la oportunidad de conectar nuevas ideas con el propio pensamiento.

Al presentar las rutinas de Pensamiento Visible, los autores explican que es útil entenderlas desde tres perspectivas: como herramientas, como estructuras y como patrones de comportamiento (Ritchart *et al.*, 2011):

-Herramientas: como cualquier herramienta, hay rutinas que servirán para un propósito mientras que otras poseerán una finalidad distinta.

-Estructuras de pensamiento: ayudan a construir el aprendizaje y a estructurar las ideas, e incluso a la dinámica de la clase.

⁴ La palabra rutina en lugar de estrategia es una elección consciente por parte de los autores. Obviamente, no por su connotación de un ejercicio o ritual repetitivo y aburrido, sino por su práctica que está especialmente diseñada para alcanzar unos fines específicos de una manera práctica y manejable.

⁵ “Se vuelve algo de lo que se puede hablar, explorar, zarandear, retar y obtener aprendizaje” (Traducción propia).

-Patrones de comportamiento: actúan de una manera sistematizada.

Estas rutinas van creando una serie de relaciones en la dinámica de clase, e incluso pueden ser modificadas y adaptadas según las necesidades del maestro y hasta del alumno (Ritchart *et al.*, 2011). Además, son sencillas, fáciles de implementar y de recordar e incluso se pueden adaptar a los diferentes niveles, edades, temas y perfiles de conocimiento y aptitud. Los docentes que quieran utilizarlas no requieren de estudios extra, ni de preparación especial ni de títulos ni capacitaciones sofisticadas. Desarrollarlas en el aula implica más bien un trabajo de creatividad y de mentalidad abierta, de entender y concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de otra forma. En general, las rutinas de pensamiento fomentan en los estudiantes la capacidad de ser observadores directos, de organizar sus ideas, de escuchar atentamente y de reflexionar sobre cómo los significados adquieren sentido.

2.2.1 Clasificación de las rutinas del Pensamiento Visible

Los autores del Pensamiento Visible establecen una clasificación de las rutinas del Pensamiento Visible en tres grandes grupos: 1) Introducir y explorar, 2) Sintetizar y organizar, y 3) Profundizar en las ideas. (Ritchart *et al.*, 2011). Estas categorías reflejan la dinámica que los profesores suelen utilizar normalmente en sus clases al planificar y dictar los temas.

A continuación se presenta una descripción de las rutinas del pensamiento, creadas por los investigadores y educadores de *Project Zero*:

Rutinas para introducir y explorar ideas

a) La rutina *See-Think-Wonder* (Ver-Pensar-Preguntarse) hace uso de imágenes como punto de partida para generar ideas que se desarrollan a través de estas preguntas: ¿Qué ves? ¿Qué crees que está pasando? ¿Qué te preguntas? Su propósito estriba en provocar ideas tras observar una imagen de manera directa y profunda. Así, la capacidad de observar atentamente, de manera individual y centrada, se pone de manifiesto porque invita a ver más allá, a desencadenar en la mente diversas posibilidades que, además, son diferentes para cada cual. Aquí no se trata de generar respuestas correctas ni incorrectas. Esta rutina resulta muy útil para comenzar a explorar un tema nuevo (Ritchart *et al.*, 2011).

Tabla 1. Esquema de la rutina See-Think-Wonder

¿Qué ves?	¿Qué crees que está pasando?	¿Qué te preguntas?

(Elaboración propia)

b) La rutina *Zoom in* (enfocarse por partes) también hace énfasis en observar detenidamente y hacer interpretaciones. Se diferencia de la rutina anterior en que en esta no se presenta la totalidad de la imagen sino una parte de ella, a partir de la cual se aventuran inferencias e hipótesis. Después de hacer algunas interpretaciones, se va destapando otra parte, y luego otra parte, y así sucesivamente. La idea es que los estudiantes desarrollen no solo la observación atenta, sino la habilidad de cambiar de opinión y aceptar otras interpretaciones a medida que se va desplegando la información y se va adquiriendo una visión más completa del tema (Ritchart *et al.*, 2011).

c) La rutina *Think-Puzzle-Explore* (Pensar-Cuestionar-Explorar) invita a resolver inquietudes, preguntas o cuestionamientos sobre un tema a través de un proceso que se desarrolla en tres partes: pedir a los estudiantes (ya sea en grupo o individualmente) qué es lo que piensan sobre un tema planteado; qué preguntas o dudas les surgen o qué les extraña a partir de ese tema; y cómo podrían resolverlas o despejarlas. Es una rutina que apela a los conocimientos previos y que despierta en el estudiante el interés por cuestionarse más y más, y por intentar encontrar la respuesta a través de diferentes medios (Ritchart *et al.*, 2011).

d) La rutina *Chalk Talk* (conversación de pizarra) facilita el intercambio de ideas y opinión a través de una actividad escrita que se hace en conjunto pero de manera anónima y personal. Es decir, cada estudiante tiene la oportunidad de escribir lo que piensa en torno a un tema o a un dilema planteado por el profesor. Se puede hacer en una sesión o en varias sesiones a lo largo de un tiempo determinado. El profesor deja una hoja escrita (o varias) colgada en un sitio accesible, y los estudiantes van anotando sus reflexiones al respecto, respondiendo a otras, intercambiando ideas, etc., a manera de charla informal. El profesor participa también de la conversación, guiando y canalizando información, al tiempo que motiva a los estudiantes con afirmaciones o cuestionamientos que susciten controversia. Es una forma alternativa de captar lo que piensan aquellos estudiantes que tienen más dificultad

de expresarse en voz alta y frente a los demás. La rutina finaliza al crear un espacio para evaluar qué sintieron y qué aprendieron del proceso (Ritchart *et al.*, 2011).

e) La rutina *3-2-1 Bridge* (3-2-1 puente) se realiza en varias partes: una inicial, en la que se pide a los estudiantes elegir tres (3) palabras, hacer dos (2) preguntas y encontrar un (1) símil o analogía en relación a un tema planteado; una intermedia, en la que el profesor presenta el tema, ya sea a través de un video, o de una lectura o un experimento, etc.; y una final en la que se repite lo anterior (3, 2, 1) pero incorporando la nueva información adquirida. El “puente” se da al llevar a los estudiantes a reflexionar sobre sus apreciaciones iniciales frente a las finales, y en qué forma las nuevas respuestas se conectaron a las primeras o se modificaron. Es un ejercicio activo de metacognición que parte de los conocimientos previos y lleva a la identificación de cómo se produjo el aprendizaje, el cual los estudiantes mismos pueden claramente palpar y reconocer (Ritchart *et al.*, 2011).

f) La rutina *Compass Points* (puntos cardinales) permite considerar un tema o un problema desde diferentes ángulos, representados por los cuatro puntos cardinales: Este, Oeste, Norte y Sur⁶. En el Este (E) se identifica todo aquello que **entusiasma** sobre el tema, el lado positivo. En el Oeste (O) se identifica lo que **ofusca** –inquieta o preocupa–, el lado negativo. En el Norte (N) se identifica lo que se **necesita** para entenderlo mejor. En el Sur (S) se identifica lo que se **sugiere** para abordarlo, tomar acciones o decidir qué hacer al respecto. Esta rutina ayuda a explorar problemas desde múltiples perspectivas y detectar aspectos donde es necesaria mayor información antes de tomar acciones precipitadas o emitir juicios sin tener en cuenta un panorama más claro (Ritchart *et al.*, 2011).

g) La rutina *The Explanation Game* (el juego de la explicación) incentiva la exploración de un tema o un objeto a través de un minucioso análisis de sus partes: qué son, qué función tienen, cuál es su propósito, y a partir de ahí generar múltiples explicaciones. La idea es llegar al todo mediante el entendimiento de sus partes. Se asemeja a la rutina de Ver-Pensar-Preguntarse en el sentido de observar detenidamente y estimular la interpretación, pero más que observar el todo (en ese

⁶ En inglés, la rutina se vale de los cuatro puntos cardinales (East, West, North, South) para identificar cada etapa, siguiendo letras iniciales de cada punto cardinal: **E**xcitements, **W**orries, **N**eeds, **S**tance, **S**teps, **S**uggestions. En español se trató de adaptar la misma idea hasta donde fue posible.

caso más subjetivo) se enfoca en sus partes y cómo y por qué están interconectadas. Además, les empuja a la construcción de posibles causas o explicaciones, basadas en razones y argumentos. Al generar estas explicaciones los estudiantes deben preguntarse unos a otros ¿“qué es lo que te hace decir eso”? (Ritchart *et al.*, 2011).

Rutinas para sintetizar y organizar

h) La rutina *Headlines* (titulares) desarrolla la habilidad de sintetizar la esencia o la idea clave de un aprendizaje mediante la creación de un título (o los titulares de una noticia). La idea es llevar a los estudiantes a encontrar el elemento principal de un tema trabajado para así concretar y reforzar lo aprendido, e ir construyendo los siguientes aprendizajes y no perderse en el bosque. Compartir los títulos, detectar las similitudes o diferencias, discutir sobre ellas y hacer una recopilación de los títulos ofrece un panorama de cómo se ha dado el proceso de pensamiento, pero también ayuda a documentarlo y a hacerlo visible (Ritchart *et al.*, 2011).

i) La rutina *CSI: Color, Symbol, Image* (color, símbolo, imagen) conduce a los estudiantes a expresar la esencia de un aprendizaje sin utilizar las palabras. Después de la lectura de un texto, de la visualización de un video, o tras haber escuchado una historia, una canción o una presentación, por ejemplo, cada alumno escoge individualmente un color, un símbolo y una imagen que represente lo que entendió. Resulta evidente que para cada persona la interpretación y las conexiones establecidas son únicas y específicas, pero lo importante aquí es que tengan la oportunidad de explicar libremente por qué hicieron esas elecciones (Ritchart *et al.*, 2011).

j) La rutina *Generate-Sort-Connect-Elaborate: Concept Maps* (generar-organizar-conectar-elaborar: mapas conceptuales) se basa en la creación de mapas conceptuales pero va más allá. Se trata de entender por qué se establecen unas ideas específicas y qué o por qué el estudiante las conecta, lo cual le ayudará a comprender realmente un concepto dado; pero, sobre todo, a visualizar cómo llega a él. La rutina guía todo el proceso de creación de un mapa conceptual (al contrario de dejárselo al azar) e incentiva un pensamiento cada vez más elaborado, en el que se resaltan los movimientos que ha hecho la mente para crearlo (Ritchart *et al.*, 2011).

k) La rutina *Connect-Extend-Challenge* (conectar-extender-desafiar) invita a procesar activamente nueva información, de tal manera que esta no se quede en la simple recepción pasiva. Así, los conceptos nuevos se materializan en algo “productivo” y dejan de ser simples piezas aisladas. El proceso empieza con la conexión consciente entre lo que ya se conoce o se sabe y la información que se está recibiendo. Los alumnos se dan cuenta de esta conexión, y a partir de ella reflexionan sobre cómo las nuevas ideas han ampliado o extendido en nuevas direcciones lo que ya conocían. Con esto en mente, pasan a considerar qué aspectos o dudas o interrogantes se han desprendido, capaces de desafiar lo aprendido. El nuevo conocimiento debe llevar a proponer más expectativas y más interrogantes (Ritchart *et al.*, 2011).

