



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

SEDE CUENCA

CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE LA CLASE DEMOSTRATIVA TITULADA
“UNIDADES DE TIEMPO (LUSTRO, DÉCADA, SIGLO)” REALIZADA EN LA
UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE MIGUEL
EGAS CABEZAS, AÑO LECTIVO 2024-2025.

Trabajo de titulación previo a la obtención del
título de Licenciada en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe

AUTORA: SAMY DAYANA MORETA MALDONADO

TUTOR: MARIO RENÉ CHICAIZA RIVERA

Cuenca - Ecuador

2025

CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, Samy Dayana Moreta Maldonado con documento de identificación N° 1004933055, manifiesto que:

Soy la autora y responsable del presente trabajo; y, autorizo a que, sin fines de lucro, la Universidad Politécnica Salesiana pueda usar, difundir, reproducir o publicar de manera total o parcial el presente trabajo de titulación.

Cuenca, 01 de agosto del 2025

Atentamente,



Samy Dayana Moreta Maldonado

1004933055

**CERTIFICADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**

Yo, Samy Dayana Moreta Maldonado con documento de identificación N° 1004933055, expreso mi voluntad y por medio del presente documento cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autora de la Sistematización de experiencias prácticas de investigación y/o intervención: “Sistematización del proceso de la clase demostrativa titulada “Unidades de tiempo (lustro, década, siglo)” realizada en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Miguel Egas Cabezas, año lectivo 2024-2025., la cual ha sido desarrollada para optar por el título de: Licenciada en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En concordancia con lo manifestado, suscribo este documento en el momento que hago la entrega del trabajo final en formato digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Cuenca, 01 de agosto del 2025

Atentamente,



Samy Dayana Moreta Maldonado

1004933055

CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, Mario René Chicaiza Rivera con documento de identificación N° 1715076376, docente de la Universidad Politécnica Salesiana, declaro que bajo mi tutoría fue desarrollado el trabajo de titulación: SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE LA CLASE DEMOSTRATIVA TITULADA “UNIDADES DE TIEMPO (LUSTRO, DÉCADA, SIGLO)” REALIZADA EN LA UNIDAD EDUCATIVA COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE MIGUEL EGAS CABEZAS, AÑO LECTIVO 2024-2025., realizado por Samy Dayana Moreta Maldonado con documento de identificación N° 1004933055, obteniendo como resultado final el trabajo de titulación bajo la opción Sistematización de experiencias prácticas de investigación y/o intervención, que cumple con todos los requisitos determinados por la Universidad Politécnica Salesiana.

Cuenca, 01 de agosto del 2025

Atentamente,



Mario René Chicaiza Rivera

1715076376

Resumen

Esta investigación analiza los resultados de aprendizaje para la clase demostrativa con los estudiantes de Quinto Grado 'A' en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Miguel Egas Cabezas” durante el año académico 2024-2025, busca organizar de manera sistemática las estrategias metodológicas aplicadas, así como, las experiencias vividas y presentadas en tres hitos: la práctica preprofesional de séptimo nivel, la preparación de la clase y la ejecución de la clase. A partir de datos recopilados a través de entrevistas, observación y diarios de campo, compilamos datos sobre una reflexión crítica, en torno a la clase sobre las “Unidades de tiempo (lustro, década, siglo)” Para explicar con profundidad los contenidos de la experiencia construimos un marco conceptual contextualizando en el proceso de enseñanza en forma narrativa, metodologías aplicadas, nivel de pedagogía e innovación, participación estudiantil, resultados y desafíos enfrentados. Además, el enfatizamos acerca del fortalecimiento del Kichwa en un marco intercultural vital para el ámbito de la educación nacional.

Palabras clave: Clase demostrativa, reflexión crítica, fortalecimiento del Kichwa.

Abstract

This research analyzes the learning outcomes for the demonstrative class with students of Fifth Grade 'A' in the Intercultural Bilingual Community Educational Unit “Miguel Egas Cabezas” during the academic year 2024-2025, seeks to organize in a systematic way the methodological strategies applied, as well as, the experiences lived and presented in three milestones: the seventh level pre-professional practice, the preparation of the class and the execution of the class. From data collected through interviews, observation and field diaries, we compiled data on a critical reflection on the class on “Units of time (lustrum, decade, century)”. To explain in depth the contents of the experience, we built a conceptual framework contextualizing the teaching process in narrative form, applied methodologies, level of pedagogy and innovation, student participation, results and challenges faced. In addition, we emphasize the strengthening of Kichwa in a vital intercultural framework for national education.

Key words: Demonstration class, critical reflection, strengthening of kichwa.

Índice de contenido

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. OBJETIVOS	4
3.1 OBJETIVO GENERAL	4
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	4
4. METODOLOGÍA	5
5. NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA	7
5.1. LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL DE SÉPTIMO NIVEL	7
5.2. PREPARACIÓN PARA LA CLASE DEMOSTRATIVA	7
5.3. EJECUCIÓN DE LA CLASE DEMOSTRATIVA	8
6. MARCO CONCEPTUAL	10
6.1 ROL DOCENTE	10
6.2. MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA	12
6.3. CURRÍCULO INTERCULTURAL BILINGÜE	14
6.4. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA.	16
6.4.1. <i>Dominio del conocimiento.</i>	16
6.4.2. <i>Aplicación.</i>	17
6.4.3. <i>Creación.</i>	17
6.4.4. <i>Socialización.</i>	17
6.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.	17
6.5. RECURSOS DIDÁCTICOS	19
6.6. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	20
6.7. DIÁLOGO DE SABERES.	22
6.8. INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	22
7. REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA	25
7.1 PRÁCTICA PREPROFESIONAL DE SÉPTIMO NIVEL	25
7.2. PLANIFICACIÓN DE LA CLASE DEMOSTRATIVA	26
7.3. EJECUCIÓN DE LA CLASE DEMOSTRATIVA	26
8. LECCIONES APRENDIDAS	28

9. REFERENCIAS	31
ANEXOS.....	33
ANEXO 1. FICHA DE OBSERVACIÓN DEL CONTEXTO Y SUJETOS	33
ANEXO 2. FICHA ENTREVISTA AL DOCENTE	36
ANEXO 3. PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR DE GUÍA DE INTERAPRENDIZAJE	39
ANEXO 4. FICHA PARA PRESENTAR EL CONTENIDO DEL TEMA DE CLASE	46
ANEXO 5. FICHA PARA PRESENTAR EL CONTENIDO DIDÁCTICO.....	49
ANEXO 6. RÚBRICA PARA LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL PARA VALORAR LA CLASE DEMOSTRATIVA	51
ANEXO 7. RÚBRICA DE COEVALUACIÓN	51
ANEXO 8. RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN.....	52

1. Introducción

El presente trabajo de titulación tiene la finalidad de sistematizar la experiencia vivida durante el proceso de la clase demostrativa con el tema: “Unidades de tiempo: lustro, década y siglo”, perteneciente al área de Matemáticas. Su objetivo fue desarrollar en los estudiantes la capacidad para entender los distintos periodos históricos dado que, estas unidades de tiempo permiten ordenar hechos del pasado y planear acciones a futuro. Además, se realizó una conexión con el calendario agrícola andino, tomando como eje cultural uno de los 4 principales Raymis, como es el del Pawkar Raymi.

La clase demostrativa se realizó mediante la propuesta pedagógica del modelo pedagógico constructivista que se centra en la experiencia de cada estudiante. Lo que nos ayudó a que se desarrolle la curiosidad, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes. De la misma forma, se trabajó en equipo, donde desarrollamos el trabajo colaborativo, el diálogo de saberes y el aprendizaje significativo. Esto permitió a los estudiantes relacionar los contenidos con su contexto social y cultural.

La clase se llevó a cabo en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Miguel Egas Cabezas”, con código AMIE 10B00077 que se encuentra ubicada en la provincia de Imbabura, cantón Otavalo, parroquia Miguel Egas Cabezas, comunidad Quinchuquí. En la visita pudimos constatar que el ingreso a la escuela es sencillo, ya que está ubicada junto a la vía antigua de San Pablo, Ibarra.

Además, logramos observar que la infraestructura se conserva en buen estado, pero algunos espacios muestran deterioro por el paso del tiempo. Sin embargo, cuenta con zonas verdes, salas de profesores y lectura, espacios para reuniones, canchas deportivas, juegos infantiles y huertos escolares. Asimismo, el aula en la que se desarrolló la clase es amplia, donde cada estudiante tiene su propio pupitre. Pero logramos identificar que las condiciones climáticas no son óptimas, ya que el techo de Eternit genera mucho calor o, a su vez, el frío.

La clase fue dirigida al quinto grado de Educación General Básica. Este grupo estaba integrado por 11 estudiantes, 4 niños y 7 niñas, entre 8 y 9 años de edad; todos ellos pertenecen al pueblo Kichwa Otavalo y viven en la misma comunidad de Quinchuqui. En cuanto a la parte socioeconómica, existe más la clase media, aunque en algunos casos se puede evidenciar que existen estudiantes de escasos recursos, los cuales no pueden acceder a materiales escolares o,

en su caso, lo hacen de manera limitada. Desde nuestro punto de vista, su contexto cultural y lingüístico, los estudiantes entienden el idioma kichwa, pero no muchos lo hablan. Esto se debe a que, en muchos hogares, la lengua ha dejado de practicarse. La docente integra la lengua de manera irregular; lo usa especialmente durante los saludos y algunas actividades que son fáciles.

En cuanto al diseño del presente trabajo, la sistematización se organiza de forma ordenada y reflexiva. Donde se detallan los tres momentos claves: la práctica preprofesional, la preparación y la ejecución de la clase. De igual forma, se presenta un marco teórico que sustenta a la propuesta con información de varias fuentes bibliográficas de diversos autores. Luego, se lleva a cabo la reflexión crítica del análisis, donde se identifica los logros y dificultades de dicho proceso. Finalmente, se adjuntan los documentos más relevantes que evidencian la experiencia: entrevistas, fotos, planificación, rúbricas y materiales didácticos utilizados.

2. Justificación

La sistematización de experiencias es la herramienta que nos permite comprender, interpretar y transformar prácticas educativas. De acuerdo a Jara (2018), este proceso facilita la recuperación crítica de lo vivido para transformarlo en un conocimiento utilizable que favorezca la mejora continua. Dicho esto, en un contexto educativo, sistematizar implica analizar a profundidad las estrategias empleadas, valorar sus resultados y generar aprendizajes a partir de la experiencia.

Desde el punto de vista académico, este trabajo tiene muchas ventajas. Aporta a la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Miguel Egas Cabezas” como recurso que sea útil para la reflexión institucional de sus procesos pedagógicos. De la misma forma, los docentes podrán contrastar las metodologías aplicadas en su aula con otras, para realizar un análisis crítico de sus prácticas educativas. Asimismo, las autoridades reconocerán fortalezas y áreas de mejora, y los estudiantes recibirán propuestas más contextualizadas y pertinentes. Es por eso que, este trabajo representa un referente que puede ser consultado y utilizado por aquellos docentes que están inmersos, en el proceso de trabajar, en escuelas interculturales rurales del sistema educativo ecuatoriano. Con la finalidad de fortalecer las redes de aprendizaje haciendo uso de estrategias que ya se aplican en contextos que son similares. También, para la autora de este trabajo, este proceso ha sido clave en su formación, al permitirle identificar aciertos y áreas de mejora, lo que la confirma en su crecimiento como futura educadora.

Igualmente, este proceso no solo tiene una utilidad académica, podemos destacar de la misma forma su utilidad social, ya que esta experiencia educativa ayuda a hacer visible el reconocimiento y la valoración de la lengua y cultura originaria en la comunidad. Además, del fortalecimiento de la identidad colectiva que se produce a partir de la diversidad cultural y la educación intercultural. Es por eso que, a nivel nacional, este tipo de trabajos aporta al sistema educativo, porque ayuda a evidenciar prácticas pedagógicas contextualizadas socioculturalmente sensibles, que son necesarias para tener de una educación inclusiva y de calidad sin importar su realidad educativa. Finalmente, la promoción de una educación que respete, integre y visibilice los saberes de los pueblos y nacionalidades del Ecuador beneficia a la sociedad en su conjunto.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

- Sistematizar el proceso de la clase demostrativa en el área de Matemáticas titulada “Unidades de tiempo (lustro, década, siglo)”, desarrollada con estudiantes de quinto grado paralelo “B” de Educación General Básica, en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Miguel Egas Cabezas”, durante el año lectivo 2024-2025.

