



---

**Universidad de Valladolid**  
**Facultad de Educación y Trabajo Social**

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN

Trabajo Fin de Máster

**Percepción de docentes ante la transición de la educación  
bilingüe a un programa de inmersión lingüística. El caso del colegio  
Alberto Einstein de Quito**

Presentado por

**Dña. María Belén Guerra Beltrán**

Tutores

Dra. Dña. Natalia Barranco Izquierdo  
Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, julio de 2021



*"One language sets you in a corridor for life. Two languages open every door  
along the way."  
Frank Smith (1992)*



## **Agradecimientos**

En primer lugar, agradezco a mi madre y a mi familia, quienes no han parado de confiar en mí, de alentarme, de acompañarme con mucho amor y paciencia. Los aprendizajes más importantes para mi vida, los he conseguido gracias a las lecciones vividas a su lado, sin ustedes no estaría aquí.

Quiero agradecer también a la Universidad de Valladolid y a Fundación Carolina pues sin la concesión de la beca esta experiencia no habría sido posible. También expreso mi profundo agradecimiento a la Dra. Natalia Barranco Izquierdo y el Dr. Francisco Javier Sanz Trigueros, quienes creyeron, desde en un primer momento, en el tema planteado para esta investigación y supieron atender a mis dudas. Gracias por su apoyo, por compartir sus conocimientos conmigo y por la comprensión mostrada durante este trayecto.

Por último, quiero agradecer a todos los amigos y amigas que he conocido en este camino, me han ayudado a crecer tanto académicamente como personalmente.



## Resumen

Los cambios a nivel didáctico-metodológico que engloban el uso de nuevos estándares curriculares internacionales, programas y recursos guían la transición de un programa de educación bilingüe hacia la inmersión lingüística dual. Estos cambios marcan la realidad en la cual se inscribe el proyecto educativo del Colegio Alberto Einstein de Quito. Además, estos cambios se generan en un contexto atípico de educación en línea ocasionado por la pandemia por Covid-19.

Para acercarnos a la comprensión de este fenómeno, se plantea un diseño cualitativo a través de un estudio de caso instrumental. Se busca explorar y conocer, a través de las percepciones de los docentes de la sección de Lower School y las del personal directivo – *Senior Leadership Staff*, las necesidades de formación continua y desarrollo profesional docente para enfrentar los retos surgidos a raíz de la implementación de dichos cambios. Los instrumentos de recolección de datos utilizados son la encuesta a pequeña escala y la guía de entrevista. Los datos codificados y analizados a través de categorías permitieron comprender que, si bien los docentes habían sido capacitados sobre diversos temas relacionados con los cambios antes mencionados, hace falta implementar estrategias de desarrollo profesional colaborativo que se extiendan en el tiempo para alcanzar profundización respecto de los temas reportados como necesarios. Además, se evidencia la necesidad de continuar implementando estos cambios de manera paulatina, mas no simultánea. La formación y el desarrollo profesional continuo son las herramientas que permitirán implementar estos cambios a favor del aprendizaje del estudiantado.

**Palabras clave:** educación bilingüe, educación en línea, desarrollo profesional docente, inmersión lingüística, percepciones docentes, estudio de caso.





## **Abstract**

Changes at didactic-methodological level, which include the use of new international curricular standards, programs and resources guide the transition from bilingual education towards a two-way immersion program; these changes mark the reality in which the educational project of the Alberto Einstein School of Quito is inscribed. In addition, these changes happen, in an atypical context of online education caused by the Covid-19 pandemic.

To get closer to understanding this phenomenon, a qualitative design is proposed through an instrumental case study. This seeks to explore through the perceptions of the teachers of the Lower School section and those of the Senior Leadership Staff, the needs for continuous in-service training and teacher professional development to face the challenges arising from the implementation of such changes. The data collection instruments used are the small-scale survey and the interview guide. The data was coded and analyzed through categories allowed us to understand that although the teachers had been trained on various topics related to the aforementioned changes; it is necessary to implement collaborative professional development strategies that extend over time to reach depth regarding the issues reported as necessary. In addition, the need to continue implementing these changes gradually but not simultaneously is evident. Training and continuous professional development are the tools that will make it possible to implement these changes in favor of student learning.

**Key words:** bilingual education, on-line education, teacher professional development, language immersion, teachers' perceptions, case study.

# Índice

1.	Introducción.....	2
1.1	Justificación y motivación.....	2
1.2	Problemática.....	4
1.3	Orientación temática .....	5
1.4	Objeto de estudio.....	5
2.	Marco Teórico .....	7
2.1	Contexto educativo ecuatoriano .....	7
2.1.1	El caso del Colegio Alberto Einstein – Quito, Ecuador .....	13
2.1.2	Retos de la educación en Ecuador durante la pandemia por Covid-19 .....	14
2.2	Enseñanza de Lenguas y Educación Bilingüe .....	17
2.2.1	Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje .....	17
2.2.1.1	Adquisición de la primera lengua o lengua materna (L1).....	17
2.2.1.2	Adquisición de la lengua extranjera o segunda lengua (L2) .....	19
2.2.2	La enseñanza de lenguas: del pasado al presente .....	22
2.2.3	La Educación Bilingüe .....	25
2.2.3.1	Tipos de programas de Educación Bilingüe en Escuela Primaria.....	26
2.2.3.2	Contenidos y lengua extranjera: una enseñanza integrada.....	27
2.3	Desarrollo Profesional Docente.....	30
3.	Marco Metodológico .....	40
3.1	Preguntas de investigación .....	40
3.2	Premisas .....	40
3.3	Objetivos .....	41
3.3.1	Objetivo General .....	41
3.3.2	Objetivos Específicos.....	41
3.4	Diseño .....	42
3.5	Participantes y muestra.....	44

3.6 Técnicas e Instrumentos .....	45
3.7 Procedimiento.....	48
4. Análisis de datos y presentación de resultados.....	50
5. Conclusiones.....	74
5.1 Recapitulación final.....	76
Referencias .....	78
Anexos .....	89
□ Anexo A – Solicitud de acceso al Colegio Einstein .....	89
Anexo B – Instrumento de Encuesta y respuestas dadas.....	90
□ Anexo C – Guías para las entrevistas .....	95
Guía para la entrevista con SLS-1.....	95
Guía para la entrevista con SLS-2, SLS-4, SLS-5 y SLS-6 .....	95
Guía para la entrevista con SLS-3.....	96
□ Anexo D – Transcripciones de las entrevistas mantenidas .....	97
□ Anexo E– Modelo de Consentimiento Informado .....	98

## Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Diferencias y semejanzas entre CLIL/AICLE y CBI</i> .....	29
Tabla 2. <i>Codificación de los actores participantes en el Estudio de Caso</i> .....	50
Tabla 3. <i>Categorías y subcategorías de análisis de datos</i> .....	51
Tabla 4. <i>Elementos que conforman las subcategorías de análisis respecto al ámbito de formación y DP</i> .....	53
Tabla 5. <i>Equivalencia de nomenclaturas: niveles organizativos de escuela infantil y primaria</i> .....	57
Tabla 6. <i>Actores del primer grupo: presentación de Biodata</i> .....	57
Tabla 7. <i>Cualificaciones profesionales: idioma</i> .....	60
Tabla 8. <i>Determinaciones Académicas: cantidad y ámbitos de formación y desarrollo profesional (DP) reportados como recibidos</i> .....	61
Tabla 9. <i>Percepciones docentes: calidad de las sesiones de DP recibidas</i> .....	63
Tabla 10. <i>Percepciones docentes: determinaciones académicas sobre las cuales consideran necesario recibir DP</i> .....	64



## **1. Introducción**

### **1.1 Justificación y motivación**

La presente investigación surge de la necesidad de indagar en las percepciones de los docentes de la Unidad Educativa Alberto Einstein de Quito frente a los cambios incorporados desde el inicio del año lectivo 2021-2022 relativos a nuevos estándares curriculares internacionales, programas y recursos. Cambios que, además, se enmarcan en la transición del bilingüismo a la inmersión lingüística en idioma inglés como lengua vehicular de la enseñanza en el contexto de una población estudiantil cuya lengua materna es el español. Estos cambios inciden en la práctica diaria de enseñanza a cargo del personal docente, con el agravante situacional de la pandemia ocasionada por la enfermedad Covid-19; la cual ha provocado modificaciones en torno a la modalidad y acceso a la educación a nivel mundial. El objeto de estudio se inscribe en el paradigma de la complejidad, en el cual también se ha de tomar en cuenta la formación de los docentes y las oportunidades de desarrollo profesional que tienen a su disposición para afrontar los cambios implementados.

Este colegio es una institución privada perteneciente al *International Baccalaurate (IB)* o Bachillerato Internacional (BI) que consta de los niveles educativos de preescolar, primaria, escuela media y bachillerato. Previo al inicio de este año lectivo, el colegio impartía el 50% de sus contenidos en lengua materna, español, y, el 50% restante en inglés, configurándose de esta manera como un colegio bilingüe que utilizaba como guía y pauta el marco metodológico de lo propuesto por el BI. Cabe destacar, que es una institución laica fundada por la Comunidad Judía del Ecuador, motivo por el cual incluye en su planificación curricular conocimientos sobre esta cultura, y se imparte el idioma hebreo como lengua extranjera (LE) desde preescolar hasta tercer grado de primaria, pudiendo elegir más adelante si continuar con hebreo o cambiar a francés como LE.

Con la reciente adherencia del colegio a una política de inmersión lingüística que busca que se imparta un mayor número de contenidos curriculares en inglés, esta institución ofrece mucho más que un programa de enseñanza de idiomas (García, 2009). El otorgamiento de una educación de nivel internacional para estudiantes principalmente ecuatorianos en una lengua extranjera atiende al hecho de que, actualmente, el logro de

un alto nivel de dominio en dos o más idiomas es visto como un objetivo altamente deseable, así lo señalan McGroarty & Fitzsimmons-Doolan (2014).

Todos los cambios mencionados anteriormente, tienen claro que el desarrollo de habilidades lingüísticas académicas de alto nivel se alcanza, según McGroarty & Fitzsimmons-Doolan (2014), a través de

[...] instruction that is well-planned, engaging, and carefully sequenced. For this reason, it is important that any bilingual program include systematic attention to development of students' first language (L1) as well as second language (L2) skills; both necessitate sound, comprehensive curricula to support increasing proficiency in each language. (p. 502).

Pero también requieren profesores cualificados con profundo conocimiento de los aspectos a enseñar acerca y en la L2; puesto que de su instrucción depende que la aplicación de dicho programa se desarrolle exitosamente para el logro académico de los estudiantes. Y es, este último punto, el que da lugar al objetivo de esta investigación, esto es, indagar cuales son las percepciones docentes sobre este proceso transitorio y los retos que han identificado de cara a promover mejores prácticas que favorezcan su desarrollo profesional continuo.

Según lo presentado anteriormente, a partir del año lectivo 2020-2021 el colegio ha cambiado la distribución de la carga horaria de los contenidos que se reciben en lengua materna y aquellos que se reciben en inglés, en un proceso encaminado a alcanzar la inmersión total en inglés a partir de la Escuela Secundaria. Por el momento, la sección de Lower School ha iniciado un programa de inmersión bidireccional, en el cual un 70% de los contenidos están impartidos en inglés, que es la L2, y, el resto en español (L1). Esto representa tanto un reto como una oportunidad. Una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes, ya que “El inglés es la lengua materna o la segunda lengua de más de mil millones de personas y la tercera o cuarta lengua para cientos de millones más.” (Education First (EF), 2020, p. 3), lo cual supone la posibilidad de tener mejores conexiones tanto en el mundo laboral como en el académico de grado superior. Además, aprender inglés conecta a las personas con otras culturas y permite crear relaciones más amplias gracias a la inmediatez y cercanía con el mundo entero debido a la globalización.

El reto se enmarca en la realidad nacional de Ecuador. En el país no existen datos específicos sobre la formación que poseen los docentes de escuelas privadas que enseñan en inglés y los datos de las escuelas públicas no han sido actualizados. Así, la última información disponible hace referencia a la cantidad de maestros del sector público que fueron capacitados a través del programa Go Teacher en 2014. Según el Diario El Telégrafo (2014) “el país cuenta con 826 docentes de inglés. Pero ello solo representa el 12% de maestros que requiere el Ministerio de Educación para la enseñanza de este idioma en la totalidad de establecimientos fiscales del país.” (s.p.). Por otro lado, no existen datos acerca de la capacitación docente ni de la formación profesional de los maestros que enseñan contenidos curriculares en inglés en instituciones religiosas, privadas y fiscomisionales.

En este sentido, el hecho de haber trabajado en el Colegio Alberto Einstein cerca de tres años, ha motivado a la investigadora a iniciar este estudio para lanzar luz sobre la formación y capacitación docente en un contexto donde la educación bilingüe eleva sus estándares mucho más allá de lo propuesto por el currículo nacional al estar basada en estándares curriculares internacionales y nuevos programas de inmersión lingüística. Este reto se ve agrandado debido a las condiciones inusuales en las que se desarrolla este año lectivo por la vivencia global de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 que ocasiona la enfermedad COVID-19.

## **1.2 Problemática**

Previo al inicio del año lectivo 2020-2021 los estudiantes del Colegio Alberto Einstein de Quito recibían una escolarización bilingüe con la mitad de la carga horaria impartida en su lengua materna, el español, y la otra mitad en inglés (LE). Para el inicio de dicho año lectivo, la institución realizó un cambio en la carga horaria para impartir más del 70% del currículo académico en inglés en la sección de Lower School, encaminándose a alcanzar un programa de inmersión lingüística dual en el que los estudiantes adquieran competencias lingüísticas tanto en la L1 como la L2 a través del enfoque *Content-Based Language Teaching (CBLT)*. Para alcanzar tal meta, se implementaron cambios a nivel curricular y didáctico-metodológico introduciendo el uso de nuevos estándares curriculares internacionales, nuevos programas y recursos. Estos cambios se han venido desarrollando en un contexto atípico de pandemia mundial que ha forzado a los docentes a implementarlos a través de una vía de práctica docente no



convencional en educación primaria: la vía telemática. Asistiendo a la complejidad del panorama planteado se busca indagar sobre las percepciones docentes acerca de estos cambios, la manera en que han impactado su práctica diaria y sobre las sesiones de formación y desarrollo profesional recibidas para ajustarse a los cambios sostenidos. A través, de la identificación, basada en las percepciones, se busca identificar sus necesidades de formación y capacitación puesto que, según Restrepo & Stefos (2018), uno de los factores asociados a la efectividad docente es el nivel de conocimientos que poseen sobre el currículo lo cual incide directamente en el aprendizaje de los alumnos.

### **1.3 Orientación temática**

El ámbito científico en el que se enmarca esta investigación está dentro de las Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación.

Las áreas de conocimiento según la Nomenclatura Universal de la UNESCO para los campos de Ciencia y Tecnología (1988) serían la Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como la Organización y la Planificación de la Educación. Luego, mencionaríamos las siguientes ramas y disciplinas: enseñanza de lenguas, educación bilingüe, formación docente y capacitación docente dentro de la que se incluye la preparación de profesores.

Dadas la amplitud y la confluencia de las ramas y disciplinas tratadas, la orientación temática de la presente investigación posee carácter transdisciplinar.

### **1.4 Objeto de estudio**

Atendiendo a la problemática expuesta anteriormente, el objeto de estudio de la presente investigación es el análisis exploratorio de las percepciones y reflexiones de los docentes de la sección de Lower School del Colegio Alberto Einstein acerca de la adopción de nuevos estándares curriculares internacionales, programas y recursos durante la transición a un programa de inmersión lingüística dual en situación de educación vía telemática por el contexto de pandemia global por Covid-19.



## 2. Marco Teórico

### 2.1 Contexto educativo ecuatoriano

*“Una educación de calidad para todos no es un proyecto educativo, es un proyecto de sociedad” (Tedesco, 2010, 8:37)*

Históricamente, en Ecuador siempre ha intervenido el Estado en la definición de los contenidos de enseñanza. A partir de la década de los 90, hubo interés por parte de las autoridades por materializar una propuesta curricular; esta recibió el nombre de Reforma Curricular Consensuada de 1996. Se consideró, sobre todo, como una estrategia pedagógica cuyo fin era mejorar la calidad de la educación (Calvas Chávez, 2010, p. 1).

Pero, ¿qué es en realidad una reforma educativa? ¿a qué hace referencia? Según Viñao (2004), las reformas educativas hacen referencia a todos aquellos cambios o transformaciones de los paradigmas educativos globales o de sectores específicos que se impulsan desde los poderes públicos, autonómicos, estatales, regionales y municipales y, que buscan generar cambios a nivel estructural y organizacional (Zaccagnini, 2002). Así, podemos afirmar que los cambios a nivel educativo vienen siendo:

todas aquellas modificaciones, ajustes, reajustes, o transformaciones de los paradigmas educativos y didácticos globales y sectoriales realizadas por los educadores individuales, por los diferentes equipos de educadores, por los equipos directivos (...) por el Ministerio estatal de educación (Domínguez Rodríguez, 2016, p. 51).

Estos cambios no suceden al azar, son intencionales y han de perseguir objetivos claros. Si las reformas educativas están bien pensadas y ejecutadas estas deben tener “una visión clara de lo que se espera que ocurra dentro de las aulas. Luego se requiere generar oportunidades para que los maestros asuman un proceso de mejoramiento continuo de sus prácticas y conocimientos sustantivos.” (Whitman, 2008, p. 72).

La reforma educativa suscitada en Ecuador en 1996 planteó la obligatoriedad de la educación básica a lo largo de 10 años académicos; la inclusión de la educación preescolar en el sistema formal; el cambio de nomenclatura entre educación primaria y secundaria por el de educación básica hasta décimo año y Bachillerato; y, finalmente, una propuesta pedagógica y metodológica basada en el constructivismo y apoyada en

destrezas (Cabrera, 2010). Dicha propuesta pedagógica y metodológica estaba plasmada en matrices curriculares por área de conocimiento; sin embargo, al preparar la siguiente reforma educativa, tomando en cuenta lo que los docentes habían percibido al aplicar lo postulado en la del año 1996 se encontró que:

Una de las mayores sensaciones que nos dejó la Reforma Curricular Consensuada, fue precisamente la de que, en realidad no había cambios de fondo, sino más bien de nombres solamente, al menos así lo entendió la mayoría de docentes, pues en la aplicación en el aula, ni la metodología y menos la evaluación había cambiado, por el contrario, se seguía reproduciendo una práctica tradicional que incitaba más el memorismo y la transmisión de contenidos, que al desarrollo de destrezas cognitivas (Cabrera, 2010, p. 108).

La Reforma no tenía claridad sobre las expectativas del ejercicio docente en el aula de clase; además, los intelectuales que participaron en el desarrollo de los fundamentos y documentos curriculares de la Reforma reconocen que existió falta de capacitación y asistencia técnica en el aula para los docentes, pobres canales de difusión y ausencia de evaluaciones formativas en el proceso de implementación (Cabrera, 2010, p. 109).

Paralelamente, para evaluar el estado en que se encontraba la educación en el país, se creó el Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos (SINMILA). De esta manera, este organismo inició la aplicación de las pruebas APRENDO, destinadas a evaluar destrezas y logros académicos en el área de lenguaje, matemáticas y ciencias. Las pruebas fueron aplicadas en una muestra de escuelas en los años de 1996, 1997, 1998, 2000 (año en que se suspendieron por déficit presupuestario), para tener una última aplicación en 2007 (Whitman, 2008, p. 70).

Después de los resultados obtenidos en las pruebas, la necesidad de cambio, de reforma, era de nuevo inminente. Así en el año de 2006, a través de lo expresado por el pueblo ecuatoriano a través de Consulta Popular se concretan 8 políticas que forman parte del Plan Decenal de Educación (2006-2015), entre las cuales se encuentran: la universalización de la Educación Inicial y Básica; el incremento del 75% de la población juvenil en el Bachillerato; la erradicación del analfabetismo en adultos; el mejoramiento de la infraestructura de las instituciones educativas; la mejora del sistema nacional de evaluación; la revalorización de la profesión docente y mejoramiento de su formación

inicial; y el, aumento del sector educativo en el PIB (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2006).

Estas políticas recogidas a través del Plan Decenal guiaron la gestión estratégica para la implementación de acciones técnicas, pedagógicas, financieras, y, hasta administrativas cuyo fin último era modernizar el sistema de educación. Este Plan surge además de los compromisos adquiridos por el país a través del proyecto Metas Educativas 2021, suscrito en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, y en el Foro Mundial sobre la Educación (2000), donde se adoptó el Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos (Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2000; Vera Rojas, 2015).

Atendiendo a las exigencias de los compromisos adquiridos nace una revisión del currículo promulgado a través de la Reforma Consensuada. A esta revisión, que inició en 2010, se la conoce con el nombre de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica; propuesta que se empezó a implementar desde el año 2010 en el régimen sierra y desde el 2011 en el régimen costa (Vera Rojas, 2015, p. 27).

Algunos de los objetivos que se plantea en esta actualización es reformar el currículo tanto en el área social, científica y pedagógica, incluir estándares de evaluación que permitan evidenciar el nivel de aprendizaje en cada grado de educación básica, profundizar en las destrezas que los docentes deberán promover en el aula de clase, contribuir al perfeccionamiento de la labor profesional del docente a través de la formulación orientativa de metodologías proactivas, y, puntualizar en los principios de equidad e inclusión desde el currículo para contextualizar la educación en un plano intercultural y plurinacional según lo estipulado por la Carta Magna del Estado (Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC], 2010, p. 7).

Esta propuesta curricular se enriquece con la promulgación de estándares de calidad educativa a través del Acuerdo Ministerial 482. El objetivo principal de dichos estándares de calidad es “orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia su mejora continua.” (MINEDUC, 2012, p. 5).

La evaluación, como proceso indispensable que orienta la mejora de los componentes del sistema educativo, fue tomada en cuenta para conocer los alcances de la reforma promulgada; así, a través del proyecto investigativo “El uso y percepciones del

currículo de Educación General Básica” llevado a cabo en 2013 con datos recabados entre mayo de 2011 y noviembre de 2012 se comenzó a definir un nuevo ajuste curricular que se haría efectivo en 2016 (Herrera Pavo & Cochancela Patiño, 2020).

Una de las características de mayor relevancia sobre esta última actualización curricular es la inclusión de la lengua extranjera inglés en el currículo con carácter de obligatoriedad. Así, a través del Acuerdo Ministerial No. 0052-14, se discute la importancia del estudio de la lengua extranjera inglés desde edades tempranas condenando el hecho de que esta se estudiase solamente desde el nivel superior de Educación General Básica. Estableciéndose que:

En función de las actuales demandas de la sociedad del conocimiento, el manejo del idioma inglés es fundamental y necesario como herramienta general de comunicación y de acceso a la información científica y tecnológica actualizada; en esa medida, es imprescindible el abordaje de la enseñanza de este idioma desde edades tempranas, razón por la cual se requiere ubicar una carga horaria de inglés a partir del segundo año de EGB. (MINEDUC, 2014, p. 2).

Sin embargo, no hay especificaciones acerca de la carga horaria, aunque se puntualiza que serán los docentes de la asignatura de lengua extranjera inglés de niveles superiores quienes estarán encargados de la guía y colaboración para implementar “canciones, diálogos, dramatizaciones, entre otros (...) de esta lengua tan útil a nivel mundial.” (Dirección Nacional de Currículo, s.f.).

Además de este importante cambio, esta nueva propuesta curricular define los perfiles de entrada y de salida del estudiantado en los diferentes años que componen la EGB, se explicitan los aprendizajes básicos, los contenidos se presentan a través de bloques curriculares y se explicitan criterios e indicadores de evaluación, y, las destrezas con criterio de desempeño que hacen referencia en sentido amplio a “destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos explicaciones, actitudes, valores, normas – con un énfasis en el saber hacer (...)” (MINEDUC, 2019, p. 21).

De acuerdo con la Constitución Política de la República del Ecuador (2008) en el artículo 26, sección quinta de los Derechos del Buen Vivir se establece que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (p. 16).

Además, a través del artículo 28 y 348 del mismo cuerpo legislativo se estipula que “la educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. (...) Se garantiza la gratuidad de educación pública a través de la eliminación de cualquier cobro por conceptos de matrículas, pensiones y otros rubros.” (Constitución de la República del Ecuador, 2008, pp. 16,108).

En cumplimiento con las disposiciones legales mencionadas anteriormente, el Sistema Nacional de Educación del país se compone de 13 años de escolarización obligatoria y gratuita. Estos están dispuestos de la siguiente manera: 10 años de atención obligatoria de Educación General Básica (EGB), que acoge a estudiantes entre los cinco y los quince años de edad (MINEDUC, 2019, p. 27), y, tres años de Bachillerato General Unificado (BGU).

Ahora bien, la Educación General Básica (EGB) está a su vez dividida en cuatro subniveles: preparatorio (1<sup>er</sup> año de EGB), elemental (2<sup>ndo</sup>, 3<sup>er</sup>, 4<sup>to</sup> año de EGB), medio (5<sup>to</sup>, 6<sup>to</sup>, 7<sup>mo</sup> año de EGB), y superior (8<sup>vo</sup>, 9<sup>no</sup>, 10<sup>mo</sup> año de EGB) (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2019, p. 4).