l) La rutina *The 4C's* (las 4C) propone un esquema de cuatro preguntas que ayudan a abordar de manera estructurada y significativa la comprensión de textos de no ficción, cuya información está expuesta en su mayoría como fuente de información. Las preguntas se tejen sobre la base de estos cuatro elementos: conexiones, cuestionamientos, conceptos, cambios y son: 1. ¿Qué conexiones puedes detectar entre el texto y tu propia vida u otros conocimientos? 2. ¿Qué ideas o suposiciones del texto podrías cuestionar o rebatir? 3. ¿Qué conceptos clave crees que vale la pena retener del texto? 4. ¿Qué cambios en actitudes, pensamiento o acciones te sugiere el texto para ti o para los demás? (Ritchart *et al.*, 2011).

m) La rutina *The Micro Lab Protocol* (protocolo de micro lab) ayuda a comprender un tema ya visto (o entenderlo más a fondo) a través de un ejercicio en grupos de tres en el que cada persona tiene que exponer durante uno o dos minutos su propia experiencia o lo que aprendió al respecto. Mientras un alumno hace su exposición sintetizada (la cual ha sido previamente preparada), los demás escuchan atentamente. Al terminar el turno del primer alumno, el profesor les da una pausa de 20-30 segundos para reflexionar todos en silencio sobre lo que escucharon. Y así sucesivamente con los demás. Posteriormente, se debate entre los miembros del grupo con preguntas y aclaraciones sobre el tema. Finalmente, se comparte entre toda la clase sobre la experiencia y qué se aprendió. Esta rutina posibilita discusiones más participativas porque requiere que todos intervengan; además, estas discusiones están más centradas en lo que verdaderamente se necesita tratar (Ritchart *et al.*, 2011).

n) La rutina *I Used to Think... Now I Think...* (*antes yo pensaba que... ahora pienso que...*) propone una actividad de comprensión muy concreta porque muestra claramente cómo cambia la propia percepción sobre un concepto, idea o tema de aprendizaje. Se trata de un proceso de visualización del pensamiento porque el alumno toma conciencia de que su aprendizaje no fue el resultado de una acumulación de información nueva sino de un cambio concreto entre lo que sabía y lo que sabe después. Se puede plantear de diversas formas, pero lo importante es que el alumno exprese, ya sea de manera escrita u oral, lo que pensaba o creía sobre el tema en cuestión y lo que piensa o cree sobre el mismo después. El intercambio de ideas sobre esta reflexión expande aún más la oportunidad para todos de profundizar en el objetivo de aprendizaje propuesto (Ritchart *et al.*, 2011).

Rutinas para profundizar en las ideas

ñ) La rutina *What Makes You Say That?* (¿qué te hace decir eso?) crea un hábito por medio del cual los estudiantes se acostumbran a manifestar opiniones o declaraciones o interpretaciones, respaldados con evidencia o con un discernimiento. Con frecuencia, lo que sale a relucir y que ellos mismos se van dando cuenta, es de dónde o cómo surgen muchas de sus afirmaciones. No se trata de determinar qué está bien o mal, sino de que tomen conciencia de cómo se van hilando sus propios pensamientos o qué los lleva a decir una cosa u otra. El propósito general es ayudar a que los estudiantes desarrollen la habilidad de crear explicaciones, generar teorías y ofrecer razones que pueden ser respaldadas con evidencia (Ritchart *et al.*, 2011).

o) La rutina *Circle of Viewpoints* (círculo de puntos de vista) se hace en grupo y en círculo, en torno a una imagen que represente una situación que se quiera abordar. El propósito de esta rutina es tomar conciencia de las diferentes perspectivas y puntos de vista que existen frente a un problema o situación específica, llevando al círculo esas diversas posiciones, según lo vive o lo entiende cada elemento o personaje que hace parte de la imagen. Así, cada alumno elige un elemento o personaje de la imagen planteada e imagina cómo ve o interpreta desde su perspectiva el tema o problema que se está tratando (Ritchart *et al.*, 2011).

p) La rutina *Step Inside* (entrar en el personaje) va más allá de la rutina anterior porque empuja a adentrarse en el personaje o elemento elegido para intentar

personificarlo y expresar lo que podría pensar o sentir. De igual forma que la anterior rutina, puede ser un objeto inanimado (el río Amazonas, por ejemplo) o un personaje (un inmigrante huyendo de su país, por ejemplo), o con personajes o hechos históricos. Con preguntas como ¿qué observa, piensa, se da cuenta este personaje o cosa?, ¿qué sabe, qué se imagina, qué entiende de la situación, qué le preocupa, qué se pregunta?, etc., la idea es intentar escuchar las diversas perspectivas (Ritchart *et al.*, 2011).

q) La rutina *Red Light, Yellow Light* (semáforo en rojo, semáforo en amarillo) apela a la metáfora del semáforo para detectar ideas o conceptos dentro de un tema amplio y controversial (o una lectura, o una noticia, etc.) en los que hay que detenerse (rojo) porque son contradictorios o no tienen argumentos, o en los que hay que tomar precaución (amarillo) porque no están del todo justificados. Se sobreentiende que el resto –aquello que no implique o plantee cuestionamientos– corresponde al semáforo verde. También se puede utilizar para ejercicios de comprensión de lectura. Marcar literalmente con el amarillo y el rojo y visualizar las diferentes zonas ayuda a explicar qué motiva unas y otras pero, sobre todo, a reflexionar sobre las razones que les llevaron a marcar las zonas de una manera u otra (Ritchart *et al.*, 2011).

r) La rutina *Claim-Support-Question* (afirmación-justificación-pregunta) intenta proveer un marco para trabajar planteamientos, tesis, explicaciones, aseveraciones, etc. sobre un tema dado de una manera estructurada y que permita visualizar el pensamiento. A partir del tema estudiado –o incluso por estudiar–, se pide a los estudiantes generar una serie de “afirmaciones” que lo expliquen o interpreten. El siguiente paso es pedir argumentos o razones que respalden esas afirmaciones. Posteriormente, se pregunta qué contraargumentos puede haber o qué se puede cuestionar sobre las razones dadas. Si se hace en grupo con toda la clase, todo el procedimiento se escribe y se muestra en el tablero, por ejemplo, poniendo las afirmaciones en el centro, y las justificaciones y preguntas a cada lado. La idea no es solo debatir sobre unos y otros (no todos estarán de acuerdo de lo mismo), sino tomar atenta nota de cómo se va desarrollando el pensamiento (Ritchart *et al.*, 2011).

s) La rutina *Tug-of-War* (tira y afloja) utiliza la metáfora del juego de la cuerda que se sujeta por ambos lados, cuyo ganador es el que tira más fuerte. Sirve para tratar

temas que plantean desafíos y decisiones que tomar, poniendo en cada extremo las razones que justifican tanto los argumentos a favor como en contra. Se trata de poder visualizar y entender las complejas fuerzas que apoyan cada extremo, y evitar caer en superficialidades y lugares comunes que son los que normalmente “se centran” en la mitad de la cuerda, y por ende son más débiles. Al dibujar la cuerda y poner hacia un lado o hacia el otro aquello que a cada cual le parece que “sujeta” en cada extremo, se puede armar un espacio de deliberación para compartir argumentos, ver la consistencia de cada uno y reflexionar sobre las razones de los demás (Ritchart *et al.*, 2011).

t) La rutina *Sentence-Phrase-Word* (oración-frase-palabra) lleva a los estudiantes a capturar dentro de un texto (puede ser un poema, un capítulo de una historia, un cuento corto, una pieza corta de teatro, una canción, etc.) una oración que les haya parecido significativa o que les haya ayudado a comprender de manera más profunda el texto leído. De igual forma, una frase que les haya llamado la atención o les haya conmovido o les haya parecido significativa. Y por último, una palabra que les parezca poderosa. Luego, en pequeños grupos, se trata de compartir y ver qué temas han salido a la luz, qué similitudes y diferencias y por qué. Las respuestas son únicas y reflejan cómo cada persona aborda y recibe la información, y lleva a darse cuenta cómo una simple palabra puede tener tanta fuerza y cuánto puede llegar a transmitir (Ritchart *et al.*, 2011).

2.3. Una cultura del pensamiento en la dinámica de las comunidades indígenas

Las rutinas propuestas por los creadores del Pensamiento Visible van más allá de una simple serie de actividades. Su propósito es crear una cultura del pensamiento. Esto se logra haciendo de ellas una práctica permanente, al identificarlas, nombrarlas, combinarlas, de manera que comiencen poco a poco a interiorizarse y a formar parte esencial de la dinámica de la clase creando patrones de comportamiento. Tanto estudiantes como profesores toman conciencia de que el aprendizaje viene tras continuos procesos donde cuestionar, intercambiar ideas, proponer explicaciones, observar, etc. son posibles, y de que cada individuo es un válido generador de pensamiento.

Más aún, la cultura de pensamiento supone la participación de un grupo de personas. Los autores definen las culturas de pensamiento como “places where a group’s collective as well as individual thinking is valued, visible, and actively

promoted as part of the regular, day-to-day experience of all group members” (Ritchart *et al.*, 2011, p. 219).⁷ Así, una cultura de pensamiento requiere por lo tanto la participación activa de un grupo de personas “[...] where learning and intelectual growth are identified as part of the group’s mission” (Ritchart *et al.*, 2011, p. 219)⁸. Otro detalle a tener en cuenta es que, al hablar de grupo de personas, los autores se refieren no solo a un grupo de estudiantes y profesores. Para ellos, el grupo es extensible a cualquier grupo humano o colectividad que necesite interactuar para alcanzar un fin común. Dado que las rutinas generan la participación e interacción de todos, el aprendizaje se nutre a través del intercambio de ideas, dando como resultado mayores logros que si se forjaran de forma individual.

Además, los autores no delimitan el espacio a un aula de clases, ya que la cultura de pensamiento se podría dar en diversos espacios de comunicación: entre docentes a nivel de reuniones de formación profesional, en espacios de interacción con padres de familia, en actividades extraescolares, en contacto con la comunidad, en espacios no escolarizados como museos, entre otros. De este modo, una cultura de pensamiento recogería experiencias de vida donde la toma de decisiones, la resolución de problemas y el mejoramiento de ciertas condiciones sean tratadas por las personas mismas, de manera activa, y no a través de las autoridades. En cierta forma una cultura de pensamiento empodera a las personas, las hace más responsables de sus acciones y las lleva a tomar control de sus vidas y de su comunidad.

Esto es particularmente importante dentro de las comunidades indígenas. Durante siglos, los pueblos indígenas han respondido a una forma más horizontal y comunitaria al tratar problemas. Sin embargo, las políticas de intervención socioeconómicas de la Conquista y la Colonia instauraron una práctica paternalista, y los indígenas perdieron su voz y su autonomía. Frente a ello, los movimientos indígenas en Ecuador en el último siglo han intentado luchar con más ahínco por recuperar su poder y su identidad frente a una sociedad que prefiere ignorarlos o marginalizarlos, o peor, homogeneizarlos dentro de un mestizaje ilusorio. La reivindicación de las culturas indígenas apunta por el contrario al rescate de la autoridad perdida y al poder de decidir dentro de sus comunidades lo que más les parezca conveniente para sí.

⁷ “Lugares donde el pensamiento de un colectivo, así como el de un individuo se valora, es visible y es activamente promovido como parte de la experiencia diaria y regular de todos los miembros del grupo” (Traducción propia).

