



GUÍA METODOLÓGICA DE LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR CON ENFOQUE DE SOSTENIBILIDAD PARA LAS ISLAS GALÁPAGOS

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y
BACHILLERATO

Ministerio de Educación


**Gobierno
del Ecuador**

**GUILLERMO LASSO
PRESIDENTE**

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA
Guillermo Lasso

MINISTRA DE EDUCACIÓN
María Brown Pérez

Viceministra de Educación
Cintha Isabel Game Varas

Viceministro de Gestión Educativa
Andrés Ernesto Chiriboga Zumárraga

Subsecretaria de Fundamentos Educativos
Joana Valeria Abad Calle

Subsecretario de Educación Especializada e Inclusiva
Daniel Alejandro Crespo Álvarez

Directora Nacional de Educación Inicial y Básica
Claudia Valeria Sanchez Bastida

Director Nacional de Currículo
Andrés Ruiz de Chávarri

Directora Nacional de Estándares Educativos (E)
Gabriela Carlota Serrano Torres

Directora Nacional de Educación Especializada e Inclusiva
Karina Rivadeneira Roura

Equipo de apoyo
Ana María Loose
Jhon Castillo
Henry Quel
Laura Maldonado
Leanne Kirk
Miriam Chacón
Nancy Gualán
Sandra Tapia

Equipo consultor Universidad de Las Américas (UDLA)
Byron Cevallos Trujillo
Gabriela Guillén Guerrero
Isabel Ramos Castañeda
Johanna Abri Zamora
Liliana Arciniegas Sigüenza
Roxana Alcahualpa Fernández

Consultores Independientes
Jenny Macías Moreira
María José Reichenbach Rovayo

Fotografía
Juan Echeverría Andino
Martín Narváez Caicedo
Xavier Castro Dávila

Diagramación
David Sánchez Grisales – UDLA
Juan Echeverría Andino
Xavier Castro Dávila

Coordinación General
Ana María Loose Barboza

Segunda Edición, 2021
© Ministerio de Educación
Av. Amazonas N34-451 y
Av. Atahualpa Quito-Ecuador
www.educacion.gob.ec

La reproducción parcial o total de esta publicación, en cualquier forma y por cualquier medio mecánico o electrónico, está permitida siempre y cuando sea autorizada por los editores y se cite correctamente la fuente.



MINISTERIO DE
AGRICULTURA Y GANADERÍA

CONSEJO DE GOBIERNO DEL
RÉGIMEN ESPECIAL DE GALÁPAGOS

AGENCIA DE REGULACIÓN Y
CONTROL DE LA BIOSEGURIDAD Y
CUARENTENA PARA GALÁPAGOS



CONSERVACIÓN
INTERNACIONAL
Ecuador

ECOLOGY PROJECT
INTERNATIONAL
ECUADOR



Y con el apoyo de:

SIEMENS | Stiftung



DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

Ministerio de Educación



**Gobierno
del Ecuador**

GUILLERMO LASSO
PRESIDENTE

Contenido

Introducción	7
1. Enfoque pedagógico	8
1.1. Principios y enfoques de sostenibilidad.....	8
1.2. Grandes ideas y temas esenciales de sostenibilidad para Galápagos	10
2. Como llevar la Contextualización Curricular para Galápagos al aula	12
2.1. Acercamiento al Currículo.....	12
2.2. Concreción Curricular.....	13
2.3. Contextualización del currículo desde la PCI al territorio	13
2.4. Microplanificación	14
3. Sugerencias Metodológica para la aplicación de la Contextualización Curricular para Galápagos	14
3.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	14
Según el grado de dificultad	17
Según el grado de experimentación del proyecto y sus objetivos	17
Según el ámbito.....	17
Según su orientación:	18
Todos los tipos de proyectos tienen en común una serie de características:	18
3.2. Aprendizaje Cooperativo.....	32
3.3. Cultura pensamiento.....	35
Bibliografía	37
Anexos.....	38
Anexo 1: Esquema del proyecto interdisciplinar	38
Anexo 2: Formato de planificación microcurricular del Ministerio de Educación (2021).....	42
Anexo 3: Ejemplo de planificación microcurricular	43
CAJA DE HERRAMIENTAS PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR CON ENFOQUE DE SOSTENIBILIDAD	44
Herramienta N° 1	
Pasos sugeridos para aplicar la contextualización curricular con enfoque de sostenibilidad	44
Herramienta N° 2	
Descripción de los pasos sugeridos para la contextualización curricular con enfoque de sostenibilidad.....	45
Herramienta N° 3	
Etapas sugeridas para diseñar y desarrollar una salida a un escenario vivencial de aprendizaje (EVA).....	48
Herramienta N° 4	
Lista de actores sociales sugerida por las mesas técnicas respecto a los ejes de sostenibilidad.....	51

<i>Herramienta N° 5</i>	
<i>Lista de escenarios vivenciales de aprendizaje (EVA) Sugerida por las mesas técnicas de acuerdo con los ejes de sostenibilidad.....</i>	<i>54</i>
<i>Herramienta N° 6</i>	
<i>Ejemplo de planificación diaria</i>	<i>55</i>
GUÍA METODOLÓGICA PARA DOCENTES DE INGLÉS PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR CON ENFOQUE DE SOSTENIBILIDAD PARA LAS ISLAS GALÁPAGOS	59
Educación General Básica y Bachillerato General Unificado	59
4. English as a Foreign Language in the Contextualized Curriculum for Galapagos	60
4.1. <i>General EFL Remarks for Each Subnivel.....</i>	<i>60</i>
<i>Subnivel Elemental.....</i>	<i>60</i>
<i>Subnivel Medio</i>	<i>60</i>
<i>Subnivel Superior</i>	<i>61</i>
<i>Bachillerato General Unificado.....</i>	<i>62</i>
4.2. <i>Connecting the EFL Curriculum to the Contextualized Curriculum for Galapagos</i>	<i>63</i>
4.3. <i>Organization of Destrezas in the Contextualized Curriculum for Galapagos.....</i>	<i>65</i>
<i>Subnivel Elemental.....</i>	<i>65</i>
<i>Subnivel Medio</i>	<i>66</i>
<i>Subnivel Superior</i>	<i>66</i>
<i>Subnivel Bachillerato</i>	<i>67</i>
4.4. <i>Steps to Apply the Contextualized Curriculum for Galapagos</i>	<i>73</i>
4.5. <i>Strategies for Teaching EFL</i>	<i>80</i>

“(...) formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas” [Paulo Freire - Pedagogía de la autonomía-].

Introducción

Desde 1998 los diferentes actores de la provincia de Galápagos han expresado su interés en centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las realidades, necesidades y prioridades del contexto, para formar ciudadanos con una profunda comprensión, valoración y aprecio del lugar especial donde viven.

En el marco del Acuerdo Galápagos por la Educación, que es parte de la Agenda Nacional 2030 y del Acuerdo Nacional por la Educación, se da respuesta a este anhelo iniciando un proceso colaborativo entre el Ministerio de Educación y actores clave del territorio vinculados al quehacer educativo: docentes, asesores pedagógicos y expertos, a través de la creación de la Mesa Técnica para la Contextualización del Currículo para Galápagos, comité encargado de facilitar la participación de la comunidad local en la construcción del Currículo Contextualizado para Galápagos.

Trabajar desde y en el territorio, fue la consigna metodológica del proceso. Para ello, se generaron talleres participativos, entrevistas grupales y a profundidad, con actores clave de las islas Galápagos, creando un diálogo fraterno y crítico, sobre la realidad socio-ambiental. Este proceso se realizó en dos fases: diagnóstico y desarrollo.

En el primer momento de diagnóstico, se consideró fundamental la participación de actores de todos los sectores del territorio insular, desde un enfoque de Investigación acción participativa (IAP) (Fals Borda, 2008), que integra los ámbitos: socioculturales, educativos, políticos, productivos y de conservación ambiental; que conviven y co-evolucionan en la Biosfera del archipiélago de Galápagos.

La intención fue comprender desde las voces, sensaciones y expresiones de los/las habitantes, las problemáticas locales y expectativas, en torno a la sostenibilidad del territorio, que transitan en lo cotidiano de la vida. Producto de esta fase, se determinaron las grandes ideas y los temas esenciales de Galápagos que la comunidad identificó como claves para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta fase participaron 126 actores vinculados al sector educativo, instituciones

especializadas en conservación, gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales, sociedad civil, así como el Ministerio de Educación (MINEDUC) ente rector de las políticas públicas.

En segundo momento de desarrollo participativo, se vinculó un total de 36 profesionales entre docentes de Galápagos, asesoras pedagógicas y técnicos especialistas de currículo del MINEDUC, para crear un trabajo colaborativo junto al equipo consultor, para la revisión y complementariedad de los componentes del currículo vigente y para la construcción de nuevas DCD vinculadas a los temas esenciales de Galápagos para la sostenibilidad.

El resultado de todo este proceso fue la consolidación de catorce temas y problemáticas de sostenibilidad para Galápagos, organizados en categorías transversales, sobre las nociones generales de: economía, ambiente y sociedad, junto a una articulación a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU. Estos temas complementan a la arquitectura curricular con nuevas DCD, con enfoque de sostenibilidad, desde la interdisciplinariedad, interculturalidad e inclusión aplicadas, que abarcan y correlacionan a las destrezas disciplinares, específicamente en las asignaturas de Ciencias Naturales y Estudios Sociales.

1. Enfoque pedagógico

1.1. Principios y enfoques de sostenibilidad

Para los subniveles de Educación General Básica -EGB- y Bachillerato General Unificado -BGU- en las áreas del conocimiento de Ciencias Naturales –CCNN- y Ciencias Sociales –CCSS- se ha incluido un bloque curricular de sostenibilidad, que tiene como función orientar a las y los docentes para el desarrollo de experiencias de enseñanza- aprendizaje bajo el enfoque de Educación Para la Sostenibilidad –EPS-. Este bloque incluye Destrezas con Criterio de Desempeño de sostenibilidad junto con Indicadores de Evaluación y Criterios de Evaluación para promover la EPS.

Las áreas de conocimiento instrumentales (Lengua y Literatura, Matemáticas e English as a Foreign Language) y otras áreas como Educación Cultural y Artística, Educación Física y Emprendimiento y Gestión de los subniveles EGB y BGU se ha considerado que cada docente coloque aquellas Destrezas con Criterios de Desempeño de la Contextualización curricular con enfoque de sostenibilidad para

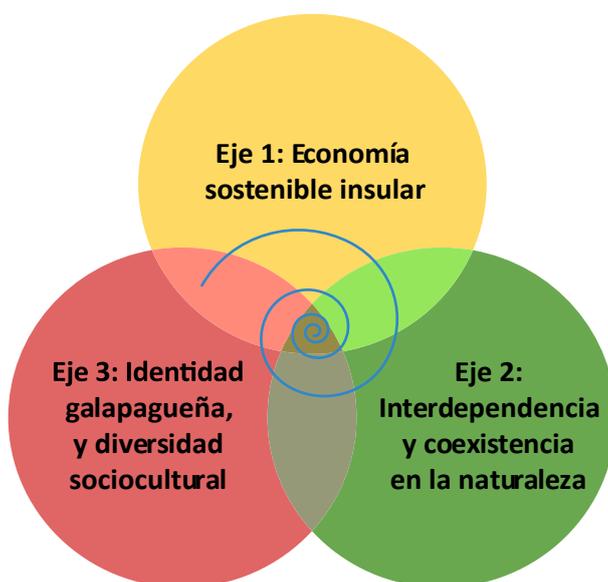
las islas Galápagos, orientadas a los objetivos de aprendizaje de los 14 temas de sostenibilidad, ejercicio que se verá reflejado en los proyectos interdisciplinarios. Además de considerar la complejidad de las Destrezas con Criterios de Desempeño permitiendo al docente desagregar y trabajar de acuerdo con su realidad.

El enfoque de sostenibilidad es un elemento integrador entre las áreas de estudio y la conexión de conocimientos con la realidad del contexto galapagueño. Es necesario identificar los Escenarios Vivenciales de Aprendizaje (EVA) con los que cuenta el contexto, así como alianzas y oportunidades para fortalecer el proceso formativo. Además, se prepara e induce a los estudiantes al encuentro con la comunidad y el territorio natural, de manera participativa e integral, sobre la problemática social, ambiental y económica local. Es fundamental asentar la base del aprendizaje vivencial, en tanto que la institución, docentes, estudiantes y sus familias se acercan y mapean su territorio. EVA se concretan con la visita experiencial al territorio, que debe estar articulada a la metodología seleccionada para guiar y fortalecer los aprendizajes planificados convirtiéndose en una oportunidad pedagógica valiosa, que posibilita el desarrollo de destrezas cognitivas, sociales y ambientales en los/as estudiantes.

Para ello, se han establecido tres ejes, que componen el constructo de sostenibilidad para Galápagos: Economía sostenible insular (1), Interdependencia y coexistencia en la Naturaleza (2) e, Identidad galapagueña y diversidad sociocultural (3).

Figura 1

Ejes de sostenibilidad para la Contextualización Curricular para Galápagos



Nota. Elaboración propia, 2020

Estos ejes son la columna vertebral de esta innovación curricular, y sobre estos, se organizan y clasifican las DCD, manteniendo la esencia y estructura, de las áreas de conocimiento, bloques curriculares, criterios e indicadores de evaluación vigentes en el currículo oficial nacional.

1.2. Grandes ideas y temas esenciales de sostenibilidad para Galápagos

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), ha definido al desarrollo sostenible, como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (ONU, 1987, p. 67). Por otro lado, de acuerdo con Amrtya Sen, quien da un giro importante al concepto de sostenibilidad, lo define no solo en términos estrictos de necesidades, sino de libertades y capacidades, con que cuentan las personas para afrontar la vida. Esto, en sentido de que las personas no solo son espectadores, son agentes de cambio, reflexivos y con capacidad de decisión y elección, para el disfrute y recreación de la vida, sin comprometer la de las futuras generaciones (Colmenarejo, 2016).

El giro hacia la sostenibilidad en Galápagos implica un cambio profundo en los estilos de vida, expectativas y condiciones sociales, ambientales y económicas. En ese sentido, la educación es la base para fortalecer habilidades y valores que faculten en los ciudadanos un cambio de estilo y paradigma de vida.

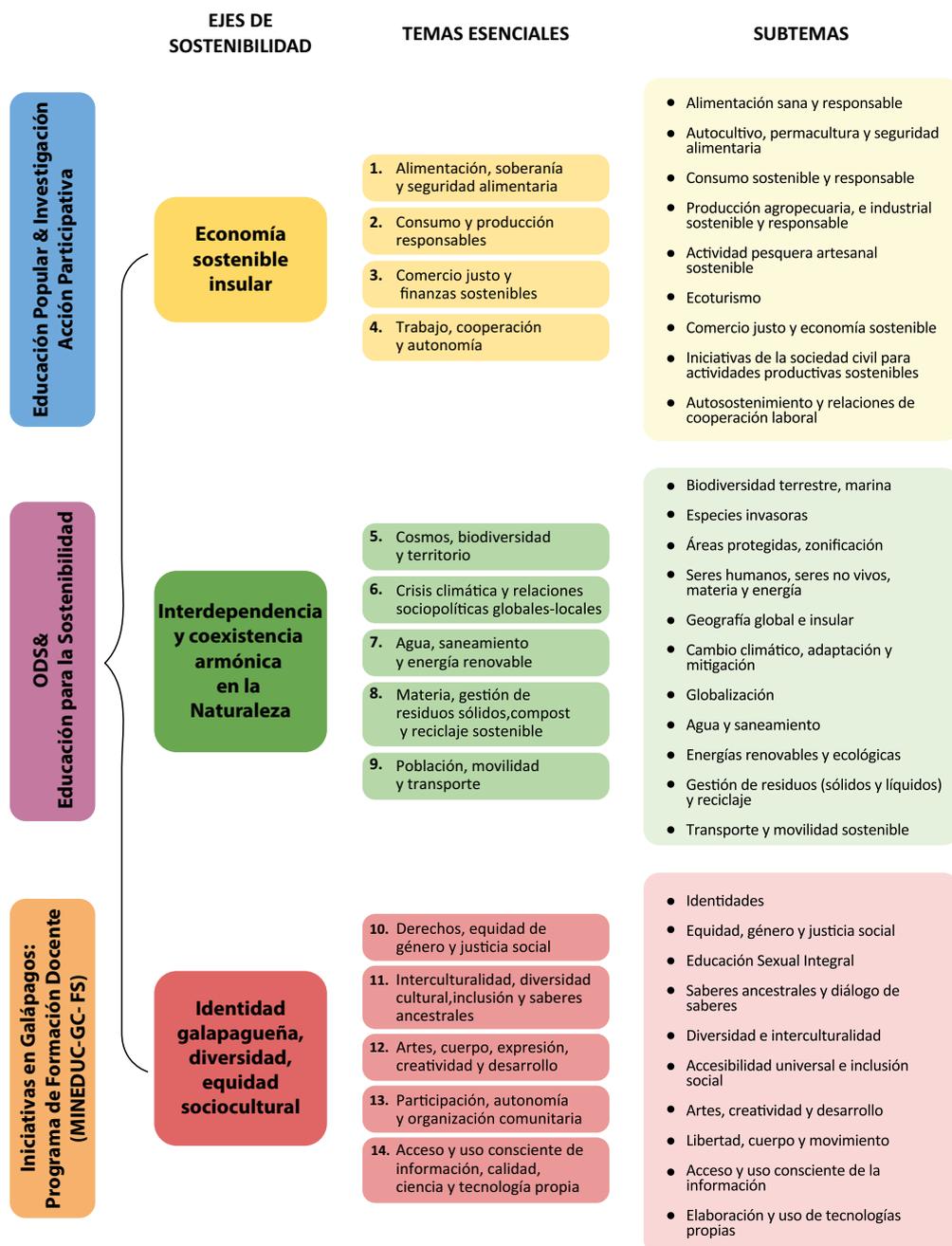
Al vivir en una geografía con condiciones específicas, los galapagueños deberían aspirar a vivir de manera sostenible, promoviendo un crecimiento económico que mejore su bienestar social al mismo tiempo que preserve el medio ambiente. Para ello el ciudadano debe tener un comportamiento que prevenga la escasez de agua dulce, que disminuya el uso de energías no renovables, que no contribuya a la producción de residuos, que administre bien las actividades productivas para proteger el medio ambiente, que cumpla las reglas de manejo y evite riesgos al ecosistema.