3.2 Objetivos específicos

- Narrar de manera cronológica y descriptiva la experiencia vivida durante la clase demostrativa, considerando los tres momentos de la sistematización: práctica preprofesional, preparación y ejecución.
- Construir un marco conceptual que fundamente teóricamente la experiencia pedagógica, articulando los contenidos de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe con la práctica realizada.
- Reflexionar críticamente sobre los aprendizajes, logros, dificultades y desafíos identificados durante el desarrollo de la clase demostrativa en un contexto intercultural.

4. Metodología

El presente trabajo corresponde a una sistematización de experiencias que describe un suceso, vivencia o acción investigativa que sirve para recuperar, analizar y comprender con un sentido crítico un acontecimiento educativo distinto al habitual y con aumento de lucidez. Como señala Jara (2018), la sistematización se refiere a la reconstrucción de una experiencia con sentido, su interpretación reflexiva y su transformación en un aprendizaje colectivo. Es por eso que se eligió partir desde el análisis cualitativo de la vivencia y el contexto, que busca comprender el desarrollo de una clase demostrativa en el contexto de la educación bilingüe intercultural a partir de la vivencia.

En ese sentido, se pretendió interpretar el proceso pedagógico a partir de la práctica docente, en cuya modalidad se evidencia la necesidad de integrar la reflexión profesional con la experiencia en el aula, así como también la cultura. Este trabajo de sistematización estuvo centrado en el diseño-implementación de una clase sobre las unidades de tiempo: lustro, década y siglo, que articula con la celebración ancestral Pawkar Raymi, con el objetivo de contribuir a la mejora de la práctica docente en entornos rurales e interculturales; servirá también de referencia para futuras experiencias pedagógicas en contextos similares.

Además, se recurrió a diferentes técnicas de recolección de datos para obtener información pertinente que nos ayudó a contextualizar el proceso. La primera, la observación directa con sus instrumentos correspondientes: el diario de campo y la ficha de observación que ayudaron a documentar la interacción entre docentes y estudiantes y la dinámica del aula. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas a docentes y sabios comunitarios (yachaks), lo que permitió enriquecer el contexto cultural de la experiencia. Además, se recopilaron fotografías temáticas, materiales didácticos, guías de interaprendizaje y planificaciones curriculares, que respaldaron visual y metodológicamente el proceso desarrollado.

Por último, se presenta cómo se estructuró el trabajo de sistematización que se organizó mediante tres momentos en clave que permitieron el análisis del proceso mismo. En primer lugar, se realizó la narración de la experiencia, la cual reconstruye de manera detallada y cronológica el proceso de la práctica preprofesional en el CECIB “Tomás Rivadeneira Pérez”, la preparación y planificación pedagógica en la Unidad Educativa “Miguel Egas Cabezas” y la ejecución de la clase demostrativa. La narración fue realizada a partir de los documentos

mencionados y ayuda a identificar los logros, dificultades y aprendizajes que se generaron en el proceso. En segundo lugar, se elaboró un marco conceptual que sirvió de apoyo teórico a la experiencia, en donde se trabajaron contenidos referidos al rol docente, al modelo pedagógico desde el constructivismo, a la planificación contextualizada, a la evaluación como proceso formativo, a los recursos didácticos, a la inclusión educativa y al diálogo de saberes. Para ello, se tuvo en cuenta a autores como Piaget y Vygotsky y los lineamientos del MOSEIB y de la UNESCO. Por último, se presenta la integración entre teoría y práctica en la formación docente. Donde se reflexionó sobre el uso del kichwa, la participación de los estudiantes, la integración cultural y la pertinencia de los métodos utilizados a lo largo de la semana. Estos momentos permitieron sistematizar y reflexionar sobre la intervención, lo que permitió evaluar y proponer modificaciones o adaptaciones para futuras clases parecidas, además de un aprendizaje profesional consolidado.

5. Narración de la experiencia

En este apartado, se presenta la reconstrucción de la experiencia pedagógica desde la práctica de séptimo nivel, la planificación, ejecución y análisis de una clase demostrativa de Matemáticas en un contexto intercultural. Donde se identifica como hilo conductor a la contextualización tanto de los contenidos como de la metodología educativa, ya que es lo más importante a considerar. Dado que la clase se vinculó directamente con la festividad ancestral Pawkar Raymi para llevar a cabo la enseñanza de las unidades de tiempo. Con esta relación se logró dar una clase significativa, desde el conocimiento situado, el diálogo de saberes y el respeto por la identidad cultural.

5.1. La práctica preprofesional de séptimo nivel

Nuestra practica preprofesional se desarrolló en el CECIB “Tomás Rivadeneira Pérez”, ubicado en la comunidad de Caluqui, parroquia González Suárez, cantón Otavalo. Trabajé con el cuarto grado de Educación General Básica, compuesto por 13 estudiantes: 9 niños y 4 niñas, todos pertenecientes al pueblo Cayambi. Desde el inicio, observé que la institución contaba con una guía de interaprendizaje propia, lo cual facilitó mi adaptación a los contenidos locales. Diseñé materiales contextualizados y prioricé estrategias como el trabajo cooperativo, que favorecieron el aprendizaje entre pares y la participación grupal.

Por otra parte, en el escenario escolar

uno de los momentos más significativos fue la celebración del Inti Raymi en honor a las cosechas recibidas en ese año, el cual reunió a varias instituciones cercanas a la cuenca del lago San Pablo. Fue una vivencia profundamente enriquecedora, ya que presenciamos cómo la música, la danza y los rituales tradicionales fortalecen el aprendizaje experiencial niños. Otro hecho importante fue la integración del CECIB a una unidad educativa bilingüe más grande, lo cual trajo consigo desafíos como el aumento del número de estudiantes y la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas. Esta transición me ayudó a prepararme para contextos educativos más complejos y exigentes, y fue una antesala clave para la clase demostrativa.

5.2.Preparación para la clase demostrativa.

Posteriormente, el proceso de preparación para la clase inició con el acercamiento a la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Miguel Egas Cabezas”, ubicada en la comunidad

de Quinchuquí. Durante nuestra primera visita en enero, fuimos recibidos cordialmente por las autoridades y el personal docente. Me asignaron el quinto grado de Educación General Básica, conformado por 11 estudiantes (4 niños y 7 niñas) del pueblo Kichwa Otavalo.

Bien vale mencionar que, durante varias semanas, observé el entorno escolar y recogí información sobre el currículo utilizado, las características del grupo y el contexto sociocultural de la comunidad. Utilicé como insumos la ficha de observación, la entrevista al docente, y la planificación microcurricular. Estos instrumentos me permitieron analizar las necesidades y fortalezas del grupo, así como identificar elementos culturales clave para la contextualización de la clase.

De la misma manera para continuar con la actividad nos asignaron temas específicos para la clase y mi tema fue las unidades de tiempo: lustro, década y siglo, es así que este lo articule con la festividad del Pawkar Raymi, celebración del florecimiento y la gratitud a la Pachamama. La planificación incluyó la elaboración de la guía de interaprendizaje, la construcción de una estrategia metodológica basada en la senso percepción, la problematización y el diálogo de saberes, así como el diseño de recursos didácticos como tarjetas, carteles y títeres otavaleños. Además, redacté fichas de evaluación y realicé un repaso de clase, lo que me ayudó a mejorar la secuencia de actividades. Durante esta etapa, comprendí que planificar en contextos interculturales requiere sensibilidad, análisis profundo y creatividad para unir lo curricular con lo comunitario.

5.3. Ejecución de la clase demostrativa.

Finalmente, el 27 de febrero de 2025, ejecuté la clase demostrativa en la Unidad Educativa. Me sentía nerviosa, ya que debía preparar todo de forma individual y mi clase era la primera en ser presentada ante el tribunal. A pesar de ello, me concentré en los objetivos trazados y en brindar una clase significativa. Inicé con un saludo en Kichwa y castellano, seguido de una actividad de Sensopercepción que consistió en la narración del Pawkar Raymi utilizando materiales propios de la localidad como eran los títeres tradicionales los cuales permitieron dar apertura como en pequeño preámbulo de lo que se trataría la clase.

Para continuar con la clase, se propuso esta estrategia que me permitió integrar el contenido matemático con la cultura local, la cual captó de inmediato la atención del grupo. Luego, en la fase de problematización, planteé preguntas como: ¿cuántos años creen que tiene su escuela?,

¿qué tiempo ha pasado desde que nacieron?, ¿qué palabras conocen sobre el tiempo? Las respuestas fueron activas y reflexivas. Utilicé una tela con imágenes, fechas y otros sobre el contenido científico, lo que ayudó a presentar el tema de clase y tomar en cuenta las diferencias entre lustro, década y siglo. Después, en la evaluación del aprendizaje, los estudiantes llenaron la hoja con unas preguntas claves, contestadas acertadamente por su mayoría. A su vez arme una dinámica grupal con tarjetas de fechas que debían clasificar. Esta actividad propuesto el trabajo colaborativo, el razonamiento lógico y la integración de conocimiento.

Así mismo, durante la clase surgieron algunos retos, ya que un estudiante decidió no integrarse al grupo, le dejé una actividad para que lo haga solo. Luego, al ayudar a un equipo, otro comenzó a distraerse y uno de los niños se cayó, pero traté de mantener la calma y continuar con la clase. Otro reto fue el tiempo, ya que las socializaciones finales quedaron incompletas y cierre reflexivo no pude hacerlo, porque faltaron cinco minutos para terminar el último taller. Al finalizar, el tribunal me dio su retroalimentación. Me recomendaron mejorar la seguridad en la oralidad, aumentar el uso del idioma kichwa, diversificar la metodología de la clase. Aun así, a pesar de los errores, se valoró positivamente la participación activa del alumnado y la motivación pedagógica de la clase. Esta experiencia me reafirmó que enseñar no es solo transmitir, sino construir junto a los alumnos, a partir de su cultura, saberes previos y emociones. Me sentí satisfecha de que pudiera haberse vinculado con la matemática una práctica cultural viva y que se haya promovido el pensamiento crítico. Además, vivencié en el aula lo que significan los aprendizajes significativos en un contexto intercultural.

6. Marco conceptual

En este apartado señalaremos los fundamentos pedagógicos de la experiencia de la clase demostrativa que en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Miguel Egas Cabezas”. En esta investigación bibliográfica se abordarán los conceptos de rol docente, modelo pedagógico, currículo EIB, planificación, estrategias metodológicas, recursos, evaluación, diálogo de saberes, inclusión, entre otros, para articular el marco teórico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con la experiencia que se realiza en contextos interculturales bilingües.

6.1 Rol docente

De acuerdo a lo que hemos vivido en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) sabemos que el rol docente no es solo enseñar un contenido, sino que asume un compromiso con la transformación de la educación desde y para los pueblos. De ahí que, durante el proceso de sistematización de nuestra práctica pedagógica, hemos concluido que nuestro hacer debe articular los saberes académicos y los diseños ancestrales, aceptando y valorando el multilingüismo como una riqueza y no como una dificultad.

De igual manera, durante la realización de nuestra clase de las unidades de tiempo (lustró, década y siglo), vinculado al calendario agrícola y festivo de la comunidad de Quinchuqui, hemos reafirmado que el docente es un facilitador intercultural de aprendizajes. Esto quiere decir que no repetimos contenidos, sino que creamos un puente entre lo que vive el estudiante en su cotidianidad y lo que propone el currículum.

En este sentido, se puede citar el planteo de López & Küper (1999) cuando expresa que “El docente es mediador intercultural, generador de aprendizajes significativos desde la experiencia cultural de sus estudiantes”. El estudiante comprenderá el pasado, presente y futuro, partiendo de su momento histórico (realidad cultural) cuando unamos las unidades de tiempo que se incorporan a los ciclos del Pawkar Raymi.

Utilizar el kichwa como lengua de instrucción no sólo es una decisión pedagógica, sino un acto político y cultural que reivindica la identidad de nuestros estudiantes. El uso de la lengua originaria es una herramienta fundamental para asegurar la calidad de la educación en contextos indígenas (Hornberger H, 2008, págs. 1-14).