⁸ “[...] donde el aprendizaje y el crecimiento intelectual hacen parte de la misión del grupo”

En un artículo sobre la construcción del movimiento indigenista en Ecuador, su autor cita una crítica tomada del primer periódico bilingüe del Ecuador, llamado *Ñucanchic Allpa*, aparecido en mayo 28 de 1940, y que refleja cuán conscientes han sido los líderes indígenas de su propia autonomía y su rol en el desarrollo de sus pueblos:

For years in Ecuador numerous legal organizations of indigenous peoples have had sufficient knowledge of the facts and, therefore, are able to make their millenarian voices heard in these historical moments of great importance for their own economic, political, cultural, and social lives (Becker, 2012, p.56).⁹

Para los pueblos indígenas, una de las formas más claras de recuperar la autonomía, consolidar la identidad e incidir directamente en su propio destino es a través de la educación; pero una educación construida desde la misma comunidad, desde sus intereses, desde su propia cosmovisión y legado cultural. La posibilidad, por lo tanto, de crear una cultura de pensamiento dentro y a partir de una escuela rural indígena es congruente con la reivindicación histórica de dichos pueblos. Ambas dinámicas van de la mano y podrían retroalimentarse mutuamente de una manera más natural o armónica que si se produjeran en otro medio.

2.4. El aprendizaje de español L2 desde un enfoque comunicativo e intercultural

La enseñanza de una lengua extranjera ha marcado una evolución histórica significativa. Durante mucho tiempo, aprender una L2 se limitaba a entender únicamente de manera gramatical y literal obras literarias, ya que estas se consideraban el mejor exponente de la lengua. Sin embargo, desde aproximadamente mediados del siglo veinte, las necesidades fueron cambiando y la estrategia para abordar una lengua extranjera se amplió, dando poco a poco como resultado un acercamiento completamente diferente: la comprensión y aceptación de que un idioma extranjero es un medio para comunicarse en diversos niveles y

⁹ Durante años en Ecuador, numerosas organizaciones legales de pueblos indígenas han tenido suficiente conocimiento sobre los hechos y, por lo tanto, son capaces de hacer que sus milenarias voces sean escuchadas en estos momentos históricos de gran significado para su propia vida económica, política, cultural y social (Traducción propia).

situaciones, lo que a su vez implica la habilidad de entender e interactuar con códigos culturalmente diferentes.

Desde aquella visión tradicional y normativa del aprendizaje de las lenguas extranjeras hasta el enfoque comunicativo y por tareas –que es el que predomina en la actualidad–, ha habido una enorme transformación, que ha desembocado en la necesidad de desarrollar competencias comunicativas. Por medio de estas se busca “utilizar” la lengua meta, no solo “conocerla”. Tal como señala el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), alcanzar la competencia comunicativa de la lengua va más allá de la simple adquisición de destrezas lingüísticas: implica también desarrollar competencias sociolingüísticas y pragmáticas.

Con el enfoque comunicativo se presta más atención a los recursos utilizados, al entorno que se provee al alumno para recrear situaciones más reales, al protagonismo que se le quita al profesor, quien en este nuevo escenario pasa a ser más un facilitador, un guía. En efecto, la enseñanza de la L2 toma en cuenta los intereses, conocimientos, motivaciones y habilidades del aprendiente, y parte de ahí para construir un proceso de aprendizaje centrado en él.

La utilización de la L2 refleja por lo tanto un acto comunicativo y social. Y por lo mismo, se construye dentro de un entorno cultural. El aprendiente de L2 será capaz de interactuar en ese medio y de saber negociar aquellos códigos culturales que desconoce o le son ajenos. Ha alcanzado sin duda una competencia intercultural (Rodrigo, 1997).

La interculturalidad, por su parte, tal como la define el Diccionario de Términos Clave de ELE, es:

[...] un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad (Martín Peris *et al.*, 2008).

La interculturalidad, por lo tanto, refleja además un valor adquirido. El aprendizaje de una L2 no solo permite –y desea– desarrollar la competencia intercultural, sino que propugna por la coexistencia pacífica y democrática de

diversas culturas que comparten un mismo territorio. Paradójicamente, en un país como Ecuador, declarado Estado pluricultural por la misma Constitución, esta noción de interculturalidad no aplica. El aprendizaje del español como L2 por parte de pueblos y nacionalidades indígenas desde una perspectiva comunicativa y no impositiva (como se ha dado sistemáticamente desde el siglo XVI) en un país multiétnico como Ecuador ayudaría a crear una conciencia intercultural. A su vez, para que la interculturalidad sea posible en todo el país, el resto de la población no indígena (mestizos, afros, blancos) también tendría que aprender a reconocer y convivir con las poblaciones marginadas.

2.5. La literatura como vehículo para desarrollar las cuatro destrezas básicas de la comunicación

La literatura en las clases de ELE ha pasado a ser una extraordinaria herramienta de enseñanza. Poco a poco ha dejado de ser un simple recurso marginal para convertirse en un vehículo, un elemento integrador y esencial que posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa. Como parte de una propuesta didáctica, una pieza literaria pasa a ser el eje de la misma, a partir del cual se pueden crear diversas actividades. Mediante un texto literario se pueden hasta combinar y trabajar en sintonía las cuatro destrezas en, como dice Acquaroni, “un contexto ideal para poner en práctica funciones comunicativas sin tener que forzar las situaciones (2007, p. 58).

La literatura, además, tiene la particularidad de acercar a las personas a la cultura del idioma meta. “El texto literario posee un enorme potencial para que el aprendiz tome conciencia del punto de confluencia existente entre lengua, arte y cultura” (Acquaroni, 2007, p. 48).

La expresión literaria también está presente en las culturas indígenas del mundo, es universal y apela a emociones ampliamente compartidas. En Ecuador, las culturas ancestrales también guardan una memoria más oral que escrita. Como lo expresan Moya y Jara (2009) de la cultura quichua, la más extensa y representativa del país:

El pueblo kichwa del Ecuador es el heredero de una exuberante, de una rica y antigua tradición cultural, que se cristaliza, por decirlo así, en la oralidad de su literatura. Podría pensarse que ello es un fenómeno común en las culturas

ágrafas, pero con legitimidad uno puede preguntarse el significado de los antiguos quipus, de los querus, de los ropajes ceremoniales [...] (p.13).

La literatura de los pueblos indígenas sigue produciéndose en la actualidad y es un buen indicador de lo que piensan y sienten. Es sin duda una base interesante para acceder al pensamiento de los chicos de estas culturas que están desarrollando sus destrezas en español L2, incluso aunque haya que leerlas traducidas. Sin embargo, dado que el objeto de aprendizaje es el español, resulta imprescindible utilizar también obras de la cultura mestiza ecuatoriana, latinoamericana y, por qué no, española en las clases de Lengua y Literatura Castellana.

3. Propuesta didáctica

3.1. Presentación

Los currículos para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que ha perfeccionado el Ministerio de Educación de Ecuador se basan en el Currículo Nacional y en el Currículo de Educación Intercultural Bilingüe, el cual recoge las especificidades de cada una de las nacionalidades indígenas que conforman el país (Ministerio de Educación Ecuador, 2017). La incorporación del español dentro de este currículo se ha establecido según la ley (Art. 81 de la LOEI) en los siguientes términos:

Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural (Ministerio de Educación, 2017, p. 30).

Hay que resaltar que el castellano es denominado “lengua de relación intercultural”, en contraste con el término “lengua extranjera”, el cual hace referencia al inglés. El mismo documento añade: “Los docentes del SEIB utilizarán las distintas lenguas involucradas en la implementación del proceso educativo de acuerdo al siguiente esquema [...]” (Ministerio de Educación, 2017, p. 30).

Tabla 2. Implementación de las tres lenguas en el SEIB

Educación infantil comunitaria	Inserción a los procesos semióticos	Fortalecimiento cognitivo afectivo, y psicomotriz	Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo	Bachillerato
100% Lengua de la nacionalidad	75% Lengua de la nacionalidad	50% Lengua de la nacionalidad	45% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad
	20% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	45% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural
	5% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera

(Ministerio de Educación, 2017)

Es decir, que el aprendizaje del español L2 comenzaría de manera formal en la escuela en un 20% en niños a partir de seis o siete años, y se incrementaría a medida que se va avanzando en la estructura escolar.

La enseñanza del español L2 dentro de este esquema está delimitado a la asignatura de Lengua y Literatura, la cual se da de manera integrada al resto de materias en toda la Educación Básica. Solo a partir de Bachillerato las materias se imparten de manera autónoma por áreas y asignaturas. Y a su vez, las materias van agrupadas en “unidades de aprendizaje”.

A fin de tener una mejor claridad de este sistema (el intercultural bilingüe), a continuación una tabla que ilustra las equivalencias con el sistema escolar regular:

Tabla 3. Equivalencia con el sistema educativo formal

PROCESO	UNIDADES	GRADOS
Educación Infantil Familiar Comunitaria - EIFC	1 a la 8	Inicial 1: 0-3 años
	9	Inicial 2: 3-4 años
	10	Inicial 2: 4-5 años
Inserción a los Procesos Semióticos - IPS	11 a la 15	Preparatoria
Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz - FCAP	16 a la 21	Segundo
	22 a la 27	Tercero
	28 a la 33	Cuarto
Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio - DDTE	34 a la 40	Quinto
	41 a la 47	Sexto
	48 a la 54	Séptimo
Procesos de Aprendizaje Investigativo - PAI	55 a la 61	Octavo
	62 a la 68	Noveno
	69 a la 75	Décimo

(Ministerio de Educación, 2017, p.11).

Para esta propuesta didáctica se tomará en cuenta lo que establece el currículo de Lengua y Literatura Castellana para la franja de “Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio” (DDTE), correspondiente en el cuadro anterior a las unidades 34 a 54, equivalente a los grados 5^o, 6^o y 7^o, es decir niños entre 9 y 12 años.

Además, dado que el currículo ya establece los lineamientos, temas, objetivos y contenidos para los docentes, la planificación de las actividades de esta propuesta didáctica seguirá esta misma hoja de ruta y se adaptará a sus requerimientos, tal como deben hacer los docentes en su trabajo diario. El currículo elegido es el que el Ministerio de Educación ha elaborado para la nacionalidad de los pueblos quichua (recuérdese que hay 14 nacionalidades). Un ejemplo de una de las unidades que expone dicho currículo, escrito tanto en quichua como en español, es el siguiente, tomado textualmente:

Tabla 4. Ejemplo de una unidad del currículo para la lengua quichua

UNIDAD 34

“Época de preparación de la Madre Tierra”

OBJETIVO: Promover en los estudiantes la emulación sobre las formas, prácticas mitológicas, rituales y técnicas de los procesos previos y durante la siembra de productos del medio, para valorar los conocimientos propios de su cultura y provenientes de otras, que beneficien el desarrollo sostenido a nivel local.

TEMA: Mitos y ritos con el circuito de la comunicación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA LENGUA Y LITERATURA:

-Participa en contextos y situaciones que evidencien la funcionalidad de la lengua escrita como herramienta de comunicación en la lengua de su respectiva nacionalidad y en castellano.

-Escucha discursos orales de ancianas y ancianos sobre mitos y ritos de pueblos o nacionalidades, formulando juicios de valor y participando de manera respetuosa, reconociendo el emisor, mensaje y receptor, para desarrollar progresivamente la lectura crítica.

-Identifica palabras agudas y escribe párrafos mediante el uso de conectores lógicos.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 299)

Es necesario tener en cuenta que los objetivos principales de cada unidad describen un conocimiento global, a partir del cual se articulan los aprendizajes en lengua, matemáticas, ciencias, sociales, artes, idiomas, etc., y que para la franja de Educación Básica estos se imparten de manera integral, no separada.

El currículo se puede descargar de la página web del Ministerio de Educación. La transcripción de las 21 unidades correspondientes a la franja DDTE –es decir las unidades 34 a 54–, objeto de la presente didáctica, se encuentran recopiladas en el Anexo 1. Los objetivos específicos que se muestran en este Anexo son únicamente los que corresponden al área de Lengua y Literatura. Los demás, los de las otras disciplinas, han sido, obviamente, editados.