El Estado ecuatoriano al estar suscrito a la Convención de los Derechos del Niño (CDN), tiene como deber poner en marcha estrategias y acciones que velen por el bienestar y desarrollo global desde la primera infancia, teniendo la obligación de instaurar una oferta educativa optativa no escolarizada. Esta se corresponde con el nivel de Educación Inicial, el cual a su vez está dividida en dos subniveles (Inicial 1, no obligatorio – infantes hasta los 3 años e Inicial 2 de los 3 a 5 años).

A pesar de todas las reformas realizadas hasta la actualidad en el Sistema Nacional de Educación aún hay cifras alarmantes respecto a indicadores como el índice de analfabetismo de personas de 15 años en adelante, alcanzando un total de 660,797 para diciembre de 2016 (Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo [ENEMDU],

2016), de los cuales 88, 786 se encuentran en situación de indigencia. La pobreza y situación de indigencia en la que todavía vive gran parte de la población siempre han supuesto un reto para la región de Latinoamérica y el Caribe. Existe una relación directa entre la falta de acceso a servicios básicos y el acceso a educación de calidad, lo que se traduce en consecuencias en las posibilidades de movilidad social (Llorente, 2018, párr. 27).

Según Tedesco (2010)

Dar una educación de calidad en el siglo XXI implica, por ejemplo, enfrentar el desafío de aprender a aprender. Ya no va a ser como antes, que lo que aprendimos en la escuela o en la universidad nos va a servir por muchos años. Vamos a tener que educarnos a lo largo de toda la vida, y, si esto es así, quiere decir que el gran desafío que tiene la escuela, la escuela entendida en sentido general, es enseñar el oficio de aprender. (min 1:39)

Sin embargo, ¿cómo podemos enfrentar estos nuevos retos cuando no hemos superado los que se vienen acarreado desde décadas pasadas? La gran preocupación es que el sistema educativo actual todavía no ha superado por completo los desafíos que se planteaba en el siglo XIX, como lo es el de universalizar la escuela primaria y alfabetizar a jóvenes y adultos. Hoy por hoy el índice mundial de adultos jóvenes que aún no se han alfabetizado asciende a 773 millones, mientras que hay 617 millones de niños y adolescentes que no han adquirido competencias básicas ni en matemáticas ni en lectura (UNESCO, 2020, p. 1); añadiendo el agravante a la situación de analfabetismo de que dos tercios de los 750 millones de personas, son mujeres.

En América Latina y el Caribe, región afectada por la pobreza, se encuentran el 4% del total de personas en situación de analfabetismo a nivel mundial, aproximadamente 4 millones de personas (Llorente, 2018, párr.5). Esto sitúa a la región en el cuarto puesto con las tasas más altas de alfabetización; sin embargo, los expertos advierten que se debe seguir trabajando en el acceso a la educación tanto para jóvenes como para adultos promoviendo estrategias que permitan no solamente alcanzar la alfabetización sino también acceso a educación superior o formación continua (Barbieri en Llorente, 2018, párr. 17).



### **2.1.1 El caso del Colegio Alberto Einstein – Quito, Ecuador**

Este colegio empezó a operar con permiso del Ministerio de Educación ecuatoriano a partir del 17 de octubre de 1973. Nace como un proyecto privado sin fines de lucro de la Comunidad Judía del Ecuador que busca brindar educación basada en la excelencia académica. Desde sus inicios se ha definido como una institución bicultural “ecuatoriana-hebrea” cuyo principal objetivo es “to educate and shape children and young people to act as responsible citizens, respectful of human dignity and cultural and social diversity, and armed with knowledge and character to face life.” (Colegio Einstein, 2021, párr. 2).

Cuando el Colegio hubo alcanzado un alto nivel académico y ganado algunos reconocimientos que afianzaron su compromiso de otorgar una educación de calidad, decidió iniciar el proceso para convertirse en una escuela internacional a través del Programa de Bachillerato Internacional (BI), alcanzando esta meta en 1996.

Actualmente, el Colegio ofrece todos los continuos del BI, es decir, el Programa de Escuela Primaria (PEP), el Programa de Años Intermedios (PAI), y, el Programa de Diploma (PD). El colegio forma parte de la Asociación de escuelas americanas en América del Sur. Además de haber obtenido una acreditación inicial por la New England Association of Schools and Colleges, este proceso no busca mejorar las instituciones educativas sino transformarlas para producir cambios sistemáticos, y “it provides research and support to change practices to better align with what we know is best for student learning” (Thrash, 2021, párr. 10).

A raíz de este proceso transformativo, y, según la información recabada en las entrevistas realizadas al personal directivo del Colegio, se inició hace dos años la planificación para realizar la transición desde la educación bilingüe (50% de materias y contenidos en español y 50% de clases en inglés) a la inmersión total al inglés –. Las únicas excepciones son la asignatura de lengua española, que en la sección de Lower School está combinada con Ciencias Sociales, y, Educación Física. Por otro lado, la enseñanza del hebreo ahora se ha integrado con Cultura Judía en Lower School y, a partir de sexto grado, que forma parte de Middle School, los estudiantes podrán elegir como segunda lengua extranjera entre hebreo o francés.

Este proceso de transición inició en agosto de 2020, cuando tuvo lugar el comienzo del año lectivo 2020 -2021. A la par de este proceso de transición entre modelos

lingüísticos se instauró el uso de nuevos estándares curriculares internacionales como California Common Core Standards (CCSS), American Education Reaches Out (AERO) y New Generation Science Standards (NGSS) y, con estos, la construcción de un currículo internacional alineado con la metodología que el IB demanda. También se empezó con la implementación de nuevos programas complementarios como Journeys, Reading Eggs y GoMath, para desarrollar estos estándares, y, nuevos recursos pedagógicos y tecnológicos para diversificar y mejorar la práctica docente.

Todos estos cambios, estaban pensados para un contexto típico de inicio de clases, es decir, en modalidad presencial. Sin embargo, dada la situación de Emergencia Sanitaria provocada por la Covid-19 el año lectivo ha transcurrido de forma virtual desde un inicio, representando un reto y un cambio añadido a los ya mencionados anteriormente.

Para suplir las necesidades de las familias que no contaban con suficientes dispositivos para poder sostener tanto el teletrabajo como la teleeducación de sus hijos, el colegio puso a disposición el préstamo de iPads y Chromebooks; estos se utilizaban normalmente dentro del aula de clase para implementar el uso de las TIC como parte esencial en la práctica docente y educativa.

### **2.1.2 Retos de la educación en Ecuador durante la pandemia por Covid-19**

En Ecuador se confirmó el primer caso de coronavirus el 29 de febrero de 2020. Al igual que en el resto del mundo, las autoridades del Ministerio de Salud y del Ministerio de Educación dieron la orden de suspender las clases presenciales en todas las instituciones educativas, de todos los niveles académicos y en todas sus jornadas a partir del viernes 13 de marzo. Al día siguiente, las autoridades del sector educativo presentaron el Plan Educativo Covid-19 el cual busca “proveer herramientas pedagógicas, metodológicas, psicoemocionales y psicosociales, que fomenten y fortalezcan la construcción de un modelo educativo adaptable y contextualizado, que responda a las diversas necesidades del territorio nacional (MINEDUC, 2020a, párr. 1).

En un primer momento, este plan tenía una proyección a corto plazo, mientras se tomaban medidas que permitieran salvaguardar la salud y seguridad de todos; sin embargo, semanas más tarde las autoridades competentes anunciaron la suspensión de clases presenciales en todo el territorio nacional de manera indefinida (Villagómez & Llanos Erazo, 2020, p. 198). Así, los estudiantes del régimen escolar Sierra – Amazonía, que inicia clases en septiembre y concluye en julio, terminaron el año escolar 2019 – 2020

desde casa; mientras que los estudiantes del régimen Costa y Región Insular comenzaron el año educativo con retrasos y de manera virtual.

Ecuador se adaptó a la propuesta de la UNESCO, de trasladar la escuela a casa haciendo uso de las herramientas tecnológicas para que la educación transcurra de manera online. Sin embargo, a la hora de instaurar este plan de acción no se tomó en cuenta la realidad socioeconómica del país, que está marcada por desigualdades e inequidades entre los distintos sectores de la población, causando un malestar generalizado en la población. Si bien la teleeducación y la virtualidad son necesarias en esta situación de emergencia sanitaria estas no han hecho más que exacerbar “las desigualdades educativas del estudiantado” (Vivanco, 2020, p. 3).

Los estudiantes que pertenecen a familias de estratos socioeconómicos más desfavorecidos, al sistema de educación pública y quienes viven en zonas rurales han sido los más afectados por la situación de escolarización en casa. Según el último reporte disponible realizado por Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ineval, (2018) el porcentaje de estudiantes de educación inicial matriculados en instituciones públicas es de 71,5%, en fiscomisionales 3,3% y en privadas 25,2%; en cuanto a la Educación General Básica (EGB), 76,4% están en escuelas fiscales, 5,9% en fiscomisionales y 17,7% en el orden privado; por último, en lo referente a estudiantes matriculados en Bachillerato General Unificado (BGU) es de 71,4% a nivel de instituciones públicas, 8,9% en fiscomisionales y 19,7% de estudiantes se encuentran en el sector de educación privada (pp. 90,92,96). De un total de más de 4,5 millones de estudiantes matriculados tanto en Inicial (22,3%) como EGB (25,4%) y BGU (25,4%) se encuentran en el medio rural.

Observando los datos presentados se aprecia que la mayoría de estudiantes pertenecen al sistema nacional de educación pública, mientras que una minoría pertenecen a escuelas privadas y fiscomisionales; por otro lado, respecto de los porcentajes presentados se deduce que 1 de cada 4 estudiantes a nivel nacional atienden a centros educativos en el medio rural.

En Ecuador tan solo el 53,2% de la población tiene acceso internet; de este porcentaje el 34,7% se encuentra en área rural, siendo este segmento poblacional el más desfavorecido, y, el 61,7% está en el área urbana (Peña M. & Herrera, 2021, p. 11). Por otro lado, en cuanto al equipamiento tecnológico del hogar se encontró que solamente el

25,3% de hogares tienen acceso a computadores de escritorio, el 31,3% tienen acceso a computadoras portátiles y el 12,7% tiene ambos tipos de computadores (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2021, p. 5).

Al tomar en cuenta estos datos, las autoridades del Ministerio de Educación diversificaron las estrategias para llegar a la mayor cantidad de hogares y estudiantes posibles, a través de la transmisión del programa educativo “Aprender la Tele” en 160 canales, 3 franjas de programas educativos en 100 radios rurales – comunitarias, fichas pedagógicas, acompañamiento permanente del docente (videos, entrega de guías educativas vía Whatsapp a padres de familia), un portal educativo de recursos y una plataforma para estudiantes de Tercero de BGU (MINEDUC, 2020c). Lastimosamente, estas acciones no alcanzan para llegar a las poblaciones históricamente desfavorecidas puesto que aún existe un porcentaje de familias, sobre todo en zonas fronterizas del país que están incomunicadas y cuya población no dispone de teléfonos inteligentes con servicio de Internet. La “educación personalizada” se inviabiliza por dificultades geográficas y poco personal, donde se evidencia que niños de diversas comunidades deben caminar o viajar en barcas por alrededor de 3 o 4 horas para llegar a su institución educativa (Diario La Hora, 2020, párr. 17.)

Las autoridades nacionales frente a este panorama han caído en cuenta de la necesidad de cambio “(...) inminente tanto en el modelo educativo, como en el modelo de gestión. La pandemia debe convertirse en una oportunidad para un cambio de paradigmas educativos en el país.” (MINEDUC, 2020b, p.13); mientras tanto, la responsabilidad recae en los docentes de turno que agotan recursos y esfuerzos para llegar a sus estudiantes.

Por otro lado, las instituciones educativas privadas han avanzado con sus programas educativos haciendo uso de plataformas tecnológicas de comunicación y educativas que ya venían implementando en su práctica regular; sin embargo, la manera de utilizarlas ha supuesto retos para todos los actores de las comunidades educativas. Las dificultades de acceso a Internet y suficientes dispositivos para soportar tanto la teleeducación como el teletrabajo también han supuesto dificultades en este sector educativo.

## 2.2 Enseñanza de Lenguas y Educación Bilingüe

### 2.2.1 Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje

“El desarrollo del lenguaje no cesa cuando el individuo alcanza la edad escolar ni tan siquiera en la adolescencia o la madurez; el desarrollo se produce a lo largo de toda nuestra vida.” (Gleason & Ratner, 2010, p. 2)

#### 2.2.1.1 Adquisición de la primera lengua o lengua materna (L1)

Para atender al contexto en que se desarrolla esta investigación se consideró necesario explicar cómo se da el proceso de adquisición y aprendizaje de la primera lengua o lengua materna (L1)<sup>1</sup> a lo largo de las etapas de desarrollo del ser humano, para luego, con las bases necesarias, situarnos en las teorías desarrolladas en torno al aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua (L2)<sup>2</sup>.

Para describir los hitos del desarrollo del habla y el lenguaje se sigue lo establecido por The National Institute on Deafness and Other Communications Disorders-NIDCD (2014) y Gleason & Ratner, (2010). Conocer estos hitos informa al personal docente sobre qué se debe esperar como desarrollo típico respecto de estas habilidades.

Durante los primeros meses de vida, los bebés pueden relacionarse con el entorno a través de la escucha y respuesta ante los sonidos del mismo; estas primeras respuestas podrían ejemplificarse con el llanto ante sonidos fuertes, sonrisa social cuando el cuidador primario le habla, dirigir la mirada y girar hacia la fuente del sonido, además de la emisión de sonidos conocidos como arrullos.

Resultado de un estudio reciente llevado a cabo por Patricia Kuhl (2010), se conoce que los bebés menores de un año, sin importar la nacionalidad o su L1, son capaces de discriminar patrones de sonidos de cualquier lengua en condiciones experimentales (min. 2:25). La especialización fonética empieza a darse a partir de los ocho meses, cuando el cerebro de los infantes empieza a captar regularidades fonéticas (que son

---

<sup>1</sup> A lo largo de esta investigación los términos *lengua materna* y *primera lengua* se utilizarán como sinónimos, y se abreviarán como L1.

<sup>2</sup> A lo largo de esta investigación los términos *lengua extranjera* y *segunda lengua* se utilizarán como sinónimos, y se abreviarán como L2. Esto a pesar de la diferencia contextual existente entre ambos términos, la cual se presenta a continuación. Tal como explica Ellis (2015), la segunda lengua hace referencia al aprendizaje de otra lengua en un contexto en el que esta se utiliza ampliamente como medio de comunicación; por ejemplo, aprender inglés en Estados Unidos (p. 6). Por otro lado, la lengua extranjera se refiere a aquella lengua cuyo aprendizaje sucede en el aula de clase y los aprendices tienen pocas oportunidades de utilizar en su vida diaria. A pesar de esta diferencia, la disciplina de Adquisición de Segundas Lenguas – Second Language Acquisition (L2 Acquisition), estudia el aprendizaje que se da en ambos contextos (Ellis, 2015, p. 7; Kang Shin, 2014, p. 551); de ahí su uso homólogo en el presente trabajo.

estadísticamente estables) y se prepara de esta manera para la producción del habla en la L1 (Kuhl, 2000, p. 11851; Kuhl, 2010, 4:05).

Alrededor de los 6 meses de edad se inicia el balbuceo, que imita fonemas de fácil pronunciación (/b/, /p/, /m/) y de uso frecuente independientemente de la lengua a la que este expuesto el infante (Cárdenas-Hagan, 2020, p. 17); esto se corresponde con el desarrollo fonológico que da cuenta del aprendizaje de sonidos y patrones sonoros de su lengua (Gleason & Ratner, 2010, p. 3).

Posteriormente, se da el desarrollo semántico durante el cual el niño comienza a otorgar sentido y significado a las palabras y su referente (significante), esto sucede a partir de los 7 meses (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders [NIDCD], 2014, p. 3). La capacidad de adquirir nuevo vocabulario durante esta etapa está limitada a su entorno inmediato y vida cotidiana; así es que los infantes pueden seguir instrucciones de un solo comando, por ejemplo: “Toma agua”, “¿Dónde está papá?”, “Trae el balón”. Alrededor de los 10 meses pronuncia las primeras palabras y hasta los dos años de edad irá incorporando nuevas palabras y combinándolas para expresar deseos, por ejemplo, “más pan”, “no mamá”; estas expresiones se conocen con el nombre de telegráficas ya que no utilizan ni artículos ni preposiciones ni estructuras gramaticales complejas (Gleason & Ratner, 2010, p. 4; Cárdenas-Hagan, 2020, p. 17) .

De los dos a los cuatro años de edad la comprensión de palabras pasará de 500 a 1,500-2,000 y podrá utilizar entre 1,000-1,500 de ellas para conversar sobre acontecimientos de su escuela o día a día; al final de esta etapa los infantes son capaces de entender analogías, lo cual demuestra una comprensión más profunda del lenguaje. A partir de los cinco años, los niños pueden responder preguntas referentes al tiempo, manejan morfológicamente tiempos verbales, así como el plural y el singular dando cuenta de que “los niños no se limitan a aprender pequeños fragmentos del sistema lingüístico adulto, sino que están construyendo sistemas generativos propios.” (Gleason & Ratner, 2010, p. 5; Cárdenas-Hagan, 2020, p. 20).

De los 5 a los 7 años se observa que el lenguaje ahora se combina con el elemento creador e imaginativo para narrar historias cortas con estructuras gramaticales más consistentes, al final de este periodo la pronunciación de todos los sonidos de la L1 estará dominada. Más adelante, de los 8 a los 12 años empiezan a construir oraciones más complejas, hacer inferencias; es decir, han adquirido competencia lingüística (uso y

dominio de la fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática), y, también competencia comunicativa, la cual hace referencia a la capacidad de modular el uso del lenguaje según las diversas situaciones (Cárdenas-Hagan, 2020, p. 19; Gleason & Ratner, 2010, p. 19).

El psicólogo conductista B.F. Skinner manifiesta que los infantes aprenden la conducta verbal a través de un proceso de condicionamiento operante, en el cual los padres son guías cuando al aparecer la primera respuesta vocal empiezan a reforzar “muchos niveles de una misma respuesta” (Skinner, 1981, p. 39); así, a través del ensayo-error se iría perfeccionando el habla.

El lingüista estadounidense Noam Chomsky realizó una crítica del trabajo de Skinner manifestando que la adquisición del lenguaje, su procesamiento y producción incluyen “apparently highly complex ways which we cannot yet describe or begin to understand, and which may be largely innate (...)” (Chomsky, 1959, p. 43); por lo cual no puede ser visto como un proceso que se da a través del condicionamiento.

Por otro lado, la investigación reciente realizada por Kuhl (2000, 2010) refuta tanto el innatismo de Chomsky como la visión conductista de Skinner, llegando a la conclusión de que la adquisición del lenguaje se inicia en los bebés a través de un mapeo cerebral del lenguaje que incluye “the acoustic dimensions underlying speech, producing a complex network, or filter, through which language is perceived” (Kuhl, 2000, p. 11854); esta red se construye con la interiorización de las unidades fonéticas del habla.

Otra de las conclusiones importantes a las que llegó dicho estudio es que (...) language has a critical period for learning. (...) The babies and children are geniuses until they turn seven, and then there’s a systematic decline. (Kuhl, 2010, 1:23).

Con esta conclusión, quedó abierta una ventana de oportunidades en lo referente al estudio de la adquisición de lenguas, tanto L1 como L2, para acercar a la comunidad científica a la naturaleza de la relación entre mente y lenguaje.

### **2.2.1.2 Adquisición de la lengua extranjera o segunda lengua (L2)**

La adquisición de la L2 es un subcampo de la lingüística que tiene un desarrollo reciente, si bien no hay una fecha exacta, los expertos concuerdan en que esta surge en la década de 1960 (Ellis, 2020, p. 32). El surgimiento de la adquisición de la L2 como campo

de estudio “(...) prompted a shift in thinking about the nature of second language learning and new approaches to language teaching that led to the Natural Approach and Task-Based Language Teaching.” (Richards & Rodgers, 2014, p. 35)

Después de haber revisado los estudios de Kuhl (2000, 2010), se evidencia la predisposición innata de las estructuras cerebrales para adquirir otras lenguas, dato de gran importancia a la hora de acercarnos a la naturaleza de la adquisición de la L2. Existen diversas teorías acerca de la adquisición de la L2; sin embargo, casi todas, recalcan la importancia de establecer la diferencia entre adquisición y aprendizaje.

Según Krashen y Terrell (1998), la adquisición del lenguaje se da al asimilarlo en el medio natural y como consecuencia, ser capaces de utilizarlo en situaciones comunicacionales (p.18). Por otro lado, el aprendizaje de una lengua implica conocimiento explícito de sus reglas gramaticales; estos autores argumentan que el aprendizaje de la L2 es útil en cuanto ayuda a realizar correcciones y monitorear el uso correcto de la lengua. Estos recalcan la importancia de la adquisición para no centrarse en modelos que están basados solamente en la instrucción de la gramática.

El enfoque desarrollado por estos autores se conoce con el nombre de *The Natural Approach* y se inscribe en un conjunto de enfoques conocidos como Enfoques basados en la comprensión. *The Natural Approach* está basado en los siguientes principios: i) la comprensión precede a la producción, tomando la adquisición de la L2 y la capacidad para comprender mensajes como prerrequisito para la producción ya sea esta oral o escrita; ii) la producción se sucede en etapas; iii) el sílabo que guía el proceso consiste en objetivos comunicativos (Krashen & Terrell, 1998). Del segundo principio se desprenden cinco etapas de la adquisición de la L2 inscritas en el Modelo del Monitor.

Las cinco etapas son: silenciosa o de pre-producción, etapa de producción temprana, etapa de surgimiento del habla, etapa intermedia de dominio del idioma y, por último, la etapa avanzada de dominio del idioma. Para Krashen & Terrell, es de vital importancia que los educadores identifiquen y conozcan en qué etapa se encuentran los aprendices del inglés como L2 para poder orientar su práctica docente a este nivel. Según Krashen (1984) “SLA occurs when the learner receives comprehensible input, not when the learner is memorizing vocabulary or completing grammar exercises.” (p.62); argumentando de esta manera que el aprendizaje de una L2 no se da a través de la memorización.



Esto se correspondería con otros estudios en donde se toma al lenguaje como “(...) both the *medium* through which school subjects are taught and is also an important *subject* studied in school.” (García, 2009, p. 21). Este tipo de acercamiento a la enseñanza de la L2 generalmente se da en instituciones educativas de nivel primaria con programas de inmersión dual en las cuales tanto la L2 como la L1 son utilizadas tanto para *content teaching* como para el aprendizaje de la lengua como tal.

Otra teoría sobre la adquisición de la L2 fue propuesta por Cummins (1981) y se basó en el estudio de estudiantes cuya L1 era minoritaria tanto en el aula de clase como en el contexto en el cual vivían. Este autor es partidario de que los aprendices de la L2 tienen una habilidad innata para aprenderla, ya que utilizan como base el conocimiento que tienen sobre la L1. Para formular su teoría se basó en dos preguntas básicas que intentaban dar una definición a qué se considera “dominio del lenguaje” y cómo se relaciona el dominio de la L1 con el desarrollo del dominio de la L2; llegando a la conclusión de que el nivel de dominio tanto en la L1 como en la L2 es interdependiente, es decir, tienen una base común de dominio (Cummins, 2016, p. 940).

Apoyándose en las habilidades sociales de comunicación adquiridas a través de la L1 los estudiantes adquieren lo que Cummins llamó *Basic Interpersonal Communication Skills – BICS*, correspondiente con el nivel más básico de adquisición de la L2. El siguiente paso se da cuando los estudiantes son capaces de utilizar más vocabulario y han desarrollado habilidades relacionadas al pensamiento y al razonamiento que exigen un nivel académico en el que no se enseñan directamente las reglas de la lengua, pero sí otros contenidos con el fin de que se asimile tanto el lenguaje como su uso en contextos que sobrepasan la interacción social; este estadio es conocido como *Cognitive Academic Language Proficiency – CALP* y se desarrolla entre los 5 a 7 de instrucción en el contexto escolar (Cárdenas-Hagan, 2020, pp. 20-21).

De la instrucción en el contexto escolar surge la necesidad de conectar la enseñanza del idioma con la enseñanza de la alfabetización *-Literacy Instruction-*; esta se definía en el pasado como la habilidad para leer y escribir, pero ahora hace referencia a la capacidad de dar sentido e involucrarse en tareas avanzadas de lectura, escritura, escucha y habla (Alber, 2015, párr. 2).

El siguiente paso en la instrucción de la L2 es organizar el contenido curricular a través de los estándares que se utilicen en la institución educativa para atender a los fines

de alfabetización o *Literacy Instruction* que hacen referencia no al qué se enseña sino al cómo. La transversalidad de este tipo de instrucción es fundamental para que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura, escritura, escucha y conversación en contextos variados con la finalidad de comprender significados y no solamente la lengua en sí; esto se debe dar tanto en la L1 como en la L2: “there is no significant theoretical reason to believe that learning, knowing, or using two languages should jeopardize children’s development, yet this fear is harbored by some people” (Paradis et al., 2011, p. 49).

### **2.2.2. La enseñanza de lenguas: del pasado al presente**

La historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras es muy vasta y compleja. Situarnos en los paradigmas que han regido este campo de conocimiento nos permitirá comprender el camino recorrido hasta ahora y en qué estado se encuentra su estudio y desarrollo en la actualidad.