En nuestras clases cuando comenzamos y cerramos en kichwa y lo usamos para explicar conceptos, los estudiantes se manifiestan más involucrados y seguros. Ellos se sienten reconocidos y valorados.

Elaborar una planificación contextualizada es otro de los aspectos fundamentales de nuestros roles. Las planificaciones que realizamos parte de la realidad comunitaria, incorporadas el MOSEIB, la cartilla de saberes y el calendario vivencial andino. La planificación en EIB parte de la realidad comunitaria y se articula al calendario agrícola y festivo del pueblo. (Educación, 2013) A través de nuestra experiencia, se tradujeron en actividades que respondieron a las vivencias de los estudiantes, estableciendo un vínculo más fuerte entre la escuela y la comunidad

Igualmente, asumimos la labor de los líderes étnicos y comunitarios, es por eso que mantenemos un diálogo fluido con los padres de familia, colaboramos con los sabios y actuamos en actividades comunitarias, como mingas o fiestas. Esto refuerza que, al identificar al docente como un líder comunitario que se compromete a transformar socialmente desde lo educativo. Nuestra experiencia demuestra que lo más importante para generar confianza e instar a participar es la cercanía y el respeto.

Igualmente, nos asumimos como investigadores y sistematizadores de experiencias. La tarea de reflexionar sobre lo vivido, reconocer los aciertos y lo que nos costó, y generar propuestas pedagógicas desde la práctica, es una tarea que nos comprometemos a hacer. Según Jara (2018), la sistematización debería ser parte del rol docente y una práctica investigativa para enriquecer la EIB. En nuestro caso, se han podido fortalecer la planificación; adecuar estrategias y documentar los aprendizajes de nuestros alumnos de forma crítica y consciente.

También somos agentes de inclusión y equidad, donde reconocemos los diversos ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje que hay en el aula. Es por eso, que aplicamos estrategias diferentes, cambiamos materiales y tratamos que todos los niños participen. La UNESCO (2017) sostiene que la inclusión en EIB implica valorar todas las formas de ser, de saber y de aprender. Esto se quiso concretar en nuestra práctica a través del respeto y a partir de las capacidades de cada uno. A su vez, se usaron metodologías activas que respondieron al contexto y a los intereses de cada estudiante.

Por último, construimos nuestro que hacer docente desde los principios del Sumak Kawsay. Ya que nuestra enseñanza promueve la solidaridad, la reciprocidad, el respeto a la naturaleza y la vida en comunidad. A través de la organización colaborativa, el trabajo grupal y las reflexiones sobre el cuidado del entorno, educamos para el Buen Vivir. Debido a esto, el currículo EIB debe formar seres humanos con conciencia crítica, respeto por la vida y espíritu comunitario, con el propósito de guiar todas nuestras acciones durante la experiencia sistematizada.

En conclusión, nuestro rol como docentes interculturales bilingües es integral, dinámico y profundamente vinculado con el territorio, la lengua y la cultura de nuestros pueblos, ya que no solo enseñamos, sino que construimos puentes que relacionan el conocimiento ancestral y el académico, fomentamos la inclusión, fortalecemos la identidad y contribuimos activamente a la transformación educativa. En conclusión, nuestra experiencia demuestra que la educación intercultural bilingüe no es una alternativa diferente a la educación hispana, sino al contrario es una necesidad para construir una educación con pertenencia, justicia y sentido comunitario.

6.2. Modelo pedagógico constructivista

Debido a nuestra práctica como docentes en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), hemos comprobado que el aprendizaje significativo es posible cuando parte de las realidades socioculturales de los estudiantes. Es por eso que asumimos el modelo pedagógico constructivista como un enfoque constante para la educación. Sin embargo, no lo aplicamos de forma universal o abstracta, sino de forma intercultural y descolonizadora; en el sentido de que el conocimiento se construye en conjunto, respetando la lengua, la cultura y los espacios comunitarios de cada estudiante.

Las experiencias vividas muestran que el aprender no se transmite, se construye, en el encuentro con los estudiantes, en el hacer diario de los docentes, en el trabajo colaborativo de las familias y en la sabiduría de los pueblos. Lo mismo argumenta Vygotski (1978) cuando dice: “La construcción del conocimiento tiene que estar anclada en la realidad sociocultural del estudiante; en ese sentido, la EIB recoge enfoques constructivistas desde una mirada descolonizadora”. Esto lo hemos puesto en práctica en el trabajo colaborativo, la lengua kichwa y el diálogo intergeneracional, los cuales permiten desarrollar el aprendizaje.

Durante la sistematización de nuestra experiencia, a la hora de trabajar contenidos como lustro, década y siglo, pudimos articular los saberes académicos con los comunitarios al relacionar los

contenidos con el calendario agrícola y las fiestas del pueblo. Gracias al enfoque, ahora somos capaces de observar que el aprendizaje cobra sentido cuando el saber se vincula con la vida. Los aprendizajes en la EIB emergen del diálogo entre pares, generaciones y saberes diversos, a partir de lo colectivo, a diferencia del individualismo. Así, coincidimos con lo que señala el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), al plantear que de la interacción y el uso de la lengua materna, interaccionan con los distintos espacios de comunicación y construcción de saberes.

Desde la propuesta constructivista se entiende también que el estudiante es un sujeto activo que aprende al reorganizar sus estructuras cognitivas a partir de sus experiencias (ya sea las que tiene u otras). Piaget (1975) explica que el aprendizaje es un proceso interno de asimilación y acomodación que permite al individuo reestructurar sus propias estructuras a partir de la experiencia. Sin embargo, desde la perspectiva de nuestra mirada intercultural, pensamos que es necesario ampliar esta visión. En este sentido, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se produce gracias a la interacción social mediada a partir del lenguaje y de la cultura. En la así denominada Zona de Desarrollo Aproximado, el papel de lo otro docente, compañero o sabio ancestral resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento. Que los estudiantes no solo construyen saberes individuales, sino que participan de procesos colectivos en la creación de saberes que se inscriben en la cultura y lengua de los estudiantes.

En otras palabras, como docentes no nos consideramos transmisores de contenidos, sino mediadores interculturales, como lo afirma Heller (2001). Debido a esto, concluimos que nuestra tarea consiste en vincular lo científico con los conocimientos de la gente. Esto implica invitar a sabios de la comunidad en el aula, utilizar ejemplos del contexto local y permitir el uso de las lenguas originarias como vehículos del pensamiento y del aprendizaje. Fortalecemos así no solo el rendimiento académico, sino también la autoestima, la identidad y la conciencia crítica de los estudiantes.

Además, asumimos que todo proceso educativo debe ajustarse a la cosmovisión andina. Debido a eso, en nuestras clases apoyamos valores como la complementariedad, el respeto a la Pachamama, la reciprocidad y el Sumak Kawsay (Buen Vivir). Todo esto implica la utilización de metodologías activas, la realización de proyectos vinculados a la comunidad, el desarrollo de experiencias colaborativas y la realización de actividades que conecten el aprendizaje con la

vida cotidiana. Lo que resulta en la construcción de una educación con sentido, donde los estudiantes son actores de su formación; es por eso que estas estrategias son claves.

Así como estamos contruidos por el pasado que hemos atesorado, estamos siempre en pleno proceso de construcción del futuro. Por eso, mediante esta vía, el estudiante se reconoce como sujeto activo, la comunidad como fuente legítima de conocimiento y la diversidad como un valor. Esta visión nos ha ayudado a que los procesos educativos sean más justos, más humanos y coherentes con el carácter plurinacional e intercultural del Ecuador.

Para finalizar, desde la experiencia que hemos sistematizado, sostenemos que el modelo pedagógico constructivista, cuando se aplica con enfoque intercultural, es una herramienta potente para transformar la educación desde adentro. Debido a que nos permite revalorizar las lenguas, los saberes y las formas de vida de nuestros pueblos, y construir una educación verdaderamente liberadora, anclada en la realidad de quienes aprenden.

6.3. Currículo Intercultural Bilingüe.

Desde nuestra condición de docentes en el sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), hemos aprendido que el currículo que nos orienta no es un documento técnico, sino una propuesta pedagógica y política que recoge las luchas de los pueblos. Dicho esto, podemos mencionar que este currículo ha sido elaborado en función de los principios que tienen relación con el *sumak kawsay* (buen vivir), la revitalización de las lenguas originarias, así como la valoración de la diversidad cultural como riqueza de la sociedad, y está dirigido hacia las instituciones educativas que atienden a las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador.

Nos damos cuenta en el aula de que no se trata de cambiar contenidos, sino de adoptar un enfoque educativo diferente. Por eso resaltamos lo que indica Yáñez (2020): es importante incluir la cosmovisión, idioma y símbolos en el currículo para que haya desarrollo de la ciudadanía crítica y situada culturalmente. Esta dimensión se vuelve concreta cuando, por ejemplo, trabajamos temas matemáticos o históricos a partir de los ciclos de la naturaleza o los relatos orales de nuestros mayores. Hemos podido vivir maneras de aprender cuando lo que enseñamos no nos es ajeno, sino propio.

Desde su autoría oficial por la SESEIB en 2016, dicho currículo ha respondido a una demanda colectiva: tener educación propia, integral y liberadora. Por eso, como educadores interculturales bilingües, hemos asumido esta propuesta con compromiso, advertidos de que

realizar el currículo EIB es crear espacios escolares que fortalezcan nuestra identidad, que contradigan los saberes impuestos desde una lógica dominante y que nos hagan valorizar lo que sabemos.

Es por eso que, bajo este orden de ideas, uno de los principales objetivos del currículo y de nuestra práctica docente ha sido descolonizar el pensamiento e involucrar a nuestras lenguas indígenas y los conocimientos que la comunidad tiene; se colabora para romper con la idea de que solo lo académico es válido. A través de estas prácticas, se resignifica el saber ancestral con la ciencia contemporánea por justicia epistémica.

Es diferente de otro currículo nacional; el currículo intercultural bilingüe está construido desde la mirada de los pueblos indígenas. Por esa razón, el uso de nuestra lengua materna se realiza como medio de enseñanza en los primeros años; en nuestras aulas hemos llevado esto a la práctica con grandes resultados. Así, el castellano se introduce como segunda lengua, propiciando un aprendizaje más respetuoso y un avance progresivo. Además, se incorporan ejes curriculares propios, como la educación comunitaria, la historia de los pueblos indígenas, el pensamiento andino, el equilibrio con la naturaleza y la reciprocidad, según Yáñez (2020). De nuestra experiencia, estos ejes han propiciado la vinculación entre la institución educativa y la comunidad y la vinculación de aprendizajes con la vida.

El currículo EIB se organiza en varios niveles de concreción, y va del marco general a las prácticas pedagógicas que implementamos en el aula. Debido a esto, nos hemos guiado por este lema para idear, implementar y reflexionar nuestras clases, dándole siempre un enfoque contextualizado e intercultural. El profesor EIB se puede entender como un mediador cultural, lingüístico y pedagógico en este marco, que es capaz de articular los saberes comunitarios con los conocimientos escolares (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Desde este enfoque, el currículo EIB se ha transformado en un eje fundamental de nuestra sistematización. La propuesta educativa promovida por el diseño curricular permite que los escolares formulen preguntas y construyan respuestas tanto para reflexionar sobre el presente como para hacer proyecciones al futuro. Como hemos aprendido a lo largo de la experiencia, no se enseña solo otro contenido, se educa desde otro paradigma, bajo el reconocimiento de que nuestros pueblos tienen derecho a una educación que valore sus modos de vida, de pensares y de organizarse socialmente. Por todo esto, volvemos a afirmar que el currículo EIB no solo

orienta nuestra práctica docente, sino que la transforma. Gracias a esta oportunidad, logramos educar desde lo que somos, andar junto a nuestras comunidades y construir una educación que responda a lo plurinacional e intercultural del Ecuador.

6.4. Planificación pedagógica.

Los docentes de Educación Intercultural Bilingüe, a partir de nuestra experiencia, hemos comprendido que “La planificación en la EIB no es lineal ni técnica, sino que es circular y comunitaria, que se articula con los calendarios agrícolas, los tiempos festivos y los tiempos de la naturaleza” (Educación, 2013). Es por eso que se presenta la planificación como circular y comunitaria, que se articula con el calendario agrícola, los tiempos festivos y los ciclos de la naturaleza de nuestros pueblos. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB (Ministerio de Educación, 2013).