Así, tomando como eje lo que establece el currículo nacional para el SEIB y enmarcándose en la clase de Lengua y Literatura Castellana, se han elegido tres de las unidades mencionadas, donde se utilizarán algunas rutinas del Pensamiento Visible como herramientas didácticas para desarrollar las cuatro competencias de la comunicación: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita.

3.2. Contexto

Aunque las rutinas de pensamiento se pueden aplicar a diversas edades y niveles de conocimiento, esta propuesta didáctica planteará un ejemplo para un

grupo hipotético de niños cuya lengua nativa es el *kichwa* (quichua), en edades comprendidas entre los 9 y 12 años.

A falta de estadísticas y datos reales, se asume que esta franja de aprendientes puede estar rondando el nivel B1-B2 de español. Difícil hablar de un nivel C1, dado que, aunque la comprensión oral puede ser alta (por la influencia del entorno), es previsible que las otras tres destrezas no alcancen un nivel de desempeño alto. Esto variará mucho y dependerá del tipo de escolaridad que hayan tenido o no (más baja en áreas rurales), de la calidad si es que han asistido a una escuela, o del contacto con el mundo exterior y los medios de comunicación. No obstante, para esta propuesta didáctica se establecerá por lo tanto un nivel B1-B2.

3.3. Objetivos

Los objetivos para esta propuesta están basados en los objetivos planteados en el currículo oficial, así como en el perfil de los estudiantes. Sin embargo, lo que se persigue con la propuesta de este TFM es ir más allá de los objetivos del currículo y brindar una experiencia didáctica significativa. Mediante esta los aprendientes:

- Desarrollarán las cuatro destrezas de comunicación en español L2.
- Reforzarán sus habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales en español.
- Ampliarán sus conocimientos sobre la cultura hispanoparlante.
- Adquirirán destrezas de reflexión y pensamiento crítico mediadas por el pensamiento visible y tomarán conciencia de cómo las rutinas les ayudan en su propio proceso de aprendizaje.
- Profundizarán en su capacidad de observación y comprenderán cómo paulatinamente se han convertido en mejores observadores.
- Descubrirán cómo su pensamiento se transforma, y que al hacerlo están aprendiendo.
- Se darán cuenta de que pensar es una herramienta poderosa y que pueden hacer uso de ella siempre.
- Adquirirán más seguridad al exponer sus puntos de vista. Al mismo tiempo, comprenderán que las opiniones de los demás son válidas, incluso si difieren de las propias.
- Aprenderán a trabajar en proyectos colaborativos.
- Valorarán su propia cultura y la diversidad cultural del país.

- Reconocerán que forman parte de un mundo diverso, que su papel en él es importante y que tienen mucho que aportar a la humanidad.
- Apreciarán y disfrutarán la lectura de textos literarios.
- Lograrán llevar a cabo un proyecto personal tipo portafolio que también podría ser un proyecto creativo.

3.4. Metodología

La metodología para el desarrollo de esta didáctica está basada en las rutinas del Pensamiento Visible. Asimismo, se hará especial énfasis en el enfoque comunicativo y en el de tareas, que promueven un desempeño más real, más vivencial, más volcado a un aprendizaje activo, motivado por el estudiante mismo.

3.5. Actividades

Antes de comenzar con las actividades propiamente dichas, se aplicará una rutina como introducción a la dinámica de las rutinas (ya que no las conocen) y para explicar a los alumnos en qué consisten, cuál es su función y cómo les ayudará en el aprendizaje. También, por qué es importante hacer visible el pensamiento.

Es una actividad que servirá de igual forma para romper el hielo y para facilitar a los estudiantes que se conozcan e interactúen entre ellos. (No necesariamente todas las personas de una comunidad se conocen, y más aún si son niños de varias comunidades vecinas que asisten a una misma escuela).

3.5.1. Actividad introductoria

Objetivo general para esta propuesta	<ul style="list-style-type: none"> · Conocer el concepto de las rutinas de Pensamiento Visible.
Objetivos específicos para esta propuesta	<ul style="list-style-type: none"> · Observar detenidamente una imagen. · Descubrir cuánta información se puede extraer de una imagen. · Conocer a los nuevos compañeros. · Aprender que la rutina utilizada se llama Ver-Pensar-Preguntarse.
Rutinas del Pensamiento Visible utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> · Ver-Pensar-Preguntarse (<i>See-Think-Wonder</i>)

Destrezas lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> · No específicamente, pero la destreza oral tendrá protagonismo.
Recursos / Material	<ul style="list-style-type: none"> · Fotografías personales (Anexo 2, a).
Agrupamiento	<ul style="list-style-type: none"> · En parejas y en grupo
Duración	<ul style="list-style-type: none"> · 30 minutos la primera parte y 45 minutos la segunda parte (otro día)
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> · No es calificable.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> · Para empezar, el docente expone el objetivo de la clase. · Pregunta qué entienden por “pensar” y escuchará las diversas opiniones sin emitir ningún comentario de valor. · Les muestra una foto de él y pide que la observen detenidamente. Es una foto en la que aparece él pero no su cara. No tiene que ser así necesariamente, pero es una buena forma de despertar preguntas. · A continuación escribe en la pizarra: · ¿Qué ves? ¿Qué crees que está pasando? (o ¿qué piensas?) ¿Qué te preguntas? · Los estudiantes describen de manera oral la imagen siguiendo las pautas de la rutina. · El profesor toma nota de los comentarios y las descripciones. · Luego él despeja las dudas y les cuenta sobre la foto, quién está ahí, por qué, quiénes aparecen, quiénes son, etc. Aprovecha para contarles sobre su vida, sus intereses, sus estudios, etc. · Les habla del Pensamiento Visible, de las rutinas, sobre el nombre de la rutina utilizada y que la van a seguir usando frecuentemente, así como otras. · Les pide que para la próxima clase lleven una foto personal. · En la siguiente clase, por parejas, harán el mismo ejercicio. · Al final cada pareja expondrá su experiencia al grupo. ·

3.5.2. Desarrollo Unidad 42

Unidad 42	
Tema	“Nuestras fiestas” (Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 288)
Objetivo general del currículo oficial	<ul style="list-style-type: none"> · Comprender y reconocer nuestras fiestas a través de su análisis y el desarrollo de prácticas vivenciales, relacionándolas con los ciclos naturales de la comunidad como proceso de formación integral del estudiante, a fin de fortalecerlas y diferenciar con aquellas asumidas por influencia de otras culturas. (Ministerio de Educación Ecuador,

	2017, p. 288)
Lineamientos según el currículo oficial	<ul style="list-style-type: none"> · Participa en contextos y situaciones que evidencien la funcionalidad de la lengua escrita como herramienta cultural. · Comprende los contenidos implícitos de relatos históricos, refranes y fábulas relacionados a temas culturales de pueblos o nacionalidades. · Elige lecturas de refranes y fábulas basándose en preferencias personales de autor, género o temas, y el manejo de diversos soportes para formarse como lector autónomo, en la lengua de la nacionalidad y en castellano. · Autorregula la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales. <p>Organiza las ideas con unidad de sentido a partir de la construcción de párrafos en la lengua de su respectiva nacionalidad y castellano, empleando sustantivos, palabras graves y uso de los dos puntos, punto y coma. (Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 288)</p>
Objetivo general para esta propuesta	<ul style="list-style-type: none"> · A través de lo que transmite una canción folclórica popular, conocer sobre la cultura de otro país, hacer paralelismos con el propio e identificar valores culturales.
Objetivos específicos para esta propuesta	<ul style="list-style-type: none"> · Extraer información clave de un texto. · Conectar vocabulario con las emociones. · Explorar vocabulario nuevo y conocido. · Conocer sobre las sayas de tundiki, del folclor boliviano. · Saber que estas integran elementos afroamericanos. · Hacer comparaciones con danzas folclóricas del Ecuador que también tengan elementos afroamericanos. · Darse cuenta que entre lo que investigaron y lo que descubrieron al día siguiente sobre ese tema ha cambiado y se ha enriquecido. · Saber utilizar los signos de puntuación. · Conocer cómo se hace la revisión de un texto de un compañero, cómo corregirlo.
Rutinas del Pensamiento Visible utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> · Oración-Frase-Palabra (<i>Sentence-Phrase-Word</i>) · ¿Qué te hace decir eso? (<i>What Makes You Say That?</i>) · Enfocarse por partes (<i>Zoom in</i>) · Antes yo pensaba que...ahora pienso que... (<i>I Used to Think... Now I Think...</i>)
Destrezas lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> · Comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral.
Recursos / Material	<ul style="list-style-type: none"> · Canción folclórica del grupo chileno Inti Illimani: “Fiesta de San Benito” en audio (Anexo 2, b). · Hoja impresa con la letra de la canción (Anexo 2, b). · Imagen de la fiesta boliviana (Anexo 2, c). ·
Agrupamiento	<ul style="list-style-type: none"> · En parejas y en grupo

Duración	<ul style="list-style-type: none"> · 50 minutos la primera parte · 50 minutos la segunda parte · 50 minutos la tercera parte
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> · Texto escrito que responde a la rutina “Antes yo pensaba que...ahora pienso que...” · Revisión y corrección al compañero. ·
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> · Para empezar, el docente expone el objetivo de la clase. · Explica la dinámica de la rutina. · Van a escuchar una canción, cuya letra está en una hoja impresa que les será repartida. Les explica sobre la canción, el grupo que la toca, su país de origen, entre otros detalles, pero no les dice el título. · Luego de escucharla atentamente la primera vez, volverán a escucharla, leyendo la letra. · Individualmente, elegirán del texto una oración, una frase y una palabra que les sean significativas. No deben fijarse por ahora en lo que no entienden. · Les pide además que subrayen las palabras que no comprendan o desconozcan, ya sea las que están en español o las que estén en otra lengua. · Al terminar exponen sus resultados. · El docente indaga por qué. · Revisan entre todos las similitudes y las diferencias. · Luego, en parejas, les pide que le pongan un título a la canción. Compararán el título que pusieron con el título original. · Exploran qué elementos hay en la canción que les lleva a pensar en la idea de una fiesta. · Escucha respuestas. El docente pregunta ¿Qué te hace decir eso? · Luego, el docente les pregunta qué palabras no entendieron. · El docente hace hincapié en que la rutina de Oración-Frase-Palabra les servirá cuando necesiten elaborar un texto o escribir una historia. · Como tarea, investigarán qué significa “saya de tundiki”, a qué se refieren con eso y a qué país corresponde. Buscarán paralelismos con una festividad folclórica nacional. · En la sesión siguiente el docente expone el objetivo de la clase. · Explica la dinámica de la rutina: “Enfocarse por partes” · Les presentará una imagen que hace referencia a la fiesta de San Benito y las sayas de tundiki, pero por partes y sin decirles de qué se trata. · Poco a poco deberán conectar entre lo que investigaron y lo que están viendo. Expondrán sus puntos de vista. · El docente les explica la siguiente rutina: “Antes pensaba que las sayas de tundiki eran, ahora pienso que...” · Deberán escribir un párrafo desarrollando esa rutina.