Por lo tanto, la propuesta de Grandes Ideas para la contextualización curricular hacia la sostenibilidad de las islas Galápagos se desarrolla como producto del proceso participativo en las mesas de diagnóstico territorial, junto al análisis conceptual sobre educación para la sostenibilidad a nivel local e internacional.

En la siguiente figura, se podrá visualizar la ruta hacia el marco de sostenibilidad construido en base a los problemas contextuales, necesidades y sugerencias de aprendizaje desde el territorio. Esta figura comprende: los marcos conceptuales principales como base de la organización de ejes, temas esenciales y subtemas de sostenibilidad para Galápagos.

Figura 2

Ejes, Temas Esenciales y Subtemas de Sostenibilidad



Nota: Información co-construida de forma participativa, con actores locales de Galápagos

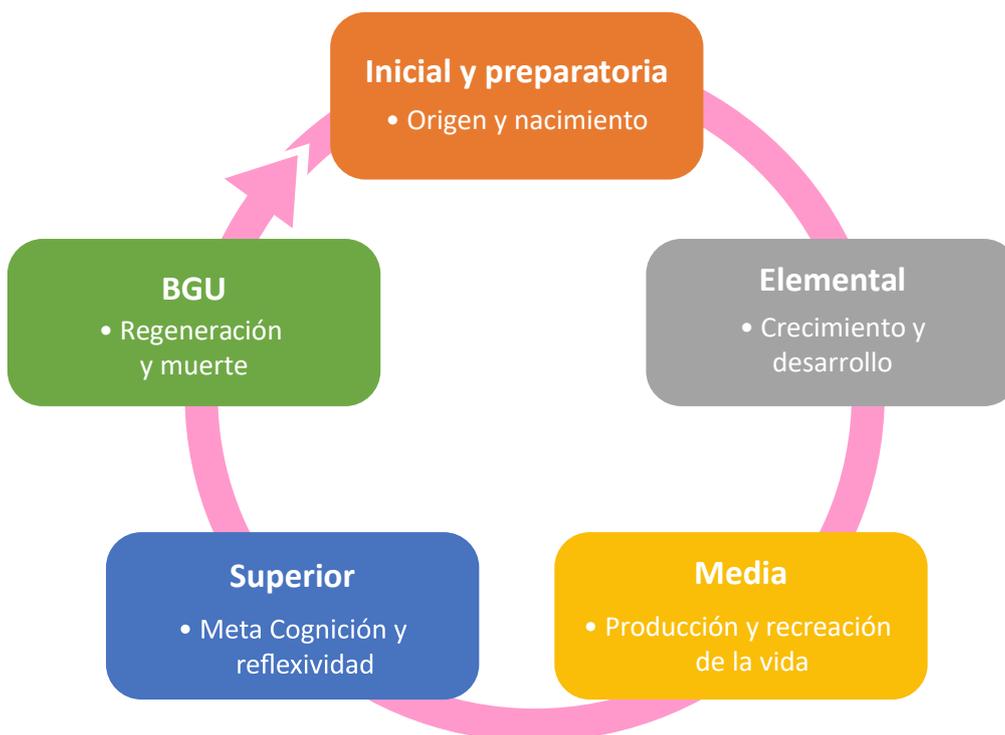
2. Como llevar la Contextualización Curricular para Galápagos al aula

2.1. Acercamiento al Currículo

La clave de la contextualización para las Islas Galápagos, consiste en la forma cómo se utiliza el currículo nacional del Ecuador, la misma que está sujeta a partir de la experiencia metodológica que el aprendizaje vivencial otorga. Además, al igual que el currículo nacional en esta propuesta de innovación metodológica los elementos curriculares cobran sentido al plantear la secuencia lógica de los aprendizajes desde el momento que los estudiantes entran al nivel inicial hasta que terminan el bachillerato.

Figura 3

Ciclo formativo currículo por subnivel



1 subnivel = 3 años lectivos = 1 experiencia integral de aprendizaje (giras, campamentos, intercambios)

Nota: Secuencia lógica del aprendizaje desde el momento que los estudiantes entran al nivel inicial hasta que terminan el bachillerato. Elaboración propia.

2.2. Concreción Curricular

La primera tarea corresponde a toda la institución educativa e implica realizar un diagnóstico territorial participativo, para identificar problemas y necesidades de aprendizaje sobre sostenibilidad articulando al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Planificación Curricular Institucional (PCI). En este proceso, se priorizan problemas y se identifican Escenarios Vivenciales de Aprendizaje (EVA), con los que cuenta el contexto, así como alianzas y oportunidades para fortalecer el proceso formativo. En la Caja de Herramientas se ha incluido a manera de sugerencia, una lista de posibles EVA de acuerdo a los ejes de Sostenibilidad (Herramienta 5). Además, esta fase prepara e induce a los estudiantes al encuentro con la comunidad y el territorio natural, de manera participativa e integral, sobre la problemática social, ambiental y económica local. Es fundamental asentar la base del aprendizaje vivencial, en tanto que la institución, docentes, estudiantes y sus familias se acercan y mapean su territorio.

2.3. Contextualización del currículo desde la PCI al territorio

En este paso inicial, realizaremos un proceso de Diagnóstico Territorial Participativo, con la comunidad educativa. Esta actividad busca identificar y conocer de forma empírica la realidad socioambiental en donde se sitúa la institución educativa. Así como mapear actores clave y posibles aliados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la Caja de Herramientas se ha incluido a manera de sugerencia, una lista de posibles actores clave de acuerdo a los ejes de Sostenibilidad (Herramienta 4). Para ello, se precisa contextualizar el currículo de Galápagos al territorio local de la institución educativa, a través de la PCI, donde se incluyan escenarios de aprendizaje vivencial, acorde a los ejes de sostenibilidad.

Este diagnóstico es recomendable realizarlo de forma integral y con enfoque participativo, en relación con los tres ejes de sostenibilidad.

Se sugieren las siguientes actividades como clave para realizar este paso:

- Conformar una reunión institucional para diseñar el proceso participativo para contextualizar el currículo al territorio escolar, desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Planificación Curricular Institucional (PCI) hasta asentarlo en el Plan curricular Anual (PCA).

2.4. Microplanificación

Es un documento en donde se evidencian los propósitos, evaluación, enseñanzas, programación, didáctica y recursos didácticos, desplegando el currículo en el tercer nivel de concreción; está determinado de acuerdo a los lineamientos previstos por cada institución educativa en la PCI; es de uso interno, por tanto, los formatos propuestos por la autoridad nacional de educación con relación a esta planificación, **son referenciales**, ya que las instituciones educativas pueden crear sus formatos, tomando en cuenta los elementos esenciales.

3. Sugerencias Metodológica para la aplicación de la Contextualización Curricular para Galápagos

3.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los estudiantes adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. El aprendizaje y la enseñanza basados en proyectos forman parte del ámbito del “aprendizaje activo”. Dentro de este ámbito encontramos junto al aprendizaje basado en proyectos otras metodologías como el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje basado en retos.

Todas estas estrategias de enseñanza y aprendizaje establecen una diferencia respecto a la “enseñanza directa” porque, entre otras cosas:

- El conocimiento no es una posesión del docente que deba ser transmitida a los estudiantes sino el resultado de un proceso de trabajo entre estudiantes y docentes por el cual se realizan preguntas, se busca información y esta información se elabora para obtener conclusiones.
- El papel del estudiante no se limita a la escucha activa, sino que se espera que participe activamente en proceso de cognitivos de rango superior: reconocimiento de problemas, priorización, recogida de información, comprensión e interpretación de datos, establecimiento de relaciones lógicas, planteamiento de conclusiones o revisión crítica de preconcepciones o creencias.

- El papel del docente se expande más allá de la exposición de contenidos. La función principal del docente es crear la situación de aprendizaje que permita que los estudiantes puedan desarrollar el proyecto, lo cual implica buscar materiales, localizar fuentes de información, gestionar el trabajo en grupos, valorar el desarrollo del proyecto, resolver dificultades, controlar el ritmo de trabajo, facilitar el éxito del proyecto y evaluar el resultado.

Existe un concepto básico muy importante en el ABP: no es lo mismo trabajar con proyectos que trabajar por proyectos. El ABP es un recurso principal rico en contenidos curriculares y en competencias claves para la sociedad del siglo XXI, el cual:

- Pretende enseñar contenido significativo. Los objetivos de aprendizaje planteados en un proyecto derivan de los estándares de aprendizaje y competencias claves de la asignatura.
- Requiere pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y diversas formas de comunicación. Para responder la pregunta guía que lanza el proyecto y crear trabajo de calidad, los estudiantes necesitan hacer mucho más que memorizar información. Necesitan utilizar capacidades intelectuales de orden superior y además aprender a trabajar en equipo. Deben escuchar a otros y también ser capaces de exponer con claridad sus ideas. Ser capaces de leer diferentes tipos de materiales y también de expresarse en diferentes formatos. Estas son las llamadas capacidades clave para el siglo XXI.
- La investigación es parte imprescindible del proceso de aprendizaje, así como la necesidad de crear algo nuevo. Los estudiantes deben formular y formularse preguntas, buscar respuestas y llegar a conclusiones que los lleven a construir algo nuevo: una idea, una interpretación o un producto.
- Está organizado alrededor de una pregunta guía abierta. La pregunta guía centra el trabajo de los estudiantes, enfocándoles en asuntos importantes, debates, retos o problemas.
- Crea la necesidad de aprender contenidos esenciales y de alcanzar competencias clave. El trabajo por proyecto le da la vuelta a la forma en la que tradicionalmente se presentan la información y los conceptos básicos: El proyecto empieza con la presentación a los estudiantes de la asignatura y de los conceptos, que, una vez adquiridos, los estudiantes aplican en el

proyecto. En cambio, en el verdadero trabajo por proyecto se empieza por una visión del producto final que se espera construir. Esto crea un contexto y una razón para aprender y entender los conceptos clave mientras se trabaja en el proyecto.

- Permite algún grado de decisión a los estudiantes. Aprenden a trabajar independientemente y aceptan la responsabilidad cuando se les pide tomar decisiones acerca de su trabajo y de lo que crean. La oportunidad de elegir y de expresar lo aprendido a su manera también contribuye a aumentar la implicación del estudiante con su proceso de aprendizaje.
- Incluye un proceso de evaluación y reflexión. Los alumnos aprenden a evaluar y ser evaluados para mejorar la calidad de los productos en los que trabajan; se les pide reflexionar sobre lo que aprenden y como lo aprenden.
- Implica una audiencia. Los estudiantes presentan su proyecto a otras personas fuera del aula (presencial o virtualmente). Esto aumenta la motivación del estudiante al ser consciente de que tiene un público y además le da autenticidad al proyecto.

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los estudiantes aprender contenidos curriculares y poner en práctica competencias clave (Deporte, M. d. 2016).

3.1.1. Tipos de proyectos

Todo proyecto nace de una necesidad y se orienta a la consecución de un resultado dentro de un tiempo limitado, con un principio, un fin y unos objetivos que determinan el alcance y los recursos de este. Cada proyecto es único, ya que no supone una operación de rutina sino un conjunto específico de operaciones.

Por eso existen muchos tipos de proyectos y es habitual que un equipo de proyecto a menudo incluya a personas que normalmente no trabajan juntas por proceder de organizaciones distintas o provenir de ubicaciones geográficas diferentes.

Esta y otras peculiaridades de un proyecto hacen que deba ser gestionado y guiado por expertos para entregar los resultados dentro del presupuesto, el plazo y la calidad que se han previsto y siempre aportando un aprendizaje.

Características de los proyectos educativos:

- **Alcance:** se refiere al impacto que tiene el proyecto para el entorno en el que opera. Por ejemplo, el número de personas al que se dirige o la incidencia del de los resultados que se obtengan de su ejecución.
- **Tiempo:** el corto, el medio o el largo plazo también determinan la gestión de un proyecto, así como las fases en que se divide.
- **Integración:** saber integrar las tareas, clasificarlas y encontrar una secuencia entre ellas es fundamental para la gestión y la consecución de resultados en la ejecución de un proyecto.
- **Recursos:** la medición de los recursos en los que se tendría que incurrir para dar sostenibilidad y viabilidad al proyecto.
- **Calidad:** los resultados de un proyecto no pueden ser de cualquier tipo. Deben responder a unos patrones de calidad y a los objetivos principales.

En este sentido existen muchos tipos de proyectos, entre los más comunes se encuentran:

Según el grado de dificultad

- Proyectos simples
- Proyectos complejos

Según el grado de experimentación del proyecto y sus objetivos

- Proyectos experimentales
- Proyectos normativos

Según el ámbito

- Proyectos de ingeniería
- Proyectos de salud
- Proyectos literarios
- Proyectos informáticos
- Proyectos tecnológicos
- Proyectos artísticos

- Proyectos matemáticos
- Proyectos económicos

Según su orientación:

- Proyectos productivos
- Proyectos sociales
- Proyectos investigativos
- Proyectos educativos

Todos los tipos de proyectos tienen en común una serie de características:

- Cuentan con un propósito.
- Se resumen en objetivos y metas.
- Se han de ajustar a un plazo de tiempo limitado.
- Cuentan con, al menos, una fase de planificación, una de ejecución y una de entrega.
- Se orientan a la consecución de un resultado.
- Involucran a personas, que actúan en base a distintos roles y responsabilidades.
- Se ven afectados por la incertidumbre.
- Han de sujetarse a un seguimiento y monitorización para garantizar que el resultado es el esperado.
- Cada uno es diferente, incluso aquellos con similares características.

3.1.2. Elementos para elaborar proyectos interdisciplinarios

En los proyectos interdisciplinarios se consideran los siguientes elementos como parte de su estructura:

- **Eje de Sostenibilidad.-** Corresponde al Eje al cual pertenece el Tema Esencial que se ha seleccionado trabajar (Figura 2: Ejes, Temas Esenciales y Subtemas de Sostenibilidad)

- **Temas esenciales.-** Aquí escoge uno o dos temas de los catorce temas y problemáticas de sostenibilidad para Galápagos, organizados en categorías transversales, sobre las nociones generales de: economía, ambiente y sociedad.
- **Contexto e identificación del problema.-** En este proceso, se priorizan problemas y se identifican escenarios vivenciales de aprendizaje -EVA- con los que cuenta el contexto, así como alianzas y oportunidades para fortalecer el proceso formativo.
- **Preguntas esenciales y detonadoras.-** Apoyar a formular preguntas retadoras de aprendizaje, a partir de los intereses, necesidades y curiosidades que tienen los estudiantes. Una vez que se ha interactuado con la realidad del contexto socio natural, surgen preguntas espontáneas que cuestionan o intrigan lo observado y vivido. Esta pregunta va a guiar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y va a llevar a docentes y estudiantes a aterrizar el proyecto y lo que se busca resolver, proponer o crear a través del mismo.
- **Tópico generativo.-** Tienen características clave, son centrales para una o más disciplinas o dominios. Resultan atractivos para los estudiantes. Son accesibles, por la gran cantidad de recursos que permiten al estudiante investigar el tópico. Existen múltiples conexiones entre los tópicos y la experiencia de los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela. Y, quizá lo más importante de todo, despiertan el interés del docente. Se pueden generar a partir de grandes ideas.
- **Objetivo de aprendizaje.-** Corresponde a las metas de comprensión que detallan los logros básicos a los que apuntan los docentes y los estudiantes. Las metas compartidas con los estudiantes desde el comienzo y a veces construidas juntamente con ellos, ofrecen un desafío que enfrentar y un claro sentido de orientación. Para diseñar los objetivos de aprendizaje se recomienda utilizar tres dimensiones de la comprensión que son: Conocimiento, Propósito y Comunicación.
- **Objetivos semanales.-** Corresponden a los objetivos establecidos para el alcance del proyecto por cada semana y que tienen relación con el objetivo de aprendizaje del proyecto.
- **Destrezas con criterios de desempeño.-** Corresponden a las destrezas con criterios de desempeño (contenidos) de las asignaturas que participan en

el proyecto y que pertenecen a las calificaciones faltantes en el expediente académico.

- **Indicadores de evaluación.-** Corresponden a aquellos indicadores que se relaciona con las destrezas con criterio de desempeño seleccionadas para desarrollar el proyecto.
- **Actividades interdisciplinarias.-** Corresponden a aquellas actividades, a través de las cuales, se desarrollan los contenidos propuestos para el proyecto, considerando su relación con el objetivo de aprendizaje y el objetivo semanal. Se pueden incluir secciones como:
 1. Sabías que...
 2. Recuerda...
 3. Dato curioso...
 4. Relación con valores...

Las actividades que se planteen, en la medida que sea posible, deben promover la interdisciplinariedad y rutinas de pensamiento u otras estrategias que fortalezcan la enseñanza para la comprensión y la aplicación de lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana.

Evaluación.- El proyecto interdisciplinar se evaluará a través de una rúbrica. En este instrumento los y las docentes incluirán los indicadores de evaluación relacionados a las destrezas con criterios de desempeño de las asignaturas básicas consideradas en el proyecto interdisciplinar.