A partir de este enfoque hemos aprendido que la planificación debe partir del contexto, de las voces de los y las sabias, de los saberes heredados y de las verdaderas necesidades de los alumnos y alumnas y sus familias. Dado que, al realizar la planificación, no solemos solo organizar los contenidos y las actividades, se construye un puente entre el saber ancestral y el saber científico. Por eso, esto contribuye al desarrollo de una educación descolonizadora e integral. En resumen, este principio ha dirigido nuestra práctica en el aula, creando experiencias de aprendizaje con significado y pertenencia.

El currículo EIB presenta una estructura que se articula a partir de los procesos de aprendizaje de nuestros pueblos, cuya organización por fases y subfases tiene en cuenta el ritmo cognitivo y cultural de nuestros estudiantes. En todas las clases, hemos dado uso a estas fases y subfases de una manera flexible. Por ejemplo.

6.4.1. Dominio del conocimiento.

Sensopercepción: comenzamos las actividades con experiencias sensoriales que pueden ser realizaciones de recorridos por la chacra, observación de fenómenos naturales o escucha de relatos ancestrales.

- **Problematización:** luego de animar a los estudiantes, se formulan preguntas a partir de esas experiencias, favoreciendo la posibilidad de preguntarse.

- **Conceptualización:** orientamos la construcción del conocimiento mezclando saberes comunitarios con saberes científicos desde una perspectiva intercultural.
- **Verificación:** Aquí inculcamos la capacidad de contrastar lo que aprendimos con lo que vivimos.
- **Conclusión:** se recuerda lo que se aprendió; por eso, los estudiantes elaboran una síntesis colectiva de los aprendizajes que fueron construyendo, así como la utilidad y sentido que tienen en la vida cotidiana.

6.4.2. Aplicación.

Aquí llevamos a la práctica conocimientos adquiridos en contextos comunitarios o personales.

6.4.3. Creación.

En esta fase hemos vivido, al proponer a nuestros alumnos que hicieran propuestas o producciones generando nuevas ideas, producciones a partir de lo que han aprendido, lo cual confirmamos que es uno de los mejores procesos.

6.4.4. Socialización.

Finalmente, la última parte de la actividad tuvo un carácter comunicativo, ya que los alumnos compartieron lo que aprendieron con la familia y la comunidad, lo que contribuyó a fortalecer la oralidad, la identidad y la reciprocidad (Edu, 2013).

6.2. Estrategias metodológicas.

En este marco de referencia, las estrategias metodológicas son herramientas pedagógicas propias de la EIB que están orientadas a potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde enfoques integrales, contextualizadores, comunitarios y bilingües. Dicho esto, estas estrategias se apoyan en el diálogo de saberes, la cooperación, el aprendizaje significativo y el respeto a la cosmovisión de los pueblos indígenas del Ecuador (Ecuador, Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), 2013).

Las estrategias metodológicas que más hemos empleado en la planificación intercultural bilingüe son:

- El aprendizaje vivencial, que nos ha permitido trabajar desde la experiencia directa. Ejemplo: Se basa en la interacción directa con el entorno natural y sociocultural del

estudiante. Esta estrategia comprende un aprendizaje por medio de la experiencia, la observación y la práctica cotidiana en la comunidad, como aprender a calcular el tiempo observando los ciclos lunares o las festividades del calendario andino.

- El trabajo en su comunidad, que involucra a los padres y a las yuyaykamakkuna (sabios y sabias), y a las autoridades locales, crea un diálogo intergeneracional (UNESCO, 2012).
- El aprendizaje cooperativo lo hemos promovido a través de trabajos grupales donde se valoren las voces de todos, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje. Conforme a Viteri (2017), el aprendizaje colaborativo “fomenta la colaboración entre pares y entre generaciones (niños, adultos mayores y jóvenes), rescatando el conocimiento transmitido oralmente a lo largo de la historia y las tradiciones”.
- El medio ambiente está siendo utilizado como elemento pedagógico, lo que ha sido clave para resignificar el territorio como fuente de saber. De esta manera, es la naturaleza, los componentes culturales locales, la lengua ancestral, la cotidianidad, los que se convierten en fuentes de conocimiento. Así, se enseña desde el territorio, con pertinencia lingüística y cultural (MOSEIB, 2013, pág. 44).
- Narración oral y pensamiento simbólico. Mediante el uso de mitos y leyendas, símbolos como la chakana y la representación de los ciclos naturales baremos incorporados.

Según Estermann (2006), la narración oral propicia el empleo de mitos, leyendas, cuentos tradicionales, símbolos como la chakana y los ciclos de la naturaleza para construir conocimientos desde el pensamiento andino.

Las estrategias nos han mostrado que la educación puede y debe hacerse desde nuestras raíces. Debido a esto, al abordar la planificación desde un enfoque intercultural, hemos sido capaces de dar respuesta a lo que nuestros estudiantes desean y necesitan, a la vez que fortalecemos su identidad, autoestima y capacidades para enfrentar el presente, sin perder sus raíces.

Por eso, señalamos que la planificación en la EIB es un acto comunitario y político. Por lo que construimos un trayecto educativo que es coherente con nuestra historia, lengua y cosmovisión. Además, nos da las herramientas para resistir, transformar y proponer desde la educación una sociedad más justa y equitativa.

6.5. Recursos didácticos

En nuestra práctica docente, los recursos didácticos tienen un papel fundamental en el proceso educativo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Por lo que consideramos que el ambiente no solo es un escenario de aprendizaje, sino que es un saber vivo. De acuerdo a Estermann (2006), el medio ambiente es el principal recurso pedagógico en EIB, donde se encuentran las plantas, los ritos, los relatos y las prácticas que dan sentido al aprender. Iniciando desde lo que hemos vivido en la enseñanza, se hace realidad, al usar plantas medicinales, relatos tradicionales y objetos de la vida cotidiana en actividades escolares, que el aprendizaje esté íntimamente vinculado a la vida de la comunidad.

Dicho esto, entendemos que los materiales en la EIB no pueden ser neutros ni generalizados; por el contrario, deben responder a la identidad cultural, lengua y realidad social del estudiantado. Por eso, en nuestra planificación, incluimos materiales que se hacen en kichwa y castellano y se incorporan producciones de los alumnos en sus lenguas y estilos de vida. El hecho de ser bilingües refuerza la autoestima, ya que lo que se plantea como conocimiento legítimo es nuestro propio conocimiento.

Siguiendo el MOSEIB, desde la Fundación Múka Waira hemos procurado que nuestros recursos didácticos respondan a las particularidades culturales, sociales y lingüísticas de los estudiantes, promoviendo una educación que articule los saberes ancestrales con los conocimientos científicos. Esto quiere decir que nuestras propuestas, por un lado, están alineadas con los saberes ancestrales y, por otro lado, permiten el diálogo con el conocimiento científico. Por ejemplo, al tratar las unidades de tiempo como lustro, década y siglo, incorporamos los calendarios lunares y agrícolas de la comunidad, contrastándolos con las divisiones del tiempo en occidente. Se promueve un aprendizaje significativo y descolonizador.

Los materiales tienen que reflejar la vida de los pueblos: sus objetos, sus símbolos, sus colores, sus lenguas, sus relatos. Solo así obtendrán poder educativo en esta EIB. En este sentido, con la chakana, los estudiantes entendieron mejor el tiempo cíclico de su cultura y el tiempo de carácter lineal que propone el currículo oficial. De la misma manera, usamos cuentos tradicionales para dar a conocer el tema, para así facilitar el trabajo de reflexión crítica, respetando de esta manera el pensamiento simbólico de los pueblos andinos.

También se consideran recursos didácticos vivos los sabios y sabias de la comunidad. Como parte de nuestra sistematización, logramos convocar a un yachak, quien nos compartió el uso de los ciclos de la luna y su importancia para manejar el campo. Esta vivencia fue significativa para que los alumnos valoren el aprendizaje intergeneracional y tomen conciencia del respeto al adulto mayor.

Entre los recursos más utilizados y recomendados en la EIB están.

- Los elementos característicos de una determinada cultura se reflejan en sus tejidos, cerámicas, instrumentos musicales, símbolos como la chakana, calendarios lunares y agrícolas, etc. (Estermann, 2006)
- Diversas comunidades en gran parte del Ecuador están creando catálogos en lengua ancestral y en castellano, que incluyen cartillas, cuentos, leyendas, diccionarios bilingües, libros de lectura, entre otros (Viteri, 2017). Estos materiales ayudan a alfabetizar en la lengua materna y refuerzan el bilingüismo armónico.
- Recursos naturales del entorno: hojas, piedras, semillas, agua, tierra, animales de la comunidad, que se utilizan para explorar conceptos de ciencia, matemática, arte y valores comunitarios (Báez, 2014).
- En la EIB, los abuelos y abuelas, líderes comunales, médicos tradicionales son considerados por el sistema como recursos humanos. Los conocimientos y prácticas ancestrales que poseen son fundamentales para la vida comunitaria (UNESCO, 2012).
- Al respecto, el uso de tecnologías a nivel educativo permite introducir interculturalidad en los procesos educativos. Es decir, que, si bien puede haber integración tecnológica, la misma debe estar acompañada de un enfoque crítico. Dicho de otro modo, el uso de softwares, videos, plataformas y demás que no atente contra la diversidad lingüística y cultural ayudará a promover una visión más crítica sobre la realidad (López & Küper, 1999).

6.6. Evaluación del aprendizaje

En el marco de nuestra práctica docente dentro de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), entendemos que la evaluación no debe reducirse a una simple medición de resultados, sino que debe ser un proceso continuo, formativo y profundamente contextualizado. Nos posicionamos desde una mirada crítica y holística que busca valorar no solo los

conocimientos adquiridos, sino también los procesos, los valores culturales, el uso de la lengua materna y la participación activa del estudiante en su comunidad.

Asumimos, que la evaluación en la EIB debe ser holística, crítica y participativa, con instrumentos que valoren los procesos y no solo los productos, ya que así logramos captar con mayor fidelidad las formas en que nuestros estudiantes aprenden y se expresan desde sus referentes culturales. Durante nuestra experiencia docente, observamos que los estudiantes respondían mejor cuando las evaluaciones no eran estandarizadas ni ajenas a su realidad, sino cuando se integraban a sus vivencias cotidianas y se realizaban en su lengua originaria.

El MOSEIB (2013) nos orienta a reconocer la diversidad como un valor. Por eso, incorporamos instrumentos que respetan los procesos de aprendizaje desde la lengua kichwa, que incluyen tanto el pensamiento ancestral como los saberes científicos. En lugar de centrarnos únicamente en pruebas escritas o exámenes, diseñamos actividades que nos permitan observar cómo el estudiante comprende el mundo desde su cultura.

Según López y Küper (1999), la evaluación intercultural debe valorar tanto los resultados académicos como las actitudes relativas a la identidad cultural, el respeto comunitario y el uso de la lengua materna. El valorar no solo el dominio del contenido académico sobre las unidades de tiempo (lustró, década, siglo), sino también cómo los estudiantes expresaban este conocimiento utilizando símbolos culturales como el calendario agrícola andino. Asimismo, tomamos en cuenta si usaban correctamente la lengua kichwa en sus explicaciones y si relacionaban el contenido con experiencias de su entorno.

También utilizamos portafolios bilingües, en los cuales los estudiantes recopilaron trabajos realizados tanto en kichwa como en castellano. Este instrumento nos permitió observar el desarrollo progresivo de su pensamiento intercultural y su capacidad para transitar entre ambas lenguas de manera funcional y creativa.

Otra herramienta clave fue la lista de cotejo, que aplicamos durante las actividades prácticas, como la elaboración de calendarios visuales y la representación gráfica del paso del tiempo. Estas listas nos ayudaron a hacer seguimiento individualizado a aspectos como el trabajo en grupo, el respeto a las ideas de los demás, el uso de recursos comunitarios y la iniciativa propia.

6.7. Diálogo de saberes.

El diálogo de saberes es la esencia de la educación intercultural bilingüe y permite la interacción horizontal de saberes diferentes. Es por eso que en sus aulas se sustenta en un diálogo de saberes de y para todos, que, de acuerdo a Walsh, propone el respeto entre quienes saben a su modo: comunidad y Estado y, por lo tanto, el aprender juntos respetando lo que sabe el otro a su modo: procedimientos metódicos e integradores del Delegado (2009). Así, la Educación Intercultural Bilingüe sitúa, contextualiza y corresponde en la diversidad y pluralidad. También, en que los saberes indígenas valen lo mismo que los saberes científicos.