La enseñanza de idiomas se constituyó profesionalmente durante el siglo XX gracias al creciente interés que los lingüistas mostraron en desarrollar principios y procedimientos para diseñar materiales y métodos que sirviesen para enseñar efectivamente un idioma. Esta época de desarrollo de la didáctica de las lenguas estuvo marcada por el cambio y la innovación al recibir influencia directa de diversos ámbitos de conocimiento, entre ellos la lingüística, la psicología, la psicolingüística, la educación y la pedagogía.

Así, la didáctica de la lengua busca maneras a través de las cuales mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas para que esta tuviera un impacto positivo en las aulas de clase y sus alumnos (Richards & Rodgers, 2014, p. 4). Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras tienen sus orígenes en la manera y en el propósito con el que se enseñaba y se utilizaba el latín, y, en menor medida, el griego; ambas lenguas clásicas que había que conocer si se quería tener acceso a los conocimientos desarrollados durante la Antigüedad.

Antes del advenimiento del siglo XX, la metodología de enseñanza de idiomas “vacillated between the two types of approaches: getting learners to use a language and getting learners to analyze a language” (Celce-Murcia, 2014, p. 4). La educación se benefició del Humanismo y el Renacimiento, para a través del “nacimiento de otra

civilización, otra cultura, otro saber.” (Reale & Antiseri en Colomer, 1997, p. 7) y así proponer una pedagogía para la enseñanza de los idiomas.

Esto influyó directamente en la manera en que se empezaron a enseñar las lenguas modernas como lenguas extranjeras en los diversos países de Europa. El acercamiento al conocimiento del idioma se basaba en la utilización de libros de texto que presentaban reglas gramaticales y un conjunto de oraciones que ejemplificaban las mismas, nace así el Método de Análisis y Traducción Gramatical, también conocido en Estados Unidos como Método Tradicional o Prusiano (Martín Sánchez, 2010, p. 144; Richards & Rodgers, 2014, p. 15). Se atribuye el desarrollo de este método al estadounidense Sears (1845), quien manifestó que las lenguas deben ser “observadas, estudiadas y analizadas” con un objetivo principalmente lingüístico con el fin de acercarse a la literatura (Martín Sánchez, 2010, p. 145) y, al alemán Karl Ploetz (1819-1881) quien tuvo una gran influencia en la profesión de la enseñanza de lenguas a lo largo de su vida (Celce-Murcia, 2014, p. 5).

Más adelante, Sweet, Viëtor y Sassy lideraron la reforma en el campo de la lingüística postulando que el lenguaje hablado es primario y que esto debe reflejarse en una metodología basada en la oralidad, recalando la importancia de que los aprendices primero deben escuchar el lenguaje para después conocer la forma escrita del mismo (Celce-Murcia, 2014, p. 5). También manifestaron que los hallazgos realizados a través del estudio de la fonética deben ser aplicados a los procesos de enseñanza y para ello, recalcan la importancia de entrenar al personal docentes (Richards & Rodgers, 2014).

A finales de siglo XIX, la mirada se volcó hacia los principios naturales de cómo los niños aprenden el idioma llegando a conocerse el método naturalista o método natural (Sauveur 1826-1907). Este defendía que la segunda lengua o lengua extranjera debía enseñarse de la misma manera en que se adquiere y enseña la lengua materna, es decir, a través de la elicitación de diálogos y preguntas para provocar el uso del lenguaje. Se buscaba que quien estuviera aprendiendo la nueva lengua comprendiese los significados a través de la demostración y la acción (Richards & Rodgers, 2014, p. 21).

Posteriormente, en las décadas de 1920 y 1930 se sistematizaron las propuestas del movimiento reformista, sentando las bases para el método estructural. Este se nutrió de corrientes lingüísticas estructurales desarrolladas en Europa y Estados Unidos como base teórica sobre la construcción del idioma. En Europa, principalmente en Inglaterra,

nació la aproximación conocida como método situacional o SLT, por sus siglas en inglés (Situational Language Teaching) (Martín Sánchez, 2010, p. 146) , también conocido como Enfoque Oral y predominó en este territorio desde la década de 1940 hasta 1960 (Celce-Murcia, 2014, p. 6).

Paralelamente, durante las mismas décadas, se desarrolló en Estados Unidos el Método Audio-Oral también conocido con el nombre de Audio-lingüístico. Su fundador, el lingüista estadounidense estructural Charles Carpenter Fries (1945), plantea que la enseñanza del idioma extranjero se debe realizar gradualmente con niveles de dificultad ascendentes con un enfoque en las estructuras centrales (morfemas) y gramaticales; para lo cual primero proponía habituar al alumno a discriminar fonemas parecidos oralmente, siguiendo esta lógica, luego se podría pasar a estructuras más complejas como frases y oraciones (Celce-Murcia, 2014).

Según lo expuesto anteriormente los métodos que surgieron para afrontar la enseñanza de idiomas variaron según las necesidades y las concepciones teóricas que se iban desarrollando en cuanto a la utilidad y la finalidad con la que estos se aprendían. De ahí que se desprendan métodos y enfoques que pretendían dar lineamientos sobre como la LE o la L2 deberían ser enseñados. Pero, ¿cuál es la diferencia entre método y enfoque? ¿hay un método, enfoque o marco de referencia único y mejor para la enseñanza de la L2 o LE?

Durante la segunda mitad del siglo XX se realizaron varios intentos para conceptualizar la naturaleza tanto de los métodos como de los enfoques. El lingüista y educador Edward Mason Anthony (1963) identificó tres niveles de conceptualización en léxico referido al campo de la enseñanza de idiomas. Esta, de tipo jerárquica, habla primero de enfoque, luego método y por último de técnica; nace del “attempt to limit the use of some of the more common terms when we talk professionally about the concepts of language teaching. (...)” (Anthony, 1963, p. 63).

Así según este autor un *enfoque – approach*, hace referencia a un conjunto de supuestos respecto a la naturaleza del lenguaje, de la enseñanza de lenguas y al aprendizaje; esta, además, es de carácter axiomático y “states a point of view, a philosophy, an article of faith-comethin which one believes but cannot necessarily prove” (Anthony, 1963, p. 64); representando así un modelo teórico o un paradigma de investigación (Celce-Murcia, 2014, p. 2). Por otro lado, el *método – method*, es el nivel

que se refiere a lo procesual, en el cual la teoría es puesta en práctica definiéndose aquí “the particular skills to be taught, the content to be taught, and the order in which the content will be presented” (Richards & Rodgers, 2014, p. 21). El autor puntualiza que, dentro de un enfoque, pueden existir varios métodos. Por último, la *técnica – technique*, es la parte que se lleva a la práctica, los pasos y actividades que se siguen en el aula de clase (Celce-Murcia, 2014, p. 2), estos “must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well” (Anthony, 1963, p. 66).

Si bien estas clarificaciones sobre los constructos teóricos no son inequívocas, han de servir como guía para situar las prácticas que guían la instrucción y el proceso de enseñanza de los docentes de lenguas extranjeras puesto que las decisiones que tomen han de estar informadas en los diferentes enfoques y métodos que prueben ser satisfactorias en el contexto en el que se desarrollan los estudiantes a quienes se enseñará; es así que actualmente se asiste a un “post-methods era” cuya base es el consenso “that no method could claim supremacy” (Celce-Murcia, 2014, p. 10) ya que un método u otro puede resultar mejor según las diversas circunstancias de enseñanza-aprendizaje, ya que cada uno de los métodos desarrollados a lo largo de la historia atienden a criterios de validez. Prabhu (1990) argumenta que se debe llegar a un consenso entre docentes y lingüistas aplicados acerca de las concepciones pedagógicas que mejor se adaptan a qué es enseñar a “real-world classrooms” (Celce-Murcia, 2014, p. 10; Prabhu, 1990, p. 162).

### **2.2.3. La Educación Bilingüe**

Al hablar de Educación Bilingüe (EB) nos enfrentamos a un término que actúa como un paraguas para acoger a todos los programas diseñados para enseñar a estudiantes cuya lengua materna no es la misma que la lengua vehicular utilizada durante el proceso de enseñanza y que buscan alcanzar nivel de dominio tanto en la L1 como en la L2.

La educación con un enfoque bilingüe será analizada como aquella que utiliza dos lenguas para impartir clases a un mismo grupo de estudiantes. Ante esta definición Cazden y Snow (1990) advierten que esta es “a simple label for a complex phenomenon.” (p. 9). Así, la proporción en la cual se usan estas lenguas dependerá del tipo de programa, de los objetivos de aprendizaje y el contexto en que se circunscribe dicho programa (McGroarty & Fitzsimmons-Doolan, 2014, p. 502). Una de las principales diferencias a la que se deberá atender es que no todos los programas de educación bilingüe buscan que los estudiantes adquieran habilidades bilingües (lectura, escritura, escucha, habla);

además, también se deberá derribar la idea de que los programas de instrucción bilingüe se dan solamente en contextos en los que existe migración poblacional hacia un área en la que su L1 no es el lenguaje mayoritario. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, dependiendo de la literatura a la que nos acerquemos, el constructo educación bilingüe es utilizado también para identificar a programas educativos que utilizan más de dos lenguas (García, 2009, p. 3).

Asimismo, otro fundamento teórico subyacente a los enfoques de enseñanza bilingüe es el concepto de transferencia o influencia translingüística definido por Odlin (1989) como “the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (p.27); la definición que otorga el autor hace referencia a “cualquier otro idioma” debido a que no solo se ha estudiado el fenómeno entre L1 y L2 sino también en contextos donde existe una L3 o más. Esta influencia puede resultar positiva o negativa; se llama transferencia positiva a que el conocimiento y las habilidades que un individuo posee en la L1 se transfieren para facilitar el desarrollo de la L2 (King & Benson, 2004 en McGroarty & Fitzsimmons-Doolan, 2014, p. 503). Por otra parte, la transferencia negativa ocurre cuando las estructuras de la L1 no se corresponden con aquellas de la L2, por ende, al ser transferidas provocan errores.

### **2.2.3.1. Tipos de programas de Educación Bilingüe en Escuela Primaria**

La teoría considera diversas clasificaciones de los programas de educación bilingüe según el momento en el que sucede la instrucción, el contexto en el que se da y la población a la cual está dirigida; motivo por el cual la nomenclatura cambia según estos factores. Sin embargo, las consideraciones bajo las cuales se realicen estos programas dependerán en última instancia del análisis directo de la organización curricular, los materiales y los patrones de uso del lenguaje que se dan en las clases de las Instituciones Educativas a analizar (McGroarty & Fitzsimmons-Doolan, 2014, p. 504).

El objeto de estudio de esta investigación nos lleva a describir aquellos programas que se utilizan en la instrucción de Escuela Primaria. Por un lado, encontramos el Programa Bilingüe Transicional o de Salida Temprana, el cual está diseñado para atender a las necesidades de estudiantes inmigrantes en un nuevo país, que son considerados estudiantes pertenecientes a una minoría y que por su condición la lengua vehicular no se corresponde con su L1 sino más bien con una L2. Se utiliza tanto la L1 como la L2

solamente hasta que los estudiantes han desarrollado habilidades suficientes tanto orales como de lecto-escritura para después pasar solamente a recibir clases en la L2; de este hecho el nombre que reciben este tipo de programas. (Cárdenas-Hagan, 2020, p. 10; McGroarty & Fitzsimmons-Doolan, 2014, p. 505).

Por otro lado, los programas de Inmersión Lingüística aparecieron por primera vez en Canadá alrededor del año de 1965 con el fin de atender a estudiantes cuya L1 era el inglés, pero cuyos padres tuvieron el interés de que aprendiesen francés como L2 desde el preescolar (Hanesová, 2015, p. 8). El fin último de este tipo de programas es construir habilidades sólidas que estén alineadas con la edad en lo referente a oralidad y habilidades lecto-escritoras para que los estudiantes tengan acceso a recibir contenidos curriculares completamente en la L2 (McGroarty & Fitzsimmons-Doolan, 2014, p. 506). En este modelo clásico de inmersión lingüística los estudiantes reciben el 90% de la instrucción en la L2, con un uso extremadamente reducido de la L1 durante los primeros años de instrucción para luego pasar a recibir contenidos en una ratio de 50/50.

Una variante de este tipo de programa es conocido como Inmersión Bidireccional o *Two-way Immersion*, este está dirigido tanto a grupos heterogéneos de estudiantes tanto de lengua minoritaria como de lengua mayoritaria (Hernández, 2015, p. 102) puesto que se busca desarrollar habilidades lecto-escritoras tanto en la L1 como en la L2. Este tipo de programas “generally begin in kindergarten or in first or second grade and extend all the way through elementary school.” (McGroarty & Fitzsimmons-Doolan, 2014, p. 507). La investigación<sup>3</sup> ha demostrado que este tipo de programas de inmersión favorece el desarrollo exitoso y a largo plazo con la L1 y la L2 tanto en lo referente al dominio del idioma como en logro académico, en toda la población a la que van dirigidos; es decir, estudiantes de lengua minoritaria (quienes generalmente son aprendices de inglés como segunda lengua o *English Language Learners - ELL*) y mayoritaria (Hernández, 2015, pp. 103-104).

#### **2.2.3.2. Contenidos y lengua extranjera: una enseñanza integrada**

El Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar (2015) busca presentar una serie de propuestas e informaciones seleccionadas y sistematizadas respecto al estado de la educación en España, y, por lo tanto, también trata el contexto europeo,

---

<sup>3</sup> Para más estudios referirse a Lindholm-Leary & Genese, 2010; Lindholm-Leary & Howard, (2008); Lindholm-Leary, (2001); López & Tashakkori, (2003); Thomas & Collier, (2002,2012).

con el fin de generar un debate nacional que atienda a las necesidades del sector (p.8). En este, sus autores Marina et al. (2015) anticipaban ya en su primer volumen (1989) la necesidad de adaptación de la educación y la enseñanza a entornos multiculturales y la necesidad del bilingüismo debido a la alta movilidad global (p.17); recalcan, además, la necesidad de adopción de una lengua franca como vehículo comunicativo.

Numerosos estudios muestran que esta lengua franca es el inglés: “English as a foreign language and major European lingua franca has now spread into most European countries as a language of university teaching, alongside the national official languages.” (Ammon & McConnell, 2002, p. 171). Así su impacto en la academia se refleja a través de “(...) its emergence as the dominant international language of academic publication.” (Ferguson, 2007, p. 9); esto se da a nivel global, aunque en el caso de Europa es evidente que las universidades del norte están bastante más anglicanizadas que las del sur. Este fenómeno se ha venido alimentando de los programas de movilidad, que exigen competencias lingüísticas, derivando en la necesidad de creación de programaciones curriculares que utilicen el inglés como medio de instrucción cada vez con más frecuencia (Björkman, 2011, p. 81).

Esta dominancia del inglés a nivel global se da pese a los esfuerzos de la Unión Europea (UE) para respetar la diversidad lingüística existente en sus territorios. Tomando en cuenta las oportunidades personales y profesionales que implica el aprendizaje de otras lenguas se han fomentado políticas educativas que favorezcan el plurilingüismo y no solamente el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 3). Para lograrlo se ha planteado el *objetivo Barcelona*, el cual busca que los estudiantes aprendan un mínimo de dos lenguas extranjeras desde edades tempranas, es decir, desde la educación primaria y en algunos casos, como en Polonia o Chipre, desde la educación infantil (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 7).

Como consecuencia de la identificación de esta necesidad de plurilingüismo surgen, no solo en Europa, sino alrededor del mundo, una serie de modelos de enseñanza de idiomas que se enfocan en el contenido o en materias escolares como Historia o Estudios Sociales, en lugar de tener un sílabo con bases lingüísticas y estructurales del idioma (Richards & Rodgers, 2014, p. 116).



*Content-Based language teaching (CBLT)* surge en la segunda mitad del siglo XX como un término paraguas para abarcar a todos los modelos que tienen un acercamiento multifacético a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras (*SFL – Second/Foreign Language Teaching*). El elemento diferenciador de estos modelos frente a los estudiados en el apartado anterior, es que se suscita en clases de segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE) y desde la instrucción en escuela primaria mientras que con otros modelos y en siglos pasados la instrucción se daba desde nivel secundario o en edades adultas.

Así, en Estados Unidos surge un programa conocido como *Content Based Instruction (CBI)*, y, en Europa su homólogo *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* o *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)*. Las principales semejanzas y diferencias entre estos dos programas se encuentran resumidas en el cuadro que sigue a continuación.

**Tabla 1.** *Diferencias y semejanzas entre CLIL/AICLE y CBI*

CLIL / AICLE	CBI
Es un programa seguido y expandido por Europa.	Es un programa que se aplica a lo largo de Estados Unidos.
<b>Rol del docente:</b> un docente de contenidos curriculares extralingüísticos, que enseña contenidos a través de la lengua extranjera o segunda lengua. Los contenidos de estas materias también son utilizados dentro de la clase de lenguas.	<b>Rol del docente:</b> un docente de lengua que enseña a través del inglés conjuntamente con otro profesor que diseña y enseña contenidos para estudiantes de inglés como segunda lengua ( <i>English as a Second Language learners – ESL learners</i> ).
<b>Currículo:</b> tiene un enfoque dual en el que tanto el contenido como la lengua comparten protagonismo.	<b>Currículo:</b> su punto de partida son los objetivos de aprendizaje planteados en las asignaturas de contenidos. Promueve habilidades académicas, así como el dominio del idioma.

- Tanto CLIL/AICLE como CBI son programas de enseñanza de idiomas extranjeros ya que se refieren a un conjunto de principios que guían el diseño de las clases, pero no prescriben qué métodos deben ser utilizados para tal fin.

- 
- Tanto CLIL/AICLE como CBI se basan en el principio de que “People learn a second language more successfully when they use the language as a means of understanding content, rather than as an end in itself” (Richards & Rodgers, 2014, p. 118); este es un elemento diferenciador respecto de otros enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. El sílabo no se construye en base a la organización y estructura de la lengua, es decir, no es un sílabo lingüístico.
  - Tanto CLIL/AICLE como CBI toman en cuenta las necesidades de los ESL learners, las mismas que son el aprendizaje de lenguas extranjeras con propósitos académicos, así como el desarrollo de una ciudadanía bilingüe que responde a los retos impuestos por la globalización.
  - Los docentes que trabajan en programas de inmersión, es decir, que fungen como docentes tanto de contenidos como de lenguas deben: seleccionar el contenido curricular a presentar a los estudiantes para que lo comprendan en la L2 o LE.
  - Tanto CLIL/AICLE como CBI al pertenecer al CBLT, tienen un enfoque centrado en el alumno y sus necesidades de acuerdo a su nivel de competencia en la L2 o LE.
- 

*Nota:* síntesis de elaboración propia con base en (Richards & Rodgers, 2014, pp. 116 - 121; Snow, 2014, pp. 448 - 452)

Como menciona David Marsh, uno de los principales autores del programa CLIL/AICLE “(...) language teaching is evolving, like the teaching of subjects. CLIL does not threaten language teaching, it actually helps to enhance it. So, I certainly see the future of good language teaching is very, very strong.” (Cambridge University Press ELT, 2010, min: 4.46). Es por este motivo que este modelo se ha constituido, desde 1994, en el principal instrumento para alcanzar las políticas de la UE referentes tanto a la necesidad de promover el plurilingüismo (dos lenguas comunitarias del espacio de la UE) a la par que el respeto e independencia de la lengua nativa de cada país (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 13; Richards & Rodgers, 2014, p. 118).

### **2.3. Desarrollo Profesional Docente**

“Podemos poner edificios, equipamiento, más horas de clases, más libros, pero todos sabemos que finalmente la calidad de la educación la definen los maestros y profesores. Ningún país tiene una educación de mejor calidad que la calidad de sus maestros.” (Tedesco, 2010, 11:53)

La profesión docente se enfrenta a retos que se circunscriben en la naturaleza misma de esta, los cuales principalmente tienen que ver con la actualización constante que necesitan los docentes en materia de conocimientos pedagógicos, teóricos y

curriculares para responder con flexibilidad y creatividad a las nuevas exigencias que se suman a su práctica diaria dentro del aula de clase; y es que “teaching is a lifelong learning.” (Crandall & Miller, 2014, p. 631). Esta necesidad de aprendizaje constante genera una “fuerte demanda de profesionalización del docente” (Sanz Trigueros, 2018, p. 51), lo que lleva a la indagación acerca de la necesidad de desarrollo profesional continuo y de alta calidad que necesitan los docentes en pleno ejercicio de su profesión para hacer frente a las demandas que su profesión exige. Estos retos mencionados a los que se enfrenta el docente del siglo XXI son producto del mundo cada vez más globalizado, en el cual los países sufren cambios masivos a nivel económico, político y tecnológico (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015, p. 241).

De hecho, el paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida (*life-long learning paradigm*) y las recomendaciones acerca de las competencias necesarias para alcanzarlo fueron fijadas por primera vez en el Consejo del Parlamento Europeo en 2006 en Lisboa; estas responden a las necesidades ciudadanas por alcanzar “personal fulfilment and development, employment, social inclusion and active citizenship.” (European Commission, 2018, p. 3); además, circunscribiéndose específicamente en el ámbito de la profesionalización docente es cada vez más aceptada y conocida la noción de que convertirse en maestro es un proceso gradual y que la educación de estos debe ser entendida como “a career-long process placed within the context of lifelong learning.” (European Trade Union Committee for Education, 2008, p. 44).

El desarrollo profesional docente involucra muchos procesos, acciones y mecanismos que están mediados por factores externos como la cultura, la sociedad, el nivel económico y las políticas que existen en cada contexto particular. Sin embargo, este término no ha sido ampliamente explorado según comenta Evans (2008); además la autora señala que ni si quiera los escritores de esta rama tienen una descripción precisa para este término. A pesar de esto, Christopher Day, profesor emérito de Educación de la Universidad de Nottingham, se ha dedicado a estudiar el campo referente al profesionalismo y profesionalización de la práctica docente definiendo el desarrollo profesional como:

(...) the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills, and,

emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives. (Day, 1999, p. 4).

Por otro lado, Vaillant (2014) acuña el término de *desarrollo profesional docente continuo*, al cual liga el tema de la carrera docente, que hace referencia al “conjunto de regulaciones referidas a los requisitos para el ingreso en el ejercicio profesional; a las normas de promoción, de remuneración y estímulos; a las condiciones de trabajo; a la evaluación del desempeño, y al retiro.” (Vaillant, 2014, p. 56). La autora manifiesta que estos elementos son la clave para reinventar la profesión y conseguir que los docentes estén preparados para enfrentar los desafíos de la cambiante sociedad actual; es decir, analiza aspectos referentes no solo a la práctica docente profesional diaria sino también a los elementos que la rodean en cuanto a su profesionalidad y profesionalismo.

La enseñanza y el aprender a enseñar es un proceso multifacético y complejo sobre el cual no llega a existir un acuerdo acerca de cómo, en qué momento y en dónde se pueden continuar aprendiendo destrezas y competencias que favorezcan al docente para estar a la altura de los retos que se le presentan. Además, por su naturaleza institucional, tanto los sistemas educativos como la educación formal de los docentes varía drásticamente y en distintos niveles; por ejemplo, dependiendo de las teorías del aprendizaje que se sigan o en enseñen en un momento determinados, costos y recursos, variaciones locales, filosofía y tecnologías disponibles en los colegios, los estilos administrativos y de manejo, entre otros (Tatto, 2006 en Caena, 2011, p. 2). De aquí que se desprenda un acuerdo generalizado acerca de la insuficiencia de la educación inicial que reciben los maestros, pues esta no les dotará de todo el conocimiento y habilidades necesarias para llevar a cabo su práctica profesional. Esta idea acerca de la duración continuada sobre el aprendizaje en la profesión docente ha sido apoyada y sustentada por varios documentos e informes (OECD, 1998; Coolahan, 2002; Musset, 2010) en los que se plantea que la formación inicial del docente no es suficiente para “prepare teachers for all the challenges of their careers in the context of a global, changing society.” (Barrera-Pedemonte, 2016, p. 19).

Así, el desarrollo profesional docente ha sido identificado como una de las claves para mejorar la calidad de las escuelas y la educación que brindan, y, también como elemento mediador entre la efectividad de las políticas para docentes y su práctica para

mejorar el logro académico de sus estudiantes (Desimone, 2009, p. 181). Las formas de desarrollo profesional docente son muy variadas dependiendo de la literatura, pero siempre deberán tomar en cuenta el hecho de que el aprendizaje para los docentes ocurre de diversas maneras, y, que este está ampliamente integrado en el ejercicio de su práctica diaria; para ello es necesario promover el uso de estrategias como co-teaching entre pares, mentorías por parte de compañeros expertos en temas específicos, la reflexión guiada y la autorreflexión sobre las lecciones impartidas (Borko, 2004, p. 4).