Tabla 1.*Rúbrica de evaluación de proyectos interdisciplinarios*

Aspectos para evaluar		Nivel de desempeño					Valoración	Observación
		Muy Superior (10)	Superior (9-7)	Medio (6-4)	Bajo (3-1)	No realiza (0)		
Componentes y Destrezas	Asignatura 1	Indicador de evaluación 1						
	Asignatura 2	Indicador de evaluación 2						
	Asignatura 3	Indicador de evaluación 3						
	Asignatura 4	Indicador de evaluación 4						
	Asignatura 5	Indicador de evaluación 5						

A continuación, se presenta la escala de desempeño del estudiante para la evaluación del proyecto interdisciplinar:

Tabla 2.

Escala de valoración

Escala	Da cuenta de
Muy superior (10)	El desempeño del estudiante demuestra apropiación y desarrollo de los temas estudiados en relación con el indicador de evaluación de manera muy superior a lo esperado.
Superior (9-7)	El desempeño del estudiante demuestra apropiación y desarrollo de los temas de estudio en su totalidad en relación con el indicador de evaluación.
Medio (6-4)	El desempeño del estudiante demuestra una apropiación y desarrollo aceptable, aunque se evidencian algunas falencias en los temas de estudio con relación al indicador de evaluación.
Bajo (3-1)	El desempeño del estudiante demuestra falencias y vacíos en la apropiación y desarrollo de las temáticas estudiadas en relación con al indicador de evaluación.
No realiza (0)	El estudiante no realizó el proyecto

Es necesario establecer adicionalmente actividades autoevaluativas a través de preguntas para que el estudiante reflexione su proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo del proyecto interdisciplinar y considere los aspectos que aún se consideran retos por cumplir.

Tabla 3.*Rúbrica de autoevaluación*

	Criterio de autoevaluación	Muy Superior	Superior	Medio	Bajo	Resultado	Propuestas de mejora
Autoevaluación	Análisis de la información obtenida de fuentes consultadas, extrayéndola de manera rigurosa y ordenándola.						
	Realizo valoraciones y emito juicios en relación con el tema de estudio de forma respetuosa y pertinente, de manera que aportan al desarrollo del proyecto.						
	Participo activamente en la exposición del proyecto (de ser posible) presentando los principales hallazgos de manera clara, rigurosa y coherente.						

3.1.3. Construcción de un proyecto interdisciplinar

A continuación, se detallará los pasos a seguir para la elaboración y evaluación de un proyecto interdisciplinar.



PASO 1: Seleccionar una gran idea (tópicos generativos) para la educación actual

¿Cómo seleccionar grandes ideas?

Para seleccionar los tópicos generativos o grandes ideas, se recomienda analizar las siguientes preguntas:

- ¿Qué es importante acerca del tópico generativo?
- ¿Por qué alguien necesita comprender este tópico?
- ¿Cómo se conecta este tópico con la vida e intereses de los estudiantes?
- ¿Cómo puedo hacer visible mi interés como docente para guiar a los estudiantes a ver qué tan fascinante e importante es el tópico?
- ¿Qué recursos son los más adecuados para abordar este tópico?
- ¿Cómo se conecta este tópico a otros tópicos de otras disciplinas?
- ¿Cómo este tópico conecta a mis estudiantes con la vida más allá del aula?

- ¿Cómo puedo utilizar esas conexiones para ayudarles a mis estudiantes a comprender las ideas clave y la importancia del tópico a medida que lo van aprendiendo?

Ejemplos de tópicos generativos

Tópico generativo	Conocimientos asociados
Agua, saneamiento y energías renovables	Agua y saneamiento, energías renovables
Cosmos, biodiversidad y territorio	Biodiversidad terrestre y marina, especies invasoras, seres humanos y elementos inertes, materia y energía Geografía global e insular

PASO 2: Construir un objetivo de aprendizaje o meta de comprensión

¿Cómo diseñar objetivos de aprendizaje o metas de comprensión?

Para diseñar los objetivos de aprendizaje o metas de comprensión es importante:

- Tener dominio disciplinar.
- Plantear los objetivos de aprendizaje con la mirada del currículo, para esto contamos con la orientación de los Criterios de Evaluación y las Destrezas con Criterios de Desempeño (DCD) del Currículo Nacional.
- Formular el objetivo de aprendizaje con enfoque interdisciplinar.
- Que el objetivo de aprendizaje sea motivador para despertar la curiosidad y atraer al estudiante.

Le recomendamos utilizar las siguientes dimensiones de la comprensión (aun cuando existe una cuarta dimensión relacionada con el método):

- Contenido.
- Propósito
- Comunicación

Ejemplo:

Valorar el agua como recurso vital para todas las especies, y como un derecho humano fundamental, en tanto se garantice un uso responsable, un acceso sostenible, asequible y seguro promoviendo la conciencia crítica y la capacidad de innovación, para el desarrollo de energías renovables y ecológicas en Galápagos, usando el lenguaje persuasivo como recurso para trabajar con la comunidad.

PASO 3: Definir el proyecto y el producto que se obtendrá

¿Cómo definir los proyectos educativos?

El docente debe planificar la secuencia didáctica con las etapas del trabajo que el grupo de estudiantes debe desarrollar, es decir:

- Entornos, conocimientos de niveles o años anteriores y conocimientos previos de los estudiantes
- Necesidades e intereses
- Recursos didácticos, físicos, sociales, ambientales y otros
- Tiempo
- Evaluación del proceso y el producto final para la toma de posteriores decisiones.

Se pueden generar como respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué despierta curiosidad en el grupo de estudiantes?
- ¿Cuáles son los puntos de interés del grupo de estudiantes?
- ¿Qué fenómenos naturales, sociales, físicos, económicos, artísticos están presentes en el entorno y pueden ser el punto integrador de un proyecto?

Para planificar el tiempo del proyecto se debe dimensionar su complejidad, el número de estudiantes por grupo, la facilidad de gestión de los recursos, la obtención de la información y de las capacidades que ya tienen desarrolladas los estudiantes.

También se puede definir proyectos a ser desarrollados de manera paralela, es decir, que tengan un carácter científico y humanístico.

Científico con énfasis en Ciencias Experimentales, Matemáticas, Lengua y Literatura, Pensamiento Computacional.

Humanístico, con énfasis en Ciudadanía Digital y mundial, Estudios Sociales, Historia, Filosofía, Lengua y Literatura, Arte y Cultura.

Ejemplo de proyectos educativos por subnivel

Nivel/subnivel:

Nombre del proyecto:

Formulación del producto del proyecto:

- Puede ser formulado en conjunto con el docente, pero lo ideal es permitir a los estudiantes plantearlo desde sus intereses o necesidades.
- El docente debe dar a conocer a los estudiantes la rúbrica de evaluación para que puedan enfocar el producto al objetivo de aprendizaje y a las DCD implícitas.

Los estudiantes elaborarán las siguientes actividades:

- **Planificación:** Si lo van a realizar en grupo, presentarán un plan de trabajo donde especifiquen las tareas previstas, los encargados de cada una y el calendario para realizarla. El docente la revisará y guiará para que no se extienda de manera innecesaria.
- **Investigación:** Los estudiantes buscarán, contrastarán y analizarán la información que necesitan para realizar el trabajo. El docente motivará y orientará las acciones.
- **Análisis y la síntesis:** Los estudiantes compartirán la información recopilada, sus ideas, y estructurarán la información.
- **Elaboración del producto:** Pondrán en juego la creatividad y capacidad de gestión de recursos que, de preferencia serán reutilizables.
- **Presentación del producto:** Los estudiantes expondrán lo que han aprendido y mostrarán el trabajo realizado. El docente debe generar los espacios ideales para la presentación de resultados ya sea de manera virtual o presencial.

Ejemplo de productos a obtener en los proyectos

Las áreas de interés de los estudiantes se organizarán dentro de grupos, los cuales promoverán productos que incentiven los conocimientos de varias asignaturas y generen interés en buscar soluciones o experiencia en situaciones cotidianas. Como, por ejemplo:

- Saberes ancestrales
- Cuidado y conservación de los hábitats

PASO 4

Seleccionar los contenidos esenciales, las DCD y los indicadores de evaluación

1. Identifique en el currículo nacional, los objetivos integradores por subnivel que se relacionan con las grandes ideas. Estos objetivos integradores nos brindan información de las metas planteadas en el currículo nacional que alcanzaremos con estos proyectos interdisciplinarios.
2. Identifique los objetivos de aprendizaje que se encuentran en la Contextualización curricular con enfoque de sostenibilidad para las islas Galápagos, los cuales nacieron de las grandes ideas. Cada objetivo corresponderá a un proyecto interdisciplinario.
3. Considere que el objetivo de aprendizaje determinará las asignaturas que intervienen en el proyecto interdisciplinario, es importante en este paso tener en cuenta que intervienen todas las asignaturas del currículo en función del objetivo de aprendizaje.
4. Seleccione las Destrezas con Criterios de Desempeño (DCD) de las diferentes asignaturas estrictamente necesarias para desarrollar los aprendizajes relacionados al objetivo de aprendizaje planteado en el proyecto interdisciplinario. Estas DCD generalmente van a estar desagregadas en función del nivel de complejidad que se requiera y con el contexto en el que se desarrollan los aprendizajes. Una vez seleccionadas las DCD se podrá seleccionar los contenidos esenciales que se enfatizará en el desarrollo del proyecto.
5. Finalmente, seleccione los indicadores de evaluación que serán utilizados para establecer estrategias evaluativas de los contenidos desarrollados a lo largo del proyecto interdisciplinario.

PASO 5: Elaborar los objetivos semanales

¿Cómo definir los objetivos específicos?

Estos se definen considerando los siguientes elementos:

- Los objetivos de aprendizaje o metas de comprensión.
- Las destrezas con criterios de desempeño.
- Los indicadores de evaluación.

Los estudiantes comprenderán que el funcionamiento del cuerpo humano se relaciona con la adecuada alimentación que se promueve en cada región del país, así como la aplicación de hábitos saludables a partir de una actitud crítica sobre la concepción de la imagen corporal para afianzar una autoestima sana y tomar decisiones asertivas y responsables que se relacionan con su bienestar integral.

Objetivo de aprendizaje
o meta de comprensión

LL.2.2.2. Dialogar con capacidad para escuchar, mantener el tema e intercambiar ideas en situaciones informales de la vida cotidiana.
CN.2.2.4. Explicar la importancia de la alimentación saludable y la actividad física, de acuerdo a su edad y a las actividades diarias que realiza.

Destrezas con
criterios de desempeño

Interviene espontáneamente en situaciones informales de comunicación oral, expresa ideas, experiencias y necesidades con un vocabulario pertinente a la situación comunicativa. (Ref.LLL2.3.2.)
Explica la importancia de mantener una vida saludable en función de la comprensión de habituarse a una dieta alimenticia equilibrada. (Ref. ICN.2.4.2.)

Indicadores
de evaluación

Practicar buenos hábitos alimenticios y deportivos que permitan mantener una vida saludable.

Promover el consumo de alimentos locales y de temporada como fuentes de alimentación prioritaria.

Objetivos
específicos

PASO 6: Elaborar actividades interdisciplinarias

¿Cómo elaborar actividades interdisciplinarias?

Las actividades interdisciplinarias que se incluyan en las fichas semanales deben considerar lo siguiente:

En los proyectos que abarquen los **subniveles de Elemental, Media, Superior y nivel de Bachillerato** se deberán establecer actividades, a través de las cuales, desarrollen los contenidos propuestos de las diferentes asignaturas que los con-

forman para el proyecto, considerando su relación con el objetivo de aprendizaje y el objetivo semanal. Se pueden incluir secciones como:

- Sabías que...
- Recuerda...
- Dato curioso...
- Relación con valores...

Las actividades que se planteen deben promover la interdisciplinariedad, la comprensión y la aplicación de lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana a partir de rutinas de pensamiento u otras estrategias. Es necesario recordar que las actividades que se planteen deben responder al objetivo de aprendizaje propuesto.

Nota: En las actividades propuestas se deberá considerar el uso de diversos recursos físicos (no solo el texto escolar), digitales e interactivos para aplicarlos en el marco de la diversidad en el aula y considerando aquellos expuestos en la plataforma del MINEDUC y en otras fuentes.

Ejemplo de actividades interdisciplinarias

Educación General Básica Elemental

CN.2.2.4. CN.2.2.4. Explicar la importancia de la alimentación saludable, diferenciar entre alimentos naturales y procesados, y la actividad física, de acuerdo a su edad y a las actividades diarias que realiza para la salud y la conexión de estas acciones con el ambiente

Resolver de forma individual, problemas que requieran el uso de sumas con números de hasta dos cifras, e interpretar la solución dentro del contexto del problema. (Ref. M.2.1.24)

LL.2.2.1. Compartir de manera espontánea sus ideas, experiencias y necesidades en situaciones informales de la vida cotidiana.

Actividad: Pienso y resuelvo problemas

Ahora que ya tienes tu primera opción de desayuno, recuerda que debes incluir una fruta diaria en tu alimentación, siendo así ¿Cuántas frutas comerías en una semana, si la semana tiene 7 días?

Resuelve en tu cuaderno el problema siguiendo los pasos. Traza un cuadro similar al siguiente:

Datos	Razonamiento	Operación
(Puedes escribirlos o dibujarlos)	Para saber cuántas frutas comería a la semana debo sumar 1 fruta cada día.	
Respuesta: En la semana debería comer _____ frutas		

Responde de forma oral: ¿Qué frutas son las que te gustan?, ¿A qué hora del día te apetece comer una fruta?

PASO 7: Elaborar la rúbrica de evaluación

¿Cómo evaluar?

- La evaluación debe ser considerada como una parte central del proceso de aprendizaje.
- Es importante que se tome en cuenta la evaluación como un proceso inherente al aprendizaje, ya que no es posible “un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje”.
- La evaluación es un elemento que no se debe separar de los conceptos de calidad y de superación o progreso.
- La evaluación debe ser integral, dinámica, flexible y contextualizada.
- Permite identificar el logro del aprendizaje de los estudiantes, las debilidades y fortalezas alcanzadas.
- Permite al docente evaluar la eficacia de la enseñanza y replantear sus técnicas y métodos para alcanzar los objetivos educativos propuestos.
- Para evaluar los proyectos interdisciplinarios el Ministerio de Educación propone la utilización del portafolio y rúbricas de evaluación con su respectiva escala de valoración (tabla 1 y 2 de este documento), sin embargo, no es la única forma. Los y las docentes pueden elaborar sus propias rúbricas de evaluación.

Se recomienda revisar los proyectos interdisciplinarios elaborados desde el Ministerio de Educación que se encuentran en el siguiente enlace <https://recursos2.educacion.gob.ec/encasasierra/>, para contar con ejemplos elaborados de este tipo de insumos con base en una metodología activa.

3.2. Aprendizaje Cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.

Dos autores de referencia, los hermanos David y Roger Jonhson lo han definido como aquella situación de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos "solo puede alcanzar sus objetivos si y solo si los demás consiguen alcanzar los suyos". (Rue, 1994). Los componentes básicos del aprendizaje cooperativo son los siguientes:

Interdependencia positiva

El eslogan de los tres mosqueteros uno para todos y todos para uno "ejemplifica la creación de esta relación de interdependencia positiva. Esta se estructura estableciendo un objetivo compartido que exija al grupo estar pendientes del aprendizaje de los demás igual que del propio.

Responsabilidad individual

Cada miembro del grupo se da cuenta de que su esfuerzo se necesita para que el grupo tenga éxito y no hay posibilidad de ir por cuenta propia. El darse cuenta de que "una cadena solo está fuerte como su enlace más débil" ayuda a los grupos a fijarse en los miembros que necesitan más ayuda para asegurarse de que en esa cadena no haya

Interacción fomentadora cara a cara

Los miembros del grupo promueven el aprendizaje de los demás ayudando, compartiendo y animando los esfuerzos de aprender. Cada miembro debe colaborar para explicar, debatir y enseñarse uno a otros.

Habilidades interpersonales y de pequeño grupo

Las destrezas cooperativas incluyen varios comportamientos como el liderazgo, la construcción de confianza, la comunicación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Los miembros del grupo desarrollarán más destrezas y serán más efectivos con mejores resultados.

Seguimiento, intervención y ajustes

Los miembros del grupo necesitan ser conscientes de cómo está funcionando el grupo, tomarse el tiempo suficiente para hablar sobre cómo están alcanzando sus objetivos y mantener relaciones afectivas entre los miembros y planificar la manera de ser incluso más eficaces.

(NazaretGlobalEducation, 2016)

¿Cuáles son las funciones del trabajo cooperativo?

- Concebir a la diversidad como el motor del aprendizaje, ya que permite acceder al conocimiento de maneras diferentes promoviendo las situaciones de andamiaje y apoyo mutuos.
- Permitir situar los procesos de construcción personal de conocimiento dentro de un marco de interacción social, en el que el estudiante puede contrastar sus interpretaciones con las de los demás, descubrir sus puntos fuertes y débiles, modificar sus estrategias a partir de los modelos que le ofrecen los compañeros y valorar las diferencias, a la luz de la existencia de tantas alternativas como miembros del grupo.
- Contribuir a crear un clima de aula seguro y promovedor, en el que se minimizan las amenazas hacia el autoconcepto y autoestima, la diversidad se concibe como un elemento enriquecedor y se fomentan relaciones positivas basadas en la valoración de las diferencias.
- Contribuir al desarrollo específico de la inteligencia interpersonal, ya que dota a los estudiantes de las destrezas necesarias para la interacción social.
- Contribuir a estimular el desarrollo de las distintas inteligencias, ya que aumenta la variedad y riqueza de las experiencias educativas, lo que implica la utilización de habilidades relacionadas con las diferentes inteligencias y el grupo ofrece un entorno relajado y seguro que anima a los estudiantes

a participar abiertamente en las actividades, lo que les permite poner en práctica sus distintas habilidades.

- Potenciar la interacción social que constituye el elemento básico de todo proceso de aprendizaje por observación. Trabajando con sus compañeros, el alumnado accede a modelos de conducta que pueden potenciar su proceso de aprendizaje.
- A través del diseño de agrupamientos heterogéneos, nos permite articular un contexto de trabajo en el que los estudiantes que precisan ayuda pueden acceder a modelos deseables. Además, constituye una herramienta de aprendizaje muy poderosa en la medida en que ofrece modelos muy similares a los alumnos.
- Proporcionar múltiples posibilidades de ofrecer feedback al alumnado, lo que potencia los procesos de modelado, reforzando las conductas deseables y corrigiendo las indeseables a través de un control de las contingencias.
- Promueve la realización conjunta de las actividades de aprendizaje, lo cual apoyan a generalizar las situaciones de construcción de conocimientos compartidos.
- Promover un mayor dominio del lenguaje como vehículo de comunicación y herramienta de pensamiento. El diálogo es el instrumento básico de contraste y modificación de los esquemas de conocimientos previos.
- Al establecer una cultura basada en la ayuda y el apoyo mutuos, propicia un entorno favorable a la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes.
- Al propiciar las dinámicas de trabajo en agrupamientos heterogéneos, genera conflictos sociocognitivos que conducen a la reestructuración de aprendizajes, a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias. Todo ello se traduce en avances cognitivos importantes.
- Permite la modificación de los contenidos hasta adecuarlos al nivel de comprensión de cada uno de los estudiantes, a través del apoyo, ayuda y aclaraciones que ofrecen los compañeros.

3.3. Cultura pensamiento

Las escuelas son ámbitos culturales y todas las aulas tienen una cultura de algún tipo. La pregunta que nos surge es, ¿cómo transformar la cultura de aula en una cultura de pensamiento? David Perkins nos dice en su libro “un aula para pensar” que “el objetivo de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje”. Se ha hablado mucho de la educación en las habilidades de pensamiento: habilidades de pensamiento crítico y pensamiento creativo, habilidades de resolución de problemas.

El Dr. Ron Richart afirma en su libro “Intellectual Character” que “una cultura de pensamiento se crea en aquellos lugares en los que el pensamiento individual y de grupo es valorado y se hace visible, y se promueve de forma activa como parte de las experiencias cotidianas y habituales de los miembros del grupo”. En un aula en la que hay un lenguaje de pensamiento, existe una disponibilidad de tiempo, se fomentan patrones de conducta intelectual productivos creando en los alumnos una predisposición al pensamiento. La metacognición adquiere un papel importante, ya que se invita a los alumnos a reflexionar sobre su propio pensamiento y se les estimula para que usen y construyan estrategias de pensamiento como respuesta a desafíos intelectuales y de aprendizaje. Es un entorno seguro en el que existe un espacio para la creatividad y en el que el alumno pueda arriesgarse porque se siente respetado y valorado.

¿Qué es una rutina de pensamiento? Es un modelo o patrón sencillo de razonamiento que se repiten, ayudan a los estudiantes a aprender a pensar. Permiten utilizar la mente para generar pensamientos, razonar y reflexionar.

¿Qué es una destreza de pensamiento? Es realizar un tipo de pensamiento determinado empleando procedimientos reflexivos, específicos y apropiados para ese pensamiento.

Diferencia entre Rutina de pensamiento y destreza de pensamiento.

Las rutinas de pensamiento se utilizan repetidamente hasta convertirse en parte del aprendizaje, mientras que las destrezas se apoyan en organizadores gráficos para hacer visible el pensamiento.

Un ejemplo de rutina:

Pienso-Me interesa-Investigo

Pienso-Me Interesa-Investigo		
Pienso ¿Qué crees que sabes sobre este tema?	Me interesa ¿Qué preguntas o inquietudes tienes sobre este tema?	Investigo ¿Qué te gustaría investigar sobre este tema? ¿Cómo podrías investigarlo?

Una rutina para conectar nuevas ideas con conocimiento previo.

Finalidad: ¿Qué tipo de pensamiento fomenta esta rutina?

Esta rutina ayuda a los alumnos a relacionar el tema con su conocimiento previo, estimula su curiosidad y sienta las bases para la investigación autónoma.

Aplicación: ¿Dónde y cuándo podemos usar esta rutina?

Es conveniente comenzar dejando a los alumnos unos momentos para reflexionar sobre el tema a tratar. Después, con toda la clase o en grupos, se realiza una lluvia de ideas sobre las tres preguntas. Es importante dejar un tiempo entre una pregunta y la siguiente para que puedan pensar y organizar sus ideas.

Al principio es conveniente pedir a los alumnos que anoten sus ideas antes de ponerlas en común. Después de compartir las ideas sobre “Pienso” y “Me interesa”, se vuelve a la pregunta de investigación para comentar posibles estrategias para investigar las preguntas seleccionadas.

Muchas veces los alumnos tienen conceptos erróneos sobre un tema en este momento. Se añaden a las listas para que se puedan examinar posteriormente. Las ideas sencillas y superficiales que aparecen al principio también se han de incluir, pero es importante motivar a los alumnos a profundizar y pensar en cuestiones que realmente les interesen.

Bibliografía

Deporte, M. d. (2016). Aprendizaje basado en proyectos . España: Secretaría General Técnica.

MINEDUC. (2020). Proyectos interdisciplinarios, Régimen Costa-Galápagos, Sierra-Amazonía. Quito – Ecuador.

Pérez, A. (1 de junio de 2014). OBS Business School. Recuperado el 16 de febrero de 2021. Obtenido de <https://www.obsbusiness.school/blog/tipos-de-proyectos-y-sus-principales-caracteristica>

Nazaret Global Education, (2016). Aprendizaje cooperativo, Barcelona.

Rue, J. (1994). ¿Qué es Aprendizaje Cooperativo? Departamento de Pedagogía Aplicada (UAB), Universitat Politècnica de Catalunya Bacerlonatech.

Nazaret Global Education, (2017). Cultura de pensamiento. Barcelona

Anexos

Anexo 1: Esquema del proyecto interdisciplinar

PROYECTO ____

SUBNIVEL/NIVEL ____

(GRADO/CURSO)

CICLO COSTA - GALÁPAGOS

AÑO LECTIVO (____)

Eje de Sostenibilidad	Aquí se coloca el nombre eje de Sostenibilidad con el que se va a trabajar
Temas esenciales	Corresponde escoger un tema o dos temas relacionados de los catorce temas esenciales descritos en las matrices de destrezas.
Contexto, identificación de un problema	Aquí corresponde colocar el contexto o la identificación de un problema q permite a los estudiantes a ser proactivos en la solución de problemas.
Preguntas esenciales y detonadoras	Aquí se formulan preguntas retadoras de aprendizaje, a partir de los intereses, necesidades y curiosidades que tienen los estudiantes. Además ayuda a enfocarse en el tema.
Objetivo de aprendizaje:	Corresponde a los objetivos de aprendizaje propuestos en el mapa curricular
Objetivos específicos:	Corresponde a los objetivos semanales interdisciplinares que se relacionan con el objetivo de aprendizaje
Indicadores de evaluación:	Corresponde a los indicadores de evaluación relacionados a las destrezas con criterios de desempeño que se desarrollarán de manera interdisciplinar a lo largo del proyecto.
Proyecto:	Corresponde al nombre del proyecto científico o humanístico (el nombre debe ser novedoso y atractivo)

Producto final	<p>Aquí se describe el producto final, que muestra la evidencia del aprendizaje y debe ser planteado al inicio del proyecto, con su respectiva rúbrica.</p> <p>Ejemplos: Una carta, un cuento, un ensayo, una obra de teatro, un juego, una maqueta, una pieza musical, una exposición de productos, una presentación de diapositivas, etc.</p>
-----------------------	--

Indicaciones: En este espacio se detallarán los recursos a emplear en las diferentes actividades planteadas a lo largo de las semanas.

Actividades para la semana 1	
Tema:	<p>Actividades: Corresponden a aquellas actividades, a través de las cuales, se desarrollan los contenidos propuestos en el mapa curricular, considerando su relación con el objetivo de aprendizaje y el objetivo semanal.</p> <p>Se pueden incluir secciones como:</p> <p>Sabías que...</p> <p>Recuerda...</p> <p>Dato curioso...</p> <p>Relación con valores...</p> <p>Las actividades que se planteen deben promover la interdisciplinariedad, la comprensión y la aplicación de lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana a partir de rutinas de pensamiento u otras estrategias. Es necesario recordar que las actividades que se planteen deben responder al objetivo de aprendizaje propuesto.</p>
Actividades para la semana 2	
Tema:	<p>Actividades: Corresponden a aquellas actividades, a través de las cuales, se desarrollan los contenidos propuestos en el mapa curricular, considerando su relación con el objetivo de aprendizaje y el objetivo semanal.</p>

Se pueden incluir secciones como:

Sabías que

Recuerda...

Dato curioso...

Relación con valores...

Las actividades que se planteen deben promover la interdisciplinariedad, la comprensión y la aplicación de lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana a partir de rutinas de pensamiento u otras estrategias. Es necesario recordar que las actividades que se planteen deben responder al objetivo de aprendizaje propuesto.

Actividades para la semana 3

Tema:

Actividades: Corresponden a aquellas actividades, a través de las cuales, se desarrollan los contenidos propuestos en el mapa curricular, considerando su relación con el objetivo de aprendizaje y el objetivo semanal.

Se pueden incluir secciones como:

Sabías que...

Recuerda...

Dato curioso...

Relación con valores...

Las actividades que se planteen deben promover la interdisciplinariedad, la comprensión y la aplicación de lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana a partir de rutinas de pensamiento u otras estrategias. Es necesario recordar que las actividades que se planteen deben responder al objetivo de aprendizaje propuesto.

Actividades para la semana 4

Tema:

Actividades: Corresponden a aquellas actividades, a través de las cuales, se desarrollan los contenidos propuestos en el mapa curricular, considerando su relación con el objetivo de aprendizaje y el objetivo semanal.

Se pueden incluir secciones como:

Sabías que...

Recuerda...

Dato curioso...

Relación con valores...

Las actividades que se planteen deben promover la interdisciplinariedad, la comprensión y la aplicación de lo aprendido en situaciones de la vida cotidiana a partir de rutinas de pensamiento u otras estrategias. Es necesario recordar que las actividades que se planteen deben responder al objetivo de aprendizaje propuesto.

Compromisos: se establecerán compromisos para reforzar los aprendizajes conceptuales y actitudinales desarrollados a través del proyecto.

Autoevaluación: se establecerán preguntas para que el estudiante reflexione su proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo del proyecto interdisciplinar.

Nota: El número de semanas variará en cada proyecto interdisciplinar.

En el caso de Inglés, esta asignatura se vinculará en dos de la totalidad de semanas que dura el proyecto interdisciplinar.

Anexo 2: Formato de planificación microcurricular del Ministerio de Educación (2021)

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR			
INSTITUCIÓN:	SUBNIVEL:	GRADO:	CLASE:
EJE DE SOSTENIBILIDAD:		TEMA ESENCIAL:	
OBJETIVO DE APRENDIZAJE/SOSTENIBILIDAD:			
DESTREZAS DE LAS DISCIPLINAS PARA EL PROYECTO (INCLUIDAS LAS DE SOSTENIBILIDAD):			
		ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	
CONCEPTOS ESENCIALES	DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	RECOMENDACIONES PARA PADRES/TUTORES
OBJETIVO SEMANA 1:			
OBJETIVO SEMANA 2:			

Anexo 3: Ejemplo de planificación microcurricular

PROYECTO DE NUTRICIÓN. EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MEDIA “Mi folleto de recomendaciones deportivas y alimenticias”

<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: Los estudiantes comprenderán que el funcionamiento del cuerpo humano se relaciona con la adecuada alimentación que se promueve en cada región del país, así como la aplicación de hábitos saludables a partir de una actitud crítica sobre la concepción de la imagen corporal para afianzar una autoestima sana y tomar decisiones asertivas y responsables que se relacionan con su bienestar integral.</p>			
<p>Valores: responsabilidad, gratitud, amor propio.</p>			
CONCEPTOS ESENCIALES	DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES D E EVALUACIÓN	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS
			PROPUESTAS DEL DOCENTE RECOMENDACIONES PARA EL PADRE DE FAMILIA O TUTOR EN EL HOGAR
SEMANA 1			
Alimentación saludable	EF.2.6.5. Reconocer la importancia del cuidado de sí y de las demás personas, durante la participación en diferentes prácticas corporales para tomar las precauciones necesarias en cada caso (hidratación y	I.EF.3.7.1. Participa de manera segura, saludable y placentera en prácticas corporales, reconociendo las dificultades propias y de sus pares para alcanzar los objetivos de las mismas.	Indique a los estudiantes los pasos a seguir en la creación del juego “Descubro los alimentos” Motive al estudiante a participar en el juego. Solicite el apoyo del padre/madre o tutor para que acompañe a su niño/a en el proceso de aprendizaje y, además: Guíe a su niño/a con el uso de materiales para la creación del juego “Descubro los alimentos”

CAJA DE HERRAMIENTAS PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR CON ENFOQUE DE SOSTENIBILIDAD

Herramienta Nº 1

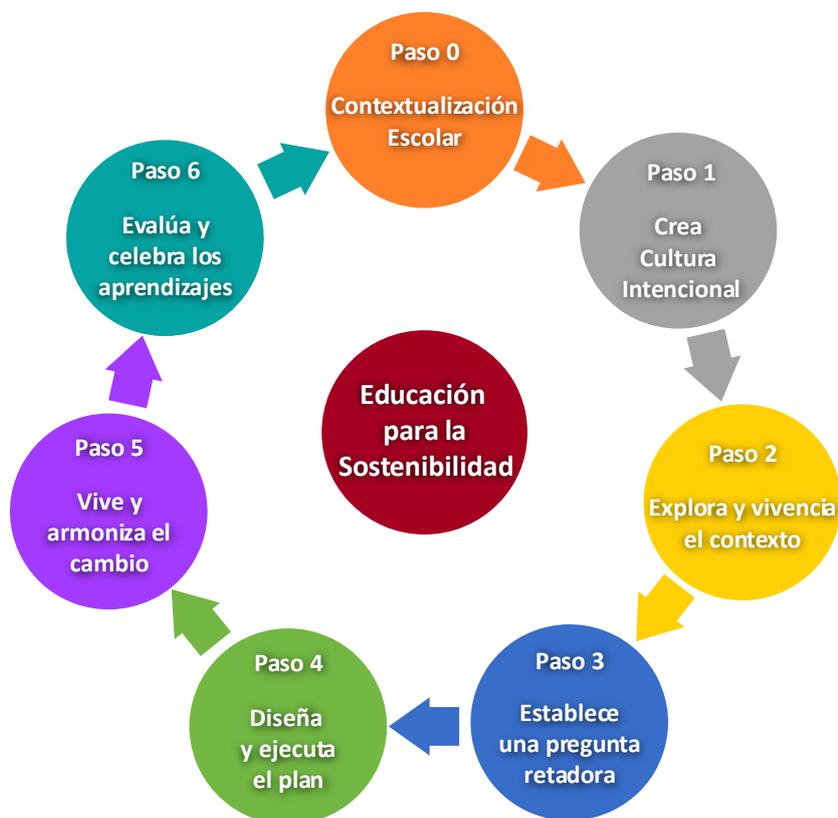
Pasos sugeridos para aplicar la contextualización curricular con enfoque de sostenibilidad

el modelo educativo con enfoque de sostenibilidad para Galápagos contempla seis pasos a seguir, organizados de forma sistemática y secuencial, para articular y contextualizar el aprendizaje, desde el territorio socio natural al currículo. En estos pasos, se propone una lectura y mirada crítica a la realidad socio ambiental del territorio donde se sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La ejecución de estos pasos responde a un orden, tal como lo demuestra la siguiente ilustración:

Figura. 5

Ciclo de pasos para implementación del currículo



Nota: Elaboración propia.

Herramienta Nº 2

Descripción de los pasos sugeridos para la contextualización curricular con enfoque de sostenibilidad

Paso 0 - Contextualización del currículo desde el PCI al territorio

¿Cómo conectamos el currículo con el territorio local?

La primera tarea corresponde a toda la institución educativa e implica realizar un diagnóstico territorial participativo, para identificar problemas y necesidades de aprendizaje sobre sostenibilidad articulando al Proyecto Educativo Institucional-PEI- y al Plan Curricular Institucional-PCI-. En este proceso, se priorizan problemas y se identifican escenarios vivenciales de aprendizaje-EVA- con los que cuenta el contexto, así como alianzas y oportunidades para fortalecer el proceso formativo.

Este diagnóstico es recomendable realizarlo de forma integral y con enfoque participativo, en relación con los tres ejes de sostenibilidad.

Se sugieren las siguientes actividades clave para realizar este paso:

- Convocar a actores diversos de la comunidad para el taller participativo: líderes/zas de la comunidad, artistas y artesanos, jóvenes, adultos, mujeres, comerciantes, emprendedores, agricultores, empresarios/as, sector gubernamental, policía, salud, iglesias, etc.
- Realizar un análisis de contextualización curricular, a partir de técnicas de diagnóstico participativo, estas pueden ser:
 - a. Cartografía social participativa (mapeo de actores, servicios, recursos y línea de tiempo del territorio).
 - b. Grupos de trabajo o de discusión, para el análisis y priorización de problemas por ejes y temas de sostenibilidad. Se sugiere también la elaboración de un FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), y la creación de un árbol de problemas y árbol de objetivos.

Paso 1 - Crea Cultura Intencional

¿Cómo caracterizar a mi grupo de estudiantes para preparar un proceso de enseñanza - aprendizaje inclusivo, vivencial y práctico?

A partir de este paso inicia el ejercicio docente con un proceso inicial en el que

conozca, caracterice y evalúe las distintas posibilidades de trabajo de su grupo de estudiantes. Así, para crear una cultura intencional y un sentimiento sólido de comunidad lo que involucraría a los estudiantes en su propio aprendizaje y en la solución de problemáticas del contexto. Para ello, se pueden tomar en cuenta las siguientes.

Paso 2 - Explora y vivencia el contexto (aprendizajes del territorio)

¿Cómo acompañar la experiencia de aprendizaje sensorial y vivencial, de la salida pedagógica de mis estudiantes, al territorio?

Esta actividad se propone clave en todo este proceso educativo, comprendida como una oportunidad pedagógica valiosa, que posibilita el desarrollo de destrezas cognitivas, pero también destrezas sociales y ambientales en los/as estudiantes.

Este paso invita a las/los docentes y estudiantes explorar los Escenarios Vivenciales de Aprendizaje (EVA), busca involucrar a las/los estudiantes en una exploración sensorial y experiencial del territorio. Los EVA son un elemento esencial en las metodologías participativas, interdisciplinarias y basadas en la indagación que se promueve a través del currículo contextualizado para Galápagos. Promueve que salgan de las aulas, y que puedan explorar e interactuar con los diversos ambientes que existen en lugar en el que viven y con los actores de su comunidad para conectar su aprendizaje con la realidad local y global.

Paso 3 - Establece una pregunta detonadora y las necesidades de aprendizaje:

¿Cómo puedo apoyar a formular preguntas retadoras de aprendizaje, a partir de los intereses, necesidades y curiosidades que tienen mis estudiantes?

Una vez que se ha interactuado con la realidad del contexto socio natural, surgen preguntas espontáneas que cuestionan o intrigan lo observado y vivido en la salida pedagógica. Esta pregunta va a guiar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y va a llevar a docentes y estudiantes a *atterrizar* el proyecto y lo que se busca resolver, proponer o crear a través del mismo.

Esta pregunta se plantea desde la perspectiva de la/el estudiante e idealmente debe llevarlos a ponerse en un escenario o rol en particular. Por ejemplo:

- ¿Cómo puedo construir a reducir la generación de basura?
- ¿Qué puedo hacer desde mi casa para cuidar el agua en Galápagos?

Tu **rol como docente es facilitar/guiar el proceso de desarrollo de la pregunta**; es decir que la pregunta viene del grupo de estudiantes como tal.

Para diferentes metodologías de aprendizaje, se pueden plantear diversos tipos de preguntas o usar una combinación de estas de acuerdo al alcance de los proyectos y de la edad del grupo de estudiantes al cual se está facilitando.

Paso 4 - Diseña y ejecuta el plan de acompañamiento pedagógico:

¿Cómo apoyo a mis estudiantes a desarrollar sus destrezas desde una educación activa y crítica, para una armonía intrapersonal, y con su entorno natural y social?

El método vertebrador lo constituye el Aprendizaje basado en proyectos (ABPr), en el cual las/los estudiantes construyen su aprendizaje a través de un proyecto para dar solución a un problema o enfrentar una tarea determinada. Este paso inicia con la planificación micro curricular, plan que será adaptado a cada ABPr, y nos lleva a la realización de experiencias de aprendizaje contextualizadas.

El origen para los problemas o situaciones a atender a través del ABPr será el contexto de las/los estudiantes, lo que genera una motivación adicional para el aprendizaje y su proceso beneficia a las/los estudiantes y la comunidad en general.

Paso 5 - Vive y armoniza el proceso de enseñanza-aprendizaje:

¿Cómo armonizar, acompañar y sostener el proceso de enseñanza -aprendizaje de mis estudiantes, durante la implementación de sus proyectos?

Como parte de la tercera fase, este paso invita a la reflexión y permite detenerse y observar la relación entre la teoría y la práctica y las sensaciones que surgen en la realización del plan.

El proceso de armonización implica intrínsecamente un componente reflexivo sobre la acción. Producto de esta reflexión, se plantean mecanismos para cuidar la armonía y el buen vivir en la comunidad educativa. A continuación, se detallan algunas recomendaciones:

- El proceso de reflexión debe ser continuo a lo largo del proyecto.
- Las/los docentes deben plantearse, ¿sobre **qué** y **cómo** van a reflexionar las/los estudiantes?

Paso 6 - Evalúa y celebra los aprendizajes

¿Cómo evaluó los resultados, productos y procesos elaborados por mi grupo de estudiantes, con la finalidad de que se fortalezcan los aprendizajes adquiridos?

Se propone una mirada compleja en torno a la evaluación. Esta es entendida de forma sistemática, integral, formativa y para el aprendizaje. En ese sentido, se reconoce que un proceso de evaluación se da desde el inicio de la experiencia de aprendizaje. Para esto, se plantean enfoques y perspectivas diversas, para abordar procesos evaluativos, desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, así como, propiciando un proceso participativo, en torno a la definición consensuada de criterios y valores a evaluar. En esta ruta, la evaluación adquiere un sentido celebrativo, porque es el espacio donde se comparten los aprendizajes logrados durante el proceso formativo del desarrollo de los proyectos diseñados con ABPr. Se convierte de esta forma, en un encuentro de experiencias, de compartir de saberes y prácticas, en definitiva, una fiesta viva del aprendizaje.

Herramienta Nº 3

Etapas sugeridas para diseñar y desarrollar una salida a un escenario vivencial de aprendizaje (EVA)

Etapas para la exploración del contexto	Descripción	Sugerencias de estrategias para facilitar cada etapa
Antes	<p>Se recomienda que el/la docente realice una visita previa de reconocimiento al EVA, a donde se va a realizar la salida pedagógica. En esta visita, es fundamental prever condiciones de bioseguridad, distancias, movilidad, identificar servicios de emergencias y atención médica, logística, etc.</p> <p>Indagación de ideas previas de las/los estudiantes sobre el lugar donde se realizará la visita. Se recomienda hacer un registro de estas ideas o hipótesis, para contrastarlas al retorno.</p>	<p>Asignar roles individuales y/o grupales para la exploración pedagógica: navegadores, embajadores (en caso de que la EVA requiera conocer a un/a experta), fotógrafos/as, anotadores, facilitadores para el proceso de hacer preguntas, seguridad, entre otros.</p> <p>Conformar comisiones operativas para la organización de todos los insumos que se requieran (alimentación, botiquín, materiales didácticos, registro fotográfico y escrito, entre otras).</p> <p>Para el subnivel medio, se sugiere incorporar a padres de familia en la EVA.</p>

	<p>Durante esta visita, es fundamental que se realice un “recorte” o segmentación de la realidad. Esto significa, determinar qué elementos, objetos, experiencias y detalles del lugar aportan concretamente al proceso formativo, en función de los objetivos de aprendizaje previsto en el documento curricular.</p> <p>Planificar la salida de forma participativa con el grupo de estudiantes y sus familias. Es importante que sean ellas/ellos los protagonistas de la experiencia vivencial.</p> <p>Organizar a las familias. En este proceso es fundamental la participación de las familias. Prever el número de adultos que acompañan al número de estudiantes.</p> <p>De ser necesario, preparar el material didáctico que va a facilitar la exploración del lugar o la vivencia de la experiencia.</p> <p>Desarrollar preguntas de manera grupal en caso de estar en contacto con un/a experta durante la EVA.</p>	<p>Con la participación de adultos en los grupos previamente organizados, elaborar fichas de ruta para la experiencia, para que se guíe al objetivo de la misma y no se disperse la atención de los/las estudiantes.</p>
Durante	<p>Establecer acuerdos de seguridad y protección durante la salida, y los puntos de atención y observación de la visita.</p> <p>Identificar un punto de encuentro en el sitio donde se realiza la actividad.</p> <p>Entregar a cada estudiante los datos de contacto de la/el docente y de la institución educativa.</p> <p>Promover la exploración del lugar y/o la experiencia a</p>	

	<p>través de la activación de los sentidos: observar, escuchar, oler, probar, tocar; permitir que las/los estudiantes realmente absorban el ambiente, la información y la experiencia.</p> <p>Modelar y asegurar el uso de las herramientas didácticas escogidas para la EVA.</p> <p>Provocar el desarrollo de preguntas y aclaraciones en torno a la experiencia vivenciada.</p> <p>Promover la agencia de las/los estudiantes a lo largo de la experiencia mediante los roles previamente asignados.</p> <p>Cuidar la armonía grupal, el buen trato y la participación de cada estudiante.</p>	<p>Tablas “Yo noto/Yo me pregunto”</p> <p>Tablas “Antes pensaba/Ahora pienso”</p> <p>Hojas de trabajo con preguntas específicas</p> <p>Lista de cotejo para observación</p> <p>Diario de observación</p> <p>Diario científico</p> <p>Los/las estudiantes deben llevar una “ficha guía de observación” en la que debe haber un espacio para registro de ideas, percepciones y preguntas generadas de manera autónoma, sin guía. Esta ficha será parte del Diario de observación.</p>
Después	<p>Organizar la información recopilada con cada grupo.</p> <p>Generar lluvia de ideas sobre un contraste entre las ideas previas y los hechos vivenciados.</p> <p>Promover un diálogo y escucha activa entre el grupo de estudiantes sobre sus sensaciones y percepciones de lo vivenciado, en específico sobre lo que llamó la atención, lo que no gustó, lo que sorprendió y lo que impactó.</p>	

Nota. Elaboración propia, 2021.

Herramienta Nº 4

Lista de actores sociales sugerida por las mesas técnicas respecto a los ejes de sostenibilidad

EJES DE SOSTENIBILIDAD	APRENDIZAJES CON LA COMUNIDAD		
	Nombre/Institución	Rol/Área de Dominio	Isla
ECONOMÍA SOSTENIBLE INSULAR	Frente Insular	Economía Sostenible	Santa Cruz
	MAG	Agricultura y Ganadería	Santa Cruz/ San Cristóbal
	Huerta Luna/ACÁ	Permacultura, agroecología, soberanía alimentaria	Santa Cruz
	Lava Java/ACÁ	Agricultura Orgánica	Santa Cruz
	Cooperativa de Producción Pesquera Artesanal Galápagos COPROPAG	Pesca	Santa Cruz
	Crucero Angelito	Chef de Barco	Santa Cruz
	Tatjana Angermeyer / Queso Chueco	Emprendimiento de quesos maduros	Santa Cruz
	Marjorie Andrade / Comunidad	Agricultura	Santa Cruz
	Fundación Heifner	Agricultura	San Cristóbal
	Aura Cruz / GAD Parroquial de Floreana	Desarrollo Sostenible	Floreana
	Conservación Internacional	Producción Local y consumo responsable	Santa Cruz
	IOI	Desarrollo Sostenible	Isabela
INTERDEPENDENCIA, COEXISTENCIA ARMÓNICA CON LA NATURALEZA	ABG	Directora de ABG	Santa Cruz
	Ivonne Torres / Comunidad	Guía Naturalista	Santa Cruz
	Dolores Villacreses / Comunidad	Guía Naturalista	Santa Cruz
	Ixora Berdonces / Comunidad		Santa Cruz
	Gianna Haro / Comunidad	Guía Naturalista y experta en Apnea	Santa Cruz

	Roberto Plaza / Comunidad	Guía Naturalista, velerismo, casa con energía renovable	Santa Cruz
	Gianna Haro / Comunidad	Guía Naturalista y experta en Apnea	Santa Cruz
	Roberto Plaza / Comunidad	Guía Naturalista, velerismo, casa con energía renovable	Santa Cruz
	África Berdonces / Comunidad	Guía Naturalista	San Cristóbal
	Ximena Córdoba / Comunidad	Guía Naturalista	Isabela
	Daniel Gallardo / Guadua	Bioconstrucción	Santa Cruz
	Roberto Pépolas / Comunidad	Buceo	Santa Cruz
	WWF	Investigación aplicada a la conservación de Galápagos	Santa Cruz
	Fundación Charles Darwin	Investigación aplicada a la conservación de Galápagos	Santa Cruz
	Galapagos Conservation Trust	Investigación aplicada a la conservación de tortugas terrestres, contaminación plástica, educación ambiental	Santa Cruz
	Dirección del Parque Nacional Galápagos	Manejo de las áreas protegidas de Galápagos	Santa Cruz
	EPI	Educación ambiental experiencial	Santa Cruz
	Un cambio por la vida	Desarrollo Sostenible	Santa Cruz/ San Cristóbal/ Isabela/ Floreana

IDENTIDAD GALAPAGUEÑA, DIVERSIDAD Y EQUIDAD SOCIOCULTURAL	Tepi Angermeyer / Angermeyer Waterfront (Hotel)	Descendiente de primeros pobladores de las islas	Santa Cruz
	Vivana Varela / CENDA	Líder grupo de Danza e involucramiento en colectivos feministas	Santa Cruz
	María Casafont / MAGMA	Temas de Género	Santa Cruz
	Isabel Iturralde / MAGMA	Temas de Género	San Cristóbal
	Andrés Cruz / Colectivo Caja Negra	Fotografía	Floreana/ Santa Cruz
	Magno Bennett / Casa de la Cultura	Presidente- Núcleo Galápagos	Santa Cruz
	Tito Ruiz / Comunidad	Artesano	Santa Cruz
	Lola Herrera / Comunidad	Poeta	Santa Cruz
	Nathaly Albán / Celebrity Cruises	Capitana	Santa Cruz
	Gina Andrade / Radio Encantada Galápagos		Santa Cruz
	Diego Cocha / Radio Santa Cruz Galápagos		Santa Cruz
	Steve Bayas, Henry Bayas / Sin Residencia (Banda)	Estudio de grabación, músico	Santa Cruz
	Federico Idrovo / Arkabuz (Banda)	Integrante de banda	San Cristóbal
	Steve Divine / Guía Naturalista	Descendiente de primeros pobladores de Santa Cruz, conocimiento de la historia de población de las islas	Santa Cruz
	Floreanita Wittmer / Comunidad	Historia de la población de Floreana	Floreana
	Yanexia Álvarez / Biblioteca para Galápagos y El Mundo		Santa Cruz
	Selene Loayza / Comunidad	Tambos de Lectura Galápagos	Santa Cruz
	Tribu Volcánica (CCE)	Danza Tribal	

Herramienta Nº 5

Lista de escenarios vivenciales de aprendizaje (EVA) Sugerida por las mesas técnicas de acuerdo con los ejes de sostenibilidad

EJES DE SOSTENIBILIDAD	ESCENARIOS VIVENCIALES DE APRENDIZAJE	
	Lugar/Experiencia	Territorio
Economía sostenible Insular	Visita Huerta Luna	Santa Cruz
	Visita a la tienda Opuntia	Santa Cruz
	Muelle de Pescadores	Santa Cruz
	Vista al mercado	Santa Cruz
	Visita a la feria	Santa Cruz / San Cristóbal / Isabela
	Kioskos (cerca de feria Miraflores)	Santa Cruz
	Venta de comidas (en el parque de Bellavista)	Santa Cruz
	Finca Kastdalen (finca de yogurt)	Santa Cruz
	Visita a Finca El Progreso	San Cristóbal
	Visita a Hacienda Tranquila	San Cristóbal
Interdependencia y coexistencia armónica con la naturaleza	FCD	Santa Cruz
	Tortuga Bay	Santa Cruz
	Centro de Crianza Fausto Llerena	Santa Cruz
	Playa de los Alemanes y las Grietas	Santa Cruz
	Visita a los viveros de la DPNG	Santa Cruz / San Cristóbal / Isabela
	Punta Carola	San Cristóbal
	Planta de Reciclaje	Santa Cruz
	Pájaro Brujo	Santa Cruz
	Cueva de Sucre	Isabela
	Centro de Información de Energía Renovable	Santa Cruz
	Grieta la Camiseta	Santa Cruz
	ABG	Santa Cruz
	Visita al Endeavour / Islander	Santa Cruz
	Visita a velero Mary Jane	Santa Cruz
	Barrio la Cascada (observar la cascada)	Santa Cruz
Visita Sendero Concha Perla	Isabela	

	El Estero	Isabela
	Recorrido por humedales	Isabela
	Visita Playa Barahona	Isabela
	Recorrido en bici hacia Muro de las Lágrimas	Isabela
	Visita al Volcán Sierra Negra	Isabela
	Visita Mirador El Mango	Isabela
	Limpieza Costera	Santa Cruz / San Cristóbal / Isabela / Floreana
	Visita a Post Office Bay	Floreana
	La laguna El Junco	San Cristóbal
	Visita Playa de los Marineros	San Cristóbal
	Visita Playa Mann	San Cristóbal
	La Lobería	San Cristóbal
	Cerro Tijeretas	San Cristóbal
Centro de interpretación	San Cristóbal	
Identidad Galapagueña, diversidad y equidad sociocultural	Muelle de Artesanos	Santa Cruz
	CENDA	Santa Cruz
	Espacio Galápagos	Santa Cruz
	Parque Industrial	Santa Cruz
	Muro de las Lágrimas	Isabela
	El Progreso/Casa de Manuel J Cobos	San Cristóbal
	La Cueva de Gus	Santa Cruz
	Centro de interpretación	San Cristóbal
	Vista al Asilo de la Paz (Cuevas)	Floreana
	Inti Raymi (fiesta del Sol) organizada por comunidad Otavaleña de las islas	Santa Cruz

Herramienta Nº 6

Ejemplo de planificación diaria

Se ha incluido este recurso como una sugerencia de instrumento de ayuda al docente que le puede facilitar la organización del trabajo diario. Tener una estructura o pasos a seguir de su clase transmite a los estudiantes seguridad y orden en el aula. Es importante aclarar que esta opción de planificación diaria se concibe como un instrumento personal del docente, no para entregar a la autoridad edu-

cativa. El docente puede tomar este instrumento como un registro de campo que le da la posibilidad de crecer profesionalmente.

PLANIFICACIÓN DIARIA	
Objetivo de la lección	Qué van a aprender sus estudiantes en este día
Fecha:	
Momentos de la lección	Recursos
<p>Enganche Generar interés en el tema, conectar con los conocimientos previos, con la experiencia de los estudiantes.</p> <p>Exploración El alumno explora materiales, hace modelos, el docente retroalimenta.</p> <p>Explicación Hay una reflexión del alumno, explica con sus palabras lo que entiende.</p> <p>Elaboración El alumno pone en práctica lo aprendido, debe hacer uso del lenguaje científico</p> <p>Evaluación La evaluación va desde la primera etapa hasta la última etapa del proceso, propone una autoevaluación.</p>	

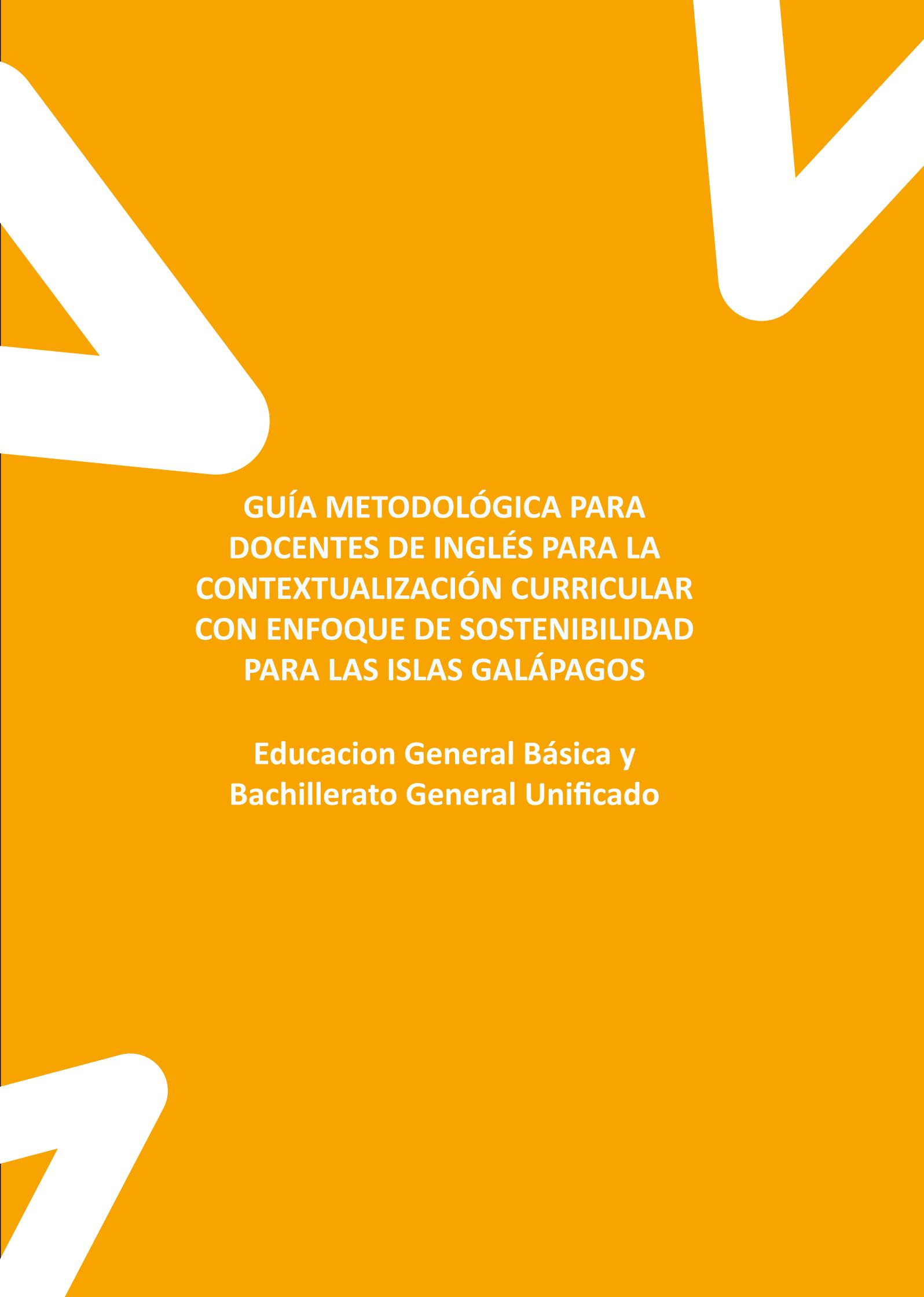
6.1 Explicación de la planificación 5E

Definición de las 5E	Comportamiento del Maestro	Comportamiento del Estudiante
Enganche		
<ul style="list-style-type: none"> • Generar interés • Acceder al conocimiento previo • Conectarse a los conocimientos del pasado • Establecer parámetros del enfoque • Enmarcar la idea 	<ul style="list-style-type: none"> • Motiva • Crea interés • Identifica lo que los estudiantes saben o piensan sobre el tema • Plantea preguntas y alienta respuestas 	<ul style="list-style-type: none"> • Atento y escucha • Hace preguntas • Demuestra interés en la lección • Responde a preguntas que demuestran su propio punto de entrada de comprensión

Exploración		
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar conceptos clave • Descubrir nuevas habilidades • Experimentar, indagar y cuestionar las experiencias • Examinar su pensamiento • Establecer relaciones y entendimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Actúa como facilitador • Observa y escucha a los estudiantes mientras interactúan • Hace buenas preguntas orientadas a la indagación • Provee tiempo para que los estudiantes piensen y reflexionen • Alienta el aprendizaje cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza actividades, predice y formula hipótesis o hace generalizaciones • Se convierte en un buen oyente • Comparte ideas y no hace juicios • Registra observaciones y/o generalizaciones • Discute alternativas provisionales
Explicación		
<ul style="list-style-type: none"> • Conectar antecedentes y conocimientos previos con nuevos descubrimientos • Comunicar nuevos entendimientos • Conectar el lenguaje informal al lenguaje formal 	<ul style="list-style-type: none"> • Alienta a los estudiantes a explicar sus observaciones y hallazgos con sus propias palabras • Proporciona definiciones, palabras nuevas y explicaciones • Escucha y construye sobre la discusión de los estudiantes • Pide aclaración y justificación • Acepta todas las respuestas razonables 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica, escucha, define y cuestiona • Utiliza observaciones y hallazgos previos • Proporciona respuestas razonables a las preguntas • Interactúa de manera positiva y solidaria
Elaboración		
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar un nuevo aprendizaje a una situación nueva o similar • Extender y explicar el concepto que se está explorando 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza información aprendida anteriormente como un vehículo para mejorar el aprendizaje adicional 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica nuevos términos y definiciones • Utiliza información previa para investigar, hacer preguntas y emitir juicios razonables
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar un nuevo entendimiento con el lenguaje formal 	<ul style="list-style-type: none"> • Alienta a los estudiantes a aplicar o ampliar los nuevos conceptos y habilidades • Alienta a los estudiantes a usar términos y definiciones previamente adquiridas 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona conclusiones y soluciones razonables • Registra las observaciones, explicaciones y soluciones

Evaluación		
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la comprensión (evaluación de sí mismo, de los compañeros y de los maestros) • Demostrar comprensión del nuevo concepto mediante la observación o respuesta abierta • Aplicar en situaciones problemáticas • Mostrar evidencia de logro 	<ul style="list-style-type: none"> • Observa los comportamientos de los estudiantes al explorar y aplicar nuevos conceptos y habilidades • Evalúa los conocimientos y habilidades de los estudiantes • Alienta a los estudiantes a evaluar su propio aprendizaje • Hace preguntas abiertas 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra una comprensión o conocimiento de conceptos y habilidades • Evalúa su propio progreso • Responde preguntas abiertas • Proporciona respuestas y explicaciones razonables a eventos o fenómenos

Basado en el Modelo Educativo 5E presentado por el Dr. Jim Barufaldi en la Conferencia Eisenhower Cooperativa de Ciencias en Austin, Texas, julio 2002.

The background is a solid orange color. There are three large, white, abstract shapes that look like stylized arrows or chevrons pointing towards the center. One is on the left side, one is on the top right, and one is on the bottom left.

**GUÍA METODOLÓGICA PARA
DOCENTES DE INGLÉS PARA LA
CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR
CON ENFOQUE DE SOSTENIBILIDAD
PARA LAS ISLAS GALÁPAGOS**

**Educación General Básica y
Bachillerato General Unificado**

4. English as a Foreign Language in the Contextualized Curriculum for Galapagos

4.1. General EFL Remarks for Each Subnivel

Subnivel Elemental

“The main role of the sub-level EGB Elemental is to set the foundation for forming competent, autonomous, and critical readers, speakers, and writers, people who can use a range of tools to communicate ideas, learn to learn, and deepen and enrich their knowledge base”.

“This level is not just limited to initial literacy, which we understand in this curriculum as learning the rudiments of a language system, but instead focuses on the challenge of introducing learners into a culture of readers and writers. This relates to English as a foreign language (EFL) in that learners will want to learn English because the tasks and texts are fun, engaging, and in English. Gone are the days of rote learning tasks where learners memorize grammar rules and write long lists of vocabulary words. Learners of this EFL curriculum will, instead, experience the language in meaningful, authentic contexts, thus developing a love for language and becoming lifelong learners”.

“Learners at this level can relate to familiar contexts, such as the home and school. By giving learners opportunities to communicate within these contexts they will be better able to relate to English. Learners will also be encouraged to experience the English language in a variety of ways, through song, dance, art, crafts, music, and other subject areas like Math and Science, thus increasing vocabulary and experiencing the language in ways similar to that in which a native speaker of English might. By adapting activities to learners’ interests, motivation increases and, indirectly, so does language acquisition.”

(Ministerio de Educación, 2016, p.436)

Subnivel Medio

“The principal responsibility of the EFL curriculum in the sublevel EGB Media is to develop learners who can communicate basic needs and information in English; learners who can effectively respond to a range of age-appropriate social

situations as well as literary texts. This goal can be met by engaging learners' senses within an enriched, meaningful language environment. Consequently, the cognitive, social, emotional and physical growth of the learners, as well as their language abilities, has been carefully considered throughout all five curricular threads, in order to help learners grow into critical and creative thinkers as they progress from an A1.2 to A2.2 level of the CEFR”.

“By the time learners have entered the sublevel EGB Media, they should already have a good foundation for subsequent language learning. In this sublevel, they will be expected to continue the skills they have been working on, such as asking and answering questions on familiar subjects, or reading and listening for main ideas. As they progress to an A2.2 level, tasks can become more cognitively and linguistically challenging. Meanwhile, learners will be embarking on the road to more effective self-expression in English, while continuing down the path that has been established in the sublevel EGB Elemental.”

(Ministerio de Educación, 2016, p.450)

Subnivel Superior

“As learners enter the sublevel EGB Superior, it is important to remember that language is principally about interacting with others and expressing meaning. English is an important communication tool in today's globalized world, one which allows learners to communicate beyond their own linguistic and geographical boundaries. Learners in EGB Superior are becoming more mature and more expressive and being able to communicate in the international language of English will prepare them for a myriad of career opportunities, responsibilities, and experiences they will surely encounter in the coming years.

“The EGB Superior curriculum is clearly aligned to CEFR standards. Through alignment to these international standards, the curriculum intends to develop learners who are effective listeners and speakers, learners who can evaluate and analyze information in a variety of ways using a variety of skills, learners who can respond appropriately in a range of social interactions and learners who are critical and creative thinkers. Along these lines, the EFL curriculum for EGB Superior has taken into consideration the cognitive, social, emotional, and physical growth of the learners, as well as their language abilities, as they progress from level A1.1 to A2.1 of the CEFR.

“Due to the fact that English was not a compulsory subject for 2nd to 7th year EGB (Acuerdo Ministerial No. 306-11), it is possible that some learners entering EGB Superior have not had exposure to or instruction in English. For this reason, the curriculum has been developed so that 8th year EGB learners start in level A1.1. Learners in 9th year EGB will continue in A1.2, in which it is implied that an A1 language competence will be reached. Learners in the 10th year, the last year of EGB, will work their way through level A2.1. This branching approach to language learning is meant to give time to 8th year learners to catch up to those who have had learning experiences with English at an earlier age.”

(Ministerio de Educación, 2016, p.462)

Bachillerato General Unificado

“English is an important communication tool in today’s globalized world, one which allows learners to communicate beyond their own linguistic and geographical boundaries. As learners enter the final sublevel of their high school education, it is important to remember that being able to communicate in the international language of English will prepare them for a myriad of future academic and career opportunities, responsibilities and experiences”.

“The EFL curriculum for the BGU sublevel is clearly aligned to CEFR standards. Through alignment to these international standards, the curriculum intends to develop learners who are effective listeners and speakers, learners who can evaluate and analyze information in a variety of ways using a variety of skills, learners who can respond appropriately in a range of social interactions and learners who are critical and creative thinkers. Along these lines, the EFL curriculum for BGU has taken into consideration the cognitive, social, emotional, and physical growth of the learners, as well as their language abilities, as they progress from level A2.2 to B1.2 of the CEFR”.

“Learners in this final stage of their high school education are more involved with their peers and community. They want to fit in with their peers and are developing their own unique personal identity. Pair and group work is well-received and provides a real reason for authentic interpersonal interactions. Communicating, and communicating well, is important to them, so classroom activities must be communicative, relevant and meaningful if we truly want them to succeed in their language acquisition.”

(Ministerio de Educación, 2016, p.238)

4.2. Connecting the EFL Curriculum to the Contextualized Curriculum for Galapagos

The current vision of the national curriculum for the English as a Foreign Language (EFL) subject has Aprendizaje Integrado del Contenido y la Lengua (CLIL), the Communicative Approach and the Learner-Centered approach as core principles. In essence, each one of these approaches motivates teachers and learners to develop authentic communication. This type of communication refers to communication generated through being exposed to real-life communicative situations in which students can apply the use of the language for a real purpose. Furthermore, this approach means that teachers and students are invited to focus more on being able to access and rely on meaningful content through learning English, instead of focusing on understanding linguistics or grammar structures (Ministerio de Educación, 2016). In order for students to have those opportunities of authentic communication, it is essential to combine the three main principles of the EFL national curriculum with methodologies and strategies that respond to and complement this need.

In the contextualized curriculum for Galapagos, these principles are maintained and applied through interdisciplinary methodologies like Project-Based Learning (PBL), Inquiry-Based Learning, Collaborative Learning, and other learning methods, which invite students to explore meaningful content that comes from diverse disciplinary areas. These are also methodologies that are commonly applied to adequately address the needs of creating authentic communication opportunities for English Language Learners (ELLs). These methodologies require that students explore significant and comprehensible input to solve problems, research, propose solutions, create products, etc.; meaning that learners are involved in active and hands-on learning that requires using the language for diverse purposes and contexts.

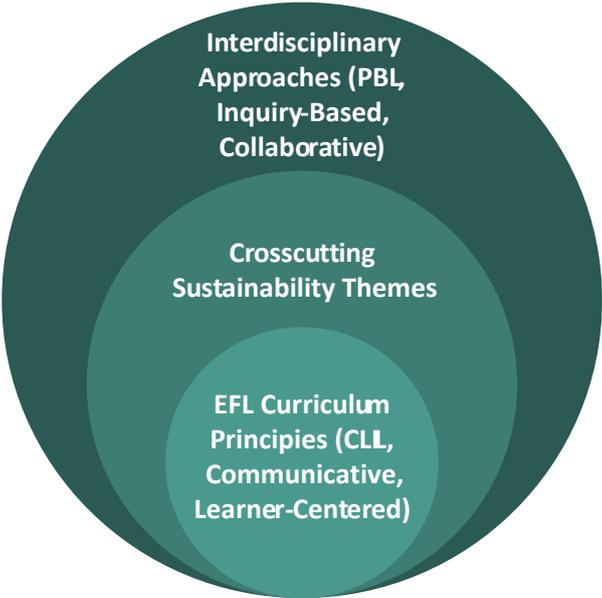
Moreover, the contextualized curriculum for Galapagos has a strong emphasis on sustainability and exploring place through education with the aim of providing learning experiences that are even more relevant and meaningful for students. It has an explicit focus on Education for Sustainability (EFS), which invites students to be engaged in experiences that allow them to connect to the place that they live in, to deeply explore its beauty and its needs and issues, and to think critically about how to conserve it. By nature, the lens of sustainability is intersectional and interdisciplinary; it promotes seeing the world from a perspective that “looks

for the connections between environmental integrity, social equity, and economic prosperity” (Shelburne Farms Sustainable Schools Project, 2015, p.8). The EFS focus also promotes, through experiential methodologies, an understanding of how in the real-world all these different areas of human life are interconnected.

This curriculum motivates teachers and students to specifically explore these interconnections through 14 sustainability themes that were identified by the Galapagos Community. These themes give students an opportunity to be involved in a learning process that is purposeful and relevant for them and their community, which can provoke a deeper connection with the contents of that process. These interconnections are also explored through the same interdisciplinary methodologies that the principles of the EFL curriculum demand to be practiced developing meaningful language learning. This contextualized curriculum for Galapagos and the current EFL curriculum strive to move learning towards the same direction, towards promoting access to rich meaningful content, seeing the world through an interdisciplinary lens and towards providing authentic connections to real-life situations.

Illustration 1.

Relationship between interdisciplinary methodologies, EFS and the EFL national curriculum.



Note. Created by the authors, 2021

4.3. Organization of Destrezas in the Contextualized Curriculum for Galapagos

One key aspect to remember is that EFL as an area of learning in the national curriculum contains a set of destrezas (DCD) that are broad. In terms of relating these DCD with the sustainability themes identified in the Galapagos community for each subnivel, some have an explicit connection with the 14 themes, while most of the DCD are instrumental and therefore crosscutting to all the sustainability themes. As a result, teachers will be able to use the DCD to authentically explore the content with their students, for any of the themes and subthemes that have been established.

Examples are provided below.

Subnivel Elemental

In Elemental, students could develop a PBL project focused on Theme 1- Island Sustainable Economy (Eje 1- Economía Sostenible Insular). The challenge for students could be to promote healthy nutrition with local produce; this project could highlight the use of DCD for Science, but through EFL they could further develop this project by creating a brochure in English about healthy eating on the islands to share with tourists.

This activity would require using DCDs that refer to conducting research, using technology, and reading and writing informative texts about the content related to the topic of the project:

- *EFL.2.2.5. Record key items of specific information from a heard message or description, either in written form or by drawing pictures. (Example: letters of the alphabet, numbers, quantities, prices and times, days, dates and months, etc.)*
- *EFL.2.3.7. Read and understand the main ideas in a short simple text on a cross-curricular topic. (Example: art, music, history, etc.)*
- *EFL.2.4.6. Write a short simple paragraph to convey some simple facts about people, animals, places, things, yourself, or others, with the support of a model text. (Example: where they live, what they do, etc.)*
- *EFL. 2.5.5 Apply ICT and/or other resources to communicate simple thoughts in small groups.*

Subnivel Medio

In Media, students could develop a PBL project focused on Theme 1- Island Sustainable Economy (Eje 1- Economía Sostenible Insular). The challenge for students could be to promote healthy nutrition with local produce; this project could highlight the use of DCD for Science, but through EFL they could further develop this project by making a school garden with a visual guide in English of the produce that is being grown.

This activity would require using DCDs that refer to conducting research, using ICTs, and reading and writing informative texts about the content related to the topic of the project:

- *EFL.3.1.2. Recognize ways to relate responsibly to one's surroundings at home and at school by exhibiting responsible behaviors towards the environment. (Example: chores at home, recycling, etc.)*
- *EFL.3.1.7. Demonstrate appropriate classroom behaviors by participating in small group or whole class discussions. (Example: being courteous, respecting the person and property of others, etc.)*
- *EFL.3.3.3. Identify the meaning of specific content-based words and phrases, with the aid of visual support.*
- *EFL.3.4.9. Make effective use of a range of digital tools to write, edit, revise, and publish written work in a way that supports collaboration. (Example: add sound or images to a presentation, use an app to collaborate on a mind map, contribute to a class wiki, etc.)*

Subnivel Superior

In Superior, students could develop a PBL project focused on Theme 3- Galapagueña Identity, diversity, and sociocultural equity (Eje 3- Identidad galapagueña, diversidad, equidad sociocultural). The challenge for students could be to create a play about the first settlers that came to Galapagos; this project could highlight the use of DCD for Lengua y Literatura and Social Studies and additionally in EFL, students could create a song or poetry piece to include in a part of the play. This would require using DCDs that refer to researching about history, reading, and writing informative texts, and developing creative writing skills to produce the song or poem.

The DCDs to be used for it could be:

- *EFL.4.1.4 Demonstrate mindfulness, empathy, tolerance, and an overall respect for the integrity of cultures in daily classroom activities.*
- *EFL.4.1.10 Recognize and appreciate individual and group similarities and differences by establishing and maintaining healthy and rewarding online and face-to-face relationships based on communication and cooperation.*
- *EFL.4.4.2 Make and use a simple print or digital learning resource to compare and contrast information in order to demonstrate understanding and command of a topic.*
- *EFL 4.5.6 Create an effective voice using a variety of ICT tools, writing styles and typical features of a genre to create stories, poems, sketches, songs, and plays, including those that reflect traditional and popular Ecuadorian cultures.*

Subnivel Bachillerato

In Bachillerato, students could develop a PBL project focused on Theme 2- Interdependence and harmonic coexistence in Nature (Eje 2- Interdependencia y coexistencia armónica en la Naturaleza). The challenge for students could be to write an investigative news report about why Galapagueños' basic right to access clean potable water is being violated; this project could highlight the use of DCD for Science, Social Studies, Lengua y Literatura and EFL. Through EFL, they could conduct research in English to obtain data related to the natural and social causes of why the islands don't offer their population potable water and write the whole report in English. At the end of the project, students could publish their articles in blogs or present them in a video news report.

This project would require using DCDs that refer to conducting research, using technology, and reading and writing informative texts about the content related to the topic of the project:

- *EFL.5.2.2 Identify the main idea and some details of recorded news reports, documentaries and interviews reporting on seasonal festivities, environmental issues, food and international customs, climate, weather, etc., where the visuals support the commentary.*
- *EFL.5.3.4 Find the most important information in print or online sources to support an idea or argument. (Example: Internet search engines, online advertising, online or print timetables, web pages, posters, adverts, catalogues, etc.)*

- *EFL.5.4.1 Critically evaluate information from references, including those found on the web, and recommend print and digital sources to other learners.*
- *EFL.5.4.4 Select and make effective use of a range of digital tools to write, edit, revise, and publish written work in a way that supports collaboration, learning and productivity. (Example: image editing, GoogleDrive, infographic makers, audio and video editing, presentation apps, etc.)*
- *EFL.5.4.5 Justify and explain the rationale for a position on an argument, using persuasive language, tone, evidence and well-developed arguments through essays, editorials, movie and book reviews, position papers and brochures.*
- *EFL 5.4.7 Use the process of prewriting, drafting, revising, peer editing and proofreading (i.e., “the writing process”) to produce well-constructed informational texts.*

To facilitate the use of the DCD and the understanding of what they are requiring of students, and to provide an agile identification of products that can be developed through collaborative methodologies (PBL, PBE, Collaborative Learning, Inquiry-Based Learning, etc.), the DCD for EFL have been organized in four main categories: (1) Essential Language Learning Strategies, (2) Oral Communication, (3) Informative Text, and (4) Literature & Creative Writing. These categories serve to support teachers and students in visualizing how the 5 curricular threads of the current curriculum (Communication and Cultural Awareness, Oral Communication, Reading, Writing, and Language Through the Arts) can be connected to promote language acquisition and production in an authentic way. These categories also have the purpose of prompting the clear visualization of the progression and continuum of the EFL DCD from Elemental to Bachillerato. The way that the DCD have been organized in these categories will allow teachers to visualize how their students' learning of the English language needs to progress throughout the years.

Table 1:

EFL Crosscutting DCD- Descriptions and Progression

Instrumental DCD Descriptions and Progression for EFL (English version)				
	Elemental	Media	Superior	Bachillerato
Essential Language Learning Strategies	The destrezas (DCD) in this section come from the EFL Ecuadorian National Curriculum. They represent a set of skills and strategies that are critical for continuous practice of the English language. These DCD should be consistently implemented in both traditional and interdisciplinary (ex. Project-Based Learning, Place-Based Education, etc) learning environments.			
Oral Communication	As students advance in their language learning, audiovisual input will support students as they gradually increase oral language production abilities (oral expression). At this level students begin to use basic expressions and short phrases to ask and answer questions in short conversations about familiar topics.	As students advance in their language learning, audiovisual input will support students as they gradually increase oral language production abilities (oral expression). At this subnivel students begin to explore oral input that motivates them to use the language in an interactive way, they can sustain conversations using basic, frequently used expressions and short phrases in familiar contexts and for academic tasks.	As students advance in their language learning, audiovisual input will support students as they gradually increase oral language production abilities(oral expression). At this subnivel students further explore listening and speaking in interactive ways. Students develop more competence and precision in their oral language use, and precision in their oral language use by applying different strategies (choosing expressions and vocabulary for formal or informal contexts, conscious use of body language, intonation, etc).	As students advance in language proficiency, improved listening comprehension facilitates spoken expression. At this subnivel students continue to explore listening and speaking in interactive ways and gain independence in these interactions. Students develop more competence and precision in their oral language use, they organize speech correctly, speak with clarity, and apply different strategies to do so (choosing expressions and vocabulary for formal or informal contexts, conscious use of body language, intonation, using appropriate audiovisual support, etc).

Informative Text	At this subnivel, words and text become more meaningful over time. As they master relationships between sounds and letters, they gradually develop a greater ability to read, comprehend and write diverse types of informative text. They can extract general information and can get the general picture.	At this subnivel, students continue to develop their ability to read, comprehend, and write diverse types of informative text (letters, invitations, emails, surveys, instructions, etc.). They take more ownership of their learning by using tools, resources, and processes for written production of their own thoughts.	At this subnivel students continue to develop their ability to read, comprehend, and write diverse types of informative text (magazine articles, blogs, interviews, surveys, etc.). They select and make use of tools, resources, and processes appropriate for specific writing tasks and styles.	At this subnivel, students continue to develop their ability to read, comprehend, and write diverse types of informative text. They select and make use of tools, resources, and processes according to specific writing tasks and styles. Students further develop research skills with the purpose of writing persuasively and reflectively. Further, they recognize function and discourse patterns and deduce meaning from context.
Literature & Creative Writing	Through exposure to diverse types of literary texts (ex. riddles, nursery rhymes, poems, songs, picture books, etc.) students will become motivated to master relationships between sounds and letters, and develop reading, reading comprehension, and creative writing skills. Students will begin to represent, in print and image, what they can express orally or comprehend through listening.	Through exposure to diverse types of literary texts (poems, rhymes, chants, songs, games, and graphic short stories) students become motivated to comprehend what they read to produce their own writing. Students utilize tools, processes, and strategies for creative writing.	Through exposure to diverse types of literary texts (poems, short stories, comic strips, etc.) students become motivated to comprehend what they read to produce their own writing. Students utilize tools, processes, strategies, and sources of inspiration for creative writing. At this subnivel students are introduced to literary analysis.	Through exposure to diverse types of literary texts (poems, short novels, novels, short stories, etc.) students become motivated to comprehend what they read to produce their own writing. Students utilize tools, processes, strategies, and sources of inspiration for sophisticated creative writing and more complex literary analysis (explore literary genres, historical contexts of literary pieces, etc).

Descripciones y progresión de DCD Instrumentales de EFL (versión en español)				
	Elemental	Media	Superior	Bachillerato
Estrategias esenciales para el aprendizaje de una lengua	Las destrezas (DCD) en esta sección provienen del Currículo Nacional Ecuatoriano de EFL. Representan un conjunto de habilidades y estrategias que son fundamentales para la práctica continua del idioma inglés. Estas DCD deben implementarse consistentemente en entornos de aprendizaje tradicionales e interdisciplinarios (por ejemplo, aprendizaje basado en proyectos, educación basada en el lugar, etc.).	A medida que las/los estudiantes avanzan en su aprendizaje del idioma, la información audiovisual los apoyará a medida que aumentan gradualmente las habilidades de producción del lenguaje oral (expresión oral). En este subnivel, los estudiantes comienzan a explorar la entrada oral que los motiva a usar el idioma de manera interactiva, son capaces de sostener conversaciones utilizando expresiones básicas y de uso frecuente y frases cortas en contextos familiares y para tareas académicas.	A medida que las/los estudiantes avanzan en su aprendizaje del idioma, la información audiovisual los apoyará a medida que aumentan gradualmente las habilidades de producción del lenguaje oral (expresión oral). En este subnivel, los estudiantes exploran más a fondo cómo escuchar y hablar de manera interactiva. Los estudiantes desarrollan más competencia y precisión en el uso del lenguaje oral, organizan el habla correctamente, hablan con claridad y aplican diferentes estrategias para hacerlo (elegir expresiones y vocabulario para contextos formales o informales, uso consciente del lenguaje corporal, entonación, uso de audiovisuales adecuados). soporte, etc.).	A medida que las/los estudiantes avanzan en el dominio del idioma, una mejor comprensión auditiva facilita la expresión oral. En este subnivel, los estudiantes continúan explorando escuchar y hablar de manera interactiva y ganar independencia en estas interacciones. Los estudiantes desarrollan más competencia y precisión en el uso del lenguaje oral, organizan el habla correctamente, hablan con claridad y aplican diferentes estrategias para hacerlo (elegir expresiones y vocabulario para contextos formales o informales, uso consciente del lenguaje corporal, entonación, uso de audiovisuales adecuados). soporte, etc.).
Comunicación oral	A medida que las/los estudiantes avanzan en su aprendizaje del idioma, la información audiovisual los apoyará a medida que aumentan gradualmente las habilidades de producción del lenguaje oral (expresión oral). En este nivel, los estudiantes comienzan a usar expresiones básicas y frases cortas para hacer y responder preguntas en conversaciones breves sobre temas familiares.	A medida que las/los estudiantes avanzan en su aprendizaje del idioma, la información audiovisual los apoyará a medida que aumentan gradualmente las habilidades de producción del lenguaje oral (expresión oral). En este subnivel, los estudiantes comienzan a explorar la entrada oral que los motiva a usar el idioma de manera interactiva, son capaces de sostener conversaciones utilizando expresiones básicas y de uso frecuente y frases cortas en contextos familiares y para tareas académicas.	A medida que las/los estudiantes avanzan en su aprendizaje del idioma, la información audiovisual los apoyará a medida que aumentan gradualmente las habilidades de producción del lenguaje oral (expresión oral). En este subnivel, los estudiantes exploran más a fondo cómo escuchar y hablar de manera interactiva. Los estudiantes desarrollan más competencia y precisión en el uso del lenguaje oral, organizan el habla correctamente, hablan con claridad y aplican diferentes estrategias para hacerlo (elegir expresiones y vocabulario para contextos formales o informales, uso consciente del lenguaje corporal, entonación, uso de audiovisuales adecuados). soporte, etc.).	A medida que las/los estudiantes avanzan en el dominio del idioma, una mejor comprensión auditiva facilita la expresión oral. En este subnivel, los estudiantes continúan explorando escuchar y hablar de manera interactiva y ganar independencia en estas interacciones. Los estudiantes desarrollan más competencia y precisión en el uso del lenguaje oral, organizan el habla correctamente, hablan con claridad y aplican diferentes estrategias para hacerlo (elegir expresiones y vocabulario para contextos formales o informales, uso consciente del lenguaje corporal, entonación, uso de audiovisuales adecuados). soporte, etc.).

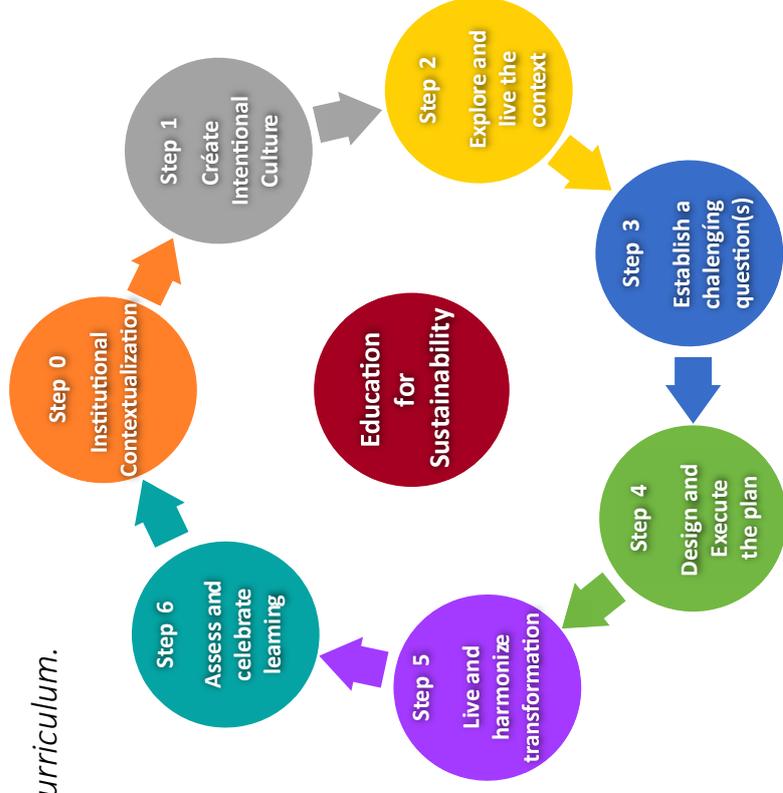
<p>Texto informativo</p>	<p>En este subnivel, las palabras y el texto se vuelven más significativos con el tiempo. A medida que dominan las relaciones entre los sonidos y las letras, desarrollan gradualmente una mayor capacidad para leer, comprender y escribir diversos tipos de texto informativo. Pueden extraer información general y obtener una imagen general.</p>	<p>En este subnivel las/los estudiantes continúan desarrollando su capacidad para leer, comprender y escribir diversos tipos de textos informativos (cartas, invitaciones, correos electrónicos, encuestas, instrucciones, etc.). Se apropian más de su aprendizaje mediante el uso de herramientas, recursos y procesos para la producción escrita de sus propios pensamientos.</p>	<p>En este subnivel las/los estudiantes continúan desarrollando su capacidad para leer, comprender y escribir diversos tipos de textos informativos (artículos de revistas, blogs, entrevistas, encuestas, etc.). Seleccionan y hacen uso de herramientas, recursos y procesos apropiados para tareas y estilos de escritura específicos.</p>	<p>En este subnivel, las/los estudiantes continúan desarrollando su capacidad para leer, comprender y escribir diversos tipos de texto informativo. Seleccionan y utilizan herramientas, recursos y procesos de acuerdo con tareas y estilos de escritura específicos. Los estudiantes desarrollan aún más sus habilidades de investigación con el propósito de escribir de manera persuasiva y reflexiva. Además, reconocen patrones funcionales y discursivos y deducen el significado del contexto.</p>
<p>Literatura y escritura creativa</p>	<p>A través de la exposición a diversos tipos de textos literarios (por ejemplo, acertijos, rimas infantiles, poemas, canciones, libros ilustrados, etc.), las/los estudiantes se sentirán motivados para dominar las relaciones entre los sonidos y las letras, y desarrollarán la lectura, la comprensión lectora y habilidades de escritura creativa. Los estudiantes</p>	<p>A través de la exposición a diversos tipos de textos literarios (poemas, rimas, cánticos, canciones, juegos y cuentos gráficos cortos), los estudiantes se motivan para comprender lo que leen para producir su propia escritura. Las/los estudiantes utilizan herramientas, procesos y estrategias para la escritura creativa.</p>	<p>A través de la exposición a diversos tipos de textos literarios (poemas, cuentos, historietas, etc.), las/los estudiantes se motivan para comprender lo que leen para producir su propia escritura. Las/los estudiantes utilizan herramientas, procesos, estrategias y fuentes de inspiración para la escritura creativa. En este subnivel, se introduce a</p>	<p>A través de la exposición a diversos tipos de textos literarios (poemas, novelas cortas, novelas, cuentos, etc.) las/los estudiantes se motivan para comprender lo que leen para producir su propia escritura. Los estudiantes utilizan herramientas, procesos, estrategias y fuentes de inspiración para una escritura creativa sofisticada y un análisis literario más complejo (explorar géneros literarios, contextos históricos</p>

	comenzarán a representar, en forma impresa e imagen, lo que pueden expresar oralmente o comprender a través de la escucha.		los estudiantes al análisis literario.	de piezas literarias, etc.).
--	--	--	--	------------------------------

4.4. Steps to Apply the Contextualized Curriculum for Galapagos

Illustration 2.

Steps to apply the contextualized curriculum.



Note. Created by the authors, 2021

These steps represent the outline of the process for developing interdisciplinary and/or project-based learning experiences with and for students. In the table below, you find each step with a guiding question for you as a teacher and general suggestions as to what kinds of learning activities need to be developed for each step.

Table 2:
Steps to Apply the Contextualized Curriculum

Step	Key question for teaching	Guiding Activities
Step 0: Contextualization of the curriculum from the PCI to the school's location.	How do we connect the educational curriculum with the school's location?	At an institutional level: <ul style="list-style-type: none"> - Participate in the process of identifying problems and needs in the local area. - Identifying the Escenarios Vivenciales de Aprendizaje (EVA) - Annual learning plan development.
Step 1: Create Intentional Culture	How do I characterize my group of students and prepare for an inclusive, experiential, and practical teaching- learning process?	<ul style="list-style-type: none"> - Characterize the group and understand their differences. - Develop activities to bring the group together (team building). - Develop group agreements, practice proactive discussion for decision-making. - Develop a strong sense of community. - Develop activities that promote diversity and respect learning styles. - Encourage participation of all students

<p>Step 2: Explore and Experience the Context</p>	<p>How do I accompany the students' sensory and experiential learning from a field experience in the territory (at a relevant location in their place)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Generate an activity or field experience that allows to present the subject of the project or the sustainability theme in a way that is interesting and engaging for students. - Here you can generate an event or assembly with members of the larger community to explore problems or needs in the community.
<p>Step 3: Establish a Challenging and Driving Question</p>	<p>How can I help my students to formulate challenging learning questions, based on their interests, needs and curiosities?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Develop the driving questions: The students will give an answer to the questions: "So now what?" They have lived through an exploratory experience and now must determine a driving question to guide their work throughout the whole learning process. - Additionally, students can ask themselves, "what do I need to know to respond to the challenge?" to determine specific learning and logistical needs to develop the project.
<p>Step 4: Design and execute the learning plan</p>	<p>How do I support my students to develop the DCD using active strategies that lead them to be in harmony with themselves and with their natural and social environment?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Design of microcurricular plan based on the learning needs of each learning unit. - Develop complementary teaching strategies.
<p>Step 5: Live and harmonize the process</p>	<p>How do I harmonize, accompany, and sustain my student's learning process during the implementation of their projects?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guarantee individual and group pedagogical support. - Follow-up and monitoring of project management, reflection processes, equal participation of students, accessibility, facilitating grouping by personal interests. - Promote social-emotional learning. - Modify aspects of the product being developed for the project.

Step 6: Evaluate and celebrate learning	How do I evaluate the results, products and processes developed by my group of students, to strengthen the acquired learning?	<ul style="list-style-type: none"> - Final exhibition of the products developed. - Celebration and sharing of learnings. - Formative evaluation of the experience.
---	---	---

Note. Created by the authors, 2021

It is also necessary to highlight that in terms of language teaching it is viable to apply the same methodologies and strategies stated for all the other disciplines. With these methodologies, the assumption is that EFL teachers will be working collaboratively with colleagues from other disciplines. This collaboration, along with mapping DCD from multiple disciplines and sustainability themes will allow EFL teachers to decide what relevant content to include in their planning. Furthermore, it is necessary to add certain specific elements to each of these steps to ensure that students will engage in a process of language learning that is meaningful and that can promote the development of both language and content knowledge. Below are the phases with suggested scaffolds for English Language Learners (ELLs) learning in a PBL framework.

Table 3.

Phases with Suggested Scaffolds in Order to Apply the Contextualized Curriculum for ELLs

Project Phase	Scaffolding the Project Process- <i>How can I reduce linguistic barriers to complete the project and promote success?</i>	Scaffolding Content Learning- <i>How can I reduce linguistic barriers to content or skill mastery?</i>	Scaffolding Language Learning- <i>How can I support ELLs acquisition of English language skills within the context of a project?</i>
Contextualize	<ul style="list-style-type: none"> • Use learning self-management strategies and tools to allow students to visualize how the progression of the project will be and what is being asked of them 	<ul style="list-style-type: none"> • Include a variety of visual aids and rich input (videos, pictures, realia) to introduce the sustainability themes for each project and instructions for exploration activities. • Create didactic materials to facilitate the exploration experiences (observations journals, observation worksheets, graphic organizers I notice/I wonder Charts, etc.) • Allow students to record videos, audio notes and/or take pictures to later prompt communication about the exploration experiences. • Provide question frames to prompt the development of questions during the exploration experience. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitly teach content-related vocabulary for this part of the project. • Keep vocabulary visible (for example, as part of a Project Wall, Word Wall or KanBan board). • Identify what type of input (oral or written) the project requires. • Explicitly teach the names of the different phases and steps of a project. • Identify specific needs within your group of students in terms of language learning, learning styles and interests.

<p>Problematize</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Use the Question Formula- tion Technique (QFT) to help students create questions. • Provide sentence frames to facilitate the creation of questions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Allow students to use self-created audiovisual in- put (videos, audio notes and/ or pictures) to prompt the development of questions. • Provide specific didactic tools to prompt question creation (ex. question frames, KWL charts). • Use collaborative strategies to prompt and facilitate dis- cussion for question devel- opment. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitly teach question structures. • Provide question frames to prompt the development of questions during the exploration experience. • Model using question frames.
<p>Transform and Harmonize</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Post weekly or daily objec- tives in student-friendly lan- guage (“I can...” statements) for content, skills and lan- guage learning. • Group students using dif- ferent strategies (language level groups, pairs, learning styles, etc.) and provide roles for groups to promote learn- ing autonomy, self-manage- ment, and peer feedback. • Create different didactic tools to help students or- ganize ideas and questions (Thinking Maps, Brainstorm- ing, Design Thinking based worksheets, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure learning experi- ences sequentially, using the Project Planning Template as your main guide. • Develop a diverse range of learning experiences imple- menting different formats for learning (direct instruc- tion, discovery learning, task- based learning, hands-on experiences, stations, work- shops, etc.). • Intentionally create activities and moments in which stu- dents can work in linguisti- cally diverse groups or pairs to engage in specific project content. 	<ul style="list-style-type: none"> • Use diverse formative assessment techniques focused on language de- velopment continuously. • Create diverse learning resources (ex. word walls, personalized dictio- naries, etc.) to help ELLs keep track of key vocabulary. • Intentionally create learning experi- ences in which ELLs can engage in different ways speaking and listen- ing (socratic seminars, think-pair- share, role-playing, etc.). • Provide sentence and question frames to give and receive feedback. • Model the writing process and pro- vide writing exemplars to explicitly

	<ul style="list-style-type: none"> Review checklists and rubrics with students (and/or co-create them with learners) and critique a product together using the rubric/checklist. 	<ul style="list-style-type: none"> Use diverse informal formative assessment techniques continuously (exit tickets, learning logs, KanBan board revision, reflection journals, etc.). Provide sentence and question frames to give and receive feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> teach language conventions (the type of texts will vary according to specific needs of a project).
<p>Evaluate and Celebrate</p>	<ul style="list-style-type: none"> Provide didactic materials to help students plan their presentation (ex. a presentation preparation worksheet). Allow students to practice their presentations and to receive feedback from their peers. Record learners while they practice their presentations to promote self-assessment, feedback, and reflection. 	<ul style="list-style-type: none"> Provide graphic organizers to help students give each other focused and constructive feedback (these may include sentence and/or question frames). Promote the use of visual aids to enrich their presentations. Create specific tools and activities for reflection about the project development process and their new knowledge and skill acquisition. 	<ul style="list-style-type: none"> Support students to identify the context in which they will be presenting their projects and the linguistic style it requires that they use for that audience. Provide language models for different elements or moments of a presentation (ex. giving instructions, describing a process, sharing conclusions, etc.) Provide sentence frames for the audience to guarantee that they ask effective questions.

Note. Created by the authors, based on Buck Institute for Education, 2019.

4.5. Strategies for Teaching EFL

When we teach through methodologies such as PBL and with those that motivate our students towards a genuine use and communication of language, it is necessary to collect tools and strategies that allow students to access the language of the topic relevant to the project and to use it in order to continue accessing its content. This implies paying constant attention to both the language and the specific content that students need to access to develop their product successfully and live the experiences required to create it. Attention to these two points is achieved from the different elements of planning (eg, including objectives for language and others for content), including learning experiences. Therefore, below is a list of strategies that you can include in your planning for different needs and times of learning experiences. These strategies are considered as complementary to the steps described in the learning roadmap, to the specific guidelines for EFL regarding the didactic unit plan, and to the other strategies suggested in this document. It should be mentioned that these are not the only tools that can be used, but some of those that are considered useful for the PBL process.

English as a Foreign Language- Examples of Suggested Teaching Strategies		
Strategy	Description	Example
Jazz Chants	Jazz chants are speaking exercises that can help students practice using words and phrases in a rhythmic way. Teachers can use jazz chants to present or reinforce vocabulary or grammar. Learning vocabulary and grammar with rhythm can help students retain new concepts and knowledge more effectively.	<p>Example 1 for Elemental. In order to help students to practice days of the week, they can use a chant like this one:</p> <p>Monday, [Clap Clap] Tuesday, [Clap Clap] Wednesday, Thursday, Friday. [Clap Clap] Monday, [Clap Clap] Tuesday, [Clap Clap] Wednesday, Thursday, Friday. [Clap Clap] Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday Friday, Saturday, Sun ... day Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sun ... day</p>

Graham, C. (2006, p.27)

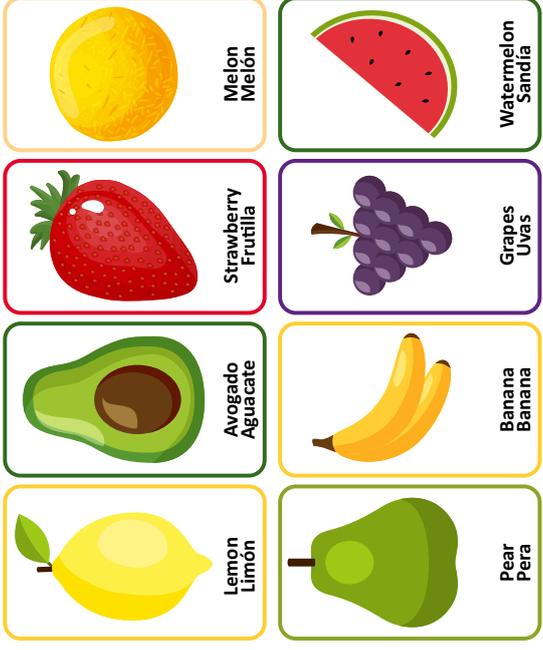
First have students listen, then model the clapping, then practice with students and finally provide an opportunity for independent practice.

Example 2 for Media to Bach. To help students, practice WH-Questions and answering, they can use a chant like this one:

• Red, blue.
• Where is Sue?
• Red, blue.
• Where is Lou?
• Blue, red.
• Where is Ted?
• Blue, red.
• Where is Fred?
• Red, green.
• Where is Jean?
• Green, red.
• Home in bed.

Graham, C. (2006, p.63)

First students would practice WH-Questions, listen to the chant, sing it, and then practice changing the names of the chant for those of students and change the last verse of the chant to offer multiple answers.

<p>Bridging</p>	<p>“In Bridging, one skill transfers, or bridges, to a new skill. In language teaching, bridging is an approach to teach disciplinary language learned in language #1 in language #2” (Bee-man & Urow, 2013 in Huss-Lederman, 2021). Bridging prompts language transfer and allows students to develop metalinguistic awareness; meaning that it models how to find the similarities and differences between the L1 and L2 in terms of structure and word meanings (Huss-Lederman, 2021).</p>	<p>This strategy can help students develop...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listening • Speaking • Reading • Writing 	<p>One way to apply bridging is to provide students with resources that allow them to first associate concepts and vocabulary in their own language to make connections with the language they are learning.</p> <p><u>Example 1 for Elemental and Media.</u> In this case, students can have fruit vocabulary flashcards that have the names of the fruits in English and in Spanish.</p> 
			<p>Example 2 for Superior and Bachillerato. As part of a project about the climate crisis, students need to learn vocabulary about climate change. The teacher provides this table and instruction to help her students make connections between the key words and concepts in Spanish and those in English.</p>

<p>Total Physical Response (TPR)</p>	<p>TPR is an approach to language learning that is based on how children learn their L1 or mother tongue. It acknowledges that when children learn their L1 they are constantly exposed to and engaging in language-body conversations with adults and other children. Eventually, children will have decoded the language enough to be able to speak it. In a classroom setting, the idea is to replicate this effect with students. Essentially, students are exposed to language with modeled actions by their teacher and peers. It is recommended to use TPR for:</p> <p>Introducing vocabulary (especially for actions).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Differentiating tenses • Giving instructions • Storytelling (British Council, n.d.) 	<p>This strategy can help students develop....</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listening • Speaking 	<table border="1" data-bbox="215 593 542 907"> <thead> <tr> <th>SpanishE</th> <th>nglish</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>tiempo</td><td></td></tr> <tr><td>clima</td><td></td></tr> <tr><td>cambio climático</td><td></td></tr> <tr><td>dióxido de carbono</td><td></td></tr> <tr><td>gases de efecto invernadero</td><td></td></tr> <tr><td>emisiones</td><td></td></tr> <tr><td>sequía</td><td></td></tr> <tr><td>ciclón</td><td></td></tr> <tr><td>tormenta</td><td></td></tr> </tbody> </table> <ol style="list-style-type: none"> Observe the chart with key vocabulary and concepts about climate change in Spanish. * This chart is bigger, but for now just use the first two columns. Write down the words you know or think you know in English. <ol style="list-style-type: none"> Highlight the words that are cognates (they are written and sound similar to the Spanish version) After writing down the concepts that you know in English, look-up any of the words and concepts that you don't know. You can: <ol style="list-style-type: none"> Look them up Online Look them up in Spanish - English dictionary Ask someone that speaks English at home Share a picture of your chart or a text message on Whatsapp group to compare your responses with your classmates. <div style="text-align: right;">  5 min - 8 min </div> 	SpanishE	nglish	tiempo		clima		cambio climático		dióxido de carbono		gases de efecto invernadero		emisiones		sequía		ciclón		tormenta	
SpanishE	nglish																						
tiempo																							
clima																							
cambio climático																							
dióxido de carbono																							
gases de efecto invernadero																							
emisiones																							
sequía																							
ciclón																							
tormenta																							
		<p>To learn vocabulary about animals in Galapagos, students engage in a TPR activity in which they don't only learn the names through rote memorization, but they dress up as them and act like them to tell a story and learn the new vocabulary.</p>																					

<p>Role-Playing</p>	<p>Role-Playing refers to a variety of activities in which students practice speaking their L2 by placing themselves in an imaginary (fictional or likely to happen situation in real life) or in somebody else's "shoes". This can prompt a more fluid way of practicing oral expression and even practice writing if the role-play requires preparation. The interactions that simulate real life or require the use of imagination can become memorable and promote long-lasting learning of the language and/or content being practiced through the role play. A way to make role-plays even more meaningful is to use visual aids, costumes, and physical prompts to create a setting (British Council, n.d.)</p>	<p>This strategy can help students develop....</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listening • Speaking • Reading • Writing 	<p>To learn about invasive species, students could role-play that they are inspectors from the ABG teaching tourists about the need to do inspections at the docks and airports before travelers are permitted to move between islands.</p>
---------------------	--	--	---

Note. Created by the authors, 2021



@facebook



@instagram



@twitter

Ministerio de Educación



República
del Ecuador