Desde este razonamiento, la planificación curricular intercultural bilingüe ha partido de referentes culturales, históricos y cosmogónicos propios de las nacionalidades indígenas, como las fiestas, los ciclos agrícolas, los símbolos andinos, las prácticas del bien común y las lenguas originarias. Asimismo, la incorporación del Pawkar Raymi puede ayudar a que se exploren aspectos de la cultura andina. Dado que esta fiesta, que celebra la llegada a la vida y la regresión de la energía, permitió resignificar los contenidos de Matemática, construyendo lugares con un carácter más abstracto con situaciones vivenciales del calendario agro festivo andino. De este modo, el aprendizaje se convierte en una práctica esencialmente vital, cultural y espiritual, a partir de la cosmovisión de los pueblos originarios.

Dicho esto, se puede mencionar que la implementación del diálogo de saberes en la práctica pedagógica intercultural favorece el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, así como el desarrollo del pensamiento crítico y del respeto a la diversidad epistemológica, además del compromiso comunitario. Además, promovemos la construcción de una escuela descolonizadora, impulsando el desarrollo de un tipo de relación horizontal entre culturas y desafiando la hegemonía de los conocimientos eurocéntricos en el currículo (Walsh C, 2009).

6.8. Inclusión en la educación intercultural bilingüe.

En el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la inclusión educativa se considera como un proceso que garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje significativo de todos los estudiantes, respetando su diversidad cultural, lingüística, cognitiva, física y emocional. Es por eso que, como docentes interculturales, entendemos que incluir no es abrir las puertas del aula a todos, sino transformar las condiciones del aula para que todos

los estudiantes aprendan desde su diversidad. Este enfoque no solo se refiere a eliminar las barreras para el aprendizaje. Así como reconocer la diversidad como un valor educativo y cultural. (UNESCO, 2009)

Una escuela que incluye y combina diversas culturas, según Freire, P. y Shor. Según el diseño curricular de la educación primaria (1994), no debe homogeneizar, sino diversificar los procesos, materiales y evaluación y buscar las singularidades.

Las adaptaciones curriculares en la EIB deben responder tanto a las NEE como a la diversidad cultural y lingüística de las nacionalidades y pueblos indígenas. La planificación curricular se flexibiliza a fin de garantizar el desarrollo integral de los estudiantes, a partir de su cosmovisión: prácticas comunitarias, lengua materna, contextos territoriales y saberes ancestrales (Educación, 2013).

De acuerdo al Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), se plantea que toda planificación debe partir del conocimiento del contexto sociocultural del estudiante. Por eso, este conocimiento va a establecer las fases del conocimiento (sensopercepción, problematización, contenido científico, verificación, conclusión, aplicación, creación y socialización). Además, esta realidad permite una educación personalizada, situada y coherente con la realidad de cada comunidad (CONAIE, 2011).

De la misma manera, para el alumnado con NEE se aplican adaptaciones no significativas o significativas de acuerdo al grado de soporte que necesitan. Es por eso que se trata de adaptar a los alumnos, lo que incluye la adecuación de los objetivos, metodologías, etc. Todo esto ha de hacerse sin separar al estudiante de su identidad cultural y comunitaria, promoviendo una educación inclusiva desde la interculturalidad (Freire, P. & Shor, I., Echeita, 2008). Además, el reconocimiento de lo profundo de la diversidad como valor educativo en un nivel de educación superior crea una inclusión que celebra la diferencia, no que la disuelve.

Añadimos a esto una coevaluación oral, sobre todo al final de la unidad, donde los invitamos a contar cómo comprenden los ciclos del tiempo gracias a lo que les han enseñado sus abuelos, o la participación en festividades como el Pawkar Raymi. Estas narraciones ayudaron a que los aprendizajes se expresaran de un modo más libre y significativo, ya que contribuían a vincular lo aprendido en clase con la memoria colectiva.

Asimismo, la realización de instancias de autoevaluación y coevaluación donde los niños y las niñas reflexionan sobre qué aprendieron, cómo lo aprendieron y qué les gustaría mejorar es una estrategia que promueve la autonomía y el sentido de responsabilidad, aspectos claves del aprender desde la comunidad.

Desde nuestra experiencia, la evaluación intercultural es un proceso dinámico que exige sensibilidad, creatividad y compromiso con el contexto. Por lo que debemos tener en cuenta que evaluar no es calificar y no se trata solo de entender el saber del estudiante, sino el ser del estudiante. Es decir, su cultura, su lengua, su historia, su vínculo con el mundo.

7. Reflexión de la experiencia

Durante la práctica preprofesional, se vivió de manera integral el proceso educativo en un contexto intercultural. Esto contribuyó a la formación académica y ética en relación con la diversidad cultural, es por eso que esta vivencia sirvió para poner en práctica todos los conocimientos teóricos que hemos ido adquiriendo a lo largo de la carrera, fundamentalmente aquellos vinculados al rol docente, currículo, planificación contextualizada, diálogo de saberes y el modelo constructivista. A continuación, un ensayo organizado sobre los tres momentos que marcaron esta experiencia: la praxis de séptimo nivel, la preparación de la clase demostrativa y la misma ejecución de esta.

7.1 Práctica preprofesional de séptimo nivel

Para la práctica de séptimo nivel, el CECIB “Tomás Rivadeneira Pérez” fue un primer gran hito muy formador como autora de este trabajo. Entre las principales reflexiones de este primer momento del proceso que pude identificar están:

- Puedo mencionar que, al interactuar con alumnos de cuarto de la comunidad kayambi, me percaté de la importancia de conocer a fondo el contexto cultural y lingüístico del grupo.
- De igual forma, las actividades que se han realizado, como la construcción de materiales didácticos contextualizados y la observación del entorno, son fundamentales para la planificación posterior de la clase demostrativa.
- El trabajo en equipo y la asistencia a eventos comunitarios como el Inti Raymi nos ayudaron a tomar conciencia de la cosmovisión andina y su importancia pedagógica. Estos primeros aprendizajes fueron clave para pensar una clase con sentido cultural, tal como propone (Estermann J., 2006); es decir, hay que educar en el diálogo con los saberes ancestrales.
- De esta forma, en el proceso se valoraron los factores comunitarios y el calendario agrícola-festivo, lo que permitió integrar contenidos desde una visión holística. Así mismo, la incorporación de la lengua madre y el respeto por las formas de organización del conocimiento son importantes para el aprendizaje, como lo comprobamos en las dinámicas escolares que observamos activamente.

- También reflexionamos que, mediante el acompañamiento docente que hemos tenido, hemos podido identificar algunas prácticas pedagógicas de la EIB, como el uso del kichwa en situaciones comunicativas cotidianas, el trabajo en mingas pedagógicas, la incorporación de los elementos culturales en la evaluación.

7.2. Planificación de la clase demostrativa

El segundo hito, la elaboración de la clase demostrativa, que incluye el acercamiento a la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Miguel Egas Cabezas”, fue una etapa de exploración e investigación.

- La recogida de información a través de entrevistas y del contexto escolar permitió recoger aspectos relevantes del entorno sociocultural y económico del estudiantado (prácticas lingüísticas kichwa, prácticas comunitarias y limitaciones materiales). Esta información fue clave para articular el currículo del MOSEIB que, según él, Educación (2013): articula saberes ancestrales y universales.
- A pesar de contar con la información del contexto y realidad educativa del grupo estudiantil, surgieron algunas dificultades para adecuar los contenidos y las metodologías a las particularidades del grupo. A pesar de que el MOSEIB fomenta el diálogo entre diferentes tipos de conocimiento, su propia estructura tiene rigideces que limitan la flexibilidad de los métodos propuestos.
- La planificación fue elaborada adecuadamente; sin embargo, no se incorporaron elementos claves del enfoque constructivista (Piaget, 1975; Vygotski, 1978): el aprendizaje significativo, contextualización, trabajo colaborativo, que hubieran ofrecido una experiencia de enseñanza-aprendizaje más pertinente y motivadora.
- El acompañamiento de los orientadores docentes a partir de la coevaluación y retroalimentación permanente fue clave en el proceso para la elaboración de una propuesta didáctica inclusiva y culturalmente pertinente.

7.3. Ejecución de la clase demostrativa

Este tercer hito, que correspondía a una ejecución adecuada de la clase demostrativa, mostró que hubo coincidencia entre la planificación y lo desarrollado en la clase. Es por eso que se puede reflexionar lo siguiente de este momento del proceso:

- A través del uso del Pawkar Raymi como eje cultural, el contenido matemático (lustro, década y siglo) cobra sentido en los estudiantes. Se puede decir que la contextualización fue una clave que logró cautivar la atención e involucrar al estudiante. Esto muestra que en la clase se cumplió en gran parte sus objetivos planteados y los estudiantes evidenciaron su comprensión a través de sus respuestas y del desempeño en actividades grupales.
- Sin embargo, tuve algunos contratiempos, como el tiempo, el manejo de la diversidad del grupo, ya que hubo un estudiante que no quería trabajar en el grupo y mejorar nuestra seguridad al exponer. Estos aspectos destacan la relevancia de seguir mejorando las competencias docentes, sobre todo en lo que es inclusión (UNESCO, 2017) y la gestión de aula intercultural.
- La diversidad en el aula no solo se refiere a la diversidad cultural y lingüística, sino que también especifica funciones, estilos de aprendizaje y necesidades educativas. Lo que requiere en el docente una preparación integral que contemple adaptaciones curriculares, medidas diversificadas y sensibilidad con las necesidades de cada uno.
- En la etapa de retroalimentación, los docentes guías y los estudiantes aportaron observaciones que evidenciaron los aciertos de la clase y que permitieron visualizar aspectos susceptibles de mejora. Se destacó, entre otras cosas, la presencia de contextualización, un buen uso del kichwa y la puesta en marcha de dinámicas grupales.
- Otra de las observaciones, por su lado, tenían que ver con la cadencia de la clase, la necesidad de profundizar ciertos conceptos y el tiempo disponible.

Como conclusión, podemos decir que fue una experiencia muy importante e hizo ver la relevancia de una postura pedagógica que articule teoría y práctica, desde una óptica intercultural. Es por eso que, esta experiencia me lleva a seguir nuestra formación con compromiso, sensibilidad cultural y apertura a la formación permanente. Además, me ha llevado a llegar a la reflexión de que la formación docente debe ser en la praxis. Es a través de la participación en distintos contextos que se contribuye a la formación de educadores y ciudadanos comprometidos con la justicia social, la equidad y la diversidad. En el futuro, esta experiencia me anima a conocer más sobre estrategias didácticas interculturales, a fortalecer nuestra competencia en lenguas originarias y a dialogar con las comunidades, pues son protagonistas del proceso educativo en EIB.

8. Lecciones aprendidas

Como aprendizaje principal, valoro la importancia de preparar y planificar contextualmente para una clase exitosa en un ambiente interétnico. Así, atendiendo a la enseñanza de contenidos basados en el contexto sociocultural de un grupo, he podido apreciar que esto no solo aporta a la planificación, sino que permite fortalecer el vínculo entre el contenido académico y la realidad de los alumnos. Es por eso que me comprometo a mantener y potenciar la práctica de la recogida de información sobre el entorno y del grupo como referente para la intervención pedagógica.

En la EIB, planificar a partir del contexto es uno de los principios esenciales, ya que el docente tiene que conectar contenidos de la educación escolar no solo con los saberes y prácticas académicos, sino también con las vivencias, saberes y formas de vida de los pueblos originarios. Esta tarea implica investigar sobre la cosmovisión, la lengua, las festividades, las prácticas productivas y los valores que constituyen la identidad cultural del grupo con el que se trabaja. Como resultado, aprendí que una planificación pedagógica que toma en cuenta el territorio y las particularidades culturales genera más participación, comprensión y apropiación de los conocimientos en los estudiantes.