Siguiendo el estudio realizado por Desimone (2009), se encuentra un marco conceptual acerca de las características medibles del desarrollo profesional que han sido identificadas como críticas para aumentar el conocimiento de los docentes, a la vez que mejorar su práctica de enseñanza con el fin de aumentar el logro académico de sus estudiantes. A continuación, se enumeran las características identificadas por la autora:

- a) **Content Focus o Enfoque en el Contenido:** muestra relación directa entre el aumento de conocimiento en los docentes y el aumento del logro académico en los estudiantes (Desimone, 2009).
- b) **Active Learning o Aprendizaje Activo:** la finalidad es “engage teachers in inquiry-based learning experiences” (Barrera-Pedemonte, 2016, p. 20) como grupos de discusión y espacios para diseñar y proponer prácticas docentes eficaces.
- c) **Coherence o Coherencia:** hace referencia a la concordancia que debe existir entre el DP y el contexto en el cual se circunscribe la práctica docente, orientando el DP a la consecución de objetivos educativos e institucionales (Barrera-Pedemonte, 2016; Desimone, 2009).
- d) **Duration o Duración:** según investigaciones no existe una duración de DP ideal; sin embargo, sí que sugieren que la duración se prolongue a lo largo de un semestre y que el número de horas de exposición sean mínimo 20 (Desimone, 2009, p. 186).
- e) **Collaborative Participation o Participación Colaborativa:** las sesiones de DP deberán tomar en cuenta la interacción entre secciones y departamentos; además, estas deberán ser congruentes con la cultura de aprendizaje, las creencias de los docentes y las condiciones laborales existentes en una institución (Zeng & Day, 2019).

En otro estudio, de tipo comparativo de pequeña escala, realizado por Zeng y Day (2019), analizan cómo el desarrollo profesional de tipo colaborativo, definido como “shared, sustained learning involving two or more teachers” (p. 379); encontraron que sus efectos se visibilizaron en la enseñanza dentro del aula, incluyendo mejor dominio en cuestiones referentes a la planificación, conocimiento, habilidades de enseñanza, impactando positivamente en el logro académico de sus estudiantes (Zeng & Day, 2019, p. 390).

Sin embargo, autores también encontraron que las percepciones docentes eran muy variadas según el tipo de colaboración al que atendían. Por ejemplo, algunos percibían que la colaboración “obligatoria”, es decir, la organizada por los directivos de sección, les ocupaba demasiado tiempo a pesar de haber reportado la adquisición de conocimientos en lo referente a su área de enseñanza. En esta misma línea, encontraron que la colaboración espontánea con colegas permitía tratar temas más profundos para hacer frente a las limitaciones que podían encontrar como docentes.

También se encontró que la investigación basada en proyectos de orden colectivo no es común en todos los entornos educativos, y, que los docentes expuestos a este tipo de desarrollo profesional reportaban beneficios para reflexionar y cambiar aspectos de su práctica de enseñanza. Por otro lado, el principal problema que enfrentaban las sesiones de desarrollo profesional colaborativo es encontrar una franja horaria para que los docentes pudiesen reunirse, por lo tanto, no era posible profundizar en los temas tratados. Además, es importante mencionar que el desarrollo profesional colaborativo puede surgir tanto por iniciativa de los propios docentes como ser dirigida y promovida por las autoridades de la institución en función de misión y visión.

Las autoridades de los diversos planteles investigados reportaron que la colaboración como característica fundamental del desarrollo profesional juega un papel importante para introducir y apoyar reformas o políticas ya sea a nivel de País o de las culturas de aprendizaje escolar de cada escuela con la finalidad de “raise standards of teaching and learning, and to ensure attitudinal support for the motivation, commitment and wellbeing of teachers.” (Zeng & Day, 2019, p. 393).

Otras investigaciones mencionadas por Crandall & Miller (2014), apoyan los datos encontrados en el estudio de Zeng & Day (2019), y recalcan la importancia de crear *professional learning communities* – comunidades profesionales de aprendizaje, estas

hacen referencia a los diversos tipos de colaboración que hemos mencionado anteriormente; estos autores resaltan la importancia de crear estas comunidades no solo entre docentes de una misma sección del colegio sino ampliarlas a nivel zonal o distrital. Los beneficios de este tipo de redes profesionales de aprendizaje es que permiten a los docentes cuestionar su propia práctica, ya que pueden llegar a observar que esta no coincide con sus creencias y concepciones sobre la educación.

De los datos presentados anteriormente acerca de las características del desarrollo profesional de calidad y su impacto, se puede afirmar que estas deben ser ampliamente analizadas al momento de plantear investigaciones que busquen entender el alcance del desarrollo profesional de calidad que tiene lugar en un contexto determinado, puesto que en la literatura disponible se presta especial atención al tipo de actividad (por ejemplo, talleres, seminarios, congresos) pero el análisis acerca de los temas en torno a los cuales estos giran y la manera en que son presentados es casi inexistente; por lo tanto, entender el impacto que tiene se dificulta. Además, sea cual sea el tipo de acercamiento que se tenga hacia el desarrollo profesional docente, la reflexión es el componente esencial (Castellanos Galindo & Yaya Escobar, 2013).

Ahora bien, según los datos de un estudio realizado con base en los resultados obtenidos a través de la *Teaching and Learning International Survey – TALIS 2013*, la cual es llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) mostraron que “the topic of TPD that is more predominantly related with reported instruction – e.g. curriculum – is the focus to which teachers are least exposed to” (Barrera-Pedemonte, 2016, p. 7). Según el reporte, este resultado es preocupante puesto que, contrario a lo esperado, el desarrollo profesional orientado a temas de conocimiento general sobre materias específicas se asocia de manera relativamente baja a prácticas de instrucción informada dentro del aula de clase mientras que los docentes que han estado expuestos a actividades referentes al manejo del currículo y los elementos que lo componen, reportan la aplicación de técnicas y estrategias en su práctica diaria en el aula; es decir, instrucción informada.

De esta conclusión es que se resalta la importancia de proponer dentro de la programación de desarrollo profesional de los docentes en servicio temas relativos al currículo, los estándares que lo componen y formas de trasladar esa teoría a prácticas

tangibles y estrategias de enseñanza favorables dentro del aula de clase (Barrera-Pedemonte, 2016, pp. 6-7).

Otro resultado de este estudio, remarca la importancia del desarrollo profesional de alta calidad ya que esta está directamente relacionada con las oportunidades que tienen los docentes para adquirir y aplicar nuevas estrategias de enseñanza con sus estudiantes (Barrera-Pedemonte, 2016, p. 9); como por ejemplo, el trabajo en pequeños grupos, la manera en que otorgan retroalimentación, diferenciación, repetición, aprendizaje basado en proyectos y en la indagación, proyectos que integran las tecnologías de la información y comunicación (TIC). De estos datos se puede intuir que las demandas a las que se enfrentan los docentes para ampliar constantemente sus conocimientos y habilidades se suplen con desarrollo profesional de calidad, basado en la identificación de las necesidades docentes dependiendo del contexto en el que se circunscriba su práctica docente diaria.

También es importante mencionar el hecho de que el involucramiento en actividades de desarrollo profesional docente continuo, no solamente atiende a un impulso voluntario por parte del docente para continuar aprendiendo a través de actividades formales y no formales, sino que también depende de las oportunidades que se le brinde a distinto nivel. Por ejemplo, a nivel macro o gubernamental, es necesario que las instancias implicadas en temas educativos promuevan y desarrollen proyectos que favorezcan el desarrollo profesional. Las instituciones y cuerpos colegiados en donde se inscribe su práctica diaria, también tendrán que velar por el desarrollo de su cuerpo docente, a través de iniciativas que les permitan atender a cursos, seminarios, congresos, y, también tener espacios dentro de su horario laboral para realizar reuniones colaborativas y discusiones grupales (de Vries et al., 2013, p.341).

Cuando se habla de desarrollo profesional, sobre todo para docente de lenguas extranjeras, es importante tomar en cuenta que este proceso siempre será más efectivo cuando nace de las preocupaciones personales sobre la propia práctica y las características del aula de clase (Crandall & Miller, 2014, p. 631); así, se encuentra que los programas de desarrollo profesional docente “(...) need to assist teachers in mastering the skills needed to develop content objectives and language objectives that integrate the teaching of targeted concepts with the explicit teaching of the language skills and discourse patterns that support language development.” (Snow, 2014, p. 451). En el caso anterior



se observan contenidos sobre los cuales, para los docentes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, es importante que se formen y actualicen; las discusiones deben girar en torno a temas de práctica instruccional y no sobre aspectos abstractos de la enseñanza para que realmente logren impactar el aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, el análisis de muestras de trabajos de estudiantes en grupos de docentes de la misma sección para entender cómo los estudiantes procesan información (Crandall & Miller, 2014, p. 632).

De toda la literatura e investigaciones revisadas se llega a la siguiente conclusión:

Si los educadores están motivados, reciben una formación adecuada y permanente, tienen garantizadas condiciones de trabajo decentes, con una remuneración satisfactoria y perspectivas de carrera, los programas de alfabetización podrán ser más fructíferos y dar mejores resultados en cuanto a aprendizaje y desarrollo.

De lo cual, es posible poner en evidencia la importancia de atender a:

(...) garantizar la "continuidad del desarrollo profesional" de los alfabetizadores mediante la formación previa al empleo, la formación en el empleo y un apoyo constante, asegurando al mismo tiempo la coherencia entre ellos. Esa continuidad puede ayudar a los educadores a desarrollar su identidad como profesionales y a seguir aprendiendo a lo largo de su carrera profesional (UNESCO, 2020, p. 3).

En el mundo actual, si bien la globalización supone retos para la educación también podemos beneficiarnos de algunas herramientas que ahora existen. A través de Internet, hay acceso cada vez a más recursos que hacen que la continuidad del desarrollo profesional docente sea más accesible. Algunos de ellos son foros de discusión en línea sobre diversos recursos, blogs, Wikis, Twitter, webinars, conferencias, podcasts, e-portafolios, asociaciones y organizaciones profesionales, cursos de profesionalización, entre otros<sup>4</sup>.

En el caso de Ecuador, una investigación de tipo documental llevada a cabo por Suasnabas-Pacheco & Juárez (2020), llegó a la conclusión de que si bien existen políticas

---

<sup>4</sup> Para más información sobre asociaciones internacionales, revistas y otros recursos para docentes de lenguas, y, sobre todo para docentes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera dirigirse a Crandall & Miller (2014), pp. 633-644.

públicas que determinan la importancia de la calidad de la educación, dentro de la cual figura la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes, no existen estudios evaluativos ni de seguimiento acerca de dichas medidas que permitan tener indicadores estadísticos para comprender el impacto de las directrices que dictaminan las políticas públicas existentes. Así, estos autores resaltan la importancia de la calidad de la educación que reciban los docentes para poder ejercer su práctica diaria con las mejores estrategias y herramientas para el beneficio del proceso de aprendizaje de su alumnado enfatizando que “(...) mientras el gremio docente no sea fortalecido en términos amplios, la calidad de la educación en Ecuador será más difícil de alcanzar.” (Suasnabas-Pacheco & Juárez, 2020, p. 134).

Por otro lado, un estudio realizado por Restrepo & Stefos (2018) plantea algunos lineamientos para la transformación educativa del Ecuador a través del fortalecimiento docente, partiendo de la problemática encontrada en las puntuaciones del examen de oposición para plazas docentes en colegios públicos “Ser Maestro”, en las cuales “7 de cada 10 profesores aproximadamente obtiene menos de 700 puntos (...)” (p. 2). La población evaluada no incluye a los docentes de inglés, lo cual es un claro ejemplo de la falta de evaluación de las políticas instauradas, puesto que la legislación vigente a través del Acuerdo Ministerial No. 0052-14 mencionado en el apartado *2.1 Contexto educativo ecuatoriano*, exige la inclusión del inglés como L2 desde educación general básica. Sin embargo, no existen indicadores para evaluar cómo se está llevando a cabo este proceso.

Los bajos puntajes alcanzados por los docentes en las pruebas Ser Maestro han llevado a los autores a intuir las necesidades de formación y capacitación del profesorado del país. Por lo cual, algunas de las propuestas planteadas resaltan la necesidad de crear un equipo de profesionales expertos en materia educativa para la elaboración de un plan de educación continua y desarrollo profesional en todo el territorio nacional. Por otro lado, los estudios hacen referencia solamente a los docentes del sector público en el país; esto ponen en evidencia la brecha existente entre la educación pública y privada en Ecuador.

A lo largo del Marco Teórico se ha pretendido revisar literatura referente a varios campos y disciplinas que forman parte del objeto de estudio para así situar al lector en el contexto en el que se desarrolla la presente investigación. Así, en primer lugar se sitúa al

lector en el contexto de la realidad educativa ecuatoriana y más específicamente, en la realidad del Colegio Alberto Einstein de Quito para así dar paso al contexto atípico ocasionado en el ámbito educativo causado por la pandemia global por COVID-19. Una vez esclarecidos dichos tópicos se da paso a la presentación de la enseñanza de lenguas y la educación bilingüe; ambos campos de conocimiento que guardan estrecha relación con la filosofía educativa del colegio. Por último, se atiende al ámbito del desarrollo profesional, que es en última instancia el tema acerca del cual se pretenden conocer tanto las percepciones docentes como las del personal directivo de cara a los cambios didáctico-metodológicos implementados durante el año lectivo 2020-2021.

### **3. Marco Metodológico**

En este apartado se pretende dar cuenta de las decisiones de tipo metodológico que han guiado el diseño y la realización de la presente investigación. Se presentan las preguntas de investigación, así como los objetivos tanto general como específicos subsecuentes. Asimismo, se describen ampliamente los procesos llevados a cabo durante las distintas fases de la investigación, continuando con el registro y análisis de datos, la presentación e interpretación de los resultados y culminando con las conclusiones.

#### **3.1 Preguntas de investigación**

- ¿En qué medida las reflexiones docentes en torno al nuevo programa de inmersión y a los cambios didáctico-metodológicos implementados en el colegio permiten conocer sus necesidades de cara al inicio del siguiente año lectivo?
- ¿De qué manera estos cambios didáctico-metodológicos afectan la práctica docente y permiten conocer sus necesidades de cara al inicio del próximo año?
- ¿De qué forma son las percepciones del personal directivo o *Senior Leadership Staff (SLS)* similares y/o diferentes a las percepciones del personal docente en torno a los cambios experimentados durante este año lectivo?
- ¿De qué manera ha impactado la pandemia por Covid-19 la práctica de los docentes en el contexto de los cambios implementados por el colegio?

#### **3.2 Premisas**

Camargo et. al (2004) señalan la importancia de la capacitación docente y manifiestan que:

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa, pertinente y además adecuado a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones a las que atiende (p. 81).

Además, numerosos estudios recalcan la importancia de que los profesores puedan acceder a sesiones de formación y desarrollo profesional continua que les permitan adquirir nuevos conocimientos y habilidades sobre la base de su formación

inicial mientras están en pleno ejercicio de su profesión (Eurydice 2004, OECD 2005 en ETUCE, 2008). Esta necesidad atiende al hecho de las constantes demandas que enfrentan respecto a la actualización de conocimientos y habilidades debido a la introducción de nuevos currículos y estándares curriculares, cambios en las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las nuevas investigaciones acerca la enseñanza.

Por otro lado, en cuanto a la enseñanza del idioma inglés en el contexto educativo ecuatoriano se establece a través del Acuerdo Ministerial 0052-14 se establece que:

En función de las actuales demandas de la sociedad del conocimiento, el manejo del idioma inglés es fundamental y necesario como herramienta general de comunicación y de acceso a la información científica y tecnológica actualizada; en esa medida, es imprescindible el abordaje de la enseñanza de este idioma desde edades tempranas, razón por la cual se requiere ubicar una carga horaria de inglés a partir del Segundo año de EGB.” (Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC], 2014, p. 2).

Sin embargo, el gremio docente no ha sido formado inicialmente para atender a estas demandas y se desconoce el estado actual de la formación y desarrollo profesional continuo que disponen para hacer frente a estos nuevos retos. En el caso de la realidad educativa ecuatoriana, los estudios que indagan sobre la perspectiva docente han demostrado que no existe una opinión consensuada sobre la práctica educativa ni sobre los parámetros de calidad de la misma (Barrera Erreyes et al., 2017). Por otra parte, otros estudios de tipo documental concluyen que sin el fortalecimiento del gremio docente la calidad educativa, aunque esté amparada en la legislación ecuatoriana, no será posible de alcanzar (Suasnabas-Pacheco & Juárez, 2020).

### **3.3 Objetivos**

#### **3.3.1 Objetivo General**

Indagar en las percepciones de docentes implicados en un programa de inmersión lingüística, en la perspectiva de identificar aspectos para la mejora de su desempeño profesional.

#### **3.3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar las necesidades formativas de los docentes para asumir las exigencias del programa de inmersión lingüística en las mejores condiciones.

- Exponer los retos percibidos de los docentes frente a los cambios didáctico-metodológicos implementados.
- Aportar pautas temáticas formativas para estos docentes, en función de los retos y necesidades percibidas.

### 3.4 Diseño

Una vez presentadas las preguntas y los objetivos que guían el diseño de esta investigación, es imperativo describir el mismo. Para ello, el primer paso es presentar la definición de diseño como el plan que se crea para poder obtener la información necesaria que se utilizará para responder al planteamiento del problema. Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018) apuntan que en el caso de la investigación cualitativa “cada estudio es por sí mismo un diseño” (p. 524) para recalcar la singularidad de cada una de las circunstancias y condiciones particulares de cada contexto al que el investigador se puede acercar. Así, se concibe al diseño como una estrategia flexible de indagación puesto que en el proceso puede sufrir modificaciones; es una entidad en constante construcción cuyos marcos interpretativos no son excluyentes, sino que se yuxtaponen.

Dada la naturaleza humana y la complejidad de la problemática expuesta anteriormente se ha elegido la vía de la investigación cualitativa, ya que esta se adecua a la interpretación sobre el significado de los datos recabados que se realizará. Así, es importante destacar que este tipo de investigación “honors an inductive style, a focus on individual meaning, and the importance of rendering the complexity of a situation.” (Creswell, 2018, p. 4). Además, es necesario tomar en cuenta que de acuerdo a las características que aluden a quién y qué se estudia, este tipo de investigación se interesa por explorar y descubrir las maneras en que el mundo es comprendido y experimentado por los actores de un contexto específico.

Ha de clarificarse que el enfoque utilizado es el estudio de caso cualitativo (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018; Simons, 2009). Se ha elegido este diseño puesto que la principal finalidad es indagar sobre la particularidad y la unicidad del caso del Colegio Alberto Einstein de Quito; para comprender el caso se indaga cómo los docentes de la sección de Lower School han percibido los cambios didáctico-metodológicos implementados y la inmersión lingüística al idioma inglés, la cual es una LE. El estudio de las percepciones del personal directivo o *Senior Leadership Staff (SLS)*, en este sentido también cobra importancia, pues se busca analizar si las percepciones de

los dos grupos de actores<sup>5</sup> coinciden o difieren y las consecuencias que esta interactividad podría ocasionar en la práctica diaria de los docentes. En el estudio de caso “los datos subjetivos son un parte integral (...). La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas.” (Simons, 2009, p. 21). En consonancia con lo expresado por Simons, Stake (1999) aludiendo a una visión puramente cualitativa del estudio de casos, que se basa en métodos naturalistas, fenomenológicos y etnográficos, distingue los estudios de casos cuantitativos o de aquellos con propósitos instructivos, afirmando que tanto las personas como los programas conforman casos inequívocamente.

Pese a las dificultades para definir al estudio de caso por su historia y sus usos e influencias recibidas desde distintas ramas del saber, se establece como “el proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido (...)” (Simons, 2009, p. 39); para Stake (1999) el estudio de caso permite acercarse al estudio de lo particular y lo complejo por lo cual se ha considerado este enfoque como el más adecuado para realizar el acercamiento al objeto de estudio planteado. Al estudiar la particularidad de lo ocurrido en el contexto del Colegio Alberto Einstein de Quito se atiende a lo que Bassey (1999) definiría como la *ciencia de la singularidad*.

De aquí, que esta investigación se proponga indagar acerca de las percepciones docentes enmarcadas en cambios didáctico-metodológicos en un contexto atípico: pandemia mundial y la digitalización de la enseñanza a nivel de escuela primaria como un relato de experiencia humana que incide en la práctica docente diaria, tanto presente como futura.

Stake (1999) también presenta una clasificación sobre los diversos tipos del estudio de casos. Según lo expuesto anteriormente acerca del caso que atañe a esta investigación, es tipo de caso instrumental puesto que se utilizan las percepciones de los docentes y las del SLS para comprender el caso del colegio, específicamente en la sección de *Lower School*.

En el estudio de caso el investigador es, según Simons (2009) y Miles & Huberman (1994), el principal agente para recoger los datos e interpretarlos, además de ser quien elige las vías que mejor le parezcan para el tratamiento de la información y el

---

<sup>5</sup> Stake (1999) se refiere a las personas que conforman la población estudiada desde los diversos tipos de estudios de casos como *actores*.

análisis de los datos e interpretación de resultados. Se dará cuenta de las técnicas e instrumentos de recogida de datos, así como de las estrategias utilizadas para obtener el acceso al caso, analizarlo e interpretarlo en los apartados siguientes.

### **3.5 Participantes y muestra**

Tomando en cuenta que el diseño elegido para llevar a cabo este proyecto de investigación es el estudio de caso, encontramos que la unidad de muestreo la componen dos grupos de actores.

El primero está compuesto por los docentes de la sección de *Lower School* del Colegio Alberto Einstein de Quito. Esta sección se subdivide en *Preescolar y Primaria*; por lo que se tomó en cuenta a los docentes de ambas subdivisiones. En total, entre *Homeroom Teachers* y profesores especialistas existen 20 docentes. El segundo grupo de actores lo conforman miembros del personal directivo, denominados en la cultura organizacional del colegio como *Senior Leadership Staff – SLS*; este segundo grupo de actores se ha incluido dentro de la muestra para alcanzar una visión más amplia y profunda del fenómeno. Al tomar en cuenta estos dos grupos de actores, cuyas funciones son distintas dentro del colegio, se pretende descubrir de qué manera sus percepciones acerca de los cambios didáctico-metodológico son similares o diferentes.

Este muestreo fue realizado por conveniencia, constituyendo una muestra no probabilística y homogénea ya que, en este caso, las unidades seleccionadas (los docentes de la sección de *Lower School*), comparten unos rasgos similares (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018) en cuanto al contexto en el cual se desarrolla su práctica docente y han experimentado los mismos cambios didáctico-metodológicos durante el año lectivo 2020-2021; de esta manera sus respuestas permiten centrarse en el tema a investigar.

El muestro por conveniencia se realizó debido a la cercanía del investigador con el contexto y la facilidad de acceso al Colegio y los actores que constituyen la población que conforma el caso. Además, no existía en el país otro colegio atravesando por una situación similar en cuanto a la transición hacia la inmersión lingüística con estándares internacionales.

Dentro del segundo grupo de actores, se entrevistó a 6 directivos quienes accedieron a la petición para sostener una entrevista acerca de los cambios didáctico-



metodológicos inscritos en el contexto de educación en línea, ocasionada por la pandemia mundial por Covid-19. Durante el proceso de entrevistas se llegó a conocer que 3 de los entrevistados no solamente desempeñan labores directivas, sino que también se desempeñan como docentes; esto enriquece la profundidad de los datos y permite al investigador tener una visión mucho más profunda y rica acerca de las percepciones sobre el fenómeno vivido desde distintos frentes de responsabilidad.

Cabe destacar que la intención de esta investigación de tipo cualitativo “no es la generalización en términos de probabilidad” (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 429) sino más bien la presentación y comprensión de un fenómeno que afecta a toda una comunidad educativa y que puede dar paso a estudios similares sobre la educación bilingüe de carácter privado en Ecuador. La importancia de esta muestra y este estudio es que atiende a un campo poco explorado en la investigación en Ecuador puesto que según la revisión bibliográfica realizada la investigación está centrada mayoritariamente en casos de educación pública y aún, estos siguen siendo insuficientes; siendo los estudios sobre la educación privada de corte internacional prácticamente nulos.

### **3.6 Técnicas e Instrumentos**

Desde el punto de vista de la teoría de investigación cualitativa, es el propio investigador quien es el principal agente que efectúa la recogida de datos puesto que, según Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018), “es quien, mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos.” (p. 443).

Ahora bien, para la recolección de datos acerca de las percepciones docentes; es decir, para el primer grupo de actores, se utilizó la técnica de encuesta a pequeña escala a través de un cuestionario con preguntas abiertas que permitiesen a los participantes compartir sus propias experiencias y percepciones sobre temas clave. También se utilizaron preguntas cerradas de diverso tipo como opción múltiple, escala tipo Likert y dicotómicas, las cuales fueron elaboradas anticipando las posibles opciones de respuesta. Sin embargo, tomando en cuenta la naturaleza cualitativa de esta investigación, en las preguntas de opción múltiple se permitió que pudiesen escribir alguna otra categoría de respuesta por si los actores del grupo al cual se administró el cuestionario tenían algo que agregar que no hubiese sido tomado en cuenta dentro de las opciones de respuesta. El cuestionario fue configurado en la plataforma Microsoft Forms y enviado a los docentes

vía correo electrónico; tanto el cuestionario como el enlace para acceder a las respuestas dadas por los participantes están disponibles en el Anexo B.