	<ul style="list-style-type: none"> · En la sesión siguiente, el docente les entregará sus textos escritos, solo que no a los propios autores sino a los compañeros. Es decir, cada uno tendrá un texto que no es de él. Los textos tienen marcados los errores pero sin identificar cuáles son ni cuáles las respuestas correctas. · Harán una corrección por pares, pero antes el profesor explicará los signos de puntuación. Esto les servirá para hacer las respectivas correcciones.
--	---

3.5.3. Desarrollo Unidad 44

Unidad 44	
Tema	<ul style="list-style-type: none"> · “La vida armónica con la naturaleza” (Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 296)
Objetivo general del currículo oficial	<ul style="list-style-type: none"> · Promover el análisis de la vida armónica de la comunidad con la naturaleza, como una estrategia de conservación mutua mediante el tratado de los diferentes saberes, conocimientos y dominios de la unidad; a fin de evitar los mecanismos de contaminación, sobreexplotación y deterioro de la madre tierra. (Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 296)
Lineamientos según el currículo oficial	<ul style="list-style-type: none"> · Averigua y escucha narraciones sobre la vida armónica con la naturaleza de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, y emite juicios de valor respecto a su contenido y forma, y participa de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás. · Propone diálogos con una intención comunicativa y organiza el discurso según las estructuras básicas de la lengua oral y con el vocabulario adecuado a diversas situaciones comunicativas. Escribe afiches con temas relacionados a la vida armónica con la naturaleza y comunica ideas con eficiencia, logrando precisión y claridad, y emplea los grados del adjetivo, en castellano y en la lengua de la nacionalidad. (Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 296)
Objetivo general para esta propuesta	<ul style="list-style-type: none"> · Mediante el enfoque por tareas, crear una campaña de concientización sobre la contaminación ambiental.
Objetivos específicos para esta propuesta	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar cuánto afecta la intervención humana en la naturaleza. · Aprender a sintetizar las ideas. · Saber diferenciar los adjetivos de los sustantivos y aplicarlos en una descripción escrita.
Rutinas del Pensamiento Visible utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> · Pensar-Cuestionar-Explorar (<i>Think-Puzzle-Explore</i>) · Color-Imagen-Símbolo (<i>Color-Image-Symbol</i>) · Títulos (<i>Headlines</i>)

Destrezas lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> · Comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral.
Recursos / Material	<ul style="list-style-type: none"> · Imagen Contaminación Ambiental (Anexo 2, d) · Lectura del relato : “De cómo el padre de los montes repartió las aguas”. Original en quichua con traducción al español. Autor: Agustín Jerez. (Moya y Jara, 2009, p. 24) (Anexo 2, e).
Agrupamiento	<ul style="list-style-type: none"> · Individual y en grupo
Duración	<ul style="list-style-type: none"> · 50 minutos la primera parte · 50 minutos la segunda parte · 50 minutos la tercera parte
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> · Tarea 1 · Tarea 2 · Tarea 3 · Producto final: campaña de concientización
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> · Para empezar, el docente expone el objetivo de la clase. · Explica que al final de la unidad deberán presentar una campaña de concienciación ambiental. Se hará en grupos, y se deberá preparar a lo largo de toda la clase, mediante tres tareas. · Explica la dinámica de la rutina: Pensar-Cuestionar-Explorar · Les presenta la imagen de contaminación ambiental. · Mediante la rutina lleva a los estudiantes a hablar y profundizar sobre el tema. · Luego realizan la lectura del relato : “De cómo el padre de los montes repartió las aguas”. · A partir de la lectura, que se hace en español, el docente explica la siguiente rutina: Color-Imagen-Símbolo. · En la sesión siguiente se retomará el tema de los dibujos que realizaron con la rutina Color-Imagen-Símbolo. (Primera tarea). · En grupos de tres intercambiarán ideas sobre sus dibujos. · Luego, entre todos, analizarán la frase del relato que dice: “Es por eso que hasta nuestros días no tenemos agua, por culpa de los cerros dormilones”. ¿De quién es realmente la culpa? · El docente explicará en qué consiste la rutina: Títulos. · A partir del relato, cada uno creará un título para esa historia que contenga un adjetivo. (Segunda tarea). · Al intercambiar opiniones sobre los títulos, el profesor aclarará la diferencia entre los adjetivos y los sustantivos. · · En la sesión siguiente el docente explicará la diferencia entre el estilo utilizado en un relato literario y en un anuncio publicitario. · Cada uno tomará lo que desarrolló en cada una de las tres

	<p>rutinas y escribirá un ensayo de 15 líneas que describa cómo fue el proceso personal de las tres rutinas utilizando 10 adjetivos (Tercera tarea).</p> <p>· En la sesión final cada grupo presentará su campaña al resto de la clase.</p>
--	--

3.6. Evaluación

Para la evaluación y seguimiento del aprendizaje se establece una parte formativa y otra sumativa.

Para la evaluación formativa, los objetivos de aprendizaje de la unidad elegida serán evaluados mediante pequeñas actividades puntuales para ir midiendo el progreso. Para ello, se hará especial énfasis en la retroalimentación (más que en las notas). Para que la retroalimentación sea verdaderamente efectiva, el docente deberá ser muy específico, concreto y positivo. Además, no podrá dejar pasar mucho tiempo para dar sus apreciaciones y valoraciones al alumno, y necesitará centrarse en los objetivos de aprendizaje. Los aprendientes sabrán qué se espera de ellos y cómo serán evaluados. Las rúbricas de evaluación son un excelente instrumento para ayudar a despejar las ambigüedades y aclarar las expectativas. Para esta parte se incluirá también el enfoque por tareas.

Para la evaluación sumativa (es decir, luego de haber desarrollado las 21 unidades que, para este trabajo no es el caso) se propone crear un portafolio personal que dé cuenta y recopile cómo ha sido el proceso. Mediante el recurso del portafolio, cada aprendiente tendrá la oportunidad de plasmar y documentar sus propias experiencias y cómo las rutinas de pensamiento influyeron en su aprendizaje. A continuación las rúbricas para cada una de las unidades.

Rúbricas para las actividades de la Unidad 42:

Actividad 1: Desempeño de la rutina “Antes pensaba que las sayas de tundiki eran...Ahora pienso que...”

Criterios de evaluación	Excelente	Bueno	Insuficiente

Instrucciones	Siguió las instrucciones sin dificultad.	Siguió las instrucciones con pequeñas dificultades.	Siguió las instrucciones con mucha dificultad.
Comprensión de la rutina	Comprendió la totalidad del sentido de la rutina.	Comprendió medianamente el sentido de la rutina.	No comprendió el sentido de la rutina.
Redacción del texto	No presenta errores en general.	Presenta muy pocos errores en general.	Presenta bastantes errores en general.
Valoración	5	3	1

Actividad 2: Retroalimentación por pares

Criterios de evaluación	Excelente	Bueno	Insuficiente
Instrucciones	Siguió las instrucciones sin dificultad.	Siguió las instrucciones con pequeñas dificultades.	Siguió las instrucciones con mucha dificultad.
Revisión del texto	Cumplió con la revisión del texto de su par.	Cumplió medianamente con la revisión del texto de su par.	No cumplió con la revisión del texto de su par.
Lista de errores (10 tipos de errores)	Tomó en cuenta todos los errores de la lista que el profesor les enseñó.	Tomó en cuenta la mayoría de errores de la lista que el profesor les indicó (entre 7 y 10).	Tomó en cuenta muy pocos de los errores de la lista que el profesor les indicó (meos de 5).
Valoración	5	3	1

Rúbricas para las actividades de la Unidad 44:

Tarea 1: Desempeño de la rutina Color-Imagen-Símbolo

Criterios de evaluación	Excelente	Bueno	Insuficiente

Instrucciones	Siguió las instrucciones sin dificultad.	Siguió las instrucciones con pequeñas dificultades.	Siguió las instrucciones con mucha dificultad.
Completar la rutina	Completó la rutina en un 100%.	Completó la rutina en un 75%.	Completó la rutina en un 25%.
Aportes a los compañeros	Hizo 2 aportes significativos a sus compañeros.	Hizo 1 aporte significativo a sus compañeros.	No hizo ningún aporte significativo a sus compañeros.
Valoración	5	3	1

Tarea 2: Desempeño de la rutina Títulos

Criterios de evaluación	Excelente	Bueno	Insuficiente
Instrucciones	Siguió las instrucciones sin dificultad.	Siguió las instrucciones con pequeñas dificultades.	Siguió las instrucciones con mucha dificultad.
Completar la rutina	Completó la rutina en un 100%.	Completó la rutina en un 75%.	Completó la rutina en un 25%.
Aportes a los compañeros	Hizo 2 aportes significativos a sus compañeros.	Hizo 1 aporte significativo a sus compañeros.	No hizo ningún aporte significativo a sus compañeros.
Valoración	5	3	1

Tarea 3: Reflexión sobre el trabajo con las tres rutinas

Criterios de evaluación	Excelente	Bueno	Insuficiente
Utilización de adjetivos	Utilizó 10 adjetivos	Utilizó hasta 7 adjetivos	Utilizó menos de 3 adjetivos

Ortografía	No tiene ningún error de ortografía	Tiene muy pocos errores de ortografía	Tiene muchísimos errores de ortografía
Valoración	5	3	1

Tarea final: Reflexión sobre el trabajo con las tres rutinas

Criterios de evaluación	Excelente	Bueno	Insuficiente
Utilización de adjetivos	Utilizó 10 adjetivos	Utilizó hasta 7 adjetivos	Utilizó menos de 3 adjetivos
Ortografía	No tiene ningún error de ortografía	Tiene muy pocos errores de ortografía	Tiene muchísimos errores de ortografía
Valoración	5	3	1

3.7. Cronograma

Esta propuesta didáctica no presenta un cronograma fijo ya que está insertada dentro del currículo oficial, el cual, como se mencionó anteriormente, desarrolla las diferentes materias de manera integral, es decir en combinación unas con otras. Únicamente se han establecido tiempos.

4. Conclusiones

Para este Trabajo Final de Máster se tuvo en cuenta en primer lugar la población de niños y jóvenes indígenas del Ecuador cuya lengua nativa no es el español, pero que tiene la posibilidad de cumplir su escolaridad dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que impulsa el gobierno de este país. El objetivo principal estaba enfocado en poner en manos de los docentes que enseñan español en el SEIB una serie de herramientas didácticas, fáciles de llevar a la práctica, las cuales han sido implementadas por diversos educadores en el mundo. Basadas en los estudios de investigación de Project Zero de la Universidad de Harvard, las rutinas de pensamiento hacen que este se haga visible, ayudando tanto a docentes como a alumnos alcanzar mejores logros de aprendizaje.

Si bien estas rutinas –y la filosofía de “hacer visible el pensamiento” que las respalda– no han sido implementadas nunca en este entorno de aprendizaje, lo que se trataba de establecer era básicamente un ejercicio hipotético que permitiera entender, o de alguna manera probar, si esta idea podía tener cierto peso. Al plantear una didáctica específica basada en los currículos oficiales establecidos para esa población buscando conjugar todos los elementos conceptuales y metodológicos hasta aquí descritos, se puede establecer que existe una gran conexión entre todos y que su aplicación podría traer resultados significativos.

Este leve intento de “traducir” la eficacia y sencillez de las rutinas del Pensamiento Visible a espacios apartados y aparentemente ajenos, para que los estudiantes bilingües que aprenden español en circunstancias muy limitadas lo puedan hacer con mejores perspectivas, es ya de por sí un importante logro. El objetivo general se ha cumplido. La propuesta didáctica pone en manos de los docentes herramientas que facilitan su trabajo. Sin embargo, va más allá: pone en evidencia que el pensamiento es una herramienta universal, por encima de su relativismo, y que bien utilizado y canalizado se convierte en un poderoso instructor.

Por otro lado y de manera particular, cabe recalcar que con este TFM no solo fue posible poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la maestría, sino mostrar que la enseñanza de español como L2 es un reto educativo con muchas posibilidades. La enseñanza y aprendizaje de un idioma hoy en día goza de las mejores estrategias y recursos como nunca antes se ha visto, y tiene potencial para innovar y explorar aún más. Resulta inadmisibles seguir insistiendo en las viejas prácticas.