Por otro lado, espero que el tiempo esté mejor gestionado para ejecutar las clases. Igualmente, nos sentiremos más seguros en el momento de exponer que todos puedan participar. Por esta razón, entendí que la inclusión no solo es permitir que todos estén ahí, sino que todos puedan aprender desde su identidad, ritmo y estilo allá donde estén. A partir de esto, pienso en mejorar la planificación de dinámicas y estrategias metodológicas que se adecuen de una manera más particular a la diversidad del aula y que no queden afuera aquellos que requieren otro tipo de acompañamiento.

De igual forma, se debe plantear propuestas metodológicas que respondan a los principios del MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), como el aprendizaje situado, el trabajo colaborativo, la oralidad, la observación del entorno y el diálogo entre los saberes ancestrales con los académicos. Con ello, el aula se convierte en un lugar donde se valora la lengua materna, se enriquece la identidad étnica y se aprende de manera significativa y contextualizada.

Desde el punto curricular, entendí que no se puede dar solo contenidos académicos, sino también saberes ancestrales. Es por eso que el diálogo de saberes se considera un aspecto importante en la educación, porque no solo potencia la identidad cultural de los estudiantes, sino que enriquece el aprendizaje. Esto se debe a que vincula lo vivido y lo escolar, y esta integración significativa me permitió dimensionar el verdadero potencial del currículo intercultural bilingüe como un medio y no como una obligación institucional.

El objetivo del currículo de la EIB es que los chicos incorporen conocimientos científicos universales, pero también reconozcan como propios los saberes de sus pueblos, y a partir de allí introducirse a nuevas construcciones de conocimiento. Un ejemplo de ello es el calendario agrícola andino o la interpretación simbólica de fenómenos como la lluvia. Lo que permite resignificar áreas como matemática o ciencias naturales y también historia desde la mirada intercultural. En resumen, el docente es el mediador entre culturas y los valores que promueve en el aula son el respeto, la reciprocidad y la complementariedad.

Una lección importante aprendida es el valor que la educación intercultural bilingüe da al cuidar y proteger la Pacha Mama. Dado que, en este modelo educativo, la naturaleza no es un recurso para explotar, sino un elemento vivo que merece respeto y cuidado. Es por esa razón que desde el aula se fomenta la conciencia ecológica a través de la práctica, mediante la participación en rituales, el cultivo de la tierra tradicionalmente, la gestión del territorio comunitario, entre otros. Por eso es importante reconocer que durante el ciclo escolar hay rituales de agradecimiento donde los padres traen ofrendas para agradecer a sus ancestros la sabiduría del uso de la planta. Por lo que me di cuenta, educar en y para el cuidado de la Pachamama es fomentar valores de armonía, equilibrio y sustentabilidad que son necesarios para las comunidades del presente y del futuro.

Un aprendizaje importante fue constatar la relación cercana, respetuosa y de apoyo entre los docentes, los padres de familia, los representantes de las comunidades y organizaciones. Debido a que la educación en situaciones interculturales no se concibe de manera individual y fragmentada, sino como un trabajo en conjunto. Dado que el diálogo fluido y la toma de decisiones compartidas, acompañados por un proceso educativo mutuo, aseguran que la intervención educativa acompañante se encuentre situada y no sea ficticia. Esta vivencia me permitió conocer que el docente debe ser un eslabón de enlace entre la institución educativa y

la comunidad, implicando a las familias en los procesos educativos y siendo valoradas las familias como la primera institución.

Por último, destaco como una valiosa lección la relación con los sabios y sabias de las comunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, integrar a los yachaks, taitas, mamakunas y otros portadores de conocimiento ancestral fomenta la EIB, ya que son la memoria del pueblo. Esto nos permite no solo enriquecer el contenido curricular, sino también reafirmar el valor de los saberes originarios y fortalecer la identidad de los estudiantes. Además, aprendí que reconocer y colaborar con los sabios descoloniza el conocimiento y puede ayudar a construir una educación más justa, diversa y arraigada en la realidad de los pueblos.

Una enseñanza fundamental en el ámbito de la EIB es que nuestros educandos inicien su aprendizaje reconociendo y valorando su cultura antes de acceder a otras formas de conocimiento. De esta forma, este método ayuda a que los estudiantes desarrollen una alta autoestima y pertenencia, así como también les permite interactuar con otras culturas desde un lugar de respeto, crítica consciente y equidad. Resultados posibles: Aprender nuevas culturas, pero sin perder el contacto con la cultura de origen, es una forma de formación de ciudadanos interculturales, que dialogan en diferentes contextos para contribuir a la sociedad.

Al final, esta experiencia me reafirmó que ser docente es un proceso formativo constante, donde cada clase es una oportunidad de aprender algo, así como también cada error y acierto. De igual forma, he aprendido que realizar una sistematización y una reflexión crítica sobre la práctica docente es una herramienta valiosa para el docente. Por lo tanto, seguiré alimentando una actitud investigativa y flexible que me permita innovar, adaptarme y dar respuestas a las necesidades reales de los alumnos, para promover una educación intercultural y bilingüe de calidad, inclusiva y con un gran sentido humano. Finalmente, me comprometí a seguir construyendo nuestra práctica pedagógica en base a los principios de la EIB: identidad, interculturalidad, bilingüismo, territorialidad y diálogo de saberes. Además, me gustaría ser una profesora que aprende, que no solo enseña, sino que acompaña procesos con humildad y compromiso, que ayuda a construir un mundo más justo, igualitario y que respeta la diversidad cultural. Esta experiencia nos ayudó a reafirmar el llamado, renovar mis metodologías y a volver a comprometernos con una educación verdaderamente transformadora.

9. Referencias

- Brown, J. S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- CONAIE. (2011). *Educación Propia: Propuesta Pedagógica de la CONAIE*. CONAIE.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: algunas reflexiones desde la perspectiva de la equidad. *Revista de Educación*, , 346, 23-46.
- Ecuador, M. d. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: Secretaria de Educacion Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural.
- Educación, M. d. (2013). *Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB*. Sensorial.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía Andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Instituto Superior Ecuaménico Andino de Teología (ISEAT).
- Freire, P. &. (1994). *Pedagogía del diálogo*. Siglo XXI Editores.
- Hornberger H, N. (2008). “The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 1-14.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de la Educación Intercultural Bilingüe*. Currículo de la Educación Intercultural Bilingüe. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/04/CURR%C3%8DCULO-EIB-2016.pdf>

- Oscar, J. H. (2018). *“La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles”*. Javegraf.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Ariel .
- Quispe D. (2020). Planificación en la educación intercultural Bilingüe. *Revista Polo del Conocimiento*, 5(6),49-63.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* . París: UNESCO. . <https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2012). *Educación para la diversidad: Experiencias y aprendizajes en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Viteri, C. (2017). *Saberes ancestrales y educación: Aportes para una pedagogía intercultural* . Abya Yala.
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía deconial: La educación como proyecto político. *Revista Electrónica Educare*, 13(1), 1-17.
- Yáñez, R. (2020). *Cosmovisión indígena y currículo intercultural: Una propuesta pedagógica*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Zambrano, M. (2018). Evaluación en el aula desde un enfoque formativo. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 4(3) 114-125, 4(3) 114-125.

Anexos

Anexo 1. Ficha de observación del contexto y sujetos

Tema de clase: El lustro, década, Siglo (Matemática)

Fase 1 - Instrumento 1.1

Estudiante: Moreta Maldonado Samy Dayana

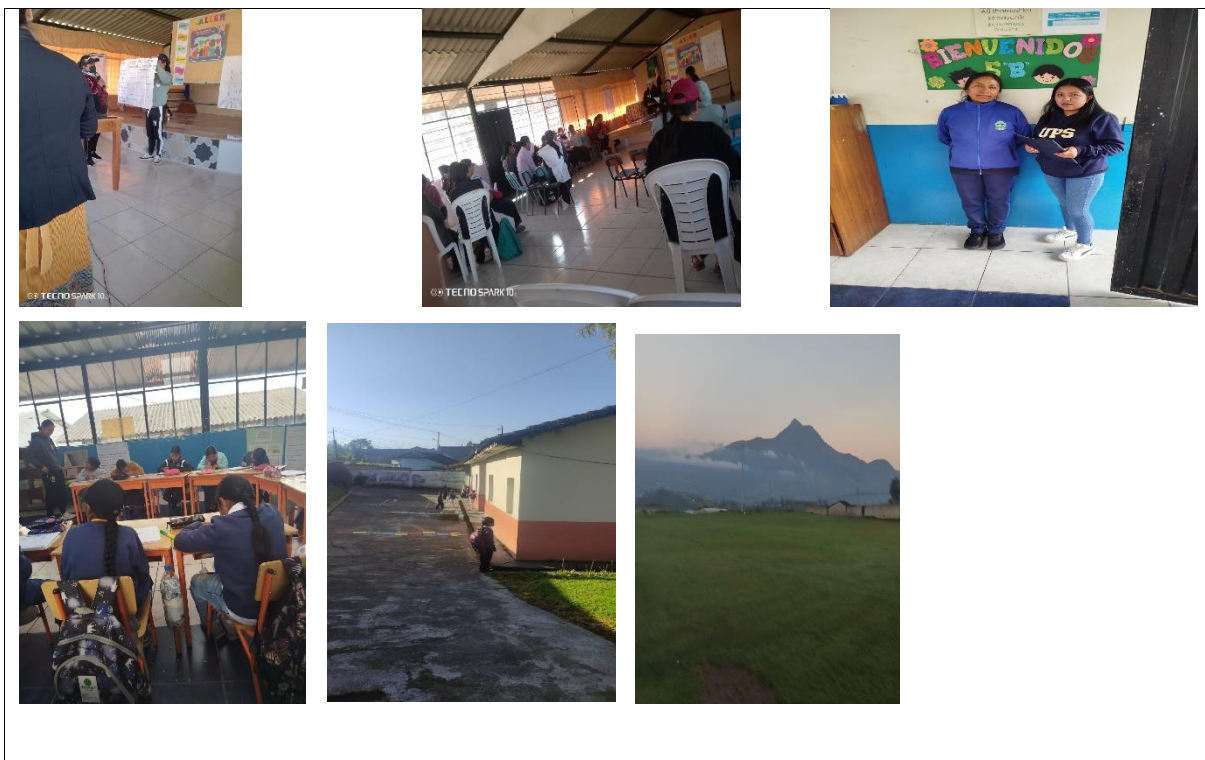
Centro de apoyo: Otavalo

1.1 Ficha de observación del contexto y sujetos

Ficha de observación		
Fecha de observación:	1	
a) Institución Educativa		
Nombre de la Institución Educativa:	Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Miguel Egas Cabezas”	
Tipo de Institución: (bilingüe; fiscal o particular; rural o urbana):	Bilingüe- Fiscal	
Provincia, cantón, parroquia, comunidad/barrio	Provincia de Imbabura, Cantón Otavalo, Parroquia “Miguel Egas Cabezas”, Comunidad Quinchuqui.	
b) Contexto social, cultural y económico		
	Descripción	Notas rápidas
De la Institución	<p>La UECIB “Miguel Egas Cabezas” (Bloque 3) está ubicada en la provincia de Imbabura, Cantón Otavalo, Parroquia “Miguel Egas Cabezas” en la comunidad de Quinchuqui, perteneciente al Distrito 10D02 Antonio Ante-Otavalo, es un centro educativo rural, su modalidad de clases es Matutina, cuenta con niveles educativos como: Inicial, Educación General Básica y Bachillerato.</p> <p>Tiene facilidad de acceso ya que ese bloque se encuentra en la vía principal de la comunidad, las instalaciones se encuentran en buen estado, aunque con el tiempo se han ido deteriorando algunos espacios de la institución, cuenta con áreas verdes, Sala de profesores, Salas de lectura, Sala de</p>	Institución- infraestructura

	reuniones, canchas de futbol, básquet, juegos para niños pequeños, también cuenta huertos.	Transporte Baños Áreas verdes Aulas Espacios
Del aula de clase	<p>El espacio del aula es muy amplio cada estudiante cuenta con su pupitre, la ambientación es un poco sofocante al hacer mucho calor ya que su techo es de Eternit, los posibles beneficios es que para alguna actividad se puede trabajar directamente con observaciones de campo, ya que se encuentra dentro de una comunidad.</p> <p>No cuenta con recursos didácticos relacionados a la materia que trabajo ya que la docente, suele trabajar más con carteles y hojas de trabajo.</p>	Áreas de Material y contenido
De los estudiantes	<p>El quinto grado de EGB cuenta con 11 estudiantes, 4 niños y 7 niñas pertenecientes al pueblo Kichwa Otavalo, están entre sus 8 y 9 años de edad, como los menciones anteriormente todos los niños son indígenas y viven en la misma comunidad, su economía por lo visto es media y en algunos casos de bajos recursos ya que a veces no cuenta con los materiales solicitados por falta de economía.</p> <p>Los niños son muy educados, como todo niño a veces se entretienen con alguna cosa, pero la mayoría son muy participativos, se demoran un</p>	Número de estudiantes Contexto social Estudiantes Recursos económicos