El proceso de elaboración del cuestionario fue realizado por el investigador agrupando preguntas de acuerdo a categorías que fueron fijadas previamente; este fue evaluado por tres doctores de la Universidad de Valladolid especialistas en materia de Didáctica de la Lengua y la Literatura, cuyo criterio fungió como juicio de expertos a la búsqueda de legibilidad, claridad y estructura, entre otros aspectos. Además, las categorías que se identificaron tanto para la construcción del cuestionario como para el subsiguiente análisis de los datos se construyeron con base en el Marco de Referencia para el Perfil del Docente de Lenguas Extranjeras desarrollado por Kelly et al. (2004); por cuanto que en este documento se encuentran recogidos constructos teóricos sobre los cuales es vital que los docentes de y en lenguas extranjeras se formen y reciban desarrollo profesional.

Otra de las técnicas utilizadas para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada para la cual se utilizó como instrumento una guía de entrevista. Esta contiene preguntas abiertas con el fin de obtener datos que ayuden a dar respuesta a aspectos fundamentales para la comprensión del fenómeno.

Se eligió este tipo de entrevista puesto que otorga flexibilidad al entrevistador para añadir preguntas conforme se desarrolla la conversación y se identifican temas emergentes (Simons, 2009). Además, esta técnica de recogida de información fue utilizada porque la interacción que se crea entre el entrevistado y el entrevistador se basa en la palabra, y tal como explican Fontana & Frey (1994) esta es la principal forma de interacción humana que nos permite acercarnos al otro y comprenderlo.

Según, el cargo que la persona desempeñase dentro del SLS, se diseñaron varias guías de entrevista las cuales están disponibles en el Anexo C. Esta decisión se tomó basada en la premisa de Stake (1999) en la que hace alusión a la singularidad de las historias y experiencias de cada uno de los entrevistados. En este caso las preguntas de las guías de entrevista estaban pensadas para que cada participante compartiera sus percepciones de acuerdo a la función que desempeña en el Colegio según su cargo.

Las entrevistas se realizaron a través de la herramienta de videollamada “Microsoft Teams” disponible en el paquete de Microsoft Office al que la investigadora

dispone de acceso como alumna de la Universidad de Valladolid. Previo a la concertación de la cita para la realización de la entrevista, los participantes confirmaron su participación voluntaria a través de la firma de un consentimiento informado. Este fue elaborado por la investigadora con base en un documento que presenta un modelo de consentimiento informado desarrollado por Smith College, Northampton – Massachusets (2020) (Anexo E). Cabe destacar que no se menciona el cargo que desempeña cada uno de los actores del segundo grupo *Senior Leadership Staff – SLS* atendiendo al principio de confidencialidad inscrito en el consentimiento informado firmado.

Según diversos autores, como Miles & Huberman (1994) y Hernández-Sampieri & Mendoza Torres (2018), es importante tener un método para confirmar datos, lo cual se logra a través del uso de diversos instrumentos y varias fuentes de información. Por esto, se utilizó la triangulación de datos mediante el uso de diversas fuentes de información tanto en el primer grupo de actores como en el segundo. De ahí que no se eligiera como caso único la experiencia de un solo docente sino que se eligió a dos grupos de actores con responsabilidades diferentes pero que viven el proceso de cambio dentro del colegio; además, dentro de estos grupos de actores se eligió obtener datos de todas las personas quienes forman parte tanto del personal docente como del personal directivo de la sección de *Lower School* del Colegio Einstein.

Los docentes reportaron tener horarios muy variados, en los que no se pudo llegar a un consenso de un fecha y hora determinados en los que pudiese existir un mínimo de cinco docentes para, además, del cuestionario, realizar un grupo de enfoque. A esta dificultad hubo que sumar la diferencia horaria existente entre el país en el cual se inscribe en el colegio y sus docentes y el país en el que reside la investigadora al momento de la realización de la investigación.

Para atender a esta dificultad, haciendo uso de los recursos disponibles, se decidió usar una técnica de recogida de información para el primer grupo de actores y otra distinta para el segundo. Así, la triangulación de datos se realiza gracias a la revisión, análisis y comparación de las percepciones otorgadas por cada uno de los 18 docentes, así como la de los 6 directivos.

De este análisis, se puede comparar si es que las percepciones tanto del primer como del segundo grupo de actores son similares o distintas respecto de los cambios didáctico-metodológicos sucediéndose en el colegio.

### 3.7 Procedimiento

El primer paso para desarrollar esta investigación nació con la búsqueda de un tema que suscitara la curiosidad de la investigadora. El interés por acercarse a la realidad del Colegio Alberto Einstein de Quito nace de la cercanía existente con esta institución por haber mantenido una relación de tipo laboral. Habiendo identificado un interés por la educación bilingüe y los procesos de cambio por los que estaba atravesando el colegio se procedió a buscar docentes del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación y Trabajo Social que pudiesen estar interesados en la guía de un proyecto relativo a su área de experiencia. Habiendo encontrado a los profesores tutores para la presente investigación se procedió a la firma del mutuo acuerdo.

Después de haber presentado el caso a los tutores, a través de su guía se identificó y verificó la consonancia entre la problemática, las preguntas de investigación y los objetivos para así redactar una carta en la cual se exponía la intención investigadora para solicitar acceso al campo; dicha carta está disponible en el Anexo A. Cabe destacar que se ha eliminado el nombre de la persona a quien está dirigida dicha carta atendiendo a la confidencialidad. Por otro lado, dado que el colegio está localizado en Ecuador, todo el contacto se realizó a través de Internet utilizando diversas herramientas como correo electrónico, Microsoft Teams, Zoom y Microsoft Forms.

La respuesta recibida a la carta enviada fue positiva, autorizando la realización de entrevistas a personas pertenecientes al *SLS*, así como el envío de un cuestionario a los docentes de la sección de Lower School del colegio. También se obtuvo acceso a documentos institucionales que daban cuenta de la estructura organizativa del colegio, para así conocer la cantidad de cuestionarios y entrevistas que iba a ser posible realizar.

Ante la respuesta favorable para el ingreso al campo, fijadas las preguntas y los objetivos de investigación se procedió a la construcción del cuestionario que sería enviado al personal docente. El cuestionario se configuró con base en revisiones documentales, tal como se expresa en el apartado de técnicas e instrumentos; además, fue revisado y validado a través de un juicio de tres expertos.

Una vez pulido el cuestionario y habiendo identificado las categorías pertinentes con base en las cuales este fue organizado, se procedió a tomar contacto nuevamente con el colegio para solicitar el envío de este instrumento a través del correo institucional del mismo. El proceso detallado en las líneas precedentes fue realizado entre los meses de

febrero y marzo; los docentes tuvieron acceso al cuestionario a través de un enlace que los dirigía al instrumento disponible en la plataforma de Microsoft Forms. Este enlace estuvo disponible durante un mes, para que así pudieran cumplimentarlo según su disponibilidad temporal. El cuestionario, tal como lo visualizaron los docentes en dicha plataforma está disponible en el Anexo B; además, en el mismo anexo está disponible un link que permitirá a los lectores con una cuenta de Microsoft 365 asociada a la Universidad de Valladolid, acceder a las respuestas que los encuestados proporcionaron. De los 20 docentes que conforman la sección de Lower School se obtuvo la respuesta de un total de 18. Las categorías identificadas que se emplearon para la construcción del cuestionario, serán las mismas que se presentarán y utilizarán en el siguiente apartado para el análisis de los resultados.

Paralelamente, se empezó a construir las guías para las entrevistas. Estas también fueron revisadas por expertos y se reformularon algunas preguntas de acuerdo a sus comentarios. Estas guías están disponibles en el Anexo C. El proceso de entrevista se inició hacia finales del mes de abril y concluyó a principios del mes de mayo, dependiendo esta temporalización exclusivamente de la disponibilidad que tenían los entrevistados de acuerdo con su calendario laboral. Las entrevistas fueron realizadas a través de Microsoft Teams o Zoom, en función de la preferencia de los entrevistados. Previa a la concertación de las entrevistas se envió un Consentimiento Informado, cuyo modelo se puede revisar en el Anexo E; en este se especifica el fin de la entrevista, los términos de confidencialidad y la autorización para grabar la entrevista, ya sea en formato de audio o audio y video. Las transcripciones de las 6 entrevistas realizadas se encuentran disponibles en el Anexo D a través de un link que lleva a una carpeta, que a su vez contiene cada uno de los seis documentos codificados para que sea más fácil al momento de relatar la voz de cada uno de los entrevistados.

El análisis de los datos en el marco de un estudio de caso es un proceso que inicia desde la codificación, el mapeo conceptual y la organización de los constructos teóricos a través de categorías. Este proceso de análisis permite la interpretación de los resultados, lo cual se constituye como un proceso que interrelaciona datos y permite elaborar conclusiones a través de la identificación de temas y patrones que conforman el relato. Todo este proceso se detalla en la sección que sigue a continuación.

#### 4. Análisis de datos y presentación de resultados

La riqueza de los datos cualitativos radica, según Miles y Huberman (1994), en que cualquier experiencia vivida se convierte en palabras para poder ser transmitida capturando de esta manera la esencia de las personas, los objetos y las situaciones; además, puntualizan que hasta los datos numéricos para comunicarse necesitan del lenguaje. De igual manera esta idea se complementa con lo expuesto por Bardin (2002), quien manifiesta que la riqueza de información que aportan los actores, sea cual sea su forma, radica en ofrecer dos niveles de análisis; el primero se refiere al contenido explícito y el segundo al contenido implícito.

Dada la naturaleza cualitativa del caso que se presenta en este Trabajo Fin de Máster, el análisis que sigue a continuación se hace en base a las experiencias vividas, es decir, las percepciones de los dos grupos de actores estudiados inscritos en el contexto de los cambios implementados en el Colegio Alberto Einstein de Quito.

Como se ha mencionado anteriormente en el apartado de participantes, los dos grupos de actores que se han elegido para lograr llegar a una comprensión profunda de las percepciones acerca de los cambios instaurados son, en primer lugar, el personal docente de la sección de *Lower School* (n=20); y, en segundo lugar, personas pertenecientes al *Senior Leadership Staff–SLS* (n=6). Para facilitar el análisis de los datos y las respuestas obtenidas por cada uno de los actores se los ha codificado de la siguiente manera:

**Tabla 2.** Codificación de los actores participantes en el Estudio de Caso

---

	PD-1
	PD-2
	PD-3
	PD-4
	PD-5
	PD-6
<b>Primer grupo de actores:</b>	PD-7
<b>Personal Docente</b>	PD-8
	PD-9
	PD-10 <sup>6</sup>
	PD-11
	PD-12
	PD-13

---

<sup>6</sup> Es importante mencionar que las respuestas dadas por este sujeto, se limitan hasta la pregunta número 8 del cuestionario; motivo por el cual en los análisis posteriores en algunas preguntas figurarán los datos basados en las respuestas dadas por los 17 sujetos que forman parte del primer grupo de actores.

	PD-14
	PD-15
	PD-16
	PD-17
	PD-18 <sup>7</sup>
<b>Segundo grupo de actores:</b> <i>Leadership Staff – SLS</i>	SLS-1
	SLS-2
	SLS-3
	SLS-4
	SLS-5
	SLS-6

Por otro lado, atendiendo al hecho de que con cada grupo de actores se utilizó un instrumento de recogida de información distinto se presentarán, en primer lugar, las categorías de análisis utilizadas para organizar y explorar la información brindada por cada uno de los actores del primer grupo.

**Tabla 3.** *Categorías y subcategorías de análisis de datos*

<b>Categorías de Análisis</b>	<b>Subcategorías de análisis</b>		
<b>Datos biográficos o Biodata</b>	Edad		
	Género		
	Lenguas	Materna	
		En la que enseña/trabaja	
	Desempeño profesional	Cargo que desempeña en la institución	
		Años de experiencia docente (AED)	
Años de experiencia como docente en LE (AED-LE)			
Cualificaciones profesionales referentes al idioma	Certificación	Lengua	
		Nivel de dominio	
	Formación inicial o especialización	Tipo de certificación	
		Experiencia en PEP - BI	
		Conocimiento y comprensión	Metodologías de enseñanza de lenguas (MEL)
		Habilidades y estrategias	Técnicas y estrategias para la enseñanza de la LE y en la LE (TyEE-LE)
Ámbitos de formación y desarrollo profesional (DP) recibidos	Estructuras	Estándares curriculares nacionales e internacionales	
		Alineación metodológica entre el PEP y estándares curriculares internacionales	
	Usos pedagógicos de las TIC		

<sup>7</sup> Si bien en el área de Lower School trabajan 20 docentes, solamente se obtuvo la respuesta de 18. Al indagar sobre los motivos de estos docentes para no participar en el proceso, sostuvieron que sentían que, por el área en la cual desempeñan sus labores docentes, los nuevos estándares curriculares no afectan su práctica diaria. Por tal motivo, prefirieron no participar en el cuestionario.

	Cantidad de sesiones de DP recibidas	
<b>Percepciones docentes</b>	Calidad de las sesiones de DP recibidas	
	Impacto de los cambios en su práctica docente diaria	
	Temáticas en las que requieren DP	
	Retos percibidos	
	Impacto de la pandemia Covid-19 en su práctica y relación con los cambios didáctico-metodológicos	
	Estados emocionales frente a los retos percibidos	
<b>Características de su ejercicio profesional</b>	Tipo de estándares curriculares utilizados	Nacionales
		Internacionales

*Nota:* Tabla de elaboración propia con base en (Kelly & Grenfell, 2004; Sanz Trigueros, 2018).

El uso de este sistema categorial obedece a la necesidad de establecer un orden en los datos recogidos, el cual permite realizar asociaciones y comparaciones posteriores; este tipo de análisis se enmarca en el análisis de contenido de Bardin (2002) el cual se describe como “un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes.” (p. 29). Para analizar el contenido obtenido a través de las respuestas dadas por los dos grupos de actores se utilizaron algunas técnicas y estrategias descritas por Miles & Huberman (1994).

Estas describen tres de actividades que están interrelacionadas, la primera, la reducción de datos ocurre desde la delimitación del problema, la enunciación de la problemática, la elaboración de las preguntas y objetivos de investigación, así como la elección y desarrollo del marco conceptual conceptual. Parte de este proceso de reducción de datos ha sido la codificación presentada en la *Tabla 2* y la elaboración de categorías y subcategorías presentada en el *Tabla 3*. El proceso para presentar tanto las categorías como la codificación de los actores de los grupos a través de tablas forman parte de la siguiente actividad del flujo descrito por Miles & Huberman (1994), la exposición de los datos. Lo expuesto en líneas precedentes es un claro ejemplo de la interrelación entre las actividades propuestas, pues tanto la reducción de datos como la presentación de los mismos ocurre paralelamente.

Por otro lado, en la *Tabla 4* se presentan a continuación los elementos que forman parte de cada una de las subcategorías existentes en la categoría “*Ámbitos de formación*”



y desarrollo profesional”. Estos elementos fueron utilizados como posibles ítems de respuesta en la pregunta 15 “¿Sobre qué temas considera pertinente recibir sesiones de formación de cara a iniciar el siguiente año lectivo?”, del cuestionario que el primer grupo de actores respondió. Las respuestas dadas a esta pregunta se analizarán más adelante; además, también se realizará un contraste entre las subcategorías emergentes de las respuestas dadas antes la pregunta 14 de opción múltiple de cuestionario; los elementos presentados como posibilidad de respuesta se corresponden con los elementos constituyentes de cada subcategoría presente en la categoría de *Ámbito de formación y desarrollo profesional (DP)*. Esta pregunta se realizó con el fin de conocer los temas sobre los cuales los docentes ya han recibido sesiones de formación y DP durante el año lectivo 2020-2021.

El contraste entre las respuestas dadas a estas dos preguntas se realizará con el fin de conocer si es que las necesidades reportadas por los docentes se corresponden con aquello que han recibido hasta el momento.

**Tabla 4.** Elementos que conforman las subcategorías de análisis respecto al ámbito de formación y DP

<b>Ámbitos de formación y desarrollo profesional (DP)</b>	<b>Conocimiento y comprensión</b>	<b>Metodologías de enseñanza de lenguas (MEL)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- MEL-1: Modelos de enseñanza de inglés como L2</li> </ul>
	<b>Habilidades y estrategias</b>	<b>Técnicas y estrategias para la enseñanza de la LE y en la LE (TyEE-LE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- TyEE-LE-1: Técnicas y estrategias para enseñar conciencia fonológica y fonética.</li> <li>- TyEE-LE-2: Técnicas y estrategias para impulsar la instrucción y desarrollo de pequeños grupos de lectura basados en las necesidades individuales de los estudiantes.</li> <li>- TyEE-LE-3: Técnicas y estrategias para enseñar ortografía, morfología y comprensión lectora.</li> </ul>

<b>Estructuras</b>	<b>Estándares curriculares nacionales e internacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de los estándares curriculares internacionales.</li> </ul>
	<b>Alineación metodológica entre el PEP y estándares curriculares internacionales (ECI)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alineación de las unidades transdisciplinarias de PEP y los objetivos planteados en los ECI.</li> <li>- Alineación plataformas educativas – ECI – unidades transdisciplinarias del PEP.</li> </ul>
	<b>Usos pedagógicos de las TIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- TIC-A: Recursos tecnológicos para uso pedagógico dentro del aula.</li> <li>- TIC-P: Recursos tecnológicos para uso personal (planificación, organización, búsqueda de recursos para la enseñanza).</li> </ul>

*Nota:* Tabla de elaboración propia con base en (Kelly & Grenfell, 2004).

Si bien el perfil creado por Kelly & Grenfell (2004) es un marco de referencia europeo, al ser desarrollado con el apoyo de un sin número de docentes extranjeros se convierte en un guía universal acerca de los elementos que deben formar parte de la formación y desarrollo profesional de los docentes de y en LE.

Estos autores dividen el perfil del docente de y en LE en 4 categorías (estructura, estrategias y habilidades, conocimientos y comprensión, y, valores), de estas solamente se han tomado las tres primeras por los intereses de la presente investigación. En cuanto a la categoría de conocimiento y comprensión nos enfocamos en la subcategoría de metodologías de enseñanza de lenguas (MEL), dentro de la cual el elemento que se consideró de mayor importancia de acuerdo a la realidad de la práctica de los docentes del Colegio Einstein es los Modelos de enseñanza de inglés como L2.

Por otro lado, en cuanto a la categoría de *Habilidades y Estrategias* se buscó indagar si los docentes habían recibido sesiones de formación y DP respecto a la subcategoría de *Técnicas y Estrategias para la Enseñanza de y en LE (TyEE-LE)* ya que el

conocimiento acerca de estos elementos es indispensable para llevar a cabo prácticas de enseñanza que impacten positivamente el aprendizaje de los alumnos que se encuentran atendiendo a un programa de inmersión lingüística bidireccional; puesto que en estos se busca desarrollar tanto el logro académico como el dominio de la L1 y la L2. Los elementos constitutivos de esta subcategoría sobre los cuales se buscó conocer si los docentes habían sido formados para poder enfrentar los cambios didáctico-metodológicos suscitados en el Colegio Alberto Einstein son: técnicas y estrategias para enseñar conciencia fonológica y fonética, técnicas y estrategias para impulsar desarrollar grupos de lectura basados en las habilidades y necesidades de los estudiantes, y, técnicas y estrategias para enseñar ortografía, morfología y desarrollar la comprensión lectora en la L2.

Estos elementos atienden a los principios explicados en el apartado 2.3.2 *Adquisición de la lengua extranjera o segunda lengua (L2)*, sobre todo a lo explicitado por Zurer Pearson (2008) quien explica que el uso de técnicas y estrategias adecuadas durante la instrucción de y en la L2 impactan de manera positiva en las percepciones del alumnado acerca del uso de la L2, evitando crear rechazo hacia la misma. Otros estudios discutidos en el libro de Cook Moats (2020), afirman que no conocer estrategias para realizar una instrucción explícita sobre los fonemas de la L2 y la correspondencia fonema-grafema tendrá un impacto negativo en el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras de los estudiantes en edad infantil (según la nomenclatura utilizada por Einstein, esta edad se correspondería con Kindergarten).

De esta explicación se desprende la importancia de conocer estos datos respecto a las sesiones de formación y desarrollo profesional recibidas durante el año lectivo 2020-2021, puesto que no todos los docentes que enseñan en LE y forman parte de *Lower School* tienen como ámbito de especialización *Teaching English as a Second or Foreign Language (TEFL/TESOL)* o la Educación Bilingüe; lo cual podría limitar su conocimiento sobre estas técnicas y estrategias para la enseñanza de y en la LE. Esto se evidencia en sus percepciones, las cuales reflejan con una alta frecuencia, que es necesario recibir más sesiones de formación sobre estos temas pertenecientes a la categoría de *Estrategias y Habilidades*; esta información se encuentra disponible en la Tabla 10 y es analizada más adelante.

Por otro lado, también se tomó en cuenta la categoría de *Estructuras* ya que esta engloba las partes constitutivas de la formación de los docentes de y en LE. De los elementos constituyentes de esta categoría presentada por Kelly & Grenfell (2004) se prestó especial atención al currículo y los estándares curriculares; puesto que, como se ha expuesto anteriormente uno de los principales cambios suscitados en el Colegio es la transición a un nuevo marco curricular basado en estándares internacionales. A esto, hemos añadido subcategorías creadas de acuerdo a la realidad particular del Colegio; pues al pertenecer al *Bachillerato Internacional (BI)*, los profesores de Primaria deben alinear tanto los nuevos estándares internacionales con las unidades transdisciplinarias del Programa de Escuela Primaria – PEP, así como con los programas y plataformas tecnológicas que se empezó a utilizar durante el año lectivo 2020-2021.

En este punto, parece necesario realizar algunas puntualizaciones acerca de la realidad del Colegio Alberto Einstein. La organización de la sección de Lower School está dada a través de grados; durante este año lectivo la sección preescolar cuenta con tan solo un paralelo por grado (pre-k 1, pre-k 2 y kindergarten) agrupando así a un total de tres docentes tutores o *Homeroom Teachers*; mientras que en la sección primaria existen dos paralelos por grado académico (1st grade, 2nd grade, 3rd grade y 4th grade).

Aquí es importante puntualizar que la nomenclatura de los grados difiere con aquella inscrita en la legislación ecuatoriana – “primero, segundo, etc. de Educación General Básica (EGB)” –, planteada en el Marco Teórico. Esto se debe a la adopción del colegio de nuevos estándares internacionales que organizan los niveles educativos de acuerdo a las políticas y marcos de referencia en los que estos se inscriben. En el caso del Colegio Einstein de Quito al adoptar los estándares *de California Common Core, New Generation Science y American Education Reaches Out (AERO)*, desarrollados y utilizados en Estados Unidos, adopta la nomenclatura utilizada en dicho país. Para facilitar la comprensión de la diferencia entre la nomenclatura utilizada en general en los colegios ecuatorianos y la utilizada en el Colegio Einstein se presenta a continuación una tabla comparativa.

**Tabla 5.** Equivalencia de nomenclaturas: niveles organizativos de escuela infantil y primaria

Nomenclatura Ecuatoriana		Nomenclatura adoptada por el Colegio Einstein de Quito	
Lower School se divide en:			
<b>Escuela Infantil</b>	Inicial 1	<b>Pre-school</b>	Pre-kinder 1
	Inicial 2		Pre-kinder 2
<b>Escuela Primaria</b>	Preparatorio: 1ero EGB		Kindergarten
	<b>Elemental</b>	2do EGB	First Grade
3ero EGB		Second Grade	
4to EGB		Third Grade	
<b>Escuela Primaria</b>	<b>Medio</b>	5to EGB	Fourth Grade

Habiendo realizado esta clarificación acerca de la nomenclatura utilizada por el colegio, se puede proceder al registro de datos recabados referentes a la categoría de Biodata; esta nos es útil tanto para el grupo de personal docente como para el personal de *Senior Leadership Staff – SLS*.

**Tabla 6.** Actores del primer grupo: presentación de Biodata

Actores 1er grupo	Ámbito de especialización	Desempeño Profesional	Cargo desempeñado	Lenguas
PD-1	English Teaching	AED: de 1 a 5 AED-LE: 1 a 5 A-CE: 2	Docente asistente	L1: español En la que enseña: inglés
PD-2	Literacy Development	AED: de 6 a 10 AED-LE: No Aplica A-CE: 2	Tutor/a	L1: inglés En la que enseña: inglés
PD-3	Educación	AED: de 1 a 5 AED-LE: 1 a 5 A-CE: 3	Tutor/a	L1: español En la que enseña: inglés
PD-4	Educación	AED: de 6 a 10 AED-LE: 6 a 10 A-CE: 1	Especialista de música y Especialista de drama	L1: español En la que enseña: inglés
PD-5	Educación Infantil Bilingüe	AED: de 6 a 10 AE-LE: 1 a 5 A-CE: 4	Tutor/a	L1: español En la que enseña: inglés
PD-6	Educación Infantil	AED: 16+ AED-LE: 6 a 10 A-CE: 21	Tutor/a	L1: español En la que enseña: inglés
PD-7	Enseñanza del Inglés como L2	AED: de 6 a 10 AED-LE: 6 a 10 A-CE: 9	Tutor/a	L1: español En la que enseña: inglés

PD-8	English as a Second Language (ESL)	AED: de 6 a 10 AED-LE: 6 a 10 A-CE: 2	Tutor/a	L1: español En la que enseña: inglés
PD-9	Primary School teaching, bilingual teaching	AED: de 1 a 5 AED-LE: de 1 a 5 A-CE: 1	Especialista de Arte y especialista de música	L1: alemán En la que enseña: inglés
PD-10	Educación	AED: de 11 a 15 AED-LE: No aplica A-CE: 12	Especialista de Educación Física	L1: inglés En la que enseña: inglés
PD-11	Enseñanza del Inglés como L2	AED: 16+ AED-LE: 16+ A-CE: 24	Tutor/a	L1: español En la que enseña: inglés
PD-12	Early Childhood	AED: 16+ AED-LE: No aplica A-CE: 2	Tutor/a	L1: inglés En la que enseña: inglés
PD-13	English as a Second Language (ESL)	AED: 16+ AED-LE: 16+ A-CE: 1	Tutor/a	L1: español En la que enseña: inglés
PD-14	Educación de exterior	AED: de 1 a 5 AED-LE: 1 a 5 A-CE: 5	Tutor/a	L1: español En la que enseña: inglés
PD-15	Deportes	AED: 16+ AED-LE: No aplica A-CE: 2	Especialista de Educación Física	L1: español En la que enseña: español
PD-16	Enseñanza del Inglés como L2	AED: de 1 a 5 AED-LE: de 1 a 5 A-CE: 2	Docente asistente	L1: español En la que enseña: inglés
PD-17	Educación Primaria	AED: 16+ AED-LE: No aplica A-CE: 19	Especialista de Español	L1: español En la que enseña: español
PD-18	Educación Infantil	AED: de 6 a 10 AED-LE: 1 a 5 A-CE: 2	Docente Asistente	L1: español En la que enseña: inglés

De los datos presentados es importante aclarar que los docentes tutores o *Homeroom Teachers*, según la cultura organizacional del colegio, son aquellos quienes imparten clases de y en LE; es decir, están a cargo de dar las siguientes asignaturas: *Science, Math, Social Studies* y *Language Arts*. El resto de asignaturas – *Art, Drama, Music, Physical Education, Hebrew and Jewish Culture*, y, Español y Estudios Sociales – están dictadas por profesores especialistas. En general, cada paralelo existente por grado está a cargo de un docente tutor; mientras que los profesores especialistas tienen repartidas sus horas de docencia entre todos los grados y paralelos de la sección de Lower School.

Al momento de enviar el cuestionario a los docentes de la sección de *Lower School* había dos docentes encargados de las tres materias de artes plásticas, dos docentes

encargados de la asignatura de Español y Estudios Sociales, un docente de *Hebrew and Jewish Culture* y dos docentes de *Physical Education*. De este total no se obtuvieron respuestas de uno de los especialistas de Español y Estudios Sociales ni del especialista de Hebreo y Cultura Judía. Por otro lado, es importante mencionar que el cargo de docente asistente se desempeña únicamente en la sección de *pre-school*.

Del total de docentes que respondieron el cuestionario, catorce, es decir el 77,7% tienen como L1 español; tres (16,7%) tienen como L1 inglés; y, una (5,6%) tiene como L1 alemán. Por otro lado, del total de docentes cuya L1 es español o alemán (n=15), el 86,6% enseña en lengua extranjera, en el caso del Colegio Einstein la LE es el inglés. Sin embargo, de estos 15 docentes que enseñan en inglés, solamente 8 reportaron haberse especializado en el ámbito de *Teaching English as a Second or Foreign Language (TEFL/TESOL)* o Educación Bilingüe.

Por otro lado, los actores cuya L1 se corresponde con la LE de instrucción utilizada en el Colegio Alerto Einstein, el inglés, son PD-2, PD-10 y PD-12; de estos, todos reportan que su ámbito de especialización es la educación. De hecho, PD-2 reporta un ámbito muy específico dentro de la rama educativa en *Literacy Development*; motivo por el cual dicho sujeto no solamente reporta haber recibido capacitaciones sino haber sido quien estuvo a cargo de brindar sesiones de desarrollo profesional a sus colegas en temas referentes a fonética y conciencia fonológica, fluidez lectora y grupos de lectura.

En cuanto a la categoría de años de experiencia docente (AED), el 27,7% de los docentes tiene entre 1 y 5 años de experiencia, el 5% entre 11 a 15 AED, mientras que tanto para el rango AED fluctuante entre 6-10 y 16+ se encuentran el 33,3% de los actores del primer grupo que respondieron al cuestionario. Relacionando los años de experiencia docente, el ámbito de especialización reportado y los años de experiencia como docentes de LE se encuentra que:

- Los sujetos PD-1, PD-3, PD-9, PD-14 y PD-16 se sitúan en el rango de 1-5 AED, así como AED-LE; sin embargo, solo tres de estos sujetos reportaron respecto a su formación inicial haberse especializado en el ámbito de TEFL/TESOL o Educación Bilingüe.
- Los sujetos PD-2, PD-4, PD-5, PD-7, PD-8 y PD-18 se sitúan en el rango de 6-10 AED. Para PD-2 no aplica la categoría de AED-LE puesto que su L1 es la lengua que utiliza durante el proceso de instrucción son las mismas; es decir, el

idioma inglés. Por otro lado, tanto PD-4 como PD-7 y PD-8 reportan el mismo rango de años tanto para la categoría de AED como para AED-LE aun cuando no todos reportan haberse especializado en el área de enseñanza de LE. Finalmente, PD-18 reporta un rango distinto entre las categorías de AED y AED-LE, teniendo en esta última menos años de experiencia ubicándose en el rango de 1-5 años. De esto último, se puede deducir que la docente hizo una transición reciente a la enseñanza a través de la LE.

- El sujeto PD-10 reporta tener entre 11-15 AED, mientras que la categoría de AED-LE no aplica en su caso puesto que su L1 es el inglés, misma lengua que utiliza para la instrucción.
- Los sujetos PD-6, PD-11, PD-12, PD-13, PD-15 y PD-17 reportaron tener más de 16 AED. Solamente PD-11 y PD-13 se sitúan en el mismo rango para la categoría de AED-LE. Por otro lado, tanto para PD-15 como para PD-17 la categoría de AEC-LE no aplica puesto que reportan realizar su práctica docente en su L1, español; para PD-12 tampoco aplica puesto que reporta enseñar en su L1-inglés, que se corresponde con la lengua utilizada para desempeñar su práctica diaria docente. Por último, PD-6 reporta tener entre 6 a 10 AED-LE evidenciando que su trayectoria general como docente (más de 16 años) no siempre fue utilizando el inglés como lengua vehicular para la instrucción.

Por otro lado, en la Tabla 7 que sigue a continuación se muestra el nivel de dominio del idioma inglés que los docentes poseen.

**Tabla 7.** Cualificaciones profesionales: idioma

<b>Actores 1er grupo</b>	<b>Nivel de Dominio LE inglés</b>	<b>Certificación</b>
PD-1	B2	IELTS
PD-2	NA - Lengua materna	NA - Lengua materna
PD-3	B2	TOEFL
PD-4	C1	IELTS y Cambridge
PD-5	B2	No
PD-6	B2	No
PD-7	B2	Cambridge
PD-8	C1	Cambridge
PD-9	C2	Cambridge
PD-10	NA - Lengua materna	NA - Lengua materna
PD-11	C1	Cambridge



PD-12	NA - Lengua Materna	NA - Lengua materna
PD-13	C1	Cambridge
PD-14	C2	Cambridge
PD-15	B1	Cambridge
PD-16	B2	Cambridge
PD-17	No	No
PD-18	B2	Cambridge

Se encuentra que 12 de los 15 docentes cuya L1 no es el inglés poseen una certificación que acredita su nivel de dominio del idioma inglés; por otro lado, solo tres no tendrían ninguna acreditación mientras que del total de la muestra los 3 docentes sobrantes (PD-2, PD-10 y PD-12) tienen como L1 dicho idioma. Estos datos se comentarán al momento de presentar las percepciones que algunos integrantes del *SLS* sostienen acerca de la búsqueda para que todo el personal docente que enseña contenidos en LE alcance un nivel de dominio C2; este según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), es el nivel de dominio más alta que se puede alcanzar de un idioma extranjero y permite la lectura y escritura sobre cualquier tema, la expresión de emociones y opiniones complejas además de la participación activa ya sea en un ámbito académico o laboral.

Ahora se da paso a la presentación y análisis de los datos que tienen que ver con las determinaciones académicas. En la tabla que sigue a continuación se presentan la cantidad de sesiones de formación y desarrollo profesional (DP) que los docentes reportan haber recibido y también las temáticas en torno a las cuales estas se han desarrollado.

**Tabla 8.** Determinaciones Académicas: cantidad y ámbitos de formación y desarrollo profesional (DP) reportados como recibidos

Actores 1er grupo	Cantidad sesiones recibidas	Ámbitos de formación y DP reportados como recibidos						
		PEP: ciclo de indagación	Programs: (Journeys, GoMath)	TIC: digital platforms	Pedagogía Reggio Emilia	Currículo	Estándares Curriculares	Phonics and Phonemic Awareness
PD-1	De 1 a 5	x	-	-	-	-	-	-
PD-2	De 1 a 5	x	x	-	-	-	-	-
PD-3	De 1 a 5	x	-	-	x	-	-	-
PD-4	De 1 a 5	x	-	-	-	-	x	-
PD-5	De 1 a 5	-	-	x	-	-	-	x
PD-6	De 1 a 5	-	-	-	-	x	-	-
PD-7	Ninguna	-	-	-	-	-	x	-
PD-8	De 1 a 5	x	-	x	-	-	x	-

PD-9	De 1 a 5	x	-	-	-	x	x	-
PD-10	No responde	-	-	-	-	-	-	-
PD-11	De 6 a 10	x	-	x	-	-	-	x
PD-12	Más de 10	x	-	x	x	-	x	-
PD-13	Más de 10	x	x	x	-	x	x	x
PD-14	De 1 a 5	-	-	-	-	-	x	-
PD-15	De 1 a 5	x	-	x	-	-	-	-
PD-16	De 6 a 10	x	-	-	x	-	-	-
PD-17	Más de 10	-	-	x	-	x	-	-
PD-18	Ninguna	x	-	-	-	-	-	-

*Nota:* las subcategorías que se presentan aquí como parte de la categoría de “Ámbitos de formación y DP” son emergentes, es decir, han surgido durante el análisis de los datos de acuerdo a las respuestas otorgadas por los actores del primer grupo.

Para la creación de las subcategorías presentadas en el Tabla 8, se agruparon las respuestas dadas por los actores según temas que emergieron de las respuestas dadas en la pregunta 14 del cuestionario suministrado; además, estas subcategorías están estrechamente relacionadas con aquellas creadas previo a la recogida de información (las presentadas en las Tablas 3 y 4).

La relación entre las categorías, subcategorías y elementos de las Tablas 3 y 4 y las subcategorías emergentes se da puesto que desde un inicio se tomaron en cuenta temáticas macro acerca de los ámbitos de formación y desarrollo profesional aplicables a los docentes de y en Lenguas Extranjeras sin importar la realidad particular en la que se circunscriba su práctica docente diaria.

De estos datos se observa que 10 docentes, la mayoría, manifiestan haber recibido entre 1 a 5 sesiones de formación y desarrollo profesional. Por otro lado, la temática más frecuente reportada en torno a la cual giraron las sesiones de formación tiene que ver con el ciclo de indagación que forma parte del Programa de Escuela Primaria – PEP; 12 de los 18 profesores reporta haber recibido algún tipo de formación respecto de este tema durante el año lectivo 2020-2021. Mientras que los dos siguientes temas más frecuentes son las TIC y el uso de plataformas digitales, así como los nuevos estándares curriculares (cada uno mencionado por 7 docentes respectivamente). Las temáticas que se reportaron con menos frecuencia son: Pedagogía Reggio Emilia (reportada por 3 docentes); este bajo número puede deberse al hecho de que esta es solamente utilizada por el área de pre-

escolar y como explicamos anteriormente hay solamente tres *Homeroom Teachers* en esta sección; fonética y conciencia fonológica (reportada por 3 docentes) y programas como Journeys o Mathletics (mencionados por 2 profesores).

Dentro de la exploración de las percepciones docentes se consideró pertinente conocer cómo calificaban la calidad de las sesiones de formación y desarrollo profesional recibidas de cara a conocer qué elementos podrían mejorar para el inicio del siguiente año lectivo. Se obtuvieron los datos que se presentan en la tabla a continuación:

**Tabla 9<sup>8</sup>. Percepciones docentes: calidad de las sesiones de DP recibidas**

Actores 1er grupo	Percepciones Docentes																			
	Calidad de las sesiones de DP recibidas																			
	Pertinentes				Insuficientes				Fuera de tiempo				Necesarias y convenientes				Relación tiempo-aprovechamiento			
	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d
PD-1	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	-	x
PD-2	-	x	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	x
PD-3	-	-	x	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-
PD-4	-	x	-	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x
PD-5	-	-	x	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x
PD-6	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-	-	x
PD-7	-	x	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-
PD-8	x	-	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-
PD-9	-	x	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	x
PD-10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PD-11	x	-	-	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	x
PD-12	x	-	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	x
PD-13	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	x	-	-
PD-14	-	x	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	x	-	-	-	x
PD-15	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	-	x	-
PD-16	-	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-	-	x
PD-17	-	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	x	-	-	-	-	-	x
PD-18	-	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	-	x

De las opciones de respuesta que los docentes podían marcar para evaluar la *calidad de las sesiones de DP recibidas* se encuentra que la mayoría relacionan positivamente la pertinencia de las mismas (4 totalmente de acuerdo y 11 de acuerdo). Por otro lado, en cuanto a si estas fueron insuficientes la opinión es dividida y se encuentra

<sup>8</sup> Las opciones de respuesta otorgadas en la escala Likert son: a) totalmente de acuerdo, b) de acuerdo, c) en desacuerdo y d) totalmente en desacuerdo.

que 8 docentes las consideran así mientras que 9 no están de acuerdo con dicha afirmación.

En cuanto a la conveniencia y cuan necesarias consideran las sesiones de formación y desarrollo profesional, 12 docentes se encuentran en el extremo positivo de la escala Likert; mientras que tan solo 5 no están de acuerdo en considerar que estas sean ni convenientes ni necesarias.

Cuando se indagó acerca de pertinencia en el tiempo, es decir, si las sesiones de DP habían sido recibidas fuera de tiempo las opiniones se encontraron divididas. La mitad de los docentes están de acuerdo en que estas fueron realizadas fuera de tiempo mientras que la otra mitad no concuerdan con esta afirmación.

Por último, respecto a la duración de sesiones de formación recibidas, cuando se indagó si éstas eran los suficientemente largas para asimilar y comprender las temáticas tratadas, 12 docentes, la mayoría expresaron estar en desacuerdo con tal afirmación. Es decir, se puede afirmar que los profesores consideran necesario y conveniente recibir sesiones de formación y desarrollo profesional, aunque se intuye que estas deben ser sostenidas en el tiempo para asegurar la comprensión de los temas tratados.

Otro aspecto sobre el cual se indagó es las percepciones acerca de las *temáticas sobre las cuales consideran necesario continuar recibiendo sesiones de formación y DP* de cara al inicio del siguiente año lectivo. La síntesis de las respuestas obtenidas, agrupadas según las subcategorías presentadas previamente en la tabla 4, se pueden observar en la tabla que sigue a continuación:

**Tabla 10.** *Percepciones docentes: determinaciones académicas sobre las cuales consideran necesario recibir DP*

Actores 1er grupo	Ámbitos de formación y DP reportados como necesarios								
	Conocimiento y comprensión	Habilidades y Estrategias				Estructuras			
		MEL - 1	TyEE- LE-1	TyEE- LE-2	TyEE- LE-3	Estándares	Alineación PEP - Estándares	Alineación Plataformas - PEP - Estándares	TIC- A
<b>PD-1</b>	-	X	-	-	X	-	-	-	-
<b>PD-2</b>	-	X	X	X	X	X	-	-	-
<b>PD-3</b>	-	-	-	-	X	-	X	-	-
<b>PD-4</b>		-			X	X	-	-	-
<b>PD-5</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>PD-6</b>	X	X	X	-	X	-	X	-	-

<b>PD-7</b>	-	X	X	-	X	X	X	-	-
<b>PD-8</b>	X	X	X	X	X	X	X	-	-
<b>PD-9</b>	-	-	-	-	X	X	-	X	X
<b>PD-10</b>	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
<b>PD-11</b>	-	X	-	-	X	X	X	-	-
<b>PD-12</b>	X	X	X	X	-	X	X	X	-
<b>PD-13</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>PD-14</b>	X	X	X	X	-	X	X	X	X
<b>PD-15</b>	X	-	X	-	X	X	X	X	X
<b>PD-16</b>	X	X	X	-	-	X	X	-	-
<b>PD-17</b>	-	-	X	-	-	X	-	-	-
<b>PD-18</b>	X	-	-	-	-	-	-	-	-

De los datos aquí presentados se puede decir que:

- Las temáticas sobre las cuales los docentes consideran que es más importante recibir sesiones de formación y desarrollo profesional de cara al inicio del nuevo año lectivo se agrupan bajo la categoría de Estructuras; más específicamente en el ámbito de *Estándares curriculares* tanto nacionales como internacionales, así como en la *Alineación metodológica* de los mismos respecto de las unidades transdisciplinarias inscritas en el Programa de Escuela Primaria – PEP y los nuevos programas adoptados como Journeys y Mathletics. Doce docentes mencionan la necesidad de seguir formándose en torno a los estándares mientras que trece manifiestan la necesidad de recibir más instrucción respecto de la alineación de los mismos con el PEP, y once sobre la alineación conjunta de los dos elementos previos y los programas.
- Las siguientes temáticas más demandadas se encuentran en la categoría de *Habilidades y Estrategias*, específicamente en el ámbito *Técnicas y estrategias para la enseñanza de y en LE inglés*. Dentro de este se enfatiza, por una gran mayoría, 11 docentes, la necesidad de formarse sobre técnicas y estrategias para enseñar conciencia fonológica y fonética, así como la conformación de grupos de lectura basados en las necesidades individuales de los estudiantes. Estas son reportadas por los docentes tutores, quienes, como hemos mencionado anteriormente, son los encargados de impartir clases de y en LE. Aunque en menor medida, solamente 6 docentes, reportan necesario recibir DP respecto de técnicas para enseñar morfología y desarrollar la comprensión lectora de sus estudiantes.
- Otra temática altamente demanda se encuentra bajo la categoría de *Conocimiento y Comprensión* y refiere específicamente a modelos de enseñanza de inglés como

L2; este requerimiento lo hacen principalmente nueve docentes, de los cuales 6 son tutores y 2 asistentes, quienes tienen bajo su cargo la tarea de enseñar este idioma, y, también a través del mismo. Por otro lado, solo un docente especialista del área de deportes reporta necesario formarse también en este aspecto.

Por otro lado, para la exploración acerca de los *retos percibidos* de cara a los cambios didáctico-metodológicos implementados por el Colegio se permitió a los docentes expresar su opinión a través de la formulación de una pregunta abierta. Se encontró que uno de los retos percibidos presentado con más frecuencia (expresado por PD-1, PD-3, PD-8, PD-10 y PD-14) se refiere a la dificultad para implementar los cambios en cuanto a estándares, programas y recursos en el contexto atípico de educación en línea el cual ha sido suscitado por la pandemia de Covid-19; respecto del reto que supone la educación en línea los docentes reportan que la adaptación a esta canal es dificultosa tanto para ellos como para los estudiantes. Las prácticas docentes diarias se ven afectadas al tener que buscar continuamente maneras para mantener la atención de los estudiantes, crear nuevas rutinas a la vez que se intenta atender a las necesidades y vacíos en el aprendizaje que presentan ciertos estudiantes. Se encontró que los docentes manifiestan que es complicado evidenciar qué es lo que los estudiantes han logrado interiorizar y qué son capaces de hacer.

Otro reto reportado hace referencia al uso de la tecnología y los programas a ser utilizados durante la práctica educativa en línea ocasionado por la pandemia. Por otro lado, también se menciona como reto la integración de los nuevos estándares curriculares dentro de la metodología del Programa de Escuela Primaria – PEP, del Bachillerato Internacional; respecto a esta temática se reportó que hay la sensación de no cumplir con todos los estándares que deben ser cubiertos en cada unidad de indagación.

Si bien los docentes comentaron que la pandemia y la situación de educación en línea ocasionada por la misma ha sido un reto en sí; se buscó conocer de qué maneras han evidenciado *este impacto de la pandemia por Covid-19 en su práctica*. Todos los docentes pertenecientes al primer grupo de actores estuvieron de acuerdo en afirmar que la pandemia ha influido en la manera en que se perciben los retos de cara a la implementación de los nuevos estándares curriculares. Enfatizan el hecho de que los cambios, tanto aquellos implementados deliberadamente por el colegio, así como los que son producto de la situación ocasionada por la pandemia, los han enfrentado a un proceso

de aprendizaje constante a un ritmo acelerado al tener que implementar nuevas estrategias de enseñanza sobre la marcha al mismo tiempo que se intenta crear y diseñar nuevas unidades de indagación que cumplan con lo establecido por los nuevos estándares curriculares.

Uno de los principales retos que plantea la no presencialidad causada por la pandemia mundial, según las percepciones docentes, es que se pierden los momentos y encuentros casuales para compartir y comparar las prácticas del aula que resultan exitosas con otros pares, es decir, las oportunidades espontáneas para observar y comentar las prácticas en el aula con los colegas se han visto limitadas; cualquier tema que quiera ser tratado o discutido debe hacerse con antelación a través de la programación de reuniones en línea. El contacto social, al ser limitado, disminuye las oportunidades para el aprendizaje colaborativo tanto entre docentes como entre estudiantes; además, el tiempo que los estudiantes pasan frente a dispositivos tecnológicos debe ser controlado y utilizado con mesura por lo cual la creatividad se constituye como un elemento clave a la hora de diseñar lecciones diarias. Algunas de percepciones docentes encontradas expresan lo siguiente:

PD-1: “Es diferente tener a los niños detrás de la pantalla, involucrarlos y evaluar el estado de sus conocimientos.”

PD-2: “Además de tratar de aprender nuevas cosas, todo debe estar inscrito en la modalidad en línea. Estamos alejados de las prácticas de nuestros colegas docentes, a menos que se programe una reunión formal.”

PD-3: Manifiesta que está de acuerdo con que la pandemia ha influido en los retos percibidos al tener que implementar los nuevos estándares internacionales puesto que se han debido implementar “nuevas tecnologías y metodologías.”

PD-4: “Al no tener contacto social, los niños no han podido aprender de manera colectiva y su aprendizaje ha sido más bien individual. Las horas que los niños pasan utilizando tecnología son excesivas.”

PD-5 menciona que el reto que ha traído consigo la pandemia es que esta afecta no solo aspectos formales y curriculares del ámbito educativo sino también impacta a nivel emocional.

PD-6 apunta que la pandemia ha impactado en general en todo el sistema educativo, “no es lo mismo dar clases de manera presencial que online.” Dentro de esta misma línea, PD-7 menciona que el tiempo también es un factor determinante al tratar de trasladar todo el sistema educativo a medios virtuales. Respecto al manejo del tiempo PD-8 manifiesta que este no es favorable para implementar nuevos estándares, pues no es el único cambio al cual se debe atender. La metodología, la didáctica, el tiempo dedicado a la enseñanza y el que se debe emplear para aprender cómo funcionan los nuevos estándares, programas y recursos, todos estos factores conjugados hacen que, según PD-9, sea mucho más difícil trabajar con la misma eficacia que en un contexto típico de educación presencial. Además, puntualiza que todos estos retos al ser percibidos al mismo tiempo crean, potencialmente, sentimientos negativos hacia el proceso de cambio que está viviendo el colegio. En este mismo sentido, PD-12 comenta que la responsabilidad de crear un nuevo programa partiendo de lineamientos curriculares nuevos con periodos más cortos de clase (debido a la modalidad en línea), sin contacto directo, con oportunidades reducidas para el aprendizaje colaborativo dan paso a que los cambios implementados sean percibidas como excesivos y que se sientan más difíciles de lo que realmente son.

Si bien, estos cambios estaban previstos con anterioridad, tal como menciona PD-10, las condiciones creadas por la pandemia son un factor que no se tenía en cuenta y que se ha debido afrontar sobre la marcha.

Cuando se ha indagado acerca de los *estados emocionales* asociados a las maneras en que los docentes han percibido el impacto de la implementación de los cambios didáctico-metodológicos han mencionada tanto aspectos positivos como negativos. Uno de los aspectos positivos que se destacan es mencionado por PD-2, quien afirma que ahora tiene un objetivo más claro de hacia dónde debe encaminar el aprendizaje de los estudiantes y cómo este debe ser evaluado.

Según varios docentes, como PD-6, PD-7, PD-8, PD-9, PD-10, PD-12, PD-14, PD-15, el proceso de alineación entre todos los elementos nuevos (estándares curriculares, unidades transdisciplinarias del PEP, programas y recursos) se complica al tratar de unificarlo con las necesidades de formación de los estudiantes. Esto se da principalmente porque los estándares que se les pide aplicar describen habilidades y objetivos que están sobre el nivel que se venía trabajando en años anteriores y no concuerdan con las habilidades y capacidades de los estudiantes de los diferentes grados



académicos; además, al tener un alto grado de especificidad reducen las oportunidades para crear unidades creativas. Respecto a las necesidades de los alumnos, se reporta que al no estar acostumbrados a una modalidad educativa que se desarrolla completamente a través de modalidad virtual se han acentuado los vacíos acarreados desde años anteriores sobre todo en lo referente al uso y comprensión de la LE inglés que ahora es el idioma a través el cual reciben todas sus clases con la excepción de Estudios Sociales y Español.

Además, al no estar familiarizados con estos estándares, los docentes se han visto inmersos en una curva de aprendizaje que se conjuga inmediatamente con la práctica, por cual la evaluación sobre la eficacia sobre sus prácticas diarias en el aula es un proceso que nunca para, retroalimentándose a medida que el año lectivo se desarrolla. Así, la percepción de algunos docentes como PD-12, es que todos estos cambios suponen un gran trabajo sobre todo por el contexto virtual en el que se han debido desarrollar todas las actividades.

Si bien el proceso ha sido descrito como desafiante, autoexigente respecto al dominio de la LE inglés y de “crecimiento profesional constante” (PD-14). Respecto de los *estados emocionales frente a los retos percibidos* durante el inicio del año lectivo 2020-2021 son descritos con percepciones negativas; por ejemplo, se expresan sentimiento de confusión, PD-2 lo describe literalmente como “un desastre” en el cual todo era diferentes a lo manejado en años anteriores, con muy poco tiempo para el aprendizaje y para realizar los ajustes exigidos por los cambios implementados. Este mismo docente especifica que siente que no tienen tiempo suficiente ni práctica necesaria para implementar nuevas estrategias y técnicas; ya que ni bien se están adecuando a un cambio se requiere que implementen uno nuevo. En esta misma línea PD-4 describe que, si bien el colegio ha apoyado el proceso de cambio de manera apropiada, el hecho de que estos se dieran todos simultáneamente provocó un rechazo inicial por parte de la comunidad docente; este sentimiento es compartido por todos los respondientes excepto por PD-14. Los sentimientos negativos descritos incluyen confusión, ansiedad y frustración al sentir que no tenían preparación ni sesiones de formación suficientes para empezar a implementar los nuevos cambios; además, describen estar abrumados y estresados al no saber si estarían cumpliendo con las expectativas del colegio.

También PD-11, menciona como agravante que la modalidad virtual ha cambiado la manera en que interactúan con los padres de familia, teniendo la sensación de que su

práctica docente está constantemente bajo la lupa de los mismos. Frente a esta sensación y nueva manera en que los padres tienen contacto con la práctica docente, el mismo profesor mencionado anteriormente manifiesta que es importante que estos reciban sesiones educativas obligatorias acerca de las estrategias que los docentes utilizan durante su práctica en este nuevo contexto.

Algunos sentimientos positivos a pesar de los negativos expresados anteriormente, hacen referencia a que las dificultades han sido más llevaderas gracias a los esfuerzos del colegio para ofrecer sesiones de formación y desarrollo profesional a lo largo del año lectivo para acompañar el desempeño de la práctica docente. En este aspecto PD-16 manifiesta que “virtualidad implica autoformación, cambiar de mentalidad y buscar lo que es realmente necesario enseñar”.

De estos sentimientos se intuye que el proceso vivido por los docentes durante este año lectivo tanto por la situación de pandemia, así como por los cambios realizados por el colegio han significado un reto y lo continuarán significando. Esto debido a que a medida que los diversos elementos que conforman el currículo y sus estándares, las plataformas, programas y recursos van desplegando sus características y particularidades las necesidades específicas de los estudiantes respecto a todos estos cambios se harán visibles; así, un nuevo proceso de reajuste deberá ser llevado a cabo.

Para comprender si estas percepciones docentes son o no compartidas por el personal directivo de la institución, encargado de monitorear y llevar a cabo la implementación de todos los cambios didáctico-metodológicos, se procede a analizar los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas.

Respecto a los retos percibidos, SLS-1 reporta que el reto más importante que percibió en los docentes al momento de implementar los nuevos estándares internacionales fue el hecho de “implementar estándares de cualquier tipo, porque estaban (los docentes) aterrizando los programas del Bachillerato Internacional, pero con bastante flexibilidad respecto a qué se enseñaba y cómo se enseñaba (...)”; de esta afirmación se puede deducir que la práctica docente que se venía realizando anteriormente no estaba guiada por estándares sino más por aquello que estaba inscrito en las unidades transdisciplinarias del Programa de Escuela Primaria – PEP, que habían sido creadas por los docentes en base a estos documentos oficiales.

De este hecho se desprende que SLS-1 se refiera a la flexibilidad que tenían los docentes antes respecto a su práctica. Ahora, para establecer un orden en lo que se enseña se ha decidido “estandarizar el currículo” según palabras de SLS-1; de esta manera, con la implementación de estándares internacionales como California Common Core y American Education Reaches Out (AERO) la secuenciación de contenidos, habilidades y destrezas están claramente reglamentadas por estos documentos oficiales. Esta realidad es verificable con lo expresado por PD-4, quien manifiesta que *la manera en su práctica docente diaria ha sido impactada por los nuevos cambios didáctico-metodológicos* hace referencia al hecho de que los docentes han “tenido que volver a crear las unidades basadas en los nuevos estándares”.

Según la percepción de SLS-1, a pesar de que los docentes se han sentido “un poco limitados en comparación con la libertad que tenían en el pasado” estos han “aceptado el cambio, pero tampoco quiere decir que ha sido un camino fácil.” Por otro lado, otro reto mencionado por SLS-1 hace referencia al concepto de “unpacking the standards”, el cual se refiere al proceso de comprender todos los elementos constitutivos de un estándar específico para así poder llegar al diseño de una lección. La dificultad percibida frente a este proceso suscita según SLS-1, porque “(...) depende de donde estudiaron o cómo estudiaron, es un concepto nuevo, porque sabemos que en Ecuador los programas vienen establecidos por el Ministerio y las universidades ecuatorianas están dirigidas para enseñar estos programas.”

Bajo esta misma categoría de *retos percibidos* se encuentra que SLS-2, comparte la percepción de SLS-1 respecto a la dificultad encontrada en el proceso de “unpacking the standards” por parte de los docentes. Respecto a este proceso SLS-2 manifiesta que “es un trabajo duro porque son desconocidos para todos” y se pretende que los docentes lleguen a la comprensión de qué es lo que nos están comunicando estos estándares que se debe enseñar para así poder construir las nuevas unidades. Otro reto reportado es lograr que los docentes, a través del análisis, del “scope and sequence” que es el documento que se ha preparado con la pauta de qué estándares deben seguirse y de qué manera, comprendan que tanto los estándares internacionales, así como lo planteado a través de las unidades transdisciplinarias del PEP “no son opuestos, que son compatibles, porque el BI es una forma de organizar, una metodología para trabajar mientras que los estándares sin nada más que contenido (...)”.

Con esta afirmación SLS-2, enfatiza también que el fin de haber implementado el uso de estos estándares curriculares pretende “dar más constancia con la planificación en el desarrollo del aprendizaje de los niños”; esto tiene que ver con lo mencionado previamente por SLS-1, en donde reconocía que era necesaria la implementación de estrategias que permitiesen “estandarizar el currículo”; puesto que, según lo reportado, se intuye que antes el proyecto educativo del Colegio Einstein estaba principalmente guiado por los lineamientos de la metodología del Bachillerato Internacional (BI).

Continuando con la exploración de los retos percibidos SLS-3 reportó que, en general, el año lectivo 2020-2021 ha sido lleno de retos, no solamente para el personal docente sino también para el personal directivo. SLS-3 menciona que el principal reto ha sido la inmersión a la LE – inglés. Este involucra no solamente a los docentes sino a toda la comunidad educativa, la cual incluye a los padres de familia “quienes no entendían las clases de sus hijos”, que reportaban “no entenderse con los docentes”; así que el reto respecto a esta realidad fue informar a los padres qué es la inmersión y cómo funciona. En lo referente específicamente a los retos percibidos en los docentes, SLS-3 menciona que “la gran mayoría de nuestros profesores no tienen experiencia al usar estos estándares, muy pocos de la comunidad tienen experiencia.”, este dato se corrobora con las percepciones docentes descritas anteriormente dentro de las cuales se encontró solamente una que, la PD-11, quien manifestaba que la implementación de estos estándares no ha afectado su práctica docente diaria puesto que es una docente extranjera que ha sido formada en el uso y manejo de los mismos. Sin embargo, no es el caso de la gran mayoría de docentes cuya L1 es el español y cuya formación está alejada de los estándares curriculares educativos utilizados en otros países. En esta misma línea, SLS-3 manifiesta que otro reto de cara a los docentes y su práctica ha tenido que ver con que dejen de lado aquello en lo que se inscribía su práctica docente en años anteriores, sobre todo, en cuanto a la conformación de las unidades de indagación transdisciplinarias que ya tenían preparadas para poder atender a “qué dicen mis nuevos estándares y en función de eso voy a desarrollar mi nueva unidad”; se intuye que los docentes han tenido dificultad para abandonar aquellas prácticas o unidades que ya tenían planificadas para poder atender a lo que los nuevos estándares plantean. A pesar de esta resistencia al cambio, que es reportada por el personal de SLS como natural, en general en el ser humano, se puede analizar que los docentes implementaron los cambios que se les demandaban a pesar de las dificultades percibidas.

Por otro lado, al conversar con SLS-4 acerca de los retos percibidos durante la implementación de los nuevos estándares hacer referencia a que los docentes han tenido de buscar maneras de afrontar “muy altas expectativas para el nivel que tienen los niños con respecto a la inmersión al inglés, (...) considerando que no es su lengua materna y la modalidad a distancia también ha influido (...)”. Por otro lado, al hablar con SLS-4 también menciona como reto el hecho de que los docentes, “al no tener experiencia con los estándares ni con el proceso de *unpacking the standards*, no se sentían completamente seguros al implementarlos”. Como se puede observar, los retos percibidos por el personal directivo confluyen en el carácter novel de los estándares a ser implementados, lo cual se ve agravado por dos factores: la modalidad de educación en línea y la inmersión en LE-inglés.

Frente a esta realidad, SLS-6 menciona que respecto al uso de los estándares como tal y al proceso de *unpacking the standards* no han existido sesiones de formación como tal, sino que más bien se ha trabajado en sesiones colaborativas realizadas semanalmente para comentarlo; pero comenta que no ha habido mucho tiempo disponible para dedicarle a este proceso. Para SLS-6 la manera más afectiva para que los docentes comprendan el proceso de *unpacking the standards* es que tengan la oportunidad de sentarse a trabajar ya sea individual o colectivamente con un guía experto que pueda solventar dudas y guiar el proceso; sin embargo, reconoce que no se ha logrado encontrar el tiempo en que los docentes puedan tener estas oportunidades.

Con las descripciones mencionadas anteriormente, se intuye que las necesidades de formación docentes están estrictamente ligadas a la comprensión y utilización de los estándares curriculares internacionales que deben ser utilizados para la elaboración y diseño de las unidades que guían la práctica docente.

## 5. Conclusiones

La exploración de las reflexiones y percepciones docentes y del personal directivo - SLS en torno a los cambios didáctico-metodológicos implementados a partir del año lectivo 2020-2021 en la sección de Lower School del Colegio Alberto Einstein ha permitido conocer sus necesidades de formación continua y desarrollo profesional en torno a los siguientes temas:

- *Estándares curriculares*: no solamente se requiere sesiones de formación sino de la designación de un tiempo para que los docentes puedan enfrentarse al proceso de *unpacking the standards* a través de la guía de un docente o personal directivo – SLS experto en la materia. Como menciona SLS-6, ella es experta en el uso de este tipo de estándares por provenir de un país donde estos son utilizados comúnmente y podría guiar en este proceso; sin embargo, es imperante encontrar una franja horaria que libere a los docentes de otro tipo de responsabilidades. De esta manera podrán asimilar de manera más específica cuáles son los elementos constitutivos de los estándares internacionales y cómo plasmarlos en la planificación de las unidades transdisciplinarias. Además, paulatinamente se tendrán que realizar ajustes una vez que haya finalizado el primer año tras la implementación de estos cambios; pues de esta manera se podrá tomar decisiones, basadas no solamente en lo que los docentes o los directivos reportan respecto a su práctica sino los resultados obtenidos respecto del aprendizaje de los estudiantes y sus necesidades.
- Alineación entre los estándares curriculares, los lineamientos planteados por el Programa de Escuela Primaria – PEP y los nuevos programas. Según SLS 2 y SLS-3 los programas que el Colegio ha comprado y que ha decidido implementar son herramientas complementarias que permiten la aplicación y utilización de los nuevos estándares curriculares por lo que estos no deben ser como un elemento ajeno o que dificultaría el desarrollo e implementación de los mismos; sino que más bien sean vistos como un recurso más a su favor. Además, SLS-6 ha puntualizado que se ha trabajado en la realización de diversas guías que acerquen al docente a la exploración de estos programas puesto que los documentos oficiales pueden ser bastante extensos; buscando aliviar la sensación abrumadora y estresante que la extensión y el carácter

novel de estos documentos provocó durante el inicio de ese año escolar en el personal docente.

- *Habilidades y Estrategias*, específicamente en el ámbito *Técnicas y estrategias para la enseñanza de y en LE inglés*: un gran número de docentes, sobre todo, docentes tutores reportaron la necesidad de recibir sesiones de formación y desarrollo profesional en los aspectos específicos que están estrechamente relacionados con la enseñanza para conseguir *Literacy development*, lo cual va más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura, en este caso en la LE-ingles; sino también en la aplicación de técnicas y estrategias que permitan a los estudiantes hacer uso del idioma, comprender significados y aprender a través del mismo.

Por otro lado, se ha constatado que la pandemia por Covid-19 ha impactado en la práctica docente puesto que todos los cambios fruto del diseño de la nueva planificación curricular se han visto complicados aún más por todo el cambio de la enseñanza a la modalidad de enseñanza virtual. Esta ha impactado la manera en que los docentes se relacionan y comparten sus estrategias y conocimientos respecto a su práctica y la experiencia que tienen con algunos de los componentes de los cambios implementados.

Como se mencionó en el marco teórico, en el apartado que hace referencia al desarrollo profesional constante, la colaboración entre pares es un elemento esencial que permite que los docentes perfeccionen sus habilidades de planificación, sus habilidades de enseñanza y su conocimiento a través de compartir y comparar las prácticas que han resultado exitosas, impactando positivamente el logro académico de los estudiantes. Esta conclusión, presentada por el estudio realizado por Zeng & Day (2019), pone en evidencia que necesario es que se encuentre un espacio que promueva este tipo de intercambio y que, según reportan los docentes la virtualidad ocasionada por la pandemia ha reducido la posibilidad de encuentros espontáneos que podían dar cabida a este tipo de colaboración; es por eso que se hace necesario que se programe dentro del horario de trabajo un espacio para propiciar la colaboración entre los docentes de la sección de Lower School.

Para hacer frente a estas necesidades docentes, que no solamente requieren de formatos tradicionales de sesiones de formación sino del diseño adecuado de un horario de trabajo que permita la colaboración. De esta manera, es necesario fomentar estrategias

alternativas de DP como los círculos de aprendizaje basados en la indagación, esta, además, puede surgir de los intereses o necesidades específicas de docentes que atienden materias específicas o que manejan criterios que otras secciones del Colegio no.

Al haber explorado la percepciones docentes se conocieron los retos percibidos, los cuales marcan la pauta para elaborar estrategias diversas que permitan que el desarrollo profesional ocurra no solamente a través de cursos o talleres; sino a través de espacios colaborativos que permitan a los docentes enriquecer su práctica con las opiniones y conocimientos acerca de aquellas técnicas y estrategias utilizadas por sus pares que han sido exitosas para impulsar el logro académico de sus estudiantes.

También se destaca que tanto las percepciones docentes como las del personal directivo-SLS concuerdan lo cual facilita el entendimiento y el trabajo conjunto de cara al inicio del siguiente año lectivo.

### **5.1 Recapitulación final**

Algunas consideraciones finales acerca del presente trabajo de investigación se centran en reconocer las limitaciones del estudio, así como las posibles preguntas que podrían dar paso a la ampliación y continuación del mismo, a través de un estudio más amplio y extendido en el tiempo; por ejemplo, la elaboración de una tesis doctoral que permita evaluar y comprender el impacto de los cambios implementados a nivel didáctico metodológico a largo plazo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la sección de Lower School; quienes están experimentando los cambios puestos en marcha durante el año lectivo 2020-2021.

Después de leer la documentación disponible sobre la calidad educativa en Ecuador, y atendiendo a la escasez de investigaciones relacionadas tanto con la educación pública, la educación privada y la educación en general en el país, han surgido las siguientes preguntas:

- ¿Cómo influye la formación inicial que reciben los docentes a nivel universitario en la calidad de instrucción mostrada en el aula de clases?
- ¿Qué reformas debe sufrir la educación a nivel universitario?
- Revisión comparada de los sílabos curriculares de las carreras de educación ofertadas en las distintas universidades tanto públicas como privadas del país.



Otras preguntas que han surgido en lo referente a la institución en donde se llevó a cabo la investigación que da pie a este Trabajo Fin de Máster:

- ¿Las medidas tomadas respecto al cambio a estándares curriculares internacionales para promover una educación internacional de calidad a la comunidad ecuatoriana?
- ¿Qué factores son necesario evaluar dentro de este nuevo modelo educativo propuesto para verificar si, en realidad, está ofertando una educación de mejor calidad?
- ¿De qué factores depende la calidad de la instrucción brindada? ¿Están los docentes preparados para formarse enteramente sobre los nuevos programas y estándares paralelamente con su implementación en el aula? ¿De qué manera influyen estos cambios en el aprendizaje de los estudiantes?

Por otro lado, las limitaciones encontradas más importantes atienden al hecho de no haber podido realizar un grupo de enfoque con algunos de los docentes quienes forman parte del primer grupo de actores. Esto no fue posible debido, en primer lugar, a la distinta zona horaria en que se ubicaban los docentes y la investigadora; además, de los diversos horarios de clase que imparten los docentes y sus reuniones programas lo cual imposibilitó encontrar una franja horaria común con al menos tres docentes para la realización del grupo de enfoque. Esto habría permitido ampliar la narrativa y la profundidad de los datos.

## Referencias

- Alber, R. (15 de enero de 2015). *Edutopia - The George Lucas Educational Foundation*. Retrieved from How Important is Teaching Literacy in All Content Areas? <https://www.edutopia.org/blog/literacy-instruction-across-curriculum-importance>
- Ammon, U., & McConnell, G. (2002). *English as an Academic Language in Europe*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method, and Technique. *ELT Journal*, XVII(2), 63-67.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Akal.
- Barrera Erreyes, H. M., Barragán García, T. M., & Ortega Zurita, G. E. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 9-20.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013. *OECD Education Working Papers*(141), 1-34. <https://doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in educational settings*. Open University Press.
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 240251.
- Björkman, B. (2011). English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP. *Ibérica*, 22, 79-100.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Cabrera, F. (2010). *El pensamiento creativo desde la Reforma Curricular Ecuatoriana. Estudio en la etapa de las operaciones formales (8º,9º,10º) año de educación básica*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Cuenca]. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2795/1/tm4384.pdf>

- Caena, F. (2011). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development. Education and Training 2020 - Thematic Working Group "Professional Development of Teachers"*. European Commission, Directorate-Generale for Education and Culture.
- Calvas Chávez, V. L. (2010). *La reforma curricular de la Educación Básica en ocho planteles experimentales de la zona urbana de Quito. Estudio de caso realizado en el área de lenguaje y comunicación en el 3er año de educación básica* [Trabajo de Fin de Máster, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales ].  
<https://hdl.handle.net/10469/2017>
- Camargo Abello, M., Calvo M., G., Franco Arbeláez, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., Zapata Jaramillo, F., & Garavito Prieto, C. (2004). La necesidad de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Cambridge University Press English Language Teaching. (12 de noviembre de 2010). *David Marsh on CLIL* [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=-Czdg8-6mJA&ab\\_channel=CambridgeUniversityPressELT](https://www.youtube.com/watch?v=-Czdg8-6mJA&ab_channel=CambridgeUniversityPressELT)
- Cañizares, A. M. (29 de febrero de 2020). Ecuador confirma el primer caso de coronavirus en el país. *CNN en español*. <https://cnnespanol.cnn.com/2020/02/29/alerta-ecuador-confirma-el-primer-caso-de-coronavirus-en-el-pais/>
- Cárdenas-Hagan, E. (2020). Language and Literacy Development. In Cárdenas-Hagan E., *Literacy Foundations for English Learners. A Comprehensive Guide to Evidence-Based Instruction* (pp. 15-30). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Cárdenas-Hagan, E. (2020). Teaching Literacy Skills to English Learners. In E. Cárdenas-Hagan, *Literacy Foundations for English Learners. A Comprehensive Guide to Evidence-Based Instruction* (pp. 3-14). Paul H. Brooks Publishing Co.
- Cazden, C. B., & Snow, C. E. (Eds.). (1990). English Plus: Issues in Bilingual Education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508.
- Celce-Murcia, M. (2014). An overview of Language Teaching Methods and Approches. In M. Celce-Murcia, & D. M. Brinton (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Fourth Edition ed., pp. 2-15). Heile Cengage Learning.

- Chomsky, N. (1959). Verbal Behavior. By B. F. Skinner, 1957 Reviewed by Noam Chomsky. *Language*, 351, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures* (Second Edition). Mouton de Gruyter.
- Colegio Einstein. (2021). *School History*. <https://www.einstein.k12.ec/school-history-board/>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2017). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008).  
[https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
- Coolahan, J. (2002). Teacher Education an the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. *OECD Education Working Papers*, (2).
- Crandall, J., & Miller, S. F. (2014). Effective Professional Development for Language Teachers. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a SEcond or Foreign Language* (pp. 630-648). Heile Cengage Learning.
- Creswell, J. W. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Colomer, E. (2014). *Movimientos de renovación. Humanismo y Renacimiento*. Ediciones AKAL.
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting - education for Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center - California State University.
- Cummins, J. (2016). Reflections on Cummins (1980), "The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue". *TESOL Quarterly*, 50(4), 940-944.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. -educational Change and Development Series*. Falmer Press.

- de Vries, S., van de Grift, W. J., & Jansen, E. P. (2013). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(3), 338-357.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward BETter Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Diario El Telégrafo. (2014). Go Teacher entrega el 12% de docentes de inglés [Noticia]. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/go-teacher-entrega-el-12-de-docentes-de-ingles-enlace>
- Diario La Hora. (1 de julio de 2020). *Sin Internet, señal móvil y televisión en la frontera norte en inicio a clases*. <https://lahora.com.ec/noticia/1102319536/sin-internet-senal-movil-y-television-dudas-en-la-frontera-norte-en-inicio-a-clases>
- Dirección Nacional de Currículo. (s.f.). Ministerio de Educación Ecuador: Educación General Básica Preparatoria. <https://educacion.gob.ec/curriculo-preparatoria/>
- Domínguez Rodríguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del Instruccionismo Intelectualista al Holismo Educativo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 43-76.
- Education First. (2020). *EF English Proficiency Index I. Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés*.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition* (eBook Second Edition ed.). Oxford University Press.
- Ellis, R. (2020). Principles of Instructed Second Language Learning. In *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th ed., pp. 31-45). Heile Cengage Learning.
- Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (2016). *Analfabetismo Tasas Absolutas*. Dirección de Análisis e Investigación Educativa, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. <https://educacion.gob.ec/indice-de-indicadores/>
- European Commission. (2018). *Commission Staff Working Document - Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. EUR-Lex.
- European Trade Union Committee for Education . (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. ETUCE-CSEE.

- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Ferguson, G. (2007). The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss. *Ibérica*, 13, 7-38.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The Art of Science. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Sage Publications.
- Castellanos Galindo, S. H. & Yaya Escobar, R.E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41, 1-18.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Wiley-Blackwell.
- Gleason, J., & Ratner, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson Education.
- Graves, K. (2014). Syllabus and Curriculum Design for Second Language Teaching. In M. Celce-Murcia, & D. M. Brinton (Eds.), *Teaching English a Second or Foreign Language* (Fourth ed., pp. 46-62). Heile Cengage Learning.
- Hanesová, D. (2015). History of CLIL. In S. Pokrivčáková, M. Babocká, K. Bereczky, M. Bodorík, D. Bozdoğan, D. Dombeva, . . . K. Zavalari, *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers* (pp. 7-16). Constantine the Philosopher University.
- Hernández, A. M. (2015). Language status in two-way bilingual immersion. The dynamics between English and Spanish in peer interaction. *Journal f Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 102-126.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Herrera Pavo, M. Á., & Cochancela Patiño, M. G. (2020). Aporte de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Reviesta Scientific*, 5(5), 362-383.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (Abril, 2020). *Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo y Desempleo: Tecnologías de la Información y Comunicación 2020 - Principales Resultados*. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas\\_Sociales/TIC/2020/202012\\_Principales\\_resultados\\_Multiproposito\\_TIC.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2020/202012_Principales_resultados_Multiproposito_TIC.pdf)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017 - 2018* (Primera Edición).
- Kang Shin, J. (2014). Teaching Young Learners in English as a Second/Foreign Language Settings. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Fourth Edition ed., pp. 550-567). Heinle Cengage Learning.
- Kelly, M., & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*. European Commission Directorate General for Education and Culture and University of Southampton.
- Krashen, S. (1984). Immersion: Why it works and what has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1998). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe.
- Kuhl, P. (2000). A new view of language acquisition. *National Academy of Sciences colloquium "Auditory Neuroscience: Development, Transduction, and Integration"* (pp. 11850-11857). Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.
- Kuhl, P. (octubre de 2010). *The linguistic genius of babies* [Vídeo]. TEDx Rainer. [https://www.ted.com/talks/patricia\\_kuhl\\_the\\_linguistic\\_genius\\_of\\_babies/up-next](https://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies/up-next)
- Llorente, A. (8 de septiembre de 2018). Cuatro cifras sobre la alfabetización en América Latina que quizá te sorprendan. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45453102>

- Marina, J. A., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar [Libro Blanco]* (Vol. 1.3).  
[.http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO\\_ProfesionDocente\\_JAM\\_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bca0-ada011dca331](http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO_ProfesionDocente_JAM_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bca0-ada011dca331)
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. UniCOM - University of Jyväskylä, Finland.
- Martín Sánchez, M. A. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Aula*, 16, 137-154.
- McGroarty, M., & Fitzsimmons-Doolan, S. (2014). Approaches to School-Based Bilingual Education. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4ta ed., pp. 501-515). National Geographic Learning, a part of Cengage Learning.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications.
- Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 – 2015. Año 2 de su ejecución*.  
[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ec\\_9029.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_9029.pdf)
- Ministerio de Educación Ecuador (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*.  
[https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/AC\\_2.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/AC_2.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Estándares de Calidad Educativa*.  
[https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares\\_2012.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2014). Acuerdo Ministerial 0052-14. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-052-14.pdf>
- Ministerio de Educación Ecuador (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Subnivel Preparatoria* (2nda ed. digital).



<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Preparatoria.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador (2020a). *Plan Educativo COVID-19*. Retrieved from <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/>

Ministerio de Educación del Ecuador (2020b). *"Juntos aprendemos y nos cuidamos" Plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas*.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020c). *Plan Educativo COVID-19 "Aprendemos Juntos en Casa"*. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-aprendemos-juntos-en-casa/>

Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers*, (48).

National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2014). *Speech and Language Development Milestones*. Department of Health and Human Services. <https://www.nidcd.nih.gov/health/speech-and-language>

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. OECD Publishing.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Foro Mundial de Educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (3 de julio de 2020). *Día Internacional de la Alfabetización 2020. La enseñanza de la alfabetización y el aprendizaje durante la crisis de la COVID-19 y más allá. El papel de los educadores y el cambio de pedagogía*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/ild2020-concept-note-es.pdf>

- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Brookes Publishing Company.
- Peña M., A., & Herrera, L. (2021). Boletín Técnico N°-04-202: Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares. Indicadores de tecnología de la información y comunicación. Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas\\_Sociales/TIC/2020/202012\\_Boletin\\_Multiproposito\\_Tics.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2020/202012_Boletin_Multiproposito_Tics.pdf)
- Prabhu, N. (1990). There is no best method - Why?, *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Restrepo, R., & Stefos, E. (2018). Transformación Educativa y Fortalecimiento Docente. *Cuaderno de Política Educativa*, (4), 1-33.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Sanz Trigueros, F. J. (2018). *Desarrollo Profesional y Adaptabilidad del Docente de y en Lenguas Extranjeras en las Dinámicas Europeas. Un Estudio para sus Cualificaciones en la Enseñanza Obligatoria* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental – UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/31398>
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2019). *Perfil de País: Ecuador*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_informe\\_pdfs/dpe\\_ecuador-25\\_09\\_19.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/dpe_ecuador-25_09_19.pdf)
- Skinner, B. (1981). *Conducta Verbal [Verbal Behavior]* (Versión autorizada en español de la primera edición publicada en inglés por Prentice Hall, 1957 ed.). Editorial Trillas.
- Smith College (2020). *Consent to Participate in a Research Study*. [https://www.smith.edu/sites/default/files/media/Documents/Institutional-Review-Board/Participant\\_Consent\\_Waiver.pdf](https://www.smith.edu/sites/default/files/media/Documents/Institutional-Review-Board/Participant_Consent_Waiver.pdf)

- Snow, M. A. (2014). Content-Based and Immersion Models of Second/Foreign Language Teaching. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Fourth Edition ed., pp. 438-454). Heinle Cengage Learning.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2nda Edición). Ediciones Morata.
- Suasnabas-Pacheco, L. S., & Juárez, J. F. (2020). Calidad de la educación en Ecuador. ¿Mito o realidad? *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(2), 133-157.
- Tedesco, J.M. (06 de noviembre de 2010). *Educación para una sociedad más justa* [Vídeo]. TEDx Talks Río de la Plata.  
<https://tedxriodelaplata.org/charla/educacion-para-una-sociedad-mas-justa/>
- Thrash, B. (2021). *New England Association of Schools and Colleges*. ACE Learning - An Introduction to Transformative Accreditation.  
<https://cie.neasc.org/ace#:~:text=ACE%20aims%20to%20transform%20rather,o%20learning%20in%20our%20times.>
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente. *Educación*, 55-66.
- Vera Rojas, M. D. (2015). Reformas Educativas en Ecuador. *Revista Boletín REDIPE*, 4(8), 17-34.
- Villagómez, M. S., & Llanos Erazo, D. (2020). Políticas educativas y currículo en la emergencia sanitaria de 2020. *Estudios Pedagógicos XLVI*(3), 195-212.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300195>
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y Modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- Vivanco, Á. (2020). Teleeducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 1-10.
- Whitman, G. (2008). Esfero rojo, esfera azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador. En Arcos Cabrera, C. & Espinosa, B. *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (pp. 67-156). FLACSO, sede Ecuador.

- Zaccagnini, M. (2002). Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-20. <https://doi.org/10.35362/rie2913062>
- Zeng, Y., & Day, C. (2019). Collaborative Teacher professional development in schools in England (UK) and Shanghai (China): cultures, contexts and tensions. *Teachers and Teaching*, 25(3), 379-397.
- Zurer Pearson, B. (2008). *Raising a bilingual child*. Living Language.

## Anexos

- **Anexo A – Solicitud de acceso al Colegio Einstein**

November 19<sup>th</sup>, 2020

Einstein School

Dear \_\_\_\_\_,

My name is María Belén Guerra, former second grade teacher from Einstein School. As you know, I am currently studying a Master's Degree in "Investigación Aplicada a la Educación" in Spain, specifically at Universidad de Valladolid (UVa). The aim of this Degree is to train professionals able to investigate topics related to education.

The purpose of this letter is to request access to Einstein School in order to develop my research. I am proposing an investigation to describe the challenges that Lower School teachers at Einstein School have perceived regarding the immersion program adopted at the beginning of the academic school year 2020-2021. This information would be useful to help plan in advance an ongoing training program for in-service teachers.

This investigation will be supervised and tutored by Dr. Natalia Barranco Izquierdo ([natalia.barranco@uva.es](mailto:natalia.barranco@uva.es)) and Dr. Francisco Javier Sanz Trigueros ([franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es](mailto:franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es)), both part of UVa's academic staff. Data protection and confidentiality is guaranteed.

Therefore, I kindly ask that you would grant permission for me to send a questionnaire addressed to all Lower School academic staff and to interview the Lower School Principal, the General Director, and, those teachers who have more teaching experience.

Thank you in advance for your openness regarding this investigation. If any other information or details would be required do not hesitate to contact myself or my supervisors.

Kind regards,

María Belén Guerra Beltrán

CI: 1716720600

+34 615 35 38 74

[mariabelen.guerra@alumnos.uva.es](mailto:mariabelen.guerra@alumnos.uva.es)

## Anexo B – Instrumento de Encuesta y respuestas dadas

Preguntas

Respuestas **18**

### Percepciones docentes

El presente cuestionario se realiza en el marco de un Trabajo Fin de Máster, cursado en la Universidad de Valladolid, España. Este tiene como objetivo recabar datos sobre las percepciones de docentes especialistas en la enseñanza bilingüe en un centro de inmersión lingüística.

Los datos aquí recabados serán tratados de forma anónima y confidencial, y utilizados solamente con los fines investigativos antes mencionados. Por favor, responda con la mayor sinceridad y claridad posible las siguientes preguntas. Siga las instrucciones de cada pregunta detenidamente, tomando en cuenta que todas ellas son de carácter obligatorio.

Agradezco de antemano por su tiempo, sinceridad y colaboración. //

This questionnaire is carried out within the framework of a Master's Degree Final Project, completed at the University of Valladolid, Spain. This instrument aims to collect data on the perceptions of teachers specializing in bilingual education in a language immersion center. Follow the instructions for each question carefully, taking into account that all of them are mandatory.

The data collected here will be treated anonymously and confidentially, and used only for the aforementioned investigative purposes. Please answer the following questions as honestly and clearly as possible.

#### 1. Género \*

*Gender*

Escriba su respuesta

#### 2. Edad \*

*Age*

El valor debe ser un número.

#### 3. Años que ha trabajado en la Institución \*

*Years that you have worked at the Institution*

El valor debe ser un número.

#### 4. ¿Cuál es su lengua materna? \*

*What is your native language?*

Escriba su respuesta

#### 5. ¿En qué ámbito educativo se ha especializado? \*

*In what educational field have you specialized?*

Escriba su respuesta

6. Cargo que ocupa \*

*Position that you occupy*

- Tutor/a - Grade Teacher
- Especialista de Arte / Arts Specialist
- Especialista de música / Music Specialist
- Especialista de Hebreo y Cultura Judía / Hebrew and Jewish Culture Specialist
- Especialista de Francés / French Specialist
- Especialista de Educación Física / Physical Education Specialist
- Especialista de Drama / Drama Specialist
- Especialista de Español / Spanish Specialist
- Docente Asistente / Teacher Assistant

7. Años de experiencia como docente \*

*Years of teaching experience*

- De 1 a 5 / From 1 to 5
- De 6 a 10 / From 6 to 10
- De 11 a 15 / From 11 to 15
- De 16 en adelante / 16 or more

8. ¿Ha impartido clases en una lengua distinta a su lengua materna? Sí su respuesta es afirmativa, pase a la siguiente pregunta. Si su respuesta es negativa pase a la pregunta 10.

*Have you taught classes in a language other than your mother tongue? If your answer is affirmative go on to the next question. If your answer is negative, go on to question 10.*

- Sí / Yes
- No

9. Mencione sus años de experiencia como docente de lengua extranjera. \*

*Mention your year of experience as a foreign language teacher*

- De 1 a 5 / From 1 to 5
- De 6 a 10 / From 6 to 10
- De 11 a 15 / From 11 to 15
- De 16 en adelante / 16 or more

10. ¿Qué tipo de estándares curriculares utiliza en su práctica docente? Si utiliza estándares internacionales pase a la pregunta 11, si no pase a la pregunta 12. Si utiliza ambos pase a la pregunta 11.

*What kind of standards do you use in your teaching practice? If you use international standards go to question 11, if not continue to question 12. If you use both go to question 11.*

- Estándares nacionales / National Standards
- Estándares internacionales / International Standards
- Ambos / Both

11. ¿Qué estándares internacionales utiliza? \*

*Which international standards do you use?*

- California Common Core
- American Education Reaches Out (AERO)
- New Generation Science
- Todos los anteriores / All of the above

12. ¿Recibió sesiones de formación en torno a los estándares internacionales (AERO, California Common Core, New Generation Science) en los cuales se basa el nuevo currículo? \*

*Did you receive training sessions on international standards (AERO, California Common Core, New Generation Science) on which the new curriculum is based?*

- Sí / Yes
- No

13. ¿Cuántas sesiones de formación ha recibido durante el presente año lectivo? \*

*How many professional training sessions have you received during the ongoing school year?*

- Ninguna / None
- De 1 a 5 / From 1 to 5
- De 6 a 10 / From 6 to 10
- Más de 10 / More than 10

14. Mencione las temáticas específicas en torno a las cuales ha recibido las sesiones de formación durante el presente año lectivo. \*

*Mention the specific topics in which you have received training sessions on during the ongoing school year.*

Escriba su respuesta

15. ¿Sobre qué temas considera pertinente recibir sesiones de formación de cara al inicio del siguiente año lectivo? Elija todas las opciones que considere pertinentes. \*

*What topics do you consider relevant to receive training on in order to start the next school year? Choose all the options that you consider pertinent.*

- Técnicas y estrategias para enseñar conciencia fonológica y fonética en inglés. / Techniques and strategies to teach phonics and phonemic awareness.
- Modelos de enseñanza de inglés como segunda lengua. / Models to teach English as a second language.
- Técnicas y estrategias para impulsar la instrucción y desarrollar pequeños grupos de lectura basados en las necesidades individuales/especiales de los estudiantes. / Techniques and strategies to drive instruction and develop small reading groups based on students' individual/special needs.
- Técnicas y estrategias para enseñar ortografía, morfología y comprensión lectora en idioma inglés. / Techniques and strategies to teach spelling, morphology and reading comprehension in English.
- Recursos tecnológicos para uso pedagógico dentro del aula. / Technological resources for pedagogical use in the classroom.
- Recursos tecnológicos para uso personal en cuanto a planificación, organización y descubrimiento de recursos. / Technological resources for personal planning, organization and resource discovery.
- Utilización de los estándares curriculares internacionales. / Use of the international standards.
- Alineación de las unidades transdisciplinarias del PEP y los nuevos estándares curriculares. / Alignment of the transdisciplinary units of the PYP and the new curricular standards.
- Alineación de las plataformas educativas (Mathletics, Mathseeds, Journeys, etc.) con los nuevos estándares internacionales y las unidades transdisciplinarias del PEP. / Alignment of educational platforms (Mathletics, Mathseeds, Journeys, etc.) with the new international standards and the transdisciplinary units of the PYP.

16. Escriba otros temas sobre los cuales les parezca necesario recibir sesiones de formación. \*

*What other topics do you think you need to receive training on?*

Escriba su respuesta



17. Las sesiones de formación recibidas durante el presente año lectivo han sido: \*

*The training sessions received during the ongoing school year have been:*

	Totalmente en desacuerdo / Strongly disagree	En desacuerdo / Disagree	De acuerdo / Agree	Totalmente de acuerdo / Strongly Agree
Pertinentes / Relevant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insuficientes / Insufficient	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuera de tiempo / Not given in a timely manner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necesarias y convenientes / Necessary and convenient	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los suficientemente largas para asimilar y comprender los conceptos / Long enough to assimilate and comprehend the concepts given	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. ¿De qué manera ha impactado en su práctica docente diaria el cambio a nuevos estándares internacionales y la inmersión lingüística? Explique su respuesta, utilice todo el espacio que requiera. \*

*In what ways has the change to new international standards and a full immersion program impacted your daily teaching practice? Explain your answer, you can use all the space you need.*

Escriba su respuesta

19. ¿Posee alguna certificación que acredite su nivel de dominio en idioma inglés? Si su lengua materna es el inglés pase a la pregunta 22. \*

*Do you have any diploma that certifies your proficiency level in English? If your native language is English go to question 23.*

- Sí / Yes
- No
- Es mi lengua materna / It is my native language

20. ¿Qué certificación posee?

*What certification do you have?*

- IELTS
- TOEIC
- TOEFL
- Cambridge
- Otro / Other

21. ¿Qué nivel de dominio del idioma inglés posee actualmente?

*What proficiency level do you currently have?*

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

22. Describa su experiencia en el desarrollo de programas educativos internacionales (BI-PEP, otros especifique). \*

*Describe your experience in the development of international educational programs (IB-PYP, others specify).*

Escriba su respuesta

23. Explique qué retos percibió al enfrentarse a cambios didáctico-metodológicos en su práctica docente. \*

*Explain what challenges you perceived when facing didactic-methodological changes in your teaching practice.*

Escriba su respuesta

24. ¿Cómo se sintió respecto a los retos percibidos al inicio de este año lectivo? \*

*How did you feel regarding the challenges perceived during the start of this school year?*

Escriba su respuesta

25. ¿Cree que la situación actual de la pandemia causada por el SARS-CoV-2 ha influido en los retos percibidos de cara a la implementación de los nuevos estándares curriculares internacionales? ¿De qué maneras? Explique su respuesta. \*

*Do you think that the current pandemic situation caused by SARS-CoV-2 has influenced the perceived challenges to implement the new international curricular standards? In what ways? Explain your answer.*

Escriba su respuesta

Las respuestas obtenidas a través del instrumento de encuesta presentado anteriormente se pueden visualizar en su totalidad a través del enlace que sigue a continuación:

[https://forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?fragment=FormId%3DrOBSzPiXMEyCPjy\\_U4m\\_77jhuHovRh9PswIz3NA1sQhUMzlYNIBGQk81WEhUWkk2WUIDUjYyTzNHMy4u%26Token%3Dfe91bbbd41904ed2adad38089d84dac9](https://forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?fragment=FormId%3DrOBSzPiXMEyCPjy_U4m_77jhuHovRh9PswIz3NA1sQhUMzlYNIBGQk81WEhUWkk2WUIDUjYyTzNHMy4u%26Token%3Dfe91bbbd41904ed2adad38089d84dac9)

**Nota importante:** Solamente podrán acceder a este link miembros de la Universidad de Valladolid, a través de su cuenta de correo electrónico institucional la cual está ligada con Microsoft 365.

- **Anexo C – Guías para las entrevistas**

**Guía para la entrevista con SLS-1**

1. ¿Cómo describiría el proyecto educativo del Colegio Alberto Einstein?  
¿Existe un proyecto lingüístico que guíe las decisiones tomadas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés?
2. ¿Qué motivación guió la elección de estos estándares internacionales (AERO, California Common Core, New Generation Science)?
3. Para realizar la adopción de estos nuevos estándares, ¿se tomó en cuenta la formación de los docentes? ¿cómo lo hicieron?
4. ¿Qué retos ha percibido en la implementación de estos estándares internacionales por parte de los docentes?
5. ¿Qué pautas se han seguido para la transición del bilingüismo a la inmersión total en idioma inglés?
6. Durante este año lectivo, ¿se han identificado las necesidades formativas de los docentes frente a los cambios didáctico-metodológicos puestos en marcha? Frente a estas necesidades formativas, ¿qué medidas se han tomado para atenderlas de cara al inicio del nuevo año lectivo?

**Guía para la entrevista con SLS-2, SLS-4, SLS-5 y SLS-6**

1. ¿Qué retos ha percibido en la implementación de estos estándares internacionales (AERO, California Common Core, New Generation Science) por parte de los docentes?
2. Durante este año lectivo, ¿se han identificado las necesidades formativas de los docentes frente a los cambios didáctico-metodológicos puestos en marcha? Frente a estas necesidades formativas, ¿qué medidas se han tomado para atenderlas de cara al inicio del nuevo año lectivo?
3. Puede describir algunas de estas necesidades formativas identificadas en los docentes que imparten contenidos curriculares en inglés.
4. ¿Existe una planificación de sesiones de formación de cara al inicio del siguiente año lectivo? ¿Bajo qué temáticas considera necesario realizarlas?
5. ¿Considera que el nivel de dominio del idioma inglés que posean los docentes incide en el desempeño de la labor docente?

6. ¿Qué retos ha percibido que encuentran los docentes al compaginar las Unidades Transdisciplinarias del Programa de Escuela Primaria (PEP) con los nuevos estándares curriculares?
7. ¿Cree que la situación actual de la pandemia causada por el SARS-CoV-2 ha influido en los retos percibidos de cara a la implementación de los nuevos estándares curriculares internacionales? ¿De qué maneras?

### **Guía para la entrevista con SLS-3**

1. ¿Qué motivación guió la elección de estos estándares internacionales (AERO, California Common Core, New Generation Science)?
2. ¿Cómo se alinean estos estándares curriculares con los estándares nacionales dictaminados por el Ministerio de Educación?
3. ¿Cuáles fueron los aspectos tomados en cuenta al momento de introducir el uso de estos nuevos estándares curriculares?
4. ¿Han realizado algún tipo de seguimiento acerca de las necesidades y percepciones docentes ante la aplicación de los nuevos estándares curriculares?
5. ¿Bajo qué criterios/parámetros se han organizado las temáticas en torno a las cuáles han girado las sesiones de formación brindadas al personal docente de Lower School?
6. ¿Qué retos ha percibido en la implementación de estos estándares internacionales por parte de los docentes?
7. ¿Qué retos ha percibido que encuentran los docentes al compaginar las Unidades Transdisciplinarias del Programa de Escuela Primaria (PEP) con los nuevos estándares curriculares?
8. ¿Existe una planificación de sesiones de formación de cara al inicio del siguiente año lectivo? ¿Bajo qué temáticas considera necesario realizarlas?
9. ¿Se seguirá formando al personal en torno al uso de los nuevos estándares, su alineación con los estándares nacionales, los recursos pedagógicos adoptados (Reading Eggs, Mathletics, BrainPop) y los programas (Journeys, GoMath)?

- **Anexo D – Transcripciones de las entrevistas mantenidas**

Las transcripciones de las seis entrevistas realizadas se encuentran en el siguiente enlace de OneDrive, al que podrá acceder cualquier usuario de la Universidad de Valladolid:

[https://alumnosuvaesmy.sharepoint.com/:f:/g/personal/mariabelen\\_guerra\\_alumnos\\_uva\\_es/EiDoQ\\_LNhhIJ3nnDw7Q8FkBgLPzpk52KqqgWHmNiDG1bw?e=wWiaju](https://alumnosuvaesmy.sharepoint.com/:f:/g/personal/mariabelen_guerra_alumnos_uva_es/EiDoQ_LNhhIJ3nnDw7Q8FkBgLPzpk52KqqgWHmNiDG1bw?e=wWiaju)

Por otro lado, los archivos de audio y video de las entrevistas mantenidas, no son compartidos atendiendo a lo estipulado en el consentimiento informado firmado por los participantes y la entrevistadora.

- **Anexo E– Modelo de Consentimiento Informado**



Universidad de Valladolid

**Consentimiento informado para participar en un Proyecto de Investigación**  
**Consent to Participate in a Research Project**  
**Máster en Investigación Aplicada a la Educación / MRes Applied to Education**

**Título del estudio / Title of the study:** Percepción de docentes ante la transición de la educación bilingüe a un programa de inmersión lingüística. El caso del colegio Alberto Einstein de Quito.

**Investigadora / Researcher:** María Belén Guerra Beltrán

**Tutores / Tutors:**

Dra. Natalia Barranco Izquierdo	Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura – Universidad de Valladolid	natalia.barranco@uva.es
Dr. Francisco Javier Sanz Trigueros	Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura – Universidad de Valladolid	franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

### **Introducción / Introduction**

- Se le solicita que responda algunas preguntas durante una entrevista en el marco de un Trabajo de Fin de Máster, realizado en la Universidad de Valladolid, España. Este instrumento tiene como objetivo recopilar datos sobre las percepciones que tiene el personal directivo sobre la transición entre la educación bilingüe y la inmersión lingüística, así como el uso de estándares curriculares internacionales.

You are being asked to answer some questions during an interview within the framework of a Master's Degree Final Project, completed at the University of Valladolid, Spain. This instrument aims to collect data on the perceptions the Senior Leadership Staff has about the transition between bilingual education to language immersion and the use of international curricular standards.

- Le pedimos que lea este formulario y haga cualquier pregunta que pueda tener antes de aceptar participar en la entrevista.

We ask that you read this form and ask any questions that you may have before agreeing to participate in the interview.

### **Confidencialidad / Confidentiality**

- Los registros de las entrevistas se mantendrán en un archivo bloqueado, y, toda la información electrónica se codificará y protegerá mediante contraseña. Las entrevistas se realizarán mediante videollamada a través de la cuenta institucional de la Universidad en Microsoft Teams. Los archivos de grabación de video / audio se conservarán hasta finales de febrero de 2022, mientras se lleva a cabo el proceso de análisis de datos. Una vez finalizado este proceso, los archivos se borrarán. Las únicas personas que tendrán acceso a estos archivos son los investigadores, los tutores y los profesores que serían asignados como jurado al presentar el proyecto previo a la obtención del Título de Máster. La información que brinde durante las entrevistas será analizada y utilizada, pero la fuente (su identidad) permanecerá anónima.



Interview records will be kept in a locked file, and all electronic information will be coded and secured using a password protected file. The interviews will be made via video call through the University's institutional account in Microsoft Teams. The video/audio recording files will be kept until the end of February 2022, while the data analysis process takes place. After this process ends, the files will be erased. The only people that will have access to these files are the researchers, the tutors and the teachers that would be assigned as jury when presenting the project prior to obtaining the Master's Degree Title. The information you give during the interviews will be analyzed and used, but the source (your identity) will remain anonymous.

### Consentimiento / Consent

- Su firma a continuación indica que ha decidido participar en la entrevista y que ha leído y comprendido la información proporcionada anteriormente. Se le enviará una copia firmada y fechada de este formulario para que la conserve.

Your signature below indicates that you have decided to participate in the interview process, and that you have read and understood the information provided above. You will be sent a signed and dated copy of this form to keep.

Elija una de las siguientes opciones / Choose one of the following options:

- Consiento que se grabe audio y video durante la entrevista   
I consent audio and video recording during the interview
- Consiento que se grabe solamente audio   
I consent audio recording during the interview

Nombre / Name: \_\_\_\_\_

Firma / Signature: \_\_\_\_\_ Fecha / Date: \_\_\_\_\_

Firma del Investigador /  
Investigator's Signature: \_\_\_\_\_ Fecha / Date: \_\_\_\_\_