En lo que concierne a los objetivos específicos, esta propuesta quiso examinar una serie de vías a fin de evaluar y delimitar el alcance del Pensamiento Visible. Al respecto se puede concluir lo siguiente:

En primer lugar, al explicar lo que sustenta el Pensamiento Visible, es decir, cómo sus autores han concebido el proceso educativo y cómo han entendido esto de hacer visible el pensamiento, se podría afirmar que su filosofía sí se puede aplicar en este medio. Es más, sería deseable. Los niños y jóvenes de este país necesitan crecer con mayor autonomía, con más seguridad en su capacidad de decisión, y con un perfil más alto en destrezas de pensamiento crítico, creatividad, iniciativa, interculturalidad, trabajo en equipo, entre otras. Todas las actividades de la propuesta dan cuenta de la filosofía del Pensamiento Visible en acción.

En segundo lugar, la aplicación de las rutinas en los temas, lineamientos y objetivos propuestos por el currículo nacional demuestra que, tal como han sido descritas, son piezas flexibles y fácilmente adaptables. Los docentes tienen en ellas un recurso más para utilizar. El currículo contiene información muy valiosa y en la propuesta didáctica se demostró que conjugando las rutinas con los temas propuestos se puede elaborar planificaciones de clase muy enriquecedoras. Asimismo, se ha visto que cada una de ellas facilita el aprendizaje autónomo, colaborativo y centrado en el estudiante.

En tercer lugar, las rutinas llevan con el tiempo a crear espacios de concertación y diálogo, que se traduce en una cultura de pensamiento. Si bien es cierto que en la didáctica propuesta esto no se alcanza a ver aún, queda la expectativa de que sí es posible. La invitación constante al diálogo, a la exposición libre de los puntos de vista, a la confianza de poder decir lo que se piensa, a respetar y valorar la opinión de los demás, va creando una cultura de pensamiento. Este tipo de dinámica es muy afín con las comunidades indígenas, acostumbradas desde hace siglos a deliberar muchas cosas en conjunto.

En cuarto lugar, es absolutamente palpable ver cuánto aportan las rutinas en el aprendizaje de una L2. Si bien es cierto que el pensamiento incide en el lenguaje y este a su vez en el pensamiento, lo que verdaderamente potencia esta conexión es el enfoque comunicativo con el que se enseña hoy en día las lenguas. Las rutinas encajan perfectamente en cualquier práctica que utilice el enfoque comunicativo para enseñar una L2. Y, como si esto fuera poco, la competencia intercultural también se beneficia, ya que las rutinas permiten entender la diversidad, la diferenciación, los puntos de vista, la flexibilidad y la posibilidad de crear puentes de comunicación.

Por último, la aplicación de las rutinas en esta propuesta didáctica muestra cómo se puede trabajar la interculturalidad. Mediante ellas los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y reflexionar de manera más profunda acerca de su propia cultura y las que les rodean. El desarrollo de la Unidad 42 es un claro ejemplo.

4.1. Líneas de investigación futuras

Las rutinas de Pensamiento Visible han dado resultados en algunas partes del mundo, en diversas áreas del conocimiento, incluido el aprendizaje de idiomas. Sería interesante hacer un experimento real en el contexto de una escuela SEIB para verificar su funcionalidad. Una ventaja que tiene la aplicación de estas rutinas es que sus resultados pueden ser visibles en poco tiempo. Trabajando, por ejemplo, con grupos de alumnos que tengan diferentes niveles de desempeño, es posible detectar avances en menos de seis meses.

Otro aspecto que puede ser interesante y muy útil de explorar es sobre el nivel y tipo de preparación en los dos o tres idiomas que podrían mostrar los estudiantes que egresan del sistema intercultural bilingüe. Si bien es cierto que hay una historia larga de varios intentos de la implementación de este sistema, aún no se conoce su verdadero impacto. No hay cifras que avalen si el MOSAIB ha tenido éxito o no. Se necesita llevar a cabo una serie de estudios para evaluar cuántos niños exactamente se benefician del sistema, con qué nivel de español empiezan y cuánto logran aprender. Un punto de partida valioso, sin embargo, es que se ha visto que los niños indígenas tienen más facilidad de aprender un tercer idioma, que es una característica que comparten con cualquier otro individuo en el mundo que habla más de un idioma. Esta podría ser una puerta de investigación muy prometedora.

4.2. Limitaciones

Los profesores de español dentro del sistema intercultural bilingüe no tienen formación para enseñar el castellano como L2. Se asume que lo saben pero no cuentan con guía, ni formación ni herramientas mínimas para enseñarla. Dentro de los objetivos, estrategias y propuestas del Ministerio, no existe ni una sola nota o capítulo que hable de la calidad de los profesores de español. Si bien la revaloración y rescate de las lenguas ancestrales es una tarea sumamente importante, no debe ser abordada de manera marginal frente al aprendizaje de otras lenguas, incluido el español. Tal como su nombre lo expresa, se trata de un sistema bilingüe, y como tal

debe ser entendido y valorado. Ambas lenguas requieren la misma atención y cuidado.

Las limitaciones más fuertes se dan evidentemente en el Sistema Intercultural de Educación Bilingüe en sí, el cual ha recibido muchas críticas y aún no logra consolidarse. Si bien es cierto que está amparado por la Constitución, su puesta en marcha va unida a una serie de obstáculos diversos: presiones políticas, económicas, disparidad de criterios entre las organizaciones indígenas y el gobierno nacional, la limitada oferta de escuelas, centros y docentes, un gobierno que se dice ser plurinacional pero que al mismo tiempo, según sus críticos, no ha hecho sino homogeneizar la educación, el desconocimiento casi total que tiene el resto del país de su existencia, entre otros.

En cuanto a este TFM, la principal limitación es la no implementación de la propuesta. Esta simplemente ha nacido de una motivación personal por querer articular tres escenarios aparentemente dispares y ajenos, pero en el fondo –y como se ha tratado de probar aquí– poderosamente relacionados: los pueblos indígenas del Ecuador, la enseñanza del español como L2 y el resultado de años de investigación de un grupo de educadores de la Universidad de Harvard. Todos los elementos que la hacen posible están aún en el papel. Solo falta que alguien quiera llevarla a la práctica.

5. Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación S.L.
- Becker, M. (septiembre de 2012). Rethinking indigenismo on the American continent. *Latin American Perspectives*, 39(5), 45-62.
- Bramwell, D. & Cevallos, P. (2015). Ecuador, 2007-2014: Attempting a radical educational transformation. En S. Schmartzman, (Ed.), *Education in South America*, (pp. 329-361). London, UK: Bloomsburys.
- Chisaguano, S. (2006). *La población indígena del Ecuador*. Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censo. Recuperado el 23 de diciembre de 2017 de: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2009/7015.pdf?view=1>
- Conejo, A. (noviembre de 2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Revista Académica Alteridad*, 5, 64-82.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed). México DF: Siglo XXI Editores.
- Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado el 22 de enero de 2018 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Marzano, R. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives. A critical step in helping all students achieve high standards!* Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Ministerio de Educación Ecuador. (2010). *Manual de metodologías de enseñanza de lenguas*. Recuperado el 27 de octubre de 2017 de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=3116>

- Ministerio de Educación Ecuador. (2013). *MOSEIB Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado el 27 de octubre de 2017 de: <https://educacion.gob.ec/moseib/>
- Ministerio de Educación Ecuador. (2014). *Rendición de cuentas 2014*. Recuperado el 27 de octubre de 2017 de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Rendicion-de-Cuentas-2014.pdf>
- Ministerio de Educación Ecuador. (2017). *Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado el 27 de octubre de 2017 de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/lineamientos_moseib.pdf
- Ministerio de Educación Ecuador. (2017). *Ishkay Shimi Kawsaypura Kichwa Mamallaktapayukkunapa Yachayñan*. (Currículo para Educación General Básica Intercultural Bilingüe Lengua Quichua). Recuperado el 22 de enero de 2018 de: <https://educacion.gob.ec/egb-intercultural-bilingue/>
- Moya, R. & Jara, F. (2009). *Taruka la venada. Literatura oral kichwa*. Quito: Ministerio de Educación.
- Oviedo, A. & Wildemeersch, D. (2008). Intercultural education and curricular diversification: the case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB). *Routledge*, 38, 455-470. Recuperado el 30 de octubre de 2017 de: <http://ced.cele.unam.mx/blogs/invlenguasext/files/2013/01/evaluativo.pdf>
- Rodrigo, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'Affers Internacionals*, 36, 11-21. Recuperado el 6 de octubre de 2017 de: http://www.cidob.org/es/publicaciones/revistas/revista_cidob_d_afers_internacionals/espacios_de_la_interculturalidad
- Ritchart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinkink visible. How to promote engagement, understanding, and Independence for all lerners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Unicef. (2014). *Panorama de la situación de la niñez y adolescencia indígena en América Latina: El derecho a la protección y a la educación en Ecuador*. Recuperado el 30 de enero de 2018 de: [https://www.unicef.org/lac/UNICEF_LAC_Sit-indigena_Ecuador_dic2014\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_LAC_Sit-indigena_Ecuador_dic2014(1).pdf)

Whorf, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral Editores.

6. Anexos

Anexo 1. Recopilación de los lineamientos curriculares para la lengua kichwa (quichua), correspondientes a las unidades 34 a 54

UNIDAD 34

“Época de preparación de la Madre Tierra”

OBJETIVO: Promover en los estudiantes la emulación sobre las formas, prácticas mitológicas, rituales y técnicas de los procesos previos y durante la siembra de productos del medio, para valorar los conocimientos propios de su cultura y provenientes de otras, que beneficien el desarrollo sostenido a nivel local.

TEMA: Mitos y ritos con el circuito de la comunicación

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Participa en contextos y situaciones que evidencien la funcionalidad de la lengua escrita como herramienta de comunicación en la lengua de su respectiva nacionalidad y en castellano.
- Escucha discursos orales de ancianas y ancianos sobre mitos y ritos de pueblos o nacionalidades, formulando juicios de valor y participando de manera respetuosa, reconociendo el emisor, mensaje y receptor, para desarrollar progresivamente la lectura crítica.
- Identifica palabras agudas y escribe párrafos mediante el uso de conectores lógicos.

UNIDAD 35

“Época de la siembra”

OBJETIVO: Autorregular la producción de textos mediante el uso de la planificación, redacción, revisión y publicación, utilizando diferentes estrategias y técnicas acordes a la realidad, relacionando a la época de la siembra.

TEMA: Carteles. **Sustantivos:** concreto y abstracto

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Accede a bibliotecas y recursos digitales en la web, identificando las fuentes consultadas y reconoce la estructura de carteles.
- Establece las relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos (carteles),
compara y contrasta fuentes.

-Autorregula la producción escrita mediante el uso habitual del procedimiento de planificación, redacción y revisión del texto.

-Escribe textos expositivos, mejorando la cohesión interna del párrafo, mediante el uso de conectores lógicos, sustantivos concretos y abstractos, uso de mayúscula, palabras homófonas y conectores en textos relacionados a la siembra, en la lengua de su nacionalidad y en castellano.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 262)

UNIDAD 36

“Época de crecimiento y cuidado de las plantas”

TEMA: Cuento popular. Adjetivos connotativos: gentilicio; y no connotativo: demostrativo, numerales, ordinales y cardinales. Producción de textos con el uso de la "c" en palabras terminadas en "ción".

OBJETIVO: Identificar las influencias lingüísticas y culturales del castellano y de la lengua de la nacionalidad en la producción y socialización de textos, utilizando adecuadamente los elementos de cada lengua para desarrollar y profundizar la comprensión comunicativa alrededor de la época de crecimiento y cuidado de las plantas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Reconoce en un texto literario los elementos característicos del cuento popular.

-Indaga sobre las influencias lingüísticas y culturales que explican los dialectos del castellano en el Ecuador.

-Aplica los conocimientos lingüísticos en la comprensión de textos e identifica adjetivos connotativos; gentilicio y no connotativo; demostrativo, numerales, ordinales y cardinales, en temas relacionados al crecimiento y cuidado de las plantas en la lengua de su nacionalidad y en castellano.

-Produce textos escritos de acuerdo a la situación comunicativa, usando la "c" en palabras terminadas en "ción", con temas relacionados al crecimiento y cuidado de las plantas, empleando diversos formatos, recursos y materiales.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 266)

UNIDAD 37

“Época de florecimiento”

OBJETIVO: Desarrollar saberes y conocimientos alusivos a la época de florecimiento, mediante el tratado de contenidos integradores de estudio; generando actitudes, acciones y hábitos de influencia positiva en la comunidad educativa.

TEMA: Narración oral. Verbos: número y persona. Pronombres: demostrativos. Interjecciones. Uso de la "s" en palabras terminadas en "sión" al redactar textos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Escucha y narra oralmente temas relacionados a la época del florecimiento en la lengua de su nacionalidad y en castellano.

-Investiga sobre las influencias lingüísticas y culturales relacionadas al a la época del florecimiento.

-Expresa sus ideas y redacta textos con verbos, pronombres, interjecciones y uso de la "s" en palabras terminadas en "sión", con temas relacionados al florecimiento.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 269)

UNIDAD 38

“Época de cosecha”

OBJETIVO: Concienciar acerca de los saberes y conocimientos relacionados a la época de cosecha, contextualizando los elementos lingüísticos, históricos y las propiedades de cálculo, para la resolución de problemas de la vida cotidiana.

TEMA: La exposición oral y el debate. Párrafos descriptivos. Oración simple: unimembre y bimembre. Conectores lógicos de la exposición.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Lee y escribe coplas, amorfinos relacionados a temas culturales de la cosecha con oraciones simples que tengan la "v" y "b", mejorando progresivamente la cohesión interna del párrafo y utilizando los conocimientos lingüísticos (semánticos, léxicos, sintácticos y fonológicos).

-Expone oralmente y debate utilizando un vocabulario adecuado en diversas situaciones comunicativas en la lengua de la nacionalidad y en castellano.

-Escribe párrafos descriptivos, empleando los conectores lógicos en temas relacionados a tiempo de la cosecha, aplicando el proceso de la escritura.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 273)

UNIDAD 39

“La comercialización de los productos”

OBJETIVO: Generar aprendizajes significativos y contextualizar situaciones que evidencien la funcionalidad de la lengua escrita y oral, como herramienta cultural sobre la comercialización y las principales actividades económicas que realizan los pueblos y nacionalidades en las comunidades.

TEMA: Diálogo y sus características. Clases de sujeto: tácito, expreso, simple y compuesto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Participa en contextos y situaciones que evidencien la funcionalidad de la lengua escrita como herramienta cultura y construye acuerdos en los intercambios orales que se establecen en torno a temas conflictivos en la lengua de su respectiva nacionalidad y en castellano.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 276)

UNIDAD 40

“La organización comunitaria”

OBJETIVO: Recrear vivencias de la organización comunitaria, empleando los elementos gramaticales, matemáticos, sociales y artísticos, de acuerdo al contexto cultural para fortalecer el espíritu de pertenencia a su comunidad y nacionalidad en el proceso de construcción de una sociedad intercultural.

TEMA: Canción y recitación. Clases de predicado: verbal, simple y compuesto. Palabras homófonas y creación de textos literarios.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Crea textos literarios: canciones y recitaciones con humor y relaciona con el contexto cultural propio y de otros entornos en la lengua de su nacionalidad y en castellano.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 280)

UNIDAD 41

“Nuestra sabiduría”

OBJETIVO: Fortalecer la cultura escrita en base al razonamiento lógico a partir de las dinámicas propias de la sabiduría ancestral y contrastar con el conocimiento universal, para comprender y valorar el legado originario como fundamento en la construcción de la identidad cultural y nacional.

TEMA: Mesa redonda. Artículo informativo, núcleo del sujeto y sus modificadores. Palabras agudas y uso de la coma para separar conectores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Indaga las características de los pueblos y nacionalidades del Ecuador que tienen otras lenguas.

-Analiza sobre temas relacionados a la sabiduría de los pueblos o nacionalidades del Ecuador para socializar en la comunidad educativa a través de la mesa redonda, apoyándose con recursos y producciones audiovisuales e identificando el circuito de la comunicación.

-Identifica palabras agudas y aplica estrategias de escritura, mediante el uso de vocabulario de un determinado campo semántico y uso de diversos recursos de las TIC.

-Escribe artículos informativos de manera colaborativa e individual aplicando el uso correcto de la coma para separar conectores, el núcleo del sujeto y sus modificadores en castellano.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 284)

UNIDAD 42

“Nuestras fiestas”

OBJETIVO: Comprender y reconocer nuestras fiestas a través de su análisis y el desarrollo de prácticas vivenciales, relacionándolas con los ciclos naturales de la comunidad como proceso de formación integral del estudiante, a fin de fortalecerlas y

diferenciar con aquellas asumidas por influencia de otras culturas.

TEMA: Relatos históricos, refranes, fábulas y sustantivos: individual y colectivos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Participa en contextos y situaciones que evidencien la funcionalidad de la lengua escrita como herramienta cultural.

-Comprende los contenidos implícitos de relatos históricos, refranes y fábulas relacionados a temas culturales de pueblos o nacionalidades.

-Elige lecturas de refranes y fábulas basándose en preferencias personales de autor, género o temas y el manejo de diversos soportes para formarse como lector autónomo

en la lengua de la nacionalidad y en castellano.

-Autorregula la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.

-Organiza las ideas con unidad de sentido a partir de la construcción de párrafos en la lengua de su respectiva nacionalidad y castellano, empleando sustantivos, palabras graves y uso de los dos puntos, punto y coma.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 288)

UNIDAD 43

“Nuestros lugares sagrados”

OBJETIVO: Investigar y conocer los lugares sagrados con que cuenta la comunidad, como espacios de reflexión y fortalecimiento espiritual, mediante un análisis crítico

relacionado con las áreas de estudio para diferenciarlos de otras manifestaciones que influyen en el crecimiento personal, familiar y comunitario.

TEMA: Resumen, estrategias para resumir. Accidentes del verbo.

Adjetivos connotativos: epítetos; y no connotativo: indefinido

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Comprende los contenidos implícitos de textos relacionados a lugares sagrados mediante la realización de inferencias fundamentales y proyectivas valorativas a partir del contenido de un texto.

-Lee con fluidez y entonación resúmenes sobre lugares sagrados y reconoce los accidentes del verbo, adjetivos connotativos y no connotativos en diferentes textos, en castellano y en la lengua de su respectiva nacionalidad.

-Recrea textos literarios con pertinencia cultural y lingüística, empleando adjetivos connotativos y no connotativos y usa medios y recursos de la TIC.

-Escribe resúmenes aplicando estrategias para resumir empleando los accidentes del verbo, palabras esdrújulas y uso de la "h" en las raíces griegas: "hidr", "hemo", "hema", "hemi", "homo", "hiper", "hipo", "hexa", "hepta", "hecto". "hidr", "hemo", "hema", "hemi", "homo", "hiper", "hipo", "hexa", "hepta", "hecto".

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 292)

UNIDAD 44

“La vida armónica con la naturaleza”

Objetivo: Promover el análisis de la vida armónica de la comunidad con la naturaleza, como una estrategia de conservación mutua mediante el tratado de los diferentes saberes, conocimientos y dominios de la unidad; a fin de evitar los mecanismos de contaminación, sobreexplotación y deterioro de la madre tierra.

TEMA: Campañas con temas relacionados a la vida armónica con la naturaleza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Averigua y escucha narraciones sobre la vida armónica con la naturaleza de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, y emite juicios de valor respecto a su contenido y forma, y participa de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.

-Propone diálogos con una intención comunicativa y organiza el discurso según las estructuras básicas de la lengua oral y con el vocabulario adecuado a diversas situaciones comunicativas.

-Escribe afiches con temas relacionados a la vida armónica con la naturaleza y comunica ideas con eficiencia, logrando precisión y claridad, y emplea los grados del adjetivo, en castellano y en la lengua de la nacionalidad.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 296)

UNIDAD 45

“La biodiversidad”

OBJETIVO: Conocer y valorar la biodiversidad sobre la base de un pensamiento crítico, creativo, reflexivo y lógico, en el tratamiento de las disciplinas científicas y los saberes ancestrales, para así plantear soluciones a problemas de la realidad, contribuyendo al desarrollo del entorno social, natural y cultural.

TEMA: Escritura de párrafos. Verbo impersonal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Indaga las características de la conservación de la biodiversidad de pueblos y nacionalidades del Ecuador y escribe párrafos con secuencia lógica, y coherencia en el manejo del verbo impersonal, en situaciones comunicativas que lo requieran, en castellano y en la lengua de la nacionalidad.

-Escribe textos informativos y logra precisión y claridad en sus producciones escritas, mediante el uso de vocabulario específico, según un determinado campo semántico y aplica la letra "z" en los despectivos terminados en "zuelo", "zuela", "uza".

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 299)

UNIDAD 46

“Medicina ancestral”

OBJETIVO: Conocer recursos medicinales y procedimientos ancestrales en el tratamiento preventivo y curativo de algunas dolencias propias de la comunidad, apoyándose en las TIC como herramientas de información, análisis y comunicación para fortalecer los conocimientos en el proceso educativo.

TEMA: Cuento y su estructura. La coma y los puntos suspensivos. Uso de la "j" en palabras terminadas en "aje", "jero", "jera", "jería".

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Reflexiona sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios en la comunicación con temas relacionados a la medicina ancestral.

-Elige lecturas basándose en preferencias personales de autor, género o temas relacionados a la medicina natural.

-Produce cuentos relacionados a la medicina natural, empleando la coma y los puntos

suspensivos, a través de diversos formatos, recursos y materiales para motivar y valorar la importancia de su uso, en la lengua de su respectiva nacionalidad y en castellano.

-Organiza ideas y mejora la cohesión interna en la construcción de párrafos, mediante el uso de conectores lógicos y usa la letra "j" en palabras terminadas en "aje", "jero", "jera", "jería".

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 304)

UNIDAD 47

“Principios de la nacionalidad”

OBJETIVO: Aplicar los principios de la nacionalidad empleando datos estadísticos e información de los medios de comunicación y TIC para desarrollar el pensamiento crítico y aportar en las relaciones interpersonales y sociales de la comunidad.

TEMA: Qué es un afiche. Grados del adjetivo. Uso de la mayúscula en abreviaturas el paréntesis. Palabras graves y uso de la "g" en palabras terminadas en "agio", "agia", "egio", "egia", "igio", "igia".

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Investiga sobre valores y principios de cada nacionalidad y reflexiona sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios en la comunicación.

-Produce afiches con temas relacionados a principios de la nacionalidad, mediante el uso habitual del procedimiento de planificación, redacción y revisión del texto, empleando el punto y coma, el paréntesis, uso de la mayúscula en abreviaturas.

-Autorregula la producción escrita y expresa sus ideas con precisión e integra en las producciones escritas, aplicando las reglas de uso de la letra "g" en palabras terminadas

en "agio", "agia", "egio", "egia", "igio", "igia".

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 308)

UNIDAD 48

“Pueblos y nacionalidades de la Costa”

OBJETIVO: Identificar los pueblos y nacionalidades de la Costa Ecuatoriana y Región Insular mediante el tratamiento de los contenidos de esta unidad para fomentar el respeto a la diversidad del patrimonio natural y social de la región.

TEMA: Carta, correo electrónico, mensajes: SMS, chats

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Indaga información en textos escritos sobre las influencias lingüísticas y culturales de los pueblos y nacionalidades de la Costa, estableciendo relaciones explícitas entre dos o más textos.

-Comprende, analiza y produce cartas familiares, correo electrónico, mensajes: SMS, chats, para conocer sobre otras realidades y de diferentes culturas y descubrir la función comunicativa.

-Conoce el uso del SMS (servicio de mensajes cortos) como medio de comunicación escrita y rápida y herramienta de comunicación social.

-Escribe cartas y correos electrónicos, respetando las propiedades del texto en castellano y en la lengua de su nacionalidad.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 311)

UNIDAD 49

“Pueblos y nacionalidad Kichwa de la Sierra”

OBJETIVO: Identificar los pueblos de la nacionalidad Kichwa en la Sierra Ecuatoriana, incluyendo los pueblos afrodescendientes y mestizo, mediante el tratamiento de los contenidos de esta unidad para fomentar el respeto a la diversidad del patrimonio natural y social de la región.

TEMA: Autobiografía. **Adjetivos:** Adjetivos no connotativos, verbo y verboides. Uso de la "s" en los numerales terminados en "ésimo", "ésima". Y uso de la "z"

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Organiza con secuencia lógica los discursos referentes a los pueblos indígenas de la Sierra, según las estructuras básicas de la lengua oral, utilizando recursos del lenguaje figurado y conectores temporales, de orden y coherencia.

-Produce autobiografías con diferentes tipos de sustantivos, pronombres, adjetivos, verbos, adverbios y sus modificadores en castellano y en la lengua de su respectiva nacionalidad.

-Crea textos literarios con temas relacionados a los pueblos indígenas de la Sierra, aplicando las reglas de uso de la "s" en los numerales terminados en "ésimo", "ésima" y hace uso de la "z".

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p.316)

UNIDAD 50

“Nacionalidades de la Amazonia”

OBJETIVO: Identificar los pueblos y nacionalidades de la Amazonía Ecuatoriana mediante el tratamiento de los contenidos de esta unidad para fomentar el respeto a la diversidad del patrimonio natural y social de la región y su biodiversidad.

TEMA: Biografía, pronombres, adverbios y preposición.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Lee con fluidez y entonación biografías de personajes ecuatorianos y de las nacionalidades de la Amazonía, analizando el texto a partir de la identificación de conectores causales y consecutivos para motivar a la lectura por placer.

-Expresa ideas con precisión y claridad y aplica el proceso de escritura en la construcción de párrafos mediante el uso de vocabulario según un determinado campo semántico, empleando pronombres, adverbios y preposiciones en castellano y en la lengua de su nacionalidad.

-Autorregula la producción escrita mediante el uso habitual del procedimiento de planificación, redacción y revisión de textos relacionados a las nacionalidades de la Amazonía, utilizando palabras que tienen Uso de la "h" en los verbos "hacer" y "haber" en castellano.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 320)

UNIDAD 51

“Organización, liderazgo y derechos”

OBJETIVO: Fomentar la organización, liderazgo y derechos en la cotidianidad de la vida personal, escolar, familiar y social, de manera que se desarrolle una comunicación responsable, basada en hábitos artísticos, científicos y literarios, demostrando respeto a la diversidad de mensajes, lenguajes y variedades lingüísticas.

TEMA: Descripciones. Modificadores del predicado. Verbo y sus complementos. Uso de la "v" en los verbos "hervir", "servir", "vivir", "venir",

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Aplica los conocimientos lingüísticos en la decodificación y comprensión de textos relacionados a la organización, liderazgo y derecho cultural de las nacionalidades.

-Diferencia entre una autobiografía y una biografía, desarrollando estrategias de comprensión lectora.

-Escribe descripciones empleando modificadores del predicado, verbo y sus complementos, complemento directo, indirecto y circunstancial en castellano.

-Organiza ideas y mejora la cohesión interna en la construcción de párrafos, utilizando la "v" en los verbos "hervir", "servir", "vivir", "venir" y "ver" en castellano.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 324)

UNIDAD 52

“Ciencia y tecnología de las nacionalidades”

OBJETIVO: Fomentar la organización, liderazgo y derechos en la cotidianidad de la vida personal, escolar, familiar y social, de manera que se desarrolle una comunicación responsable, basada en hábitos artísticos, científicos y literarios, demostrando respeto a la diversidad de mensajes, lenguajes y variedades lingüísticas.

TEMA: Textos instructivos. Adverbio de modo. Uso de la "v" en palabras terminadas en "ívoros", "ívoros" y uso de la "b" en palabras que comienzan con las sílabas "abo".

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Indaga y lee con fluidez y entonación en diversos contextos y con diferentes propósitos, textos relacionados a ciencia y tecnología de las nacionalidades, para reinventar y relatar textos en el contexto cultural propio.

-Diferencia entre ideas principales y secundarias e incorpora los recursos del lenguaje figurado en sus ejercicios de creación literaria.

-Autorregula la producción escrita y expresa sus ideas con precisión e integra en las producciones escritas, aplicando las reglas de uso de la "v" en palabras terminadas en "ívoros", "ívoros" y uso de la "b" en palabras que comienzan con las sílabas "abo".

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 328)

Unidad 53

“La interculturalidad”

OBJETIVO: Fomentar los procesos de construcción de la interculturalidad desde la conservación y sostenibilidad de los patrimonios tangibles e intangibles del país, buscando la práctica real de convivencia entre culturas diversas.

TEMA: Elementos literarios: tiempo de narración, estudio de personajes e historietas y uso de viñetas. Uso de la "z" en los sustantivos terminados en "anza".

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Investiga e enriquece sobre las características de los elementos literarios sobre la interculturalidad, estableciendo relaciones explícitas e implícitas entre los contenidos, compara y contrasta fuentes, en castellano y en la lengua de su nacionalidad.

-Apoya el proceso de escritura en descripciones utilizando las viñetas y uso de diversos recursos de las TIC y aplicando progresivamente el uso de la "z" en los sustantivos terminados en "anza".

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 333)

UNIDAD 54

“La interculturalidad”

OBJETIVO: Promover estrategias de emprendimiento educativo a nivel familiar y comunitario con la implementación de proyectos educativos comunitarios, aplicando los diferentes saberes y conocimientos integrados, utilizando la lengua de la nacionalidad y el castellano en la búsqueda de soluciones a problemas geobiológicos y socioculturales del contexto local.

TEMA: Poemas y elementos literarios: imágenes, comparación y personificación.

Uso de la "g" en las formas verbales de los verbos terminados en "ger", "gir".

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Elige lecturas basándose en preferencias personales de autores, y reconoce el punto de vista del autor y argumentos de un texto. Registra en diferentes formatos para la escritura de poemas en castellano y en la lengua de su nacionalidad.

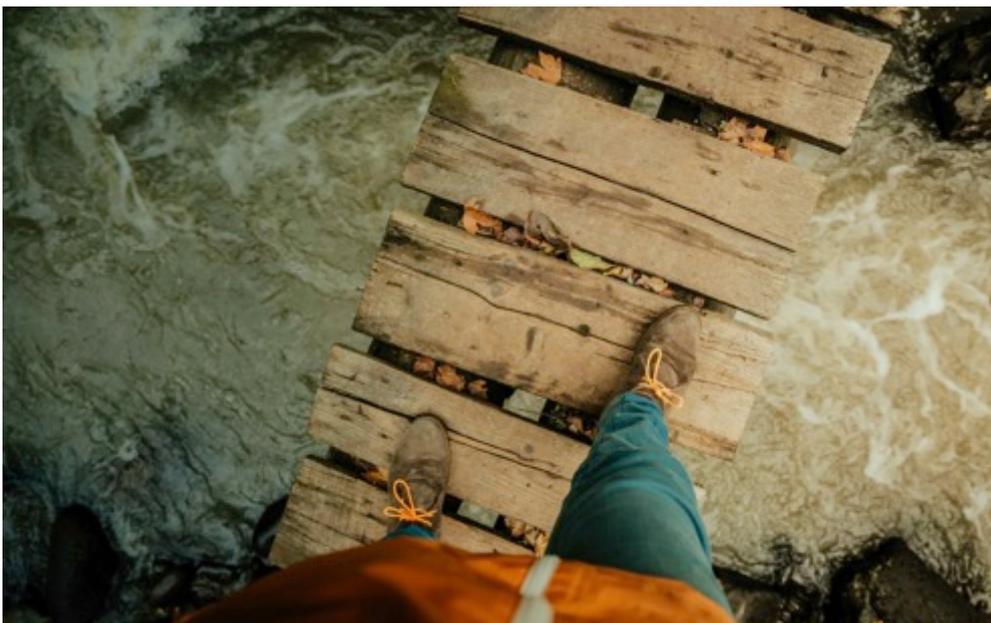
-Organiza ideas y mejora la cohesión interna en la construcción de párrafos, utilizando la "g" en las formas verbales de los verbos terminados en "ger", "gir" y apoyándose en diversos recursos de las TIC.

(Ministerio de Educación Ecuador, 2017, p. 337)

Anexo 2. Recursos utilizados

Actividad introductoria

a) Fotografía del profesor



Unidad 42

b) Enlace de la canción y letra



Inti Illimani - Fiesta de san Benito

767,113 views

2K 125 SHARE ...

Descargado de:

https://www.youtube.com/watch?v=knTsw21jWIo&list=PLZmqYP_GnTndR-xVy5eP6JOWvf23UKnjB&index=13

Letra de la canción

Dónde está mi negra bailando
con las sayas de tundiki, bailando.

Dónde se ha metido mi negra,
cargada de su guagüita, bailando

Negra, samba, aunque tunante
siempre adelante.

Hay un lorito con su monito.
Es un regalo de San Benito
para la fiesta de los negritos.

Un viejo caña con su caballo,
están durmiendo en su cabaña.
Ya nos vamos, ya nos vamos cantando,
con las sayas de tundiki cantando,
con las sayas de tundiki bailando.

c) Imagen de la fiesta boliviana



Descargado de <http://www.americasquarterly.org/node/2604>

Unidad 44

d) Imagen de conciencia ambiental



Descargado de <https://contaminacionambiental.net/contaminacion-ambiental/>

e) Texto de la lectura:

“De cómo el Padre de los Montes repartió las aguas”

Autor: Agustín Jerez

En tiempos remotos nuestros cerros vecinos eran muy dormilones. Es por esto que ninguno de los que se encuentran en los alrededores tiene agua. Un día, estando el Padre de los Montes repartiendo el agua, nuestros cerros se quedaron dormidos y, en castigo a esto, quedaron privados de ella.

El cerro Manquihua, el Catitahua, las quebradas de Chulcu, las breñas del Pasha y otros más, hoy tendrían agua, de no haber caído en este descuido.

El alto cerro de Quinlli llegó a tener una laguna.

Dos altos cerros, el Colta y el Nitón Cruz, tampoco tienen agua.

Esto igualmente se debe a su descuido.

Es por eso que, hasta nuestros días, no tenemos agua, por culpa de los cerros dormilones. Por el contrario, todos los que asistieron a la llamada, la tienen. Los de nuestro vecindario, ni siquiera una gota.

(En Moya y Jara, 2009)