	<p>poco en realizar las actividades, los niños no hablan el Kichwa, algunos solamente lo entienden ya que sus padres si son Kichwa hablantes y el uso de lengua indígena por parte de la docente es solo en caso de saludos.</p>	<p>Comportamiento y comunicación</p> <p>Uso de la lengua</p>
<p>Del docente</p>	<p>El nombre de mi docente es Delia María Chuquin Amaguaña, tiene 52 años de edad, tiene su título de licenciada en ciencias de la educación intercultural Bilingüe, lleva 10 años como docente, acompaña en todo el proceso educativo a los estudiantes de manera muy motivadora, realizando actividades muy interactivas para ellos, en donde ellos participan muy emocionados entre compañeros.</p> <p>La docente esta pendiente de ellos en todo momento, que trabajen todos, hay excepción de un niño que no le gusta trabajar, debe estar pendiente de el en todo momento, pero sin descuidar de los demás, de esta manera logra que todos los estudiantes comprendan los temas tratados en clase.</p> <p>Utiliza</p>	
<p>c) Anexo fotográfico</p>		



Anexo 2. Ficha entrevista al docente

FICHA DE ENTREVISTA		
Fecha: 28 de enero del 2025	Hora de inicio: 12:00 pm	Hora de finalización: 12:30 pm
Lugar de entrevista: Imbabura, Otavalo, Quinchuqui, UECIB “Miguel Egas Cabezas” (Bloque 3)		
Moreta Maldonado Samy Dayana		
Kevin Amaguaña		
Información del entrevistado/a		
Nombre completo:		
Años de experiencia docente:		
Años de trabajo en esta IE:		

<p>Grado al que acompaña</p> <p>Número de estudiantes que acompaña en la actualidad: (No. de niños y No. de niñas):</p>
<p>Bloque 1: Preguntas sobre el currículo, modelo pedagógico y estrategias didácticas</p>
<p>¿Qué tipo de currículo que usan en la institución /aula?</p> <p>El currículo Intercultural Bilingüe, ya que con esta herramienta se busca fomentar la interculturalidad durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de su cultura lengua e historia de las distintas nacionalidades indígenas.</p>
<p>¿Qué tipo de planificación microcurricular usa?</p> <p>Utilizamos las guías de interaprendizaje que son instrumentos de planificación incluyente que dirige la gestión de los CECIB buscando mejorar la calidad educativa.</p>
<p>¿Qué secuencia didáctica usa con más frecuencia para sus clases?</p> <p>Utilizamos las frases del aprendizaje que son dominio del conocimiento, aplicación del conocimiento, creación del conocimiento y socialización del conocimiento.</p>
<p>¿Qué modelo pedagógico emplea y por qué?</p> <p>Empleamos el modelo de educación intercultural bilingüe porque se basa en el respeto a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas.</p>
<p>¿Cuáles son las estrategias didácticas que más emplea?</p> <p>En el aula se emplea el trabajo de grupo, juego trabajo.</p>
<p>¿Cuáles estrategias tan tenido mejor resultado con el grupo?</p> <p>Juego, trabajo.</p>
<p>¿Qué temas han resultado más difíciles para los estudiantes en ese año escolar?</p> <p>Ninguna, ya que se ha buscado la mejor manera de trabajar con ellos para que comprendan todos los temas planificados para las clases.</p> <p>Y67778</p>
<p>Bloque 2: Preguntas sobre los estudiantes y su aprendizaje</p>

¿Qué características tienen sus estudiantes? (con relación al contexto social, económico, cultural, uso de lengua indígena)

Casi todos son niños del pueblo Otavalo y sólo una niña es del pueblo kayambi, se dedican a la artesanía, el comercio y servicio doméstico, sus padres son Kichwa hablantes los niños entienden, pero se les dificulta al hablar y escribir.

¿Cómo es el comportamiento y trabajo en el aula de niños y niñas?

Son respetuosos y educados.

¿Cuántos estudiantes tienen necesidades educativas especiales (NEE)? Indicar el tipo de NEE

Ninguno

¿Qué estrategias se han empleado con los estudiantes con NEE?

Se aplica según el grado de complejidad gráficos, canciones, etcétera.

Anexo 3. Planificación microcurricular de Guía de interaprendizaje

YACHAY ÑAN KILLKA-GUIA DE INTERAPRENDIZAJE

YACHAYPA KATIK ÑANKUNA-PROCESO:

YACHAY PAKCHIKUNATA KATICHINA, WIÑACHINA – DDTE

TANTACHISHKA YACHAYKUNA-UNIDADES: 34 a la 40

1.-WILLAY CHANIKUNA-DATOS INFORMATIVOS

UECIB:	“MIGUEL EGAS CABEZAS”
YACHACHIK-DOCENTE:	Moreta Maldonado Samy Dayana
TANTACHISHKA YACHAY YUPAY-UNIDAD N°:	37
YACHAYMUYUY YUPAY-CIRCULO N°	1
PACHACHIK-FECHA:	27 DE FEBRERO DEL 2025.

SHUK NIKI YACHAY MUYUY – CÍRCULO UNO

2.- YACHAYMUYUYPA PAKTANA-OBJETIVO DEL CIRCULO:

Conocer y transformar los años en lustros, décadas y siglos y así lograr una mejor comprensión de las unidades de tiempo, empleando las fechas de la celebración del Pawkar Raymi, para fortalecer las

vivencias culturales de la comunidad.

3.- YACHAYMUYUYPA YACHANAKUNA-MAPA DE SABERES Y CONOCIMIENTOS DEL CÍRCULO:

Pawkar Raymi

Unidades de tiempo (Lustro. Década, Siglo).

4.- YACHAYMUYUYPI USHAYTA PAKTANA- DOMINIOS A LOGRARSE EN EL CÍRCULO:

D.M.EIB.37.1.1. Utiliza siglo, década y lustro para interpretar según su contexto.

5.- YACHAYÑANTA RURAY - DESARROLLO DE LA GUÍA

A. YACHAYTA TARIPANA- DOMINIO DEL CONOCIMIENTO	B. YACHAYWAN RURANA- APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO	C. YACHAYTA WIÑACHY- CREACIÓN DEL CONOCIMIENTO	D. WILLACHIKU Y - SOCIALIZACIÓN.
<p>YARIYAYKUNA- SENSOPERCEPCIONES (5min)</p> <p>Pawkar Raymipa sumak yachaykunata rimarikrinchik</p> <p>Contar un relato a cerca del Pawkar Raymi.</p> <p>TAPURIYNAKUYP-PROBLEMATIZACIÓN (3min)</p> <p>Contestar las siguientes interrogantes:</p> <p>¿Qué es Pawkar Raymi?</p> <p>¿Hace cuantos años se habrá empezado?</p> <p>¿Cómo se le conoce cuando se cumple los 5 años, 10 años y 100 años?</p>	<p>Desarrollar las siguientes actividades.</p>	<p>En parejas extraer las edades de 5 miembros de su familia.</p> <p>Luego transformarlos a las unidades de tiempo. (lustro, década, siglo).</p>	<p>Socializar a los compañeros el trabajo realizado en la creación.</p> <p>“Esta actividad a la vez nos ayudará para el proceso de evaluación”</p>

AMAWTA YACHAY-CONTENIDO CIENTÍFICO (10 min)

Dar a conocer las unidades de tiempo, relacionando con la historia del Pawkar Raymi y contextos familiares.

PACHAYAGHIK UNIDADES DE TIEMPO

LUSTRO
1 Lustro = 5 años (V)
El tiempo que pasa, por ejemplo, desde que un niño entra en primer grado.

DÉCADA
1 Década = 10 años (X)
Las décadas se usan para hablar del tiempo en historia.

AÑO

SIGLO
1 Siglo = 100 años (C)
Período de 100 años. Se usa para medir el tiempo en la historia y se cuentan de forma ordenada.

MILENIO
1 Milenio = 1000 años (M)
Es como si juntáramos diez siglos seguidos.

6

Hoja de Trabajo: Unidades de Tiempo (Lustro, Década y Siglo)

Nombre: _____
Fecha: _____

Instrucciones:

Resuelve las siguientes preguntas utilizando sumas, restas y multiplicaciones. ¡Recuerda que, un lustro son 5 años, una década son 10 años y un siglo son 100 años!

Mi papá tiene 61 años, ¿cuántas décadas vive?

Mi mamá tiene 56 años, ¿Cuántas décadas y lustros tiene?

Mi hermana mayor tiene 36 años ¿Cuántas décadas y lustros tiene?

Mi segunda hermana tiene 33 años ¿cuántos lustros tiene?

Mi tercera hermana tiene 26 años ¿Cuántas décadas y lustros tiene?

Yo tengo 23 años ¿Cuántos lustros tengo?

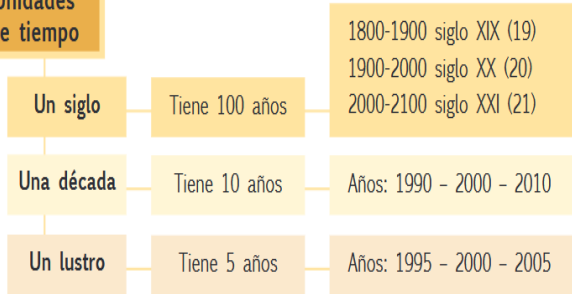
Mi hermana menor tiene 20 años ¿Cuántas décadas tiene?

Actividad grupal

Nombre: _____
En parejas extraer las edades de 5 miembros de su familia.
Luego transformarlos a las unidades de tiempo. (lustro, década, siglo).

//9/

Unidades de tiempo



Después de la explicación, resolver varios ejercicios utilizando tarjetas.

3 Lustrros = _____ años

5 Decadas = _____ años

7 Siglos = _____ años

29 años = _____ lustrros

33 años = _____ decadas

400 años = _____ siglos

Resolver el siguiente problema

Carteles
Marcadores
Regla
Tarjetas
Cinta adhesiva
Hojas de trabajo

7.- YACHAYKUNATA KATICHINA MILLKA - MATRIZ DE SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES:

N/A

8.- YACHAY TARIPANATA PAKTASHKATA RIKUK HILLAY-INSTRUMENTOS DE LOGROS DE DOMINIOS:

KAMUTASHKA PANKA-

Ficha de observación anexo 1

9.- YACHAYPA HILLAYKUNA-ANEXOS

Anexo 1

Rubrica de Evaluación

Criterios	Excelente (3 puntos)	Bueno (2 puntos)	Necesita Mejorar (1 punto)
Comprensión del Pawkar Raymi	Explica con claridad qué es el Pawkar Raymi, su significado y su relación con la comunidad.	Explica de manera parcial qué es el Pawkar Raymi, pero con algunas dudas.	No logra explicar correctamente qué es el Pawkar Raymi.
Uso de unidades de tiempo (lustro, década, siglo)	Relaciona correctamente las unidades de tiempo con fechas importantes del Pawkar Raymi.	Identifica las unidades de tiempo, pero con algunos errores al usarlas.	No logra identificar ni relacionar las unidades de tiempo con fechas.
Resolución de ejercicios matemáticos	Resuelve correctamente los ejercicios de conversión de unidades de tiempo.	Resuelve la mayoría de los ejercicios, pero con algunos errores.	Presenta dificultades para resolver los ejercicios de conversión de tiempo.
Trabajo en equipo y socialización	Participa activamente en la socialización y respeta las ideas de sus compañeros.	Participa, pero con poca interacción en la socialización.	No participa activamente en la socialización.
Explicación final y reflexión	Explica claramente los aprendizajes adquiridos y hace una reflexión sobre la importancia del Pawkar Raymi.	Explica parte de lo aprendido, pero con algunas imprecisiones.	No logra explicar lo aprendido ni reflexionar sobre la importancia de la festividad.

Total de puntos: ____ / 15

10.- YANAPAK KAMUKUNA-BIBLIOGRAFÍA:

Empleando normas APA 7ma edición

Ministerio de Educación (2020). **Libro de Matemáticas 5to grado**. Quito, Ecuador.

Plataforma Educativa Digital (2022). **¿Qué es un lustro, una década y un siglo?** Video educativo.

Yachak de la comunidad de Otavalo (2025). **Entrevista sobre la celebración del Pawkar Raymi en las comunidades**.

Video documental (2023). **Pawkar Raymi: La fiesta del florecimiento**.

Anexo 4. Ficha para presentar el contenido del tema de clase

1. **Tema de clase:** Lustró, Década, Siglo (Matemática)

2. **Saber:** Pawkar Raymi

3. **Dominio:**

D.M.EIB.37.1.1. Utiliza siglo, década y lustro para interpretar según su contexto.

4. **Introducción:**

En la vida cotidiana utilizamos medidas de tiempo para ubicarnos en la historia y planificar eventos futuros. Entre estas unidades están el lustro, la década y el siglo, que nos permiten comprender el paso del tiempo de manera estructurada. En esta investigación, exploraremos estos conceptos desde la matemática y su relación con el Pawkar Raymi, una celebración ancestral de la cultura andina. Se han consultado fuentes académicas y testimonios de la comunidad para lograr un diálogo entre el conocimiento científico y los saberes propios.

5. **Desarrollo:**

5.1 Investigación científica del tema:

Las personas usan diferentes formas de medir el tiempo. A veces hablamos de días, meses o años. Pero también podemos contar el tiempo en periodos más largos:

- **Un lustro** es un grupo de **5 años**. Por ejemplo, si tenemos 5 cumpleaños seguidos, eso es un lustro.
- **Una década** es un grupo de **10 años**. Si contamos desde que nacimos hasta que cumplimos 10 años, eso es una década.
- **Un siglo** es un grupo de **100 años**. Es como contar la edad de muchos abuelitos juntos. (Educativa, s.f.)

Estas medidas de tiempo nos ayudan a organizar eventos. Por ejemplo, la escuela **se fundó hace varias décadas** o un **siglo atrás** no había celulares. También se usan en matemáticas para hacer cálculos, por ejemplo:

- ¿Cuántos lustros hay en un siglo? Como $100 \div 5 = 20$, hay **20 lustros en un siglo**.
- ¿Cuántas décadas hay en un siglo? Como $100 \div 10 = 10$, hay **10 décadas en un siglo**. (Educacion, 2020)

5.2 Investigación de los cocimientos propios:

En nuestra comunidad, el tiempo no solo se mide en números. También se observa en la naturaleza y en nuestras festividades. Un ejemplo de esto es el **Pawkar Raymi**, la fiesta del florecimiento. (Intercultural, s.f.)

El Pawkar Raymi se celebra todos los años en febrero o marzo. Es una época especial porque las plantas florecen y la cosecha está lista. Es un tiempo de alegría y agradecimiento a la Pachamama (Madre Tierra).

En la comunidad, los sabios dicen que cada **lustro** (5 años) se hacen rituales más grandes de agradecimiento. Cada **década** (10 años) se nota cómo cambia el clima y la forma en que trabajamos la tierra. Así, los ciclos de la naturaleza también nos ayudan a medir el tiempo. (Vega, 2025)

6. Articulación de los contenidos y conocimientos investigados

Entrevista

Nombre del entrevistado: Yachac. Humberto Vega

Nombre del entrevistador: Moreta Samy

Lugar de entrevista: Parroquia “Miguel Egas Cabezas “

Fecha: 5 de febrero del 2025

Moreta Samy: ¡Buenos días, Yachac! Gracias por aceptar esta entrevista. Me gustaría conocer más sobre el Pawkar Raymi y su importancia en la comunidad. ¿Podría contarnos qué significa esta celebración para ustedes?

Humberto Vega: ¡Buenos días! Claro, con gusto. El Pawkar Raymi es una de nuestras festividades más importantes en el calendario andino. Es la celebración de la maduración de los frutos, especialmente del maíz, y es un momento de agradecimiento a la Pachamama por su generosidad.

Moreta Samy: ¿Cuántos años llevan celebrando el Pawkar Raymi en su comunidad?

Humberto Vega: Son muchos los años que esta celebración se ha llevado a cabo en los pueblos andinos. En comunidades como Agato, Peguche, Yakupata y Arias Uco, esta tradición sigue viva. Por ejemplo, en **Peguche** se celebra desde hace más de **29 años**, en **Agato** desde hace **33 años**, en **Yakupata** desde hace **8 años**, y en **Arias Uco** desde hace **5 años**.

Moreta Samy: ¡Qué interesante! ¿Cómo se llevan a cabo las celebraciones en estas comunidades?

Humberto vega: Cada comunidad tiene su propia manera de rendir homenaje a la Pachamama. En Peguche, por ejemplo, hay ceremonias de purificación, danzas tradicionales y la famosa competencia de fútbol indígena. En otras comunidades, se realizan baños rituales en cascadas sagradas, procesiones y festivales de música y danza. Lo más importante es la unidad de la comunidad y el respeto por nuestras raíces.

Moreta Samy: ¿Qué mensaje les daría a los jóvenes sobre la importancia de continuar con estas tradiciones?

Humberto Vega: Les diría que nuestra identidad está en nuestra cultura, nuestras tradiciones y nuestra conexión con la naturaleza. El Pawkar Raymi es una oportunidad para recordar que somos parte de un ciclo de vida sagrado, y que debemos valorar y proteger lo que nos dejaron nuestros ancestros.

Moreta Samy: Muchas gracias, Yachak. Ha sido un honor conocer más sobre esta hermosa celebración.

Humberto Vega: Gracias a ti. ¡Que la Pachamama los bendiga!

7. Referencias:

Ministerio de Educación (2020). **Libro de Matemáticas 5to grado**. Quito, Ecuador.

Plataforma Educativa Digital (2022). **¿Qué es un lustro, una década y un siglo?** Video educativo.

Yachak de la comunidad de Otavalo (2025). **Entrevista sobre la celebración del pawkar Raymi en las comunidades**.

Editorial Intercultural (2019). **Cartilla: Festividades andinas y su relación con el tiempo**.

Video documental (2023). **Pawkar Raymi: La fiesta del florecimiento**.

Anexo 5. Ficha para presentar el contenido didáctico

Momento de la clase	Recurso	Finalidad del recurso
Sensopercepción	<p>Títeres</p>  <p>Se utilizará para relatar la historia de la celebración del Pawkar Raymi, con la información que brinda el Yachak.</p>	<p>Contar la historia del Pawkar Raymi, para que conozcan los años que se a realizado dicha celebración.</p>
Desarrollo del contenido.	 <p>Cartel, con la explicación de lustro década, siglo y cartel de ejercicios.</p>	<p>Llegar a la comprensión del estudiante.</p> <p>Sobre las medidas de tiempo, y como podemos calcular en distintas contextualizaciones.</p>

Aplicación de contenido.

Fichas de trabajo.

Hoja de Trabajo: Unidades de Tiempo (Años, Décadas y Siglo)

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

Resuelve las siguientes preguntas utilizando sumas, restas y multiplicaciones. (Recuerda que, un lustro son 5 años, una década son 10 años y un siglo son 100 años)

Mi papá tiene 63 años. ¿Cuántas décadas vive?

Mi mamá tiene 56 años. ¿Cuántas décadas y lustros tiene?

Mi hermana mayor tiene 36 años. ¿Cuántas décadas y lustros tiene?

Mi segunda hermana tiene 23 años. ¿Cuántos lustros tiene?

Mi tercera hermana tiene 38 años. ¿Cuántas décadas y lustros tiene?

Yo tengo 23 años. ¿Cuántos lustros tengo?

Mi hermana menor tiene 20 años. ¿Cuántas décadas tiene?

Actividad grupal

Nombre: _____

En pareja escoger los edades de 5 miembros de su familia.

Luego transformarlo a las unidades de tiempo (lustro, década, siglo)

Para poner en práctica lo aprendido en nuestras clases impartidas acerca del tema.

Anexo 6. Rúbrica para los miembros del tribunal para valorar la clase demostrativa

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA ECUADOR


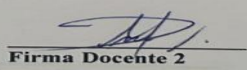
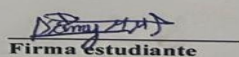
CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
Clase demostrativa

3.1 Rúbrica para los miembros del tribunal

Nombre del estudiante: Morita Maldonado Samy Dayana
 Fecha: 27 de febrero de 2025 Grado: Quinto de básica
 Tema de la clase: Unidades de tiempo (lustro, década, siglos)
 Docente 1: Iza Remache Rosa Aurora
 Docente 2: Ghicaizo Rivera Mario Rene

Competencias docentes		Puntaje máximo	Puntaje obtenido
1	Maneja adecuadamente el lenguaje verbal y no verbal. El tono de voz es claro y se proyecta a todo el curso.	4	4
2	Las actividades estimulan el desarrollo de destrezas cognitivas, psicomotrices y/o actitudinales de los estudiantes.	4	3
3	Promueve la participación de los estudiantes	4	4
4	Interacciona con los estudiantes	4	4
5	Emplea la lengua indígena en la ejecución de la clase.	10	1
Planificación, modelo pedagógico y secuencia de la clase			
6	Existe coherencia entre la planificación y la clase ejecutada	4	4
7	Desarrolla la clase según el modelo pedagógico especificado en la planificación	4	3
8	Se desarrolla la clase de manera ordenada	4	3
9	Motiva y despierta el interés hacia el tema de clase	4	3
10	Activa conocimientos previos pertinentes con el tema de clase	4	3
11	Cierra el proceso didáctico de la clase: concluye, sintetiza, retroalimenta	4	2
12	Distribuye el tiempo de acuerdo con la planificación	4	3
13	La clase es pertinente al contexto, ámbito de aprendizaje y grupo	4	4
Dominio del contenido			
14	Demuestra conocimiento profundo del tema de clase	6	4
15	Presenta el contenido del tema con precisión, amplitud y claridad	6	6
16	Contextualiza el contenido del tema y lo articula con los saberes de su cultura	6	6
Uso del material didáctico			
17	Los recursos son pertinentes, funcionales y contribuyen al desarrollo de la clase	6	5
18	Utiliza el recurso como apoyo para mejorar la comprensión del contenido y demuestra dominio en su aplicación.	6	5
Evaluación			
19	Da seguimiento al estudiante en su proceso de aprendizaje	6	6
20	El instrumento de evaluación es coherente con el tema desarrollado en clase y para el grupo de estudiantes (edad, contexto, complejidad del tema)	6	5
Total:		100	78

Nota en letras: Setenta y ocho


Firma Docente 1: 
 Firma Docente 2: 
 Firma estudiante: 

Observaciones:
 1. Es necesario incluir mayor dinamismo y seguridad.
 2. Falta emplear lengua indígena.
 3. Falta incluir estrategias didácticas, método de legical.

Anexo 7. Rúbrica de coevaluación

No tuve compañero en la clase demostrativa para que realice la coevaluación, debido a que no aprobó la materia de prácticas.

Anexo 8. Rúbrica de autoevaluación



CARRERA DE EDUCACIÓN INTRCULTURAL BILINGÜE
 Asignatura de Integración Curricular
 Fase 3 - Instrumento 3.3

3.3 Rubrica de autoevaluación para estudiante que realiza la clase demostrativa

Nombre del estudiante: Marela Maldonado Samy Dayana Grado: 5to Grado
 Fecha: 27 de Febrero del 2025
 Tema de la clase: Unidades de tiempo (costo, década, siglo).

Valorar cada criterio de manera cualitativa
 (Muy Bien - MB); (Bien - B); (Regular - R); (Insuficiente - I)

	MB	B	R	I
Competencias docentes				
1		/		
2		/		
3		/		
4		/		
5	/			
6	/			
7			/	
8			/	
9		/		
Dominio del contenido				
10		/		
11		/		
12		/		
Uso del material didáctico				
13		/		
14		/		
Evaluación				
15		/		
16		/		
Planificación, modelo pedagógico y secuencia de la clase				
17		/		
18		/		
19		/		
20		/		

Observaciones: