

Approaches to EFL teaching: Curriculum, Instruction, Assessment, & Technology 7

Paolo Fabre, José Boroto, Sandy Soto



Universidad Técnica de Machala

Approaches to EFL Teaching: Curriculum, Instruction,
Assessment, & Technology

- 7 -



Ing. César Quezada Abad, MBA

RECTOR

Ing. Amarilis Borja Herrera, Mg. Sc.

VICERRECTORA ACADÉMICA

Soc. Ramiro Ordóñez Morejón, Mg. Sc.

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

COORDINACIÓN EDITORIAL
VICERRECTORADO ACADÉMICO

Tomás Fontaines-Ruiz, PhD.

INVESTIGADOR BECARIO PROMETEO-UTMACH
ASESOR DEL PROGRAMA DE REINGENIERÍA

Ing. Karina Lozano Zambrano

COORDINADORA EDITORIAL

Ing. Jorge Maza Córdova, Ms.

Ing. Cyndi Aguilar

EQUIPO DE PUBLICACIONES

Approaches to EFL Teaching: Curriculum, Instruction, Assessment, & Technology

- 7 -

Paolo Fabre Merchan

Jose Boroto Carrasco

Sandy T. Soto

*Because you are my all, you have inspired and supported me throughout my whole life.
This is possible because of you: God and my parents, Luis & Narcisa.*

Paolo Fabre Merchan

To Vero, Samus and Mileto. You all rock and purr.

Jose Boroto Carrasco

*To all the people who made the publication of this book possible.
To those EFL teachers who, day by day, give the best of their own for helping their students
construct their knowledge and learn English in meaningful and effective ways.*

Sandy T. Soto

Primera edición 2015

ISBN: 978-9978-316-24-5

D.R. © 2015, UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

Ediciones UTMACH

Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

www.utmachala.edu.ec

ESTE TEXTO HA SIDO SOMETIDO A UN PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES EXTERNOS CON BASE EN LA NORMATIVA EDITORIAL DE LA UTMACH.

Portada:

Concepto editorial: Jorge Maza Córdova

Diseño: Luis Neira Samaniego (Est. de U.A.C. Empresariales)

Diseño, montaje y producción editorial: UTMACH

Impreso y hecho en Ecuador

Printed and made in Ecuador

Advertencia: “Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes”.

Content Table

Introduction.....	13
Transforming The English As Foreign Language (EFL) Education In Ecuador Through The Development And Implementation Of A Responsive Curriculum Model.....	15
Introduction.....	15
Changes in Ecuadorian Curriculum Throughout the Years.....	16
Social Forces that Impact Curriculum.....	16
Educational Forces that Impact Curriculum.....	18
Needs of the Curriculum.....	19
Current EFL Standards.....	20
Developing a Responsive Curriculum Plan.....	21
Tyler's Curricular Model	21
Philosophy of Teaching.....	22
Adapting the Current Curriculum Development Plan.....	22
Analysis of Students' Needs: Ecuadorian Context.....	23
Curriculum Objectives.....	23
Innovating the Teaching Strategies to Accomplish the Instructional and Curriculum Objectives.....	25
Evaluation of the Instruction.....	26
Evaluation of the Curriculum.....	26
Conclusion.....	27
References.....	29
Differentiated Instruction: Does It Make A Difference?.....	31
Introduction.....	31
Overview of Differentiated Instruction.....	32
Gardner's Theory of Human's Multiple Intelligences.....	34

Bloom 's Taxonomy in the Classroom.....	35
Differentiated Instruction in Real Classroom Settings.....	35
EFL Standards.....	38
Language Skill Standards for 10th EGB.....	38
Ways to Differentiated Instruction.....	39
A. Content.....	39
B. Process.....	40
C Product.....	41
D. Learning Environment.....	42
Conclusion.....	42
References.....	45
The Importance Of Teacher Training To Address	
The Needs Of Middle Level Students In The Classroom.....	47
Introduction.....	47
Overview of developmental characteristics of middle school students.....	49
Physical.....	50
Intellectual.....	50
Emotional.....	51
Social.....	51
Area of concern.....	53
Personal Application & Conclusion.....	57
References.....	59
Content-Based Instruction (CBI) An Innovative English As Foreign	
Language (EFL) Teaching Method.....	61
Introduction.....	61
History of EFL Education in Ecuador.....	62
Grammatical Approach.....	62
Communicative Approach.....	63
Applying Communicative Approach in Ecuador:	
Advantages and Limitations.....	63
Content-Based Instruction Method.....	64
Curriculum Implications.....	65
Application in Real Classroom Setting.....	65
Benefits for EFL Students.....	66
Introducing Content Based Instruction in Ecuador.....	66
Training Teachers: Professional Development.....	67
Adapting the Curriculum.....	67

Innovating Teaching Strategies.....	68
Conclusion.....	69
References.....	71
The Use Of Comics Adaptations In Existing Texts For	
The Assessment Of Reading Comprehension:	
A Multimodal Approach To Literacy In Ecuadorian EFL Classes.....	77
Introduction.....	77
Dilemma in Practice.....	77
I. Assessing Reading Comprehension in EFL Classrooms.....	78
II.Challenges Associated with the Assessment of	
Reading Comprehension in EFL Classrooms.....	79
III.The Need for more Formative Assessments	
of Reading Comprehension.....	81
IV. The Use of Comics as a Formative Assessment	
of Reading Comprehension.....	83
Assessment Issues in Authentic Teaching Practice	85
Innovating the Assessment Dynamics.....	87
References.....	89
Technology And Multimodal Activities As	
Alternative Assessment Tools In EFL	
Classroom In Ecuador.....	91
Introduction.....	91
Multimodal Presentations.....	92
Benefits of Implementing Multimodal Presentations.....	92
Influence of Multimodal Presentations in Education.....	93
Multiple Intelligences (MI).....	94
Effective Web Tools to Create Multimodal Presentations.....	95
Edmodo.....	95
Adobe App.....	96
Adobe Slate.....	97
Adobe Voice.....	98
Smore.com.....	98
Impacts of Applying Multiple Intelligences Activities through	
Multimodal Presentations on English Language Acquisition.....	99
Application and Limitations in the Ecuadorian Context.....	99
Conclusion.....	100
References.....	103

Introduction

Teaching English as a foreign language (EFL) requires that instructors of this language keep up to date with the new tendencies in education in order to provide students with meaningful learning opportunities for them to acquire this language successfully. It also demands that EFL teachers have a vast knowledge about the fundamental concepts and theories that surround EFL teaching and learning. These concepts include pedagogical and other conceptions such as curriculum, culture, instruction itself, assessment, and today's teaching tendency, technology, which frame EFL classes.

Knowing about curriculum allows teachers to become aware of the different factors that affect the creation or improvement of the curriculum as well as its components such as lesson planning, taking into account that a good curriculum is the basis for a quality education. Likewise, since many non-English speaking countries are considered multicultural or as in the case of Ecuador, pluricultural, understanding how culture influences learning is necessary in order to provide our students with culture-sensitive classrooms. Other concept that effective EFL instructors should be familiar with is instruction itself. In other words, how we will set our classes on the lesson plan and put what has been planned into practice. It is in this part of our practice where we demonstrate our knowledge about old and current teaching methods and principles as well as our teaching philosophy which reflects how we guide and support EFL students to learn this language successfully. Therefore, it is in this part where we put theory into practice.

A well-planned instruction is always accompanied by good assessment practices. Consequently, being informed about how to provide our students with possibilities to demonstrate their knowledge through active and authentic assessments will challenge traditional paper-and-pencil tests practices and turn the evaluation part of our instruction into knowledge flowering. Finally, with the growing use of internet and technology, it is pivotal that EFL teachers start looking for ways to include tech in their classes. Considering that in EFL contexts most students are not exposed to English outside the classroom, technology and the web provide us with a canvas of opportunities to have our students

practice outside the classroom walls. They also support us on making EFL teaching and learning more interactive and engaging for our students.

This work is part of a collection of books in which, from different perspectives, several Ecuadorian EFL educators have discussed topics related to curriculum, culture, instruction, assessment, and technology. The six sections of this book will serve as a guide for EFL teachers so that they can be informed about different teaching approaches and how they can be implemented in their classes. In addition, we hope that the book as a whole will become a source of consultation for anyone interested on learning about different aspects related to EFL teaching. Therefore, in order to reach both Spanish and English speaking readers, this book has been written in both languages expecting that examining this material turns out to be an enjoyable journey for everyone searching into new tendencies of EFL teaching practice.

The first chapter of this book addresses information concerning a proposal for the transformation of the EFL curriculum in Ecuador through the development and implementation of a responsive curriculum model. On the second chapter, the authors have approached the implementation of differentiated instruction in Ecuadorian classrooms, emphasizing the theories that are behind this teaching approach. The third chapter introduces the importance of teacher training to address the needs of middle level students in the classroom. Chapter four, on the other hand, proposes the implementation of content-based instruction as an innovative teaching method for EFL instruction. Continuing on the instruction line, but now accompanied by technology, chapter five discusses the use of comics adaptations in existing texts for the assessment of reading comprehension, which is proposed as a multimodal approach to literacy in Ecuadorian EFL classes. Finally, to close with a high note, the sixth chapter brings into focus the use of technology and multimodal activities as alternative assessment tools in EFL classroom in Ecuador. All these topics will open EFL teachers' eyes to important aspects and tips they should consider in order to deliver an effective instruction and improve their professional practice in public institutions of the country.

Transforming The English As Foreign Language (EFL) Education In Ecuador Through The Development And Implementation Of A Responsive Curriculum Model

Introduction

In recent years, the EFL curriculum in Ecuador has suffered several modifications to better address the different students, schools, and society's needs. A new curriculum has emerged to support students to achieve a high level of English proficiency, B1 according to the Common European Framework of Reference (CEFR), through a new teaching philosophy based on the implementation of the communicative approach. However, these new teaching philosophy and approach have brought some difficulties to Ecuadorian teachers to effectively accomplish the different objectives and standards, which are established in the current EFL curriculum, since most of the teaching methodology, strategies, and techniques that have been used in EFL classrooms over the years are more grammar-based.

In addition, this new curriculum does not take in mind the different society and student's realities in Ecuador. In this sense, Ecuadorian curriculum developers and planners need to analyze the current EFL curriculum taking into account the different aspects that influence their implementation. They should focus on students' specific learning goals, unique background and experience, and future objectives in order to create a student-center curriculum. It is also important to considering that the rapid growth of diversity in Ecuadorian classrooms and the need of developing competitive abilities to solve problem in a critical and reflective way in labor context have created the necessity to create a more responsive curriculum, which allows students to develop cognition and acquire knowledge while preparing themselves to succeed in this competitive world.

In order to achieve this goal, this chapter will provide an overview of how the Ecuadorian curriculum has changed, considering the different aspects (social and educational forces) that have impacted and aligned the educational system in Ecuador through the years. This chapter will also discuss some possible adaptations to transform

the current EFL curriculum in order to make it more responsive according to the Ecuadorian educational, society, and students' needs. Those adaptations are based on Tyler's curriculum model to better support all students to overcome their difficulties and to successfully achieve curriculum and individual learning goals.

Changes in Ecuadorian Curriculum Throughout the Years

The Ecuadorian curriculum has suffered several changes throughout the years due to political and religious issues that have impacted and transformed the educational system. Those issues or social and educational forces have changed the means of education, taking curriculum developers to analyze and to modify the curriculum to make it responsive and meaningful according to the different changes and needs that appear in societies along the years.

Social Forces that Impact Curriculum

In order to understand the different changes, which the Ecuadorian Curriculum has suffered, it is necessary to analyze the aspects that have impacted Ecuadorian society through the years, and to have in mind that Ecuador is a rich culturally diverse country with various religious, political, and cultural influences.

In 1822, Simon Bolivar was the first person that concerned about the educational issues in Ecuador and he started to create different educational institutions such as: elementary schools and libraries (Ebaugh, 1947). These educational institutions were created mainly to spread catholic values, principles, and lifestyle among indigenous people. Therefore, the religion was the first society aspect that influenced in the development of curriculum in Ecuador. Ebaugh (1947) claimed that during Colonial periods, many churches were built in large areas to prepare people in basic education such as: numbers, language, and elementary arts, which were conducted by the priests and other members of the religious. Later, the religious influence on education increased when many Franciscans and Dominicans arrived to the country and they took the control of the public elementary school during the presidential period of Garcia Moreno. They educated people based on catholic religious beliefs and in order to serve to this religious movement.

Moreover, the labor need because of industrialization and agricultural development changed the educational curriculum objectives of the schools in Ecuador. Schools became to be more technical and to train indigenous people to be involved in agriculture, clothing, and other types of industries. According to Oviedo and Wildemeersh (2008), this new

educational structure gave some advantage to urban inhabitants since the education in large city were provided with better resources and it was focused on language, math, science, and history; while rural schools, where most of the population was indigenous, offer students education in labor. In other words, to develop abilities to produce and to work on agriculture, sewing and so on.

In addition to these aspects, one of the most important aspects that have influenced in the curriculum is the diversity and multicultural population that inhabit in Ecuador. According to the 2001 official census applied by Confederacion de Nacionalidades Indigenas del Ecuador (CONAIE), 830,418 persons declared themselves as indigenous, which represents the 35% of the entire population. During Colonial periods, the schools were exclusive places for rich white people, and "Mestizos, indigenous, and black people did not have the right to go to school; they were only slaves" (Roigh, 1984). However, it changed through the years and in 1835, Vicente Rocafuerte, stated that education is one of the essential duties of government and should be provided for everyone. Moreover, later in 1945, three indigenous schools were created and ruled by Dolores Cacuango, an indigenous woman that dedicated her life to defend the Kichwa language. Those schools gave indigenous people the opportunity to pursue the same quality of education of white people. In Addition, the Constitution of 1945 stated that the educational system and social services must be furnished without discrimination.

According to Ebaugh (1947) those changes in the constitution brought to the curriculum the necessity to support students' need to develop intellectual, moral, and physical abilities toward vocational instruction. It also proposed the implementation of note taking, teachers lecture, memorizing, and recitation of concepts as effective educational strategies. Based on those changes, the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB) was created to support the cultural differences in Ecuadorian Curriculum and gave access to those different cultural groups to receive the same quality of education. The Ministry of Education (2013), in its MOSEIB model through the agreement-0440-13, claimed that "education needs to attend the psychological, pedagogical, and socio-cultural needs of the different nationalities; moreover, to promote knowledge and abilities to succeed in life and auto-education" (Ministry of Education, 2013) [Translated by: Fabre, 2015]. Finally, in 2007, Rafael Correa, the current President of Ecuador, did some amendments to the constitution and brought a new inclusive and innovate education model, which responds not only to cultural differences, but also include students with physical and cognitive difficulties into the regular classrooms. According to the Ministry of Education (2006), based on the Ten-Year Educational Plan, students entering the educational system need to have pertinent skills for the correct development and social inclusion. This model influenced the curriculum content in subjects like math, language, science, and English as a foreign language by conducting

the Ecuadorian education to a more Constructivism methodology and Progressivism curricular philosophy.

Educational Forces that Impact Curriculum

Ecuador has enhanced its educational system in huge dimension throughout the last ten years. During Rafael Correa presidential period the investment in Education has increased. Rafael Correa considered education one of the vital pillars of his revolution, allowing the construction of modern building for school and the professional development of teachers in universities around the world. As a consequence, it has changed the National Curriculum, schools, and teachers' philosophy about education, which has transformed the educational system from a traditional to a more progressivism approach.

According to Tyler (2013), the most important educational agents that impact curriculum are the students, family, society, as well as the school and teachers' educational philosophies. For years, the education in Ecuador was conducted through the traditional philosophy. Dewey (1997) stated that the traditional model of education was subject-centered and that students were only passive learner. They acquire all the knowledge, experiences, and abilities that teachers want them to learn. In contrast of the traditional model, Dewey (1997) proposed a progressive education, which guides students to develop critical thinking, social, academic, and self-education abilities as well the development of cognition and identities. This new model is based on Piaget's theory (1977) of the "constructivism," which stated that each individual constructs meaning as he or she learns and that it is focused on individual needs, learning styles, and reality issues.

According to the Ministry of Education (2006), in its Ten-Year Educational Plan, education in Ecuador needs to prepared student to challenge the different problematic issues that face today's society. In addition, it suggested through the agreement: 020-12 that the "Subsecretaria de Educación" is in charge of providing the policies and standards that align the National Curriculum based on individual groups and cultural needs (Ministry of Education, 2006). In response to this, some Ecuadorian teachers started the application of more responsive teaching methods and strategies based on progressivism and constructivism theories.

It is also important to mention the emphasis that Rafael Correa has put in English as a foreign language learning. This government has invested in preparing English teachers in different universities in United States, so that they can improve their English level and therefore, the English level in Ecuadorian high school students. In 2012, the Ministry of Education launched the English curriculum guidelines. These guidelines are aligned with the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) standards,

standards that are internationally recognized and provide a common basis for the elaboration of language curriculum guidelines. The goal of those standards is to ensure that students achieve a B1 English proficiency level according to CEFR when they finish high school. That is, students will build communicative abilities competence focusing on sociolinguistic and pragmatic aspects of the language through the development of the four principle language skills: listening, reading, writing, and speaking throughout their academic years in high school education.

The creation of this curriculum has impacted the English learning process in order to allow students do not only acquire a new language, but to develop other communicative, social, and academic abilities. According to (Feldman, 1976) English language is considered very important for social and professional success. In addition to the philosophies of teaching and some of the modern educational theories that have impacted the current Ecuadorian curriculum, it is also crucial to bear in mind the needs of curriculum to continue enhancing the educational system.

Needs of the Curriculum

The Ministry of Education needs to analyze some important aspects in order to create a more responsive curriculum, which not only allow students to acquire new knowledge, but also to develop cognition and social abilities based on their own identity, culture, and educational needs, besides the abilities required to survive and to success in this ever-changing and competitive world.

Students' differences and diversity are important aspects that teachers need to bear in mind to avoid the misconception about education as "focused on content while ignoring the developmental and academic needs of their students" (Brown & Trudy, 2014, p. 2). Therefore, curriculum needs to take into consideration the emotional and social aspects that influence students' educational journey as well as the necessities of society and community.

Instruction needs to prepare adolescents for life, and as Cossa (2006) stated, students need to be involved in physically and active participation instead of passive learning. Taking in mind that we are living in an ever-changing world and it has caused that many aspects in education changed as well, education in Ecuador has become more inclusive and the diversity in the classroom has increased enormously in recent years. Consequently, curriculum needs to respond on each student's specific learning goals, preferences, struggles, and learning styles "focusing on students' progress on the learning continuum" (Tomlinson, 2003; Heacox, 2012).

Current EFL Standards

In order to adapt the current English curriculum to make it more responsive, it is important to analyze the content and abilities that students need to develop in order to achieve the standards and objectives that currently aligned the National Curriculum in Ecuador. Those standards will give curriculum developers a clear picture about the needs of the curriculum, learning goals, and academic objectives that students are required to achieve. This information will guide developers to come out with a curriculum model that perfectly fits and promotes new tools and innovations to a specific population and society's need. Figure number 1 portrays the language abilities, which are stated in EFL Curriculum guidelines in Ecuador, that an eighth grader will acquire when finishing the academic year. This is level A.1.1 according to CEFR.

Figure 1.	
Listening	• In simple spoken texts, understand expressions, words, and sentences related to the learner's personal and educational background (e.g. personal information, house, daily life activities, curricular subjects, classroom equipment, classroom commands, etc.). • Follow speech, which is very slow and carefully articulated, with long pauses for them to assimilate meaning within the personal and educational domains.
Reading	• Understand and identify very simple informational texts (e.g. labels, messages, postcards, catalogs, etc.), a single phrase at a time, picking up familiar names, words, and basic phrases and rereading as required. • Extract the gist and key information items from very simple informational texts.
Writing	• Produce slow, hesitant, planned monologues (i.e. with frequent pauses to search for expressions, backtracking, errors, etc.) • Interact in a simple way by asking and answering simple questions about the learners' personal and educational background. Communication is highly dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing, and repair.
Speaking	• Produce very simple informational texts that can have little or no detail, can have little variety in sentence

Source: Ministry of Education (2012). National English curriculum guidelines: English as a foreign language. Quito, Ecuador. Resolution Number: MRL-2012.

Developing a Responsive Curriculum Plan

In order to design a responsive curriculum model that attend all students and society's needs, curriculum developers need to analyze different aspects of curriculum and models, "which are essential patterns serving as action guidelines" (Oliva & Gordon, 2013, p. 104). Tyler and Oliva proposed two deductive models, which proceed from the general in order to understand and to achieve specific aspects of society and individuals' needs. In contrast, Taba proposed an inductive model, which proceed from the specific (design and evaluation of units, strategies, and lessons) to achieve general National curriculum goals based on society and individuals' needs. The analysis of these three models will support practitioners "to put it all together, and to come out with a working model at the need of the process instead of starting a new model at the beginning" (Oliva & Gordon, 2013, p.105). Therefore, we believe that Oliva's curriculum may be a great model to support Ecuadorian practitioners to develop a novel curriculum. It should grow from the general needs and objectives of the students, families, and society to evaluate the effectiveness of instructional strategies on the achievement of standards and current curriculum objectives.

Nevertheless, Ecuador has a completely different context, talking about curriculum development, which is better explained in the agreement (2012): 020-12, which stated that the Subsecretaria de Fundamentos Educativos, The National Curriculum Director and the Ministry of Education are the agents in charge of proposing policies and standards that would improve the Ecuadorian Curriculum. It means that Ecuadorian teachers have no influence in the curriculum development. For this reason, we will suggest Tyler's model to effectively influence Ecuadorian Curriculum since it is developed without teachers' influence. It grows on students, society, and subject's needs, and it is also aligned with our philosophy of teaching.

Tyler's Curricular Model

This curricular model recommended that planners identify general and specific objectives by gathering data from three important sources: students, society, and subject matter. This information supports the whole educational community to achieve individual goals; for instance, it helps teachers to accomplish the content and general and specific objectives established in the National curriculum, and students to achieve academic and cognitive abilities, based on their own reality and individual learning goals. This model also proposed the philosophical and psychological screens to clarify and to focus the curriculum and instruction goals for the Nation. It is a simple deductive model that we believe will support Ecuadorian Curriculum planners to develop an effective model that

cover students, school, and society's needs.

In order to accomplish this goal, it is vital to take in mind the different social changes that have impacted students and society behaviors in Ecuador, which have increased the diversity in the classrooms. Therefore, the analysis of students' reality and needs is crucial to develop a responsive curriculum that not only focus on subject and content, but also create a safe learning ecology caring about students' culture, identity, family, and individuals learning goals. In other words, Ecuador needs a curriculum that allows students to develop social, academic, and linguistic abilities, which support students to acquire meaningful knowledge. For this reason, the role of the teachers is very important on the students' achievement of curriculum objectives and standards since the teacher is the person who is interacting every day with the students and applying the curriculum; he/she is the perfect person to evaluate whether the curriculum fit on students' reality. That is, teachers have a very strong influence in the curriculum by assessing the different strategies and methodologies in order to make suggestions for any modification or adaption to the curriculum depending on students' needs and assets.

Philosophy of Teaching

The philosophy of teaching refers to the different teaching beliefs that drive each educator's professional practice. This allows curriculum developers to understand the needs of the curriculum and to promote instruction according to specific learning setting and societies. Instruction needs to be an enjoyable and meaningful time for students and teachers. It needs to be real and supportive in order to form humans that seek their own success. "Instruction needs to motivate, require engagement, and interaction among students and teachers" (Brown & Knowles, 2014, p. 65). It must provide opportunities to grow, to interact, to express, and to develop cognition while acquiring new knowledge. According to Heacox (2012) instruction needs to reach everyone; it needs to provide different learning roads and to provide everyone the specific scaffolding to accomplish their unique goals (Heacox, 2012). Therefore, the philosophy of teaching needs to promote that instruction should be guided by a collaborative, active, and differentiated learning ecology that supports all students to acquire a new language, social and cognitive abilities as well as to become reflective and moral human beings.

Adapting the Current Curriculum Development Plan

Previous to make any modification, adaptation or to design an effective curriculum plan

there are several aspects that need to be analyzed. First, “The curriculum development is a continue process” (Oliva & Gordon, 2013, p. 235), in which several agents may influence in order to develop a curriculum that respond principally to students’ needs. The following curriculum planning is based on the EFL course book (unit five) used for eight graders in Ecuadorian public schools.

This Curriculum Development plan portrays a brief explanation of Ecuadorian students’ needs, and the curriculum and instructional goals for the A.1.1 level according to CERF language standards. Moreover, this suggests several teaching strategies to meet the curriculum and instruction goals and to evaluate the effectiveness of the curriculum on enhancing students’ learning and English language proficiency.

Analysis of Students’ Needs: Ecuadorian Context

As mentioned before, Ecuador is a diverse country that challenges teachers to work with different culture, different learning styles, and learning disabilities all in the same classroom. All those aspects may be considered to plan effective lessons that fulfill all students’ needs and National and School curricular learning objectives. In addition, having in mind the different social, emotional, and cognitive changes that eight-grader students experience during the adolescence, this curriculum provides teachers with useful strategies to address those challenge situations into positive educational assets. Moreover, it is important to mention that students need active learning and to be exposed to activities that allow them to explore real problematic issues and give them useful tools to deal with those problems in their own reality. For these reasons, teachers need to provide students plenty of meaningful opportunities that allow them the application of high-order thinking, critical reflection, and problem solving abilities in real context. Additionally, in EFL classes, students have the need to use the language in real context in order to be able to communicate effectively in English.

Curriculum Objectives

According to the Ministry of Education (2012) and the Ecuadorian Curriculum EFL Guidelines, the overall EFL curriculum objectives are:

- To ensure high-school graduates reach a minimum B1 language proficiency level according to the CEFR
- To build up learners’ communicative language competence in its linguistic, sociolinguist, and pragmatic components through the development of the four language

skills: listening reading, writing, and speaking.

Additionally, it stated the specific curriculum objectives to reach the level A.1.1 according to CEFR that is aligned with eight-grade level of education. According to the “Curriculum Students’ Exit Profile Objectives” by the end of eight grade students will be able to:

- Understand and use familiar everyday expressions and basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type
 - Introduce themselves and others
 - Ask and answer questions about personal details
 - Understand, identify, and produce very simple informational, transitional, and expository texts, which provide some variety in sentence structures and vocabulary complex
- Be aware of the society and culture of the community in which English is spoken.

Although, in Ecuador, teachers have not influence over these curriculum objectives, they do have freedom to design the instructional goals. So that, even if the curriculum objectives do not fulfill students and society’ individual needs, either promote equity or celebrate diversity, teachers have the opportunity to promote differentiated instruction and to involve more challenge and real context through well-planned instructional objectives. Furthermore, the materials proposed by the Ministry of Education and the methodology used by the teachers in class do not provide students the complexity required to achieve the B1 English proficiency level when graduating from high school. Therefore, teachers need to make some adaptations to these curriculum goals and to use complementary resources, based on students’ individual needs, in order to better accomplish the standards required by the Ministry of Education.

Instructional Goals

- Students will identify and explore different cultures and famous movies character
- Students will develop communicative and cognitive abilities
- Students will interact with different cultures and establish differences and similarities
- Student will analyze and offer possible solutions to different society problems

Instructional Objectives

After finishing unit five from the course textbook, eight grader students will be able to:

- Understand the components of language as an integrative system through the development of the four language skills
- Identify and describe people from different culture according to diverse perspectives and behaviors through teamwork and multimodal presentations
- Effectively categorize and manage family vocabulary and communicative descriptive expressions based on cultural differences and real context by role-playing and discussing
- Use possessive adjective and simple present tense by building strong connection with previous and future applications through linking language strategy and snapshot projects

These instructional objectives permit teachers to attend each student's needs and cultural background while they explore their peers' culture and different previous experiences. It creates the supporting and engaging learning ecology needed to promote interaction and to increase motivation since every student is an essential part of the class. The instructional objectives also support Ecuadorian students to develop cognitive abilities by describing, analyzing, and exploring the diverse perspectives and learning styles among their classmates, based on their own individual learning goals and reality. Moreover, these objectives support the idea that students acquire new knowledge and keep it for longer when they notice how useful the knowledge could be to fulfill their future needs and objectives through activities that involve interaction such as: role-playing, teamwork, and multimodal presentations.

Innovating the Teaching Strategies to Accomplish the Instructional and Curriculum Objectives

The teaching strategies are an essential part to accomplish the curriculum and instructional goals. As mentioned before, it is true that Ecuadorian teachers have not access to change, to adapt, or to influence on the National Curriculum Development; nevertheless, they have the freedom to choose the path to reach the standards and contents required by the Ministry of Education in each of the educational grades. It is important the application of strategies that allow students to interact with real world issues and peers while developing academic skills. Moreover, these strategies should guide students to reach their unique learning goals and personal interests based on their individual way of learning (multiple intelligences).

Based on Gardner's (1993) multiple intelligence theory, Ecuadorian teachers should provide students different paths that allow them to acquire knowledge according to their unique learning styles. For instance, "Learning Station", suggested in Heacox (2012), is a teaching strategy that provides students the freedom to choose the material that facilitates

them to understand new concepts and to explore different cultures. Each station involves diverse information sources such as: songs, academic/ informal audio, conversation, piece of writing, graphics, newspapers, videos, cartoons, and visuals, which according to Gardner (1993) Heacox (2012) and Tomlinson (2014) support learning according to students' interests and learning styles. These complementary resources allow students to build knowledge from different perspectives and to enhance their four language skills in an integrated mean at the same time they acquire vocabulary and expressions from real context situations.

Additionally, the application of "KWL Chart," "Mind-Map," and "Linking Language" strategies proposed by Herrera (2011) guide students to have a meaningful learning. According to Herrera (2011) and Herrera and Murry (2013) these strategies allow students to build strong connections between new knowledge and their emotions and prior experience as well as to keep the knowledge for longer in order to use it in any challenge future situation. Furthermore, effective grouping configuration according to students and lesson's needs allows teachers to promote cooperative learning among students and support students to build their own knowledge basing on several opinions and through group discussion and individual reflection. According to Alavinia and Farhady (2012) making students work in small groups really help them to become more empowered learning.

Those strategies guide students to achieve the curriculum objectives while they explore new cultures and perspectives in a meaningful and engaging learning ecology, which support them to acquire new content and to fulfill their own learning goals concerning social issues. Finally, the implementation of role-play provides students the opportunity to explore new cultures, to identify, to describe, and to put new vocabulary and knowledge in practice through a more real and meaningful environment. It is also important to mention that the application of the strategies mentioned also help teachers to assess the process of students' learning, the achievement of the curriculum goals and objectives, and the effectiveness of their professional instruction, in a continue and cycling process. This allows Ecuadorian teachers to make any modification to better meet curriculum objective, language standards, and students' needs during the process.

Evaluation of the Instruction

Formative assessment is one of the best ways to evaluate instruction and students' progress in order to build abilities through effective feedback. For instance, the implementation of portfolios and gallery walls allow recording students' process, while the use of rubrics and peer review allow students to develop self-assessment skills in order to enhance

their own weaknesses. Those strategies create a collaborative learning ecology, in which every student feel comfortable to interact, and to express. In brief, these strategies permit teachers to observe the reaction and motivation that students have while participating in classroom activities in order to assess the accomplishment of instructional goals and objectives and students' progress.

Evaluation of the Curriculum

During the educational process, it is important to apply some formal and informal summative assessment strategies that support teachers to evaluate the students' progress, based on the achievement of curriculum goals. This evaluation helps educators to have a clear picture of the contents and abilities that students have already acquired and are capable of using in real contexts; moreover, to guide teachers to make any adaptations and modifications to their instructional goals. Additionally, at the end of every semester, teachers most implement some formal assessment tools in order to document to what extent students have accomplished the curriculum goals as well as their personal learning objectives. Teachers should consider interviewing their students through group discussion and individual checklist and questionnaires to assess the effectiveness of their instructional practice and the strategies applied during the semester. This information helps teachers to modify their instructional strategies in order to make it more accessible and meaningful for future diverse learners.

Conclusion

Ecuador has suffered positive changes in its educational system in the last ten years; nevertheless, its national curriculum may need some modifications to better address and response to the diversity, inclusion, limit access to technology, and others aspects that teachers in this country face in their classroom. This chapter of the book has provided some quality information, effective curriculum models, and teaching and assessment techniques to better address some of the problematic issues that the current Ecuadorian EFL curriculum faces.

Moreover, this chapter aims at encouraging Ecuadorian instructor and curriculum planers to bear in mind all the aspects discussed along it to enhance their implementation in the classrooms while creating a more responsive curriculum in order to achieve the same quality of education. We also want to emphasis that the curriculum plan displayed in this chapter is aligned with a certain grade of students in a Ecuadorian context;

however, as mentioned before, every society and school have to come out with a different curriculum, depending on their own society, school, and students' individual needs. It requires the analyzing of different teaching philosophies and effective curriculum model.

Finally, it is important to practice the active and continue analysis to different curricular models including the three mentioned in this chapter to continue enhancing and encouraging curriculum developers to create a unique responsive curriculum that fulfill the needs required in this ever-changing world. Taking in mind that society has changed through the years and that it will continue changing in future, so that curriculum need to be revised and modified every year.

References

- Actores del Sistema de Educacion Intercultural Bilingue (2013). MOISEB: Modelo del Sistema de educacion intercultural bilingue. Quito, Ecuador: MinEduc. Retrieved from: http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/01/ACUERDO_440-131.pdf
- Alavinia, & Farhady, S. (2012). Teaching vocabulary through differentiated instruction: Insights from multiple intelligences and learning styles. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2(4), 73 - 90. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/1429385932/fulltextPDF/83DDEDADFF8743BDPQ/1?accountid=11789>
- Brown, D., & Knowles, T. (2014). What every middle school teacher should know. Portsmouth, New Hampshire, United States: Heinemann.
- CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (1989). Las nacionalidades indígenas en el Ecuador: Nuestro proceso organizativo. 284 Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Cossa, M. (2006). *Rebels with a cause: Working with adolescents using action techniques*. Philadelphia, Pensilvania, United States: Jessica Kingsley Publishers.
- Dewey, J. (1997) *Expeience & education*. New York, United States: Touchstone.
- Ebaugh (1947). *Education in Ecuador*. Office of Education, Federal Security Agency, 2, 1-97. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED543500>
- Feldman, E. (1976). Art, education, and the consumption of images. In Elliot W. Eisner (Ed.). *The arts, human development, and education* (p 137-146). Berkeley, California, United States: McCutchan.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences - The Theory in Practice*. New York: New York, United States: BasicBooks.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating insruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, Minnesota, United States: Free Spirit.

- Herrera, S., Kavimandan, S., & Holmes, M. (2011). *Crossing the vocabulary bridge: Differentiated strategies for diverse secondary classrooms*. New York, New York, United States: Teachers College Press.
- Herrera S., & Murry K. (2014). *Mastering ESL/EFL methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CDL) students* (3rd Edit.). Boston, Massachusetts, United States: Pearson Education Inc.
- Ministerio de Educación (2006). *Ten-year education plan in Ecuador*. Quito, Ecuador: Consejo de Educacion. Retrieved from: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/ingles.pdf>
- Ministerio de Educación (2012). *National English curriculum guidelines: English as a foreign language*. Quito, Ecuador: Resolution Number: MRL-2012.
- Ministerio de Educación (2012). *Acuerdo No. 020-12*. Quito, Ecuador. Retrieved from: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-020-122.pdf>
- Ministerio de Educación (2013). *Acuerdo No. 0440-13*. Quito, Ecuador. Retrieved from: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/ACUERDO_440-131.pdf
- Morgan, N. (2015). *Make happiness a priority in schools*. The Times: Education.
- Oliva, P, & Gordon, W. (1997). *Developing the Curriculum* (8th Ed.). Boston, Massachusetts, United States: Pearson.
- Oviedo, A., & Wildemeersch, D. (2013). *Changing context of Ecuadorian basic education: From catholic school to neo-liberal reform*. *Journal of Comparative Education*, 38(4). Retrieved from: https://www.academia.edu/6387237/The_Changing_Context_of_Ecuadorian_Basic_Education_From_Catholic_School_to_Neo-liberal_Reform
- Tolimson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, Virginia, United States: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Edit.). Alexandria, Virginia, United States: ASCD.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, United States: University of Chicago Press.

Differentiated Instruction: Does It Make A Difference?

Introduction

Ecuador is going through a process of complex changes in the area of education, with interest from behalf of the Government into deploying resources and efforts into changing how teachers respond to students, and how students become actors of the new educational experience. This change in how education is seen brings new challenges for educators, who now are becoming more aware of the needs of the students and the way to address said needs with research based methods that are directed toward generating the best educational experience for every student in the classroom.

One of the ways teachers are doing this is by becoming aware of the learning needs, the abilities, the learning styles and preferences and the multiple intelligences that every student brings as to the class, and as result of this awareness, integrating the use of differentiated instruction as a starting point for the planning of more effective and socially responsible lessons that will result in a better overall educational experience in tune with the educational revolution proposed by the current Government.

According to Tomlinson (2014), the need of creating differentiated instruction arises from the observations made on traditional instruction in “one-room school houses” in which all students receive attention to their education, considering their needs, learning styles and proficiency levels, but where because of contextual factors traditional school configurations were replaced by an adaptable approach to education. This new setting promoted the creation of an “Individualized instruction” (Yatrin, 2004) approach to classroom management and curricular planning, considering the student’s’ individuality and personal proficiency levels as key elements when it comes to lesson planning. This new approach was based on the premise that students will be promoted to the next grade once they had finished the customized packet of content created to better suit their needs.

This approach to education creates a new and attractive way of addressing individual students’ needs, and a valid way of integrating classrooms in a non-segregated way,

where the teaching experience, although it responds to a general curriculum and whole class approach is still tailored to the specific needs of the individual students, without creating a sense of separation among them (Yatrin 2004).

When considering the needs of students above the regular requirements of the curriculum, teachers have to make decisions on the needed adaptations that will occur in order to address the students's diverse readiness levels, interests, and learning preferences, so that the classroom experience maximizes academic achievement (Heacox, 2012; Tomlinson & Moon, 2013,).

To address this new need of understanding and maximizing students' needs and potentials Walqui and Lier suggested the use of a "pedagogy of promise", (Walqui and Lier, 2010) which is an approach in tune with Lev Vygotsky's Theory of the Zone of Proximal Development, in the sense that it guides student's learning process in order to achieve their learning "immense potential, strengths to build on, and dreams for their future" (Walqui & Lier, 2010).

Overview of Differentiated Instruction

Within the professional practice of education, teachers are constantly looking for ways to address the needs of students and to become more effective educators while having students more engaged and become active participants of their own learning process. Several theories have been analyzed and applied by socially responsive teachers over the years, in order to accomplish this goal. In the paper titled "Differentiated Instruction: A Research Basis", Pearl Subban analyses several papers and suggests that Vygotsky's theory of social interaction is fundamental for the development of cognition and that education is an ongoing process, rather than a result or a simple product. Students learn by doing, and learn by interacting. In order for this process to be successful, teachers have to guide the education process while respecting the individuality of every student's process, thus a teacher becomes a monitor and mediator of the learning process, considering the needs and the assets that students bring to classroom in a way that is effective and empowers the learners. According to Subban, the social relations between teacher and students are not the only thing that have to be taken into account, but also the way the teacher uses scaffolding, meaningful instruction and even physical spaces and class arrangement to enhance these relations in order to form a collaborative and reciprocal learning experience more in tune with Vygotsky's theory and views of students' learning development (Subban, 2006).

In order to understand better the development and application of differentiated instruction, Baecher, Artiglieri and Patterson (2012) conducted an analysis on middle

education in the United States focusing on the diversity of students and the ways that differentiation would have a much better result if the lesson planning were focused on creating specific differentiation for specific subgroups instead of working with extended classrooms. One interesting thing to note from the research is that even though the paper focuses on the growth of the English Learners Population in the United States, with an estimated projection at the time of the research of 10 million ELL students in public schools and by 2025, “nearly one of every four students will be an ELL (English language learner)”, most of the ELLs are native-born U.S. citizens, not immigrants. This suggests that “educators may not have been meeting the needs of ELLs over the course of their school lives, resulting in insufficient development of their content knowledge and literacy” (Baecher, Artiglieri and Patterson, 2012, p. 14) thus resulting in teachers that have been forced to create adaptations and differentiations in instruction in order to meet the cultural diverse needs and create opportunities to “become more focused on language development activities within the lessons” and have students fully engaged in the learning activities (Baecher, Artiglieri, and Patterson, 2012).

Within this study, the focus of teachers on subgroups rather than whole classrooms shows the importance of creating sheltered opportunities, variations of the same activities (due to the importance of having students access to the same content over the lessons) while keeping a focal point on the development of language skills for the ELL students. The study also notes that “teachers who have already developed an understanding of the purposes and methods for sheltering content for ELLs, then, need a clearer understanding of how to differentiate based on language proficiency” (Baecher, Artiglieri, and Patterson, 2012, p. 16) which will result in an extra step of differentiation that will further be influenced by Bloom’s Taxonomy and even Gardner’s theory of the multiple intelligences. In order to apply these principles correctly, teachers must be aware of the importance of correctly assessing student’s readiness, their interests and learning profiles, as well as perceptive enough to ensure that the choices being made are the ones that would make the class more productive.

The activities that a teacher includes in the lesson planning and further up in the differentiation of instruction should be directed into generating an evolution in the student’s perceptions of learning through the development of critical thinking. According to Andy Halvorsen (2005) in his study “Incorporating Critical Thinking Skills Development into ESL/EFL Courses” the development of critical thinking skills as well as higher level thinking is linked with the use in the classroom of debates, media analysis and problem solving as integral parts of the classroom.

The inclusion of these types of activities within the ESL classroom becomes a starting point for several other more elaborated lessons that include specific elements that will improve the educational experience of the ELLs’ English level (Halvorsen, 2005). And

later, according to their interests and preferred learning styles and favored intelligences in tune with Gardner's theory of multiple intelligence.

Gardner's Theory of Human's Multiple Intelligences

According to the theory of Howard Gardner cited in Tomlinson (1999), the human intelligence is not a simple construct that can be determined by a single score (like an IQ test) but rather is the result of the interaction of seven different human cognitive abilities. The theory of Multiple Intelligences focuses on the existence of seven human cognitive abilities. From this theory's perspective, the dynamic interaction of these intelligences is what can be understood as the students "overall intelligence", with specific intelligences becoming the students' cognitive strengths. This theory then suggests that the best way to address students' learning potential and preferred learning styles is to incorporate their strongest intelligence into the problem solving exercises as tools for problem solving and assessment to create multiple paths so that students that have different sets of abilities, interests, or learning needs experience appropriate and equal ways to become successful learners (Tomlinson, 1999).

According to Gardner's theory, there are seven learning styles that are related to the multiple intelligence theory. The learning styles are 1) visual-spatial, which means the reasoning is related to the use of images, color, layout and spatial organization, favoring the use of pictures and visual cues. 2) Bodily-kinesthetic, focused on sensations and physicality. These type of students are favored by the activities based on movement and body language. 3) Musical, where sounds, rhyme and music make the learning experience easier for the student. 4) Interpersonal, also known as social intelligence, aims to work with others as much as possible and bases much of its potential on the interaction with peers. 5) Intrapersonal, where the students preferred learning style has to do with activities conducted by themselves, without much interaction with others. 6) Linguistic, a type of intelligence that includes the use of words, both orally and in writing as preferred methods of expression and learning, and lastly 7) Logical-mathematical, which is a type of intelligence that favors the use logical thinking and mathematical related skills. According to Breaux & Boutte, 2010, there are specific activities that address every learning style. Hence, if the students are visual-spatial learners, teachers should favor the use of activities where students draw, solve jigsaw puzzles and related activities, use graphics organizers, charts, pictures, drawings and videos. For the bodily-kinesthetic, teachers must include physical and hands-on activities, role playing, and concrete activities related to the use of their body in the classroom. Musical learners require that teachers include music and songs, as well as multimedia materials to have the students engaged

during the activities. Interpersonal learners need to be engaged in group activities and to keep dialogues in class that allow them to constantly interact. Intrapersonal students need having time to do their activities by themselves, so the use of books, diaries, and personal activities will encourage their academic performance. Linguistic learners are favored by reading activities, playing word games, and the use of storytelling in the classroom. Logical-Mathematical learners are bound to use abstract thinking and enjoy games with logic and research related activities (Breaux & Boutte, 2010).

Bloom's Taxonomy in the Classroom

Once teachers have identified the students' favorite learning styles and strengths using Gardner's multiple intelligence theory, the next step becomes the use of Bloom's Taxonomy as a way to give teachers an additional tool to better address the needs of diverse EELs. Bloom's taxonomy is directed to allow teachers to teach the same content to different students, varying the complexity of the processes accordingly to students' level of proficiency or the expected final outcome of the activity (Roberts, & Inman, 2009; Thousand, Richard, & Nevin, 2007).

Bloom's taxonomy divides cognitive processes into six dimensions that differ in depth and divide the complexity of the activities in a manner that those activities respond to the abilities that students have and how they better respond to teacher instruction. The six categories are as follows: Remember, Understand, Apply, Analyze, Evaluate and Create.

Remember is directly related to the process of recovering significant information from long term memory. Understand, in which the student's learning experience is based for the creation of meaning from teaching. Apply, when students are able to convey concepts into practice and internalize them through this practice. Analyze, refers to the act of exploring information defining how the parts communicate to each other and to an overall arrangement or set of goals. Evaluate, in this category students perform activities that allow them get conclusions based on principles and standards, and finally, create, category in which students have to put components together to restructure elements into a new pattern that is not a repetition, but rather a creation that is unique for the learner (Roberts, & Inman, 2009; Thousand, Richard, & Nevin, 2007).

Differentiated Instruction in Real Classroom Settings

In the year 2011, Steinmeyer published the results of a research conducted at a rural elementary school in Central Georgia in 2008 whose purpose was to investigate the

effectiveness of differentiated instruction in the teaching of small groups within an inclusive education classroom. The research was conducted in a group of twenty one students. This group included five students with special needs that were considered as the research sample for differentiated instruction. The researcher applied a pre assessment test, The Lexia Computerized Reading Test (2002), published by Lexia Learning System Inc.; in order to gather information about the students' needs, readiness skills, and achievement gains individually. With the information obtained from these results, the researcher was then able to plan differentiated instruction activities to be applied later by a special education teacher in the classroom.

After the suggested grouping was done, and the support of the certified special education teacher, another test was applied to determine if a change could be observed. This demonstrated that all the students had improved their scores. This comparison between test scores led to the conclusion that when grouping students according to their proficiency levels and allowing them to have access to the appropriate individual instruction, they are much more likely to achieve better academic results and to master new concepts in the classroom.

Another research was conducted by Alavinia and Farhady (2012) about the possible effects of differentiated instruction considering students different intelligences and learning styles. The study was conducted in the Iran Language Institute in the city of Urmia, Iran, with a population of 60 Iranian female learners, with ages ranged between 15 and 20 years.

The research was conducted through a pre-assessment using questionnaires (the Preliminary English Test for proficiency levels and a multiple intelligence test based on Gardner's Multiple intelligence theory) in order to separate the students according to their learning styles and intelligence types, as well as to ensure a homogenous level of English. After this, the groups were separated into five groups based on their learning styles. The groups took 17 sessions of 90 minutes. Some groups received differentiated instruction, while the control groups didn't receive the differentiation. The results of the study led to the conclusion that differentiated instruction had had a positive effect on the students' vocabulary learning, that students had a "significantly better performance on the post-test", and that "the application of differentiated instruction had a positive effect on the process of learning." (Alavinia and Farhady, 2012). The researchers also concluded that the implementation of differentiated instruction also created a sense of empowerment on the student's' behalf.

Another research conducted in Iran, by Mohammad Aliakbari and Jaber Khales Haghighi in the 2014 had the goal of determining the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of reading comprehension of Iranian learners in separate gender education. The research was conducted with 47 EFL elementary students, whose

ages ranged from 16 to 28 years of age. The students were divided into two groups based on gender, with a control group of 25 students. The students were later divided by proficiency level and underwent 24 classes that concluded with a final exam in the last session of the semester. The teachers working with the control group opted to use traditional instruction, while the teachers in the experimental group used tiered instruction in the areas of content, product and process, and flexible grouping within the classroom. The results of these adaptations was seen when the students participated in a post test in which the students that had differentiated instruction in their classroom had better scores than those that had the regular approach to education. Likewise, the results also showed that students' gender did not prove to be a significant variable to consider when applying differentiation in instruction.

In Kelly Gretchen's (2013) Doctoral dissertation, she conducted a research "designed to answer the research question of whether there was a statistically significant difference between fraction and percent pretest and posttest scores of students in a math class that was instructed as a whole group compared to a math class that received differentiated math instruction" (p. 1). The selected group of 83 students came from fifth grade classroom from suburban Ohio between the years 2010 and 2011. The data obtained by this research was analyzed with both paired T tests and independent T tests to examine the impact of differentiated mathematical instruction. The results showed that students who had been receiving differentiated instruction had a significantly higher performance in both units being taught (in fractions and percents), even though there was only a mild increase in posttest scores.

The approach used in Gretchen's research consisted of tiered mathematical activities and several types of instructional methods. In the first group, the students had uniform assignments or activities throughout the math lessons. The information was presented to a large group in class set up to function as a lecture while the students from the second group were receiving differentiated instruction in a way that they were exposed to mathematics lessons being presented in various ways that were aligned to different learning styles. The teacher allowed the type of assignment students could use, such as "giving choices of a 17 math facts paper, creating a play or poem about a topic, writing a song about the topic, making a visual or representation of the topic, or another option that would allow the student to use their own strengths to demonstrate their knowledge". This research showed the importance of a teacher being open to allow different learning styles to ensure the students' varied needs are being met in the classroom. The researcher also mentioned that an ideal mathematics teacher can use a teaching style that accommodates their students' learning styles (as cited by Louange, 2007 in Gretchen, 2013), as well as suggesting that differentiated instruction made a modest impact on the performance of the middle grade students compared to the regular whole class instruction model.

EFL Standards

The Ecuadorian English Curriculum for secondary education is aligned with the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) standards, which are internationally recognized and provide a basis for the elaboration of language curriculum guidelines. These standards allocate Ecuadorian students into six levels according to predetermined English proficiency levels (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2), which have been designated to match and are related to the six high school academic years.

The goal of those standards is to ensure that all students in the Ecuadorian public school system achieve a B1 English proficiency level according to CEFR when they graduate from high school. This implies that students would be able build communicative abilities that strongly focus on the sociolinguistic and pragmatic aspects of the English language based on the development of the four main language skills: listening, reading, writing, and speaking through their education in high school. This section will focus on the standards that students will have to achieve by the end of the 10th year of “Educación General Básica” (EGB)

Language Skill Standards for 10th year EGB

Listening Reading Speaking Writing

- Recognize expressions, words, and sentences in simple spoken texts related to the learner’s personal, educational, and social background.
- Follow speech which is very slow and carefully articulated, with long pauses for them to assimilate meaning within the personal, educational, and domains.
- Understand and identify simple informational, transactional, and expository texts—a single phrase at a time—picking up familiar names, words, and basic phrases and rereading as required.
- Extract the gist and key information items from simple informational, transactional, and expository texts. Interact and participate in brief informal discussions in a simple way by asking and answering simple questions about the learners’ personal, educational, and social background.
- Communication is dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing, and repair.
- Produce slow, hesitant, planned dialogues (i.e. communication still depends on repetition, rephrasing and repair). Produce informational, transactional, and expository

texts consisting of a sequence of simple sentences that have more detail and show more variety in lexical range and sentence structure.

Ways to Differentiate Instruction

The first step to start differentiating instruction is to identify students' strengths and needs through the use of pre assessment tools that will allow us to identify student's interests, objectives, biographical background as well as the weaknesses that will have to be considered when creating the adaptations. It is known that we must follow a strict program that obeys to a curriculum planning that has been developed by the Ministry of Education of Ecuador, but as teachers we must know that "you can different instruction if your curriculum is district mandated" (Heacox, 2012, p. 5) and that there is extensive research that support the idea of differentiating instruction based on the idea that "students learn through various means and methods" (Tomlinson, 2003).

In this case, we are working with a classroom example based on our teaching experience in Ecuador with a 35 student classroom in which the students are divided into three groups: The students who have not been formally exposed to English in a classroom setting, those who have some experience (mostly vocabulary and phrases from previous classes) and those who can use some grammar structures and basic phrases in a communicative sense.

The first step in order to start using differentiated instruction in the classroom is to pre-assess students' proficiency levels and obtain information about their personal background such as interests, strengths, weaknesses and interests. A good way of doing this would be the use of Biography Cards (Herrera, 2010) and tests that are presented in both formal (in the form of mandatory school tests) and informal manners so that we can have information about the students' real abilities in both L1 and L2. This will allow us to effectively plan the content, process, product and language adaptations that we will require to make in the class so students can achieve A1.1 level by the end of the school year.

A.Content

For the content adaptations, we have to first ensure to follow requirements and the goals that have been established by the area director of our school before starting any adaptations, which in turn must be in tune with the table presented before.

Source: Ministry of Education (2012). National English curriculum guidelines: English as a foreign language. Quito, Ecuador. Resolution Number: MRL-2012.

Then, we will pre-assess students with the use of strategies such as biography cards (Herrera 2010) to gather some information their interests, objectives, and preferred learning styles. We will also use some tests to have a deeper comprehension of the students multiple intelligence levels. The use of diagnostic formal, and informal assessment will allow us to evaluate students' real English proficiency and L2 abilities in the class environment.

In order to achieve level A.1.1 in reading, students needs to understand the key information of short and simple text and conversations with a higher use of international vocabulary terms. It is necessary that for this level students are capable of understanding and correctly using some tenses. We will focus on adapting reading, since according to Krashen's theory of second language acquisition (2003) students receive a lot of information through reading and listening and have developed some of the needed metacognitive processes to understand the language, but they still present some difficulties when it comes to producing it. This work is constructed under the assumption (based on previous experience) that the adaptations will be mostly done to help students with low proficiency levels and basic literacy skills. We will then focus our teaching efforts into the inclusion of language expression, creation of vocabulary knowledge (through the use of idioms and dictionaries/thesaurus) so they can understand and become acquainted with the contents of the English books used in the EFL class. The use of effective grouping (that obeys to the observations of differentiated instruction, multiple intelligences and learning styles) keeping in mind that many of the adaptations will have to be done on the go due to the nature of the material that is going to be used and the level of access that students' will have to support material. One key element of the instruction is that the content must not be simplified but rather presented in a way that low proficiency students can access to the contents and understand it in ways that they can still perform the required activities and the higher level students use this activities to affirm their knowledge and improve their vocabulary and communicative skills.

B. Process

As stated before, according to Krashen (2003) during the first stages student are more receptive than producers of the language. This suggests that the adaptations for differentiated instruction should focus more on the process in which, as a teacher, have more control. Based on previous research, we want to focus on changing the way in which reading exercises are presented in order to create a deeper sense of context for students that lack good foundations on reading comprehension skills, while keeping the

original content (grammar and text) of the texts. Adaptations that are directed for the scaffolding of the skills would be continuously used in the classroom. This extra layer of content will help students have a better comprehension of some less obvious elements of the exercise. According to Gardner's theory, the best way to engage students in the activities inside the classroom is through the use of materials that tap into the different learning styles related to the different intelligences approach in education. Considering that based in our experience, students from 10th year GBE have a marked preference for visual activities due to the way the curriculum for that year is presented, activities such as graphics, visuals and comics that respond to the presented texts will introduce the use of high and low complexity exercises that elicit cooperation of students with higher levels with students that are struggling and class configurations that alternate individual activities with effective group activities to allow students to support each other in activities that encourage the use of multiple intelligences and peer collaboration to empower their learning experience. For the listening part, the texts will have visual support that help the understanding of the intonation and emotional tone that the standards require to achieve.

C. Product

Since students at an A.1.1 level have some difficulties when producing the language, it is imperative to have scaffolding that allows students to produce communicational language in a more meaningful way. For this reason, the focus of the lessons will not be grammar content but rather the creation of spaces in which meaningful communication occurs. For each unit, we will provide our students adapted texts that allow them to participate in a stress free environment and allow room for customization of the materials. Group work will also be encouraged in a way that it becomes a synergetic experience by allowing students of lower level to benefit from the interactions with more advanced students and vice versa, and by allowing higher proficiency students affirm their knowledge by supporting others to learn. Herrera (2011) suggests the use of materials that guide students through meaningful learning using previous knowledge as starting point for creating connections with it and the new knowledge; these materials include KWLH Charts and Mind-Maps (Herrera and Murry, 2013). The proposed activities are highly effective when the correct grouping configuration is used, and the best way to do so is according to students learning preferences and learning style to promote cooperative learning. The product presented will have characteristics that respond to the requirement of the task at hand, but it will also have elements that are specific to each student thanks to the instructions that have been designed accordingly to Bloom's Taxonomy guidelines.

D. Learning Environment

The creation of a friendly and supportive learning environment is one of the most important aspects when it comes to differentiated instruction. We should create a meaningful context in which each student feels comfortable and safe to work, while at the same time facing challenges that encourage them to become active participants of the class using activities as the ones suggested by Dr. Herrera's research and effective grouping as the ones recommended by Heacox. Considering the short periods of time that we have to work with students and the lack of a space dedicated for English lessons, the need of having learning stations that work around learning styles and Bloom's Taxonomy's guidelines is a must, as well as the use of guidelines and rubrics that allow the students to maintain a positive environment and a simple follow up of their activities, lower their affective filters, and encourage collaborative learning.

Conclusion

Differentiated Instruction is a research proven method which addresses the needs of students through a practical and well-funded practice that ensures an improvement of the students' academic success, as well as their engagement and motivation. The research conducted has created enough connections to allow teachers to have well-funded grounds from which to draw the necessary arguments to apply the adaptations in the classroom, even when considering the limitations that arise in the classroom related to the different necessities that every student has and how education has followed a pretty standard approach to the lesson planning which does not consider the student as the center of the learning experience.

We strongly believe that this section is just a personal and simplified view of what EFL teachers have to face in Ecuador, and that stronger research, addressing the cultural elements that a pluricultural nation like ours bring to the equation, is needed to encourage the use of Differentiated Instruction in every classroom.

For us, Differentiated Instruction has been a part of our teaching practice for many years. It was indirectly addressed through the use of small adaptations and changes in our practice based on the intention of engaging students by using our knowledge on multiple intelligences, but these practices were not based on research. This lack of academic background in our approach made it difficult for us to get support from authorities when applying Differentiated Instruction. Nevertheless, we strongly believe that this research-based chapter will give some light on the problematic found in the EFL classrooms in our country, problematic that we have seen every time we teach a new class.

Finally, we believe that we are not the only teachers that have been having these type of experiences and that this work will be persuasive enough to encourage teachers to integrate research-based Differentiated Instruction practices that improve the learning experiences and allow students to develop the CEFR requirements that the government seeks to reach in every school of the country, in a way that students become truly engaged throughout all the process.

References

- Alavinia, P. & Farhady, S. (2012). Teaching vocabulary through differentiated instruction: Insights from multiple Intelligences and learning styles. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2(4), 73 - 90. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/1429385932/fulltextPDF/83DDEDADFF8743BDPQ/1?accountid=11789>
- Aliakbari, M., & Khales, J. (2014). On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of Iranian learners reading comprehension in separate gender education. *International Conference on Current Trends in ELT*, 98, 182 - 189. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814024963>
- Baecher, L., Artigliere, M., & Patterson, D. (2012). Differentiated Instruction for English Language Learners as “variations on a theme”. *Middle School Journal*, 43(3)14-21 Retrieved from <https://www.questia.com/library/journal/1P3-2605914491/differentiated-instruction-for-english-language-learners>
- Breaux, E., & Boutte, M. (2010). *How the Best Teachers Differentiate Instruction*. New York: Eye on Education. inc
- Gretchen, K. (2013). *Differentiated Instruction in the Classroom* (Dissertation, Walden University, Minnesota) Retrieved from <http://gradworks.umi.com/35/68/3568331.html>
- Halvorsen, A. (2005, March). Incorporating Critical Thinking Skills Development into ESL/EFL Courses. Retrieved 2014, from *The Internet TESL Journal*: Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-CriticalThinking.html>
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, Minnesota, United States: Free Spirit.
- Herrera, S. (2010). *Biography-driven culturally responsive teaching*. New York, New York, United States: Teachers College Press.
- Herrera S., & Murry K. (2014). *Mastering ESL/EFL methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CDL) students* (3rd Edit.). Boston, Massachusetts, United States: Pearson Education Inc.

- Krashen, S. (2003). *Principles in second language acquisition*. New York: Pergamon
- Steinmeyer, J. (2011). *Implementation of differentiated instruction in inclusion classroom effectiveness* (Order No. 3482514). Available from ProQuestDissertations & Theses Global. (910557279). Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.kstate.edu/docview/910557279?accountid=11789>
- Roberts, J. I. (2009). *Strategies for Differentiating Instruction, best practices for the classroom*. Texas: Prufrock Pres inc.
- Subban (2006). *Differentiated instruction: A research basis*. *International Education Journal*, 7(7), pgs. 935 - 947. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Thousand, J. R. (2007). *Differentiating Instruction: Collaborative Planning and Teaching for Universally Designed Learning*. En J. R. Thousand. Corwing Press.
- Tolimson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, Virginia, United States: ASCD.
- Tomlinson, C. &. (2009). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Edit.). Alexandria, Virginia, United States: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia, United States: ASCD.
- Walqui, A., & Lier, L. V. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners*. Danvers, Minnesota, United States: WestEd.
- Yatrin, J. (2004). *A room with differentiated view: How to serve all children as individual learners*. Portsmouth, North West, England: Heinemann.

The Importance Of Teacher Training To Address The Needs Of Middle Level Students In The Classroom

Introduction

Middle School is a critical transition period between the elementary school and the high school, characterized by the challenges that are to be addressed by the professionals in charge of the educational system. In fact, Brown and Knowles (2014) state that “Junior high school should not be an extension of elementary school or preparation for high school but that schools in the middle needs validity in and of themselves as places that meet the needs of a unique age group” (Brown and Knowles, 2014, p. 70). Another important element of the middle school program is that the middle school teacher should not only be well versed on the subject that will be taught, but also be a well prepared individual that is ready to participate and, as stated by William Alexander, often referred to as the father of the middle school “be a teacher that is ready to work with the unique needs of the young adolescents.” (Brown and Knowles, 2014, p. 70). From the historical point of view, the need of having a school dedicated to working directly with the students of this age came from the realization that there was an imbalance between the shortage of classrooms from kindergarten through sixth-grade buildings and the amount of free classrooms in the high school buildings; and, the school board solution was to move the ninth grades into the high school. At that time, the proposed solution was to “move the ninth grades into the high school and rename the junior high to middle school” (Brown and Knowles, 2014, p. 71). This effort was not enough, and a need of a much more organized and functional arose from the need of addressing the specific characteristics of young teenagers, which in turn brought educators to “realize the need of a national organization to advocate for young adolescents” (Brown and Knowles, 2014, p. 72) which resulted in the creation of the Middle School Association in the United States. In order to meet the needs of young adolescents in a well prepared and organized fashion that is responsive to the developmental issues of students.

The Carnegie Task Force members provided eight recommendations that became basic guidelines for developing an appropriate educational setting for young adolescents. (Brown and Knowles, 2014, p. 73). These recommendations are concerned with creating a dynamic and responsive atmosphere where every student feels safe and their personal differences are taken into account:

1. Create small communities
2. Teach a core academic program
3. Ensure success for all students
4. Empower teacher and administrators to make decisions about the experiences of middle grade students
5. Staff middle grade schools with teachers who are experts in teaching education
6. Improve academic performance through fostering the health and fitness of young adolescents
7. Re-engage families in the education of young adolescents by giving families meaningful roles
8. Connect schools with communities

Sometime after the report was published, some middle schools began to implement the recommendations, developing team structures to create smaller communities of learning that were in tune with this views and that in turn were supporting the students in a more realistic way by considering all the factors surrounding their development and the characteristics of the middle school aged teen. (Brown and Knowles, 2014, p. 74). At the beginning of the application of this approach to education, several directors considered that this approach was just a temporary adaptation that was not going to last, but based on the level and volume of high quality research that has been conducted, the middle school concept is not an educational “fad” that is doomed for a short shelf life (Brown and Knowles, 2014, p. 84) and rather a smart approach to education that will stay around for quite some time, because it responds to the needs of young adolescents in a way that usual school configurations and regular teachers did not consider doing because of the previous curriculum statements that were focused on achieving academic goals without taking into account students individualities and the need that arise from this transitional stage such as the need special advice and care from professionals that are aware of the needs and assets that will arise as a result of the changes within students.

For this chapter, we want to address the importance of having well prepared teachers that have, aside from their professional development and their preparation on the specific subject they are teaching, but also well aware of the needs and especially, of the procedures and best practices to address the interactions that will occur in the classroom.

These interactions are especially complex, because they are the result of the ongoing interactions between internal factors such as hormonal changes, physical changes and

psychological occurrences with external elements such as family systems, peer relations and the environmental forces that act upon the students.

The awareness and the deeper knowledge of the students' reality that comes from having a well-funded preparation in Middle School Pedagogy results in a teaching practice that can prevent, assess and intervene with the students when the need arises in a way that is responsive to factors such as cognitive development, physical changes, emotional imbalances and social caveats, and the effects these have in the classroom.

A well-prepared teacher is more than a collection of classroom management techniques and information on the characteristics of middle level students. A well prepared teacher is a person who can act on the spot and give students support and manage the class in a way that every person in the group is truly engaged and manage that the learning experience of all the students be responsive to their learning styles and interests as well as be responsive to the emotional dilemmas and psychological dynamics that are inherent to this age group. This section will deal with a brief explanation of the characteristics that an effective middle school teacher and the rationale behind said traits.

Overview of developmental characteristics of middle school students

Middle level students are students between the ages of 10 and 14 who, according to the Manning and Bucher (2001) and Beane (2004), are going through a series of changes due to their rapid growth and the onset of hormones that are starting to generate physical changes in their body and are not children nor adolescents. The cognitive changes are also more visible, since they are moving from a concrete way of thinking toward a stage of critical thinking in a way that, as stated by Manning & Bucher, 2001, is different for every student.

Emotionally, they are going through drastic changes in their sense of identity and are prone to having strong mood swings and outbursts of energetic display of emotions. This in turn influences their social development, generating a need of belonging to a group and having interaction with their peers. Morally, they are starting to understand the rules that have been set for them and are now starting to challenge authority and question their morals (mostly because of the cognitive transition to abstract thinking) and are starting to have a better sense of good and wrong.

Middle level students want to be intellectually challenged, and their teachers are responsible for creating the conditions for that to occur. Considering the information of the PRISM model and other research basis, middle school teachers should focus on teaching life skills and classroom dynamics that will prepare students for the higher levels of education, while also keeping in mind the social and moral aspects of education. Several are the factors that respond to each of the realms of the PRISM model:

Physical

During the beginning of the pre adolescence, several physical changes are noticeable, especially the growth sprout that Manning and Bucher (2001) and William-Boyd (2003) stated and the constant feelings of unrest and tiredness, along with noticeable physical changes concerning size and height, as well as health issues like the presence acne, and sexual changes that are evident thanks to the secondary sexual characteristics (Manning & Bucher, 2001; William-Boyd, 2003). These changes do not happen at a regular pace, neither in a predictable fashion. In fact, all these changes happen differently for every person and are unpredictable speeds. Because of the aforementioned changes, teachers must have a comprehensive program that accounts for all developmental changes and vary the pace of education to account for every student's needs. Teachers must also be aware that physical interaction is needed for students' development; therefore, they should foster activities through intramural sports, and if possible, encourage healthy nutrition habits; this is more dependent on family dynamics than classroom activities though. They should also be aware of the physical changes, especially those that have to do with endocrine changes and the onset of hormones.

Intellectual

Students of this age are going through the stage that Jean Piaget identified as the "concrete and formal operations stage" in the year 1977. This stage is transitional in nature, because it becomes a bridge between the evidence based thinking into the abstract thinking, At this point, students start to become aware and concerned with world problems and their place in society (Brown & Knowles, 2014). When addressing the need of social interaction of young students, Wiles and Bondi (2001) state that young adolescents are more inclined into active and, mostly interactive activities and be with their age peers. During this period, early teens are inclined toward being part of discussions and within these discussions they try to impose their ideas, sometimes bringing emotional intensity to the arguments that overcome the intellectual achievements of the student. These types of behaviors are in response to the metacognitive advancements that are going on, and according to Brown and Knowles (2014) this internal evolution is what makes the students comprehend some cognitive processes and assimilate them. In this stage, adults become strong guides for students, and according to Wiles and Bondi (2001) it not only important, but rather essential that adults give them responsible and responsive guidance to become valuable citizens.

As teachers, we must create short and intense lessons that begin with the concrete and advance toward the abstract in a natural and non-challenging way. Also, due to the changes going in the student's cognitive sphere, questions and unanswered questions should be some of the guiding forces of the classroom. Another way of encouraging students' critical thinking skills is to allow students to participate in activities that tap into the real life with realistic assessment and with multisensory aids.

Emotional

In this area, middle school students are going through a series of challenges that are hard to accept such as physical changes and constant mood swings. At this age, early teenagers are in the look for independence, as well as series of conflicts that deal with their search for their identity, several issues that have to do with their environment and the resulting conflicts that arise (Brown & Knowles, 2014). The stress that results from these changes becomes evident with mood swings and outbursts of emotional nature quite frequently and of varied intensity, with ambivalence and strength that cannot be easily predicted. (Brown & Knowles, 2014). According to William-Boyd (2003), youngsters constantly feel under radar and this becomes a constant issue for them, which increases their emotional distress. It is also very frequent that at this age, young adolescents become especially driven towards a search for independence from their families and set of rules (Brown & Knowles, 2014) and are inclined to engage in dangerous activities and challenge authority to become accepted by their peers and avoid feeling excluded by their friends (William-Boyd, 2003). At this point of their life, early teens start experimenting with several dangerous activities and even substance abuse in the search of their personal identity (Brown & Knowles, 2014). As educators, we have to be aware that our actions are setting behavioral examples and are guide for students to follow. Teachers must be honest with the students and avoid sarcasm, due to the fact that cognitively some students are not ready to process that type of humor and might become affected because they take things literally. Teachers must provide safety for the students, where they don't feel threatened and where collaboration is fostered and encouraged. At this stage, early teens have the need to communicate, so a key characteristic of teachers is being able to become active and respectful listeners in this stage, with enough empathy to reassure the students.

Social

For this age group, social interaction is a new and threatening situation. To them, friendships and acquaintances are extremely important, so they constantly worry about

social problems and the effects they have in their environment (Beane, 2004). A pivotal point for early teens is their relationship with their surrounding people, including family members, peers and community (Brown & Knowles, 2014). At this stage, it becomes evident that their peers' opinions and acceptance are more much more important than their parents and relatives opinions, and that the belonging to an age and interest group comprised by their peers is important (Brown & Knowles, 2014). There is also an element of ambivalence at this stage, because while constantly looking for independence and their own space, acceptance and recognition from their families is still a driving force for their actions (William-Boyd, 2003). This ambivalence becomes obvious when it comes to interact with their parents, since they admire their parents but at the same time avoid to have expressions of affection and even talking about it in front of their peers, as interacting with their relatives around their age peers causes them intense embarrassment. When it comes to interacting with the world at a larger scale, they seem to be quite interested in world problems and are interested in learning more about them and search for solutions (Brown & Knowles, 2014), although their cognitive approach might still be simplistic. Because of the hyper connectivity we are living through, technology has become an essential part of their daily lives. They are constantly communicated with their peers and friends, with text messages and other forms of chat (Brown & Knowles, 2014). Teachers have to be aware of these, fostering acceptance of their peers and constantly encouraging collaborative learning. Respect, from them and to them is key to this stage. Teachers must serve as guides in this stage of transition, where their roles in society are clearly stated. Technology must be used to promote collaboration and to foster responsible interactions among students. This has to occur through the use of a well-developed curriculum that, ideally, is student centered and multidisciplinary.

During our observations, we were able to participate with a group of middle school students in the "City of Minecraft" workshop held at Kansas State University as a part of the STEM program. We followed, during the two days of observation, a 13 year old male student. He was participant, but overly anxious to be listened to. Physically, he seemed to be undergoing a fast growth sprout based on the size of his clothes and the constant need to move around. He complained several times during the day about the chairs and the space, which in turn relates to the aforementioned physical development characteristics of young teenagers.

Intellectually, he seems to be quite knowledgeable about some of the themes that are related to the concept of science seen in class, to the point of trying to answer every science related question of the content presented in class.

Socially, he has some level of difficulty interacting with other people in the class because he is overly excited about the game. He responds loudly and has a low tolerance for frustration, as expressed by having several tantrums like responses when teased by

his peers inside the game. He has a very low tolerance for others during the collaborative sections of the lesson.

Outside the game environment, his interactions are awkward and other kids seem to avoid him because he only wants to talk about his achievements in the game, even when others change subject.

When addressing the characteristics of the class management, we also noticed that during the class there was a lot of teacher engagement and that constantly there was an adequate response to student's behavior that varied according to the needs of the moment and the different responses from the teacher were in response to the changes in classrooms ecology, with several reminders about activities and responsibilities in a way that it didn't feel forced. During the sessions, the teacher's attention was divided among students to generate a sense of collaboration and the teacher was never focused on a single student. In fact, the teacher was constantly giving special attention to shy students and they were encouraged to participate without putting pressure on them. The goals were constantly praised, not based on the results but rather on the processes, having student become aware of their advances and empowering them during the activities.

From these observations, we can tell that middle level students are not a standard group. In fact, middle level students are a collection of dynamic and constantly changing behaviors and surprises.

Middle level students strive for attention, and look forward to participate in several activities, and at the same time show their individuality and become "unique" individuals within the group.

The role of teachers is not just of instructors, but also of guides to set the bases for the future behaviors and protocols for the classroom, while at the same time giving emotional and moral support and guidance for students.

It is very important to note that during the two days of observations there were several instances where emotions got out of hand and the students lost their temper that the teacher was able to bring the class back to balance thanks to a great management of the situation and the knowledge of techniques to address those issues.

Area of concern

Teacher preparation is very important when it comes to address the changes in behavior from behalf of students, with emphasis on keeping the classroom environment tuned to a proactive teaching experience. This is very important, and it is not a matter of just knowing how to apply classroom management techniques, but of being fully aware of the underlying dynamics and the psychology related to the changes that middle school students are going through.

At the onset of adolescence, several changes that are directly connected with social dynamics and the search for personal identity start to take place. Some of the changes are observable through obvious changes (such as secondary sexual characteristics) but others happen at a deeper level and are not visible, especially those related to achieving acceptance from the community, family and friends and the search for a place in those space for their new identity (Brown and Knowles, 2014). Social interactions among students are different than the ones students will have with adults such as parents or teachers, and since this is a stage where the social interaction defines the character of the teenager, teachers need to be constantly aware of the influence these interactions are having in the youngsters (Brown & Knowles, 2014, p. 34). Additionally, Brown and Knowles have stated that during this stage teachers must be able to respond to the needs of the students with “acceptance and empathy” so that, through these interactions, they become responsible persons. In Cossa’s (2006) book “Rebels with a Cause” it is stated that “the young person begins to define their self in a more autonomous manner”, which in turn defines their behavior and the way they interact inside, and outside, of the classroom. For this, teachers must be ready and knowledgeable about the changes, for what that knowledge can make the difference between a teacher with good intentions and an effective teacher.

Teachers in middle school should be aware that students are going through an adaptive period, and even though the academic sphere is still of utter importance, a teacher cannot “focus on content while ignoring the developmental and academic needs of their students” (Brown & Knowles, 2014, p. 2).

In fact, educators at this stage should focus on fostering the necessary skills that will make a difference for the future in the classroom and in their daily lives, in such way that the learning experience is “vibrant and exciting [enough] to promote the greatest intellectual development (Brown & Knowles, 2014, p. 6), thus preparing students for their academic future and their personal accomplishments to come.

In order to accomplish this, there are several characteristics that separate regular teachers from effective middle school teachers. These characteristics are presented in the book “Classroom Management for Middle-Grades Teachers”, in which Charles & Charles (2003) state that effective middle school teachers have a set of characteristics that make them different to other type of teachers inside the same school environment, and these features are what, in the long run, will make a difference in the educational experience of middle school students.

For starters, the preparation of middle school teacher should focus on the fostering of learning communities that encourage the participation, not only encouraging the collaboration among students, but also among teachers. Collaborative learning, as well as collaborative teaching become a key element in middle school teaching, since “by

working together with the same group of students, a team can more easily provide interesting programs, implement effective discipline, permit earlier and more effective academic interventions for students in need" (Charles & Charles, 2003, p. 12), which, over time, will set the bases for the much needed collaborative approach to education that will be used in future classes, during high school and even college.

Another characteristic of effective middle school teachers is that teaching is not isolated to the classroom, but rather during every moment that students need to interact with teachers. For this, the creation of Advisory Programs that elicit the interaction of students and teachers as a "regularly scheduled time of interaction between the adult advisor and a small group of students" (Charles & Charles, 2003, p. 13). This type of interactions will have a positive impact in education, since specific doubts can be addressed in class, as well as several more personal and intimate matters that could concern the student.

Along with the management abilities that a teacher must have is the skill to maintain young teenagers engaged in the classes, taking advantage in the fact that "Students enjoy hands on activities, collaborative projects, cooperative groups, problem solving, and other kinds of active learning" (Charles & Charles, 2003, p.14) instead of lecture type classes that focus on the transmission of knowledge through traditional means. This is especially useful when working with middle level students due to the way they are processing information. Following this idea, another characteristic becomes obvious when it comes to address students' approach to learning, and considering the specific traits of students of this age, the use of exploratory courses and programs that are designed to be effective, yet friendly. Charles and Charles (2004) in McCarty, Pozdol & Tyrell (1974) state that "in theory the entire middle level curriculum should be challenging, integrative and exploratory" (p. 14), in a way that prepares students to transition from grade school into high school. The transition should not be only centered in students, but also include parents, families and community members. Effective teachers, "should keep parent volunteer coordinators who work in parent centers that have been established on campus." (McCarty, Pozdol & Tyrell, 1974, p. 15) to create, and promote, educational teams that will in turn become the base of future schooling.

The fostering of teams will in turn lead to the apparition of leaders with vision. Leaders that start to understand how students are not only a collection of skills and that in fact "a middle level school is not just a checklist of individual attributes. It is more like an orchestra" (Tyrell, Pozdol & McCarty, 1974, p. 15).

When teachers consider all the aforementioned characteristics the dynamics of the classroom become more manageable for the teacher, who apart from the academic preparation is bringing practical knowledge that will serve as a way of preventing and addressing behavioral issues, the effects of these in the classroom. As stated before,

teaching is not only a collection of techniques. Effective teaching requires that “teachers of adolescents need to understand how to behave in their classroom” (Tierno, 1991, p. 34) in a responsive way, with the proper knowledge about students’ needs and background information concerning their psychological processes.

Middle school education is a sensitive stage for students, and there is a lack of preparation in our country when it comes to address the needs of middle level students due to the absence of an especially designed program that focuses the model of education in the needs, strengths and characteristics of the early teenagers.

Education in middle school has evolved in the United States thanks to organizations such as the National Council for the Accreditation of Institutions of Teacher Education, AMLE, and individual teacher education programs all over the country (Coward, Matteson, & Hamman, 2012). For example, AMLE notes many elements which are critical to developing a successful middle school, such as curriculum, pedagogy, and programs that are based upon the varying needs, interests, and abilities of middle level students. Specifically, AMLE’s 2010 publication of “This We Believe outlines” notes 16 characteristics of middle level education including:

- educators value young adolescents and are prepared to teach them;
 - students and teachers engage in active, purposeful learning;
 - a shared vision developed by all stakeholders guides every decision;
 - leaders demonstrate courage and collaboration;
 - the school environment is inviting, safe, inclusive, and supportive of all;
 - every student’s academic and personal development is guided by an adult advocate; and
 - the school actively involves families in the education of their children
- partnerships

This 16 characteristics that are stated in this list are not taught directly as part of a curriculum, instead, they are learned either through professional development or through field experience.

The findings reported the study conducted by Orthner, Jones-Sanpei, Akos, & Rose (2013) indicate that the CareerStart approach (which includes specifically designed activities that elicit hands on activities) do benefit students’ attention to their schooling, thus “promoting the instructional environment that school teachers and principals want to nourish” (p. 36), all of this while being responsive to their developmental characteristics and in a responsive fashion. Teachers of middle school level are required to be especially responsive to the needs of students, and there is level of commitment that is not easily obtainable, for this and to overcome the lack of commitment to middle schooling, teachers, administrators, educators’ teachers and state department of education officials and public school personnel are working on concert (Orthner, Jones-Sanpei, Akos, & Rose, 2013). This

need for committed teachers is evident, because of the underlying needs of the middle school classroom. Unfortunately, the level of training needed is not offered among the regular teacher training offered in our country. On the brighter side, there is a significant target and a growing group of teachers who find a real enjoyment and challenge towards working with emergent adolescents (Orthner, Jones-Sanpei, Akos, & Rose, 2013). Thus, it is a matter of adequate selection and constant professional development to find the correct candidates for that age group. The preparation needed responds to design, not chance, and can be summarized into 10 key points that every educator of middle level students should have:

1. A broad general education.
2. Depth of knowledge in at least two teaching fields
3. Attributes of early adolescents and appropriate teaching strategies
4. Teaching of reading
5. Teacher's role as counselor
6. History and philosophy of middle schools
7. Student teaching in middle schools (Winchester, 1981, p. 10)

As stated before, a suggested middle school teacher preparation program should differ in philosophy and design from traditional elementary, junior and senior schools. The philosophy that guides middle school demands teaching in tune to the characteristics of early adolescents and, in order for middle schools to achieve their objectives, teacher preparation programs must develop attitudes related to innovation and flexibility.

Personal Application & Conclusion

Our experience as teachers has shown us that we had received preparation to teach EFL to students based on what teachers thought it was the best approach to education, and that approach was based on being an educator capable of following a curriculum. During the research for this chapter, we were able to determine that there is a strong need of getting to know the students and the procedures to interact with them and that there is a need to address problems with research based procedures.

The information discussed in the literature review gives us strong bases to better understand and address the needs for students and to determine what the specific areas, in which as teachers, we must develop better approaches are. During the review, we were able to see techniques and approaches designed to address the students' social behaviors in middle level schools in the United States. This information will allow us to develop a model that supports adolescents' emotional and social challenge experiences in the classroom. All this, as a part of the professional development that we are required

to do as part of our active duties and commitment with the Ministry of Education and education itself.

To start, we will apply some pre-assessment strategies to gather information about teachers' cognitive, social, and academic abilities as well as their prior experiences with students, background knowledge, and interests. This data will permit us to create a database to determine the level of preparation that teachers have with biography driven instruction and the strategies related to middle school instruction, as well as learning about the knowledge the teachers have about their students' cultural and diverse learning needs. This, in turn will allow us to present the necessary characteristics that are suggested for middle school educators, and to address the specific needs of teachers. Presenting strategies that promote independent learning, and presenting educational alternatives and possibilities for professional development such as the amle.org site to encourage teachers to improve their teacher practice is one of the most effective ways to generate awareness about the importance of teachers that are well prepared for middle school teaching, with aims of creating better prepared students for the future, inside and outside schools.

References

- Beane, J. A. (2004). Creating quality in the middle school curriculum. In S. C. Thompson (Ed.), *Reforming middle level education: Considerations for policymakers. Handbook of research in middle level education series.* (p. 49-63). Greenwich, CT: Information Age.
- Brown, D. F., & Knowles, T. (2014). *What every middle school teacher should know* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Merrill.
- Charles, & Charles, M. (2003). *Classroom management for the middle grades teachers.* Boston, Massachusetts, United States: Pearson Education, Inc.
- Cossa, M. (2006). *Rebels with a cause working with adolescents using action techniques.* Philadelphia, Pennsylvania, United States: Jessica Kingsley Publishers.
- Coward, F. L., Matteson, S. M., & Hamman, D. (2012). A case study of teacher identity development in middle level student teachers. *Middle Grades Research Journal*, 7(4), 31+. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA328944082&v=2.1&u=ksu&it=r&p=AONE&sw=w&asid=199357dd1a c725d8d7045e59da-abc01d>
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2001). *Teaching in the middle school.* Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Orthner, D., Jones-Sanpei, H. Akos P., & Rose, R. (2013). Improving middle school student engagement through career-relevant instruction in the core curriculum. *The Journal of Educational Research*, 106 (1), 27-38. Stable URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2012.658454>
- McCarty, F. Tyrell, R. & Pozdol, M. (1974). *PREPARATION OF MIDDLE SCHOOL TEACHERS: AN ANALYSIS OF THE ISSUES* Vol. 5, No. 3, p. 37-40 Published by: Association for Middle Level Education (AMLE) Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23023424>
- Tierno, M. J. (1991). Responding to the socially motivated behaviors of early adolescents: Recommendations for classroom management. *Professional Development Collection*, 26 (103), 569.

- Wiles, J., & Bondi, J. (2001). *The new American middle school: Educating preadolescents in an era of change* (3rd ed.). Cupper Saddle River, N.J.: Merrill.
- William-Boyd W. (2003). Pedagogical perspectives. In W. William-Boyd (Ed.), *Middle grades education a reference handbook* (p. 63-121). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Winchester, S. (FEBRUARY, 1981). Middle school teacher preparation: Design, not chance. *Middle School Journal* Vol. 12, (1), p. 10-11. Published by: Association for Middle Level Education (AMLE) Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23291332>

Content-Based Instruction (CBI) An Innovative English As Foreign Language (EFL) Teaching Method

Introduction

As mentioned in previous chapters, Ecuadorian educational system has been changing throughout the last ten years. This has created the necessity of innovating the different EFL teaching programs, methods, and strategies to better support students to achieve a high level of English proficiency. It has also brought some challenges for teachers such as students' poor motivation and the teaching of the language with decontextualized programs and materials, but which are grammar-based. These educational tools diminish students' opportunities to interact with the real use of the language. Thus, taking into account those changes in Ecuadorian Education and the challenges that it has brought for teachers to effectively conduct EFL classes, this chapter will discuss "How Content-Based Instruction (CBI)" can effectively support students to acquire a second language in Ecuador. Having in mind that "language learning happens when teaching encounter the eventual uses that learner will make of the target language" (Brinton et al., 2003, p. 3), the application of CBI seek to help Ecuadorian teachers to address the specific linguistic and academic needs of EFL students. This method provides students plenty of opportunities to use the language in different context and areas through the involvement of content knowledge according to students' interests and realities. Moreover, Content-Based Instruction supports teachers to modify their instructional tools, curriculum, and teaching practice, in order to effectively apply the communicative approach in challenged EFL settings. This method is a great base for teachers to overcome the specific challenges and to attend the different students' needs when acquiring English as a foreign language.

This chapter will provide an overview of how the EFL Education in Ecuador has changed in terms of teaching philosophy and instructional approaches, going from a traditional education to a more constructivist and progressive teaching view. It will also provide some implications, curriculum adaptations, and specific classroom applications

in order to introduce Content Based Instruction as an innovative language teaching method, which support students to develop communicative skills and to enhance their English language proficiency.

History of EFL Education in Ecuador

Educational system in Ecuador has suffered some noticeable changes in terms of knowledge and abilities that students are required to achieve academic success. EFL education has become a fundamental aspect in Ecuadorian Education, recognizing that English language is considered as an important factor for social and professional success (Feldman, 1976). In 2012, the Ministry of Education created the English curriculum guidelines, which are aligned with the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) standards, which are internationally recognized and provide a common basis for the elaboration of language curriculum guidelines. The goal of those standards is to ensure that students achieve a B1 English proficiency level according to CEFR when they finish high school education (Ministry of Education, 2012). Thus, it creates the necessity in teachers to redirect and to modify their teaching approaches and methods, which had a focus on repetition, memorization, and were mostly teacher-centered. These necessities guide teachers to innovate their professional practice to better meet the requirement and standards establish in the new English national curriculum. Teachers needed to create conditions, which support students to enhance their English proficiency using the language for communicative purposes instead of only understand pattern, rules, and structures. The new English curriculum guidelines and the innovation of teaching approaches transformed the EFL education in Ecuador going from the application of the traditional grammatical approach to a more communicative teaching philosophy implementation.

Grammatical Approach

The grammatical approach aligned the EFL programs of public high schools in Ecuador for many years, with poor positive results. Most of the students graduated from high school with only a basic knowledge of English and most of the classes were monotonous with an emphasis on repetition, memorization of grammar structures, and few opportunities for students' interaction. The grammatical approach grounded on the behaviorism theory (Skinner, 1938), which stated that language is acquired through imitation and reinforcement. This approach has an "emphasis on knowing about a language instead

of how to use the language for communication” (Herrera & Murry, 2014 195). That is, it is most focused on the correct use of the language and memorization of grammatical structures rather than using the language for communicative purposes. Herrera and Murry (2014) stated that this approach is based on error correction, drills, and repetitive practice, which create a stress learning environment that give students very poor opportunities to explore and to use the language in authentic context (Herrera & Murry, 2014). Furthermore, this approach is teacher-center and emphasizes the explicit teaching of grammar as the effective mean to acquire a second language.

Communicative Approach

In recent years, the EFL Education in Ecuador has changed. It has adopted the communicative approach as an effective teaching tool to acquire a second language. The application of this approach has demonstrated a significant improvement on students’ English proficiency in Ecuador, allowing learner to effective communicate. The Communicative approach is grounded on the social constructivism theory (Vygotsky, 1978), which established a strong connection between learning and social context as effective path for language acquisition. This teaching-language approach “considers language as a tool for communication and interaction in authentic context” (Xu, 2010, p. 159). That is, people better acquire a target language when they find meaning and authentic use in their reality.

Communicative approach also supports students “to develop linguistic and social skills in real situations, similar to native language speakers [...], instead of only following language patterns” (Li, 1998, p. 679). In this sense, this approach has transformed the EFL education in Ecuador by supporting students to acquire “the language through and for communication” (Herrera & Murry, 2014, p. 195). Moreover, it helps Ecuadorian teachers to innovate their educational tools to create authentic conditions that support students to effectively accomplish the English curriculum guidelines and standards.

Applying Communicative Approach in Ecuador: Advantages and Limitations

The application of the communicative approach has brought great innovations to Ecuadorian classrooms from increasing students’ motivation to enhance students’ abilities to communicate in English. One of the most relevant advantages is that “it exposes students to real-life activities and authentic context” (Xu, 2010, p. 160). This has allowed

teachers to set conditions, similar to ESL classrooms context, so that students develop communicative competences and linguistic expressions in a natural learning ecology. It allows students to better acquire English through the authentic use of language, focusing on specific and real-life situations rather than grammar structures and expressions that are rarely used in reality.

Moreover, the communicative approach provides opportunities to develop a high English proficiency through the involvement and understanding of cultural and idiomatic features, taking into account the real use of the language in different contexts depending on cultural issues.

In addition to all the positive changes that the communicative approach has brought to EFL education in Ecuador, it has also created some challenges and difficulties for the teachers. First, this approach requires that teachers manage a high spoken English proficiency “in order to guide a learning ecology that fosters communication and oral interaction” (Xu, 2010, p. 161). This necessity has caused the Ecuadorian government to provide training courses, in Ecuador and abroad, for EFL teachers in order to enhance their language communicative abilities.

Additionally, the decontextualized programs, methods, resources, and standard tests are big limitations that have challenged teachers to effectively apply communicative approach in Ecuadorian classrooms. Although, the Ecuadorian curriculum is grounded on communicative teaching perspectives, the programs and materials used in practice do not foster authentic communication or real language used. In other words, teachers foster communicative approach using grammar-based materials, strategies, and programs. In this sense, Content-Based Instruction has provided great teaching tools to overcome those limitations in different EFL classrooms around the world. CBI eliminates the separation between language and academic knowledge that exists in most educational settings (Brinton, Snow, & Wesche, 2003) by providing teachers plenty of educational tools that support the application of the communicative approach.

Content-Based Instruction Method

Content-Based instruction is aligned with the communicative approach, providing students opportunities to acquire the language while studying content knowledge. It grounds on the pedagogical belief that “contextualiz[ed] lessons are effective means in language teaching” (Brinton, Snow, & Wesche, 2003, p. 1). CBI has been widely implemented as an L2 instruction approach in North America and Europe since the 1980s, after the success of the innovative French immersion program in Quebec, Canada, in 1965 (Huang, 2011).

Content-Based Instruction is the integration of particular content with language teaching (Brinton et al., 2003; Huang, 2011; Herrera & Murry 2014). This method emphasizes that language should be taught through a focus on contextualized use rather than fragmented examples of correct sentences-levels usage (Herrera & Murry, 2014). Furthermore, CBI uses content and language objectives across subject areas through the application of strategies that involve hands-on, cooperative learning, and visuals, which provides students certain level of “scaffolding required to move beyond their current level of language proficiency” (Vygotsky, 1978).

Curriculum Implications

Content-Based instruction requires some adaptations of the curriculum in order to acquire the language in an unconscious and natural sequence of progression (Krashen, 1983; Herrera & Murry, 2014). CBI application grounded on an interdisciplinary curriculum, which makes more explicit connections across subject areas to develop and to reinforce the same concepts, skill, or issues in all the subjects (Drake, 2007). It also suggests arranging the curriculum into thematic units, which allow teaching a target language across the curriculum focusing on the four language skills: listening, reading, speaking, and writing.

Furthermore, it is important to involve students in the selection of the topic so that they can express their interests, what will increase motivation and students’ participation during the lessons. This will be relevant for the students, providing a real world context according to their specific realities and actual needs (Drake, 2007).

Application in Real Classroom Setting

CBI is aligned with the implementation of “contextualized lesson, using content as the point of departure” (Brinton, Snow, & Wesche, 2003, p. 1). It facilitates students to acquire a second language through activities that promote comprehensible input and social interaction, which are essential factors to achieve a high level of English proficiency (Vygotsky, 1978; Krashen, 1983). In this sense, teachers need to consider a variety of sources such as magazines, videos, and texts with different level of complexity according to students’ needs and strengths.

Moreover, students need to be exposed to graphic organizers and different learning strategies, which permit them to synthesize reading and lecture materials (Brinton et al., 2003). Those materials need to be “exploitable” (Shih, 1988, p. 54), providing learners a variety of language structures, opportunities to use the language in a cooperative learning

atmosphere, and promote different group configurations that benefit each individual in the class. These strategies should also allow students to build learning upon their preexisting knowledge considering their learners' biographies and interests.

Benefits for EFL Students

Some educational researches have demonstrated the positive effects on students' English proficiency when applying CBI in EFL context. For instance, Huang (2011) conducted a research in some Taiwan EFL private institutions and demonstrated that CBI increases learners' motivation and participation. This research proved that the use of content elements generated more active verbal interaction from learners in terms of quality and quantity, fostering the complex use of language and cognitive learning (Huang, 2011).

In addition, Tsai (2010) demonstrated that CBI has great positive impacts on students' reading comprehension abilities in EFL context. He implemented a content-based literature curriculum, which explicitly focused on reading comprehension skills, teacher's comprehensible inputs, and activities used in a meaningful context. Hence, CBI "intrinsically motivates students to learn, fostering problem-solving and developing independent and cooperative working skills" (Beckett, 2002, p. 54). It also establishes a "direct link between language learning and its application" (Legutke & Thomas, 1991, p. 214), which is very beneficial for ELL when working on EFL settings.

Introducing Content Based Instruction in Ecuador

Previous to introduce the application of Content Based Instruction method in Ecuador it is necessary to understand how EFL programs are currently driven in Ecuador, including an overview of the implications and standards that students need to achieve throughout their high school years. Then, the application of Content-Based Instruction will support Ecuadorian teachers to overcome the limitations they are facing when effectively conducting communicative EFL lessons.

Moreover, this new method will support high-school students to acquire English as a foreign language by creating a meaningful and authentic learning ecology, which promote the development of communicative competences through communication. This learning atmosphere will also help students to unconsciously acquire the language while focusing their attention on content knowledge (Herrera & Murry, 2014), achieving academic success, and high level of English proficiency at the same time.

In order to get this, it is necessary to expose students to authentic language and more complex structures in a particular content, which is interesting and motivating for them, considering their unique biographies, previous knowledge, and interests. Taking into account that this teaching language method is new in the Ecuadorian context it is crucial to have in mind that most teachers will require some type of professional development, as a starting point, to successfully apply it in their own realities and classrooms.

Training Teachers: Professional Development

Considering that Content-Based Instruction is a new method to be introduced in Ecuador, it would be necessary to train our professional group of teachers on curriculum adaptation and the creation of meaningful and authentic teaching resources. During those training sessions, it is vital to provide teachers with the knowledge and support required to adapt their curriculum and to create planning templates, which will help them to plan their future lessons. Additionally, it will be necessary to conduct some pre-instructional sessions, involving students and teachers, in order to select the themes for each one of the units. Those sessions will help teachers to gather information about students' interests and preferences in order to increase their motivation, making the educational process more interesting and relevant for students. This process supports the creation of a curriculum that responds to students' specific needs and preferences as well as supports them to enhance their English proficiency abilities and to reinforce content knowledge across all subject areas.

Adapting the Curriculum

Considering that content-based instruction proposes the application of an interdisciplinary curriculum, which involves explicit connections across subject areas to reinforce concepts, language, and skills (Drake, 2007), it is necessary that Spanish and English teachers conduct some co-planning sessions using a standard planning template which allows them to share common academic, learning, and language objectives across all subject areas (see appendix A). This supports students to achieve academic success by reinforcing new content knowledge in the different areas and in both language. Moreover, co-planning promotes cooperative work, providing different perspectives and ideas among all teachers. It also helps teachers to cover the linguistic and academic needs of each student in the classroom across all subject areas.

In addition, in order to be capable of adapting the curriculum, it is necessary to apply pre-instructional strategies such as debates and interviews, which allow students to freely express their biographies and interests. The information gathered during those instances will allow teachers to adapt their curriculum “according to their students’ realities, increasing authenticity and meaning to the lesson” (Herrera & Murry, 2014, p. 56). At this point, it is necessary to mention that students better acquire a foreign language when they make meaning connections between both language (mother & second language) and experiences.

Finally, through the pre-instructional assessment process and by adapting the curriculum taking into account students’ biographies and learning preferences, teachers are capable of selecting appropriate strategies, which respond to students needs and interests. This is important for teachers at the moment of modifying and adapting the decontextualized (grammar-based) material and programs, which are used to conduct EFL education in Ecuador (Herrera & Murry, 2014), in order to take fully advantage of the communicative approach.

Innovating Teaching Strategies

Educators need to select teaching and learning strategies and activities that involve hands-on and cooperative learning with an emphasis on content knowledge instead of language itself. This types of activities support students to enhance their current language abilities in a faster and more meaningful way. It is also important to bear in mind activities that allow students to acquire the language and to develop learning strategies while they center their attention on developing content knowledge.

In this sense, the implementation of strategies like magic book, U-CE-ME, and Vocabulary Quilt proposed by Herrera, Kavimandan, & Holmes (2012) (see appendix B, C, and D), which provide students opportunities to build content learning upon their preexisting knowledge, will accelerate the acquisition of a second language as well as develop cognitive abilities and acquire content knowledge. Those strategies support students to use the language through various instances of discussions, interaction, and exposure to different type of sources and educational material. Those instances help students to enhance their linguistic abilities having a focus on comprehensible input and social interaction, which according to Vygotsky (1978) are essential aspects to effectively acquire a second language.

Additionally, it is vital that EFL teachers in Ecuador provide students with different sources of information, including reading passages, newspapers, YouTube videos, and so on, which challenge students’ current level of proficiency by providing different levels

of complexity. In addition, those materials need to be “exploitable” (Shih, 1988), creating authentic conditions to use the language in meaningful contexts. In this sense, Ecuadorian teachers need to look for supplementary educational materials, which provide students different level of complexity that challenge low and high proficiency students to go beyond their current level of knowledge and language used. Moreover, teachers need to implement educational tools, which really foster the development of communicative competences and allow students to achieve the curriculum standards.

Conclusion

This chapter has introduced the content-based instruction method as an alternative to innovate the EFL programs in Ecuador as well as the teachers’ professional practice. Having in mind that effective language acquisition happens in an engaging and authentic learning ecology, content-based instruction create educational conditions for students to effectively acquire the language while developing academic abilities through content knowledge. In addition, this method supports teachers to set learning conditions considering students’ interests and realities through the application of co-planning thematic lessons.

This chapter has also discussed the benefit of applying content-based instruction, which provides students authentic and meaningful experiences, similar to ESL context, promoting the use of language for communication through authentic communicative strategies and programs. Finally, the theory discussed along this chapter is a strong foundation to innovate, those still grammar focused, current strategies, programs, and materials that drive EFL education in Ecuador. Taking into account, that grammar-focused materials limit teachers to effectively guide students to achieve the communicative standards and objectives established in the current EFL curriculum, Content-Based Instruction offers new means to innovate the English education in Ecuador, impacting students’ English proficiency levels and abilities to communicate with others effectively as well as to succeed academically.

References

- Beckett, G. H. (2002). Teacher and student evaluations of project- based instruction. *TESL Canada Journal*, 19 (2), 52 – 66.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content- based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Drake, S. M. (2007). *Creating standards-based integrated curriculum: Aligning curriculum, content, assessment, and instruction* (2nd Edit.). Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Feldman, E. (1976). Art, education, and the consumption of images. In Elliot W. Eisner (Ed.). *The arts, human development, and education* (p 137-146). Berkeley, California, United States: McCutchan.
- Herrera S., Kavimandan, S., Holmes M. (2011). *Crossing the vocabulary bridge: Differentiated strategies for diverse secondary classrooms*. New York, New York, United States: Teachers College Press.
- Herrera, S., & Murry, K. (2014). *Mastering ESL and bilingual methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CLD) students* (3rd Edit.). Boston, Massachusetts, United States: Pearson.
- Huang, K. M. (2011). Motivating lessons: A classroom-oriented investigation of the effects of content-based instruction on EFL young learners' motivated behaviors and classroom verbal interaction. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistic*, 39 (2), 186 – 201.
- Krashen, S., & Terry, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, UK: Pergamon.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experiences in language classroom*. New York: Longman.
- Li, D. (1998). "It's more difficult than you plan and imagine": Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly Journal*, 32 (4), 677 – 203.

- Ministry of Education (2012). National English curriculum guidelines: English as a foreign language. Quito, Ecuador: Resolution Number: MRL-2012.
- Ministerio de Educación (2012). Acuerdo No. 020-12. Quito, Ecuador. Retrieved from: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-020-122.pdf>
- Shih, C. (1988). Tone and intonation in Mandarin. Working papers, Corneil Phonetics Laboratory, 3, 83 – 109.
- Skinner, B.F. (1938). The behavior of organisms. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tsai, Y. L. (2010). The impact of content-based language instruction on EFL reading performance. Asian Social Science, 6 (3), 77 – 85.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: MIT Press
- Xu, Y. (2010). Theories analyzing communicative approach in China's EFL classes. English Language Teaching, 3, 159 – 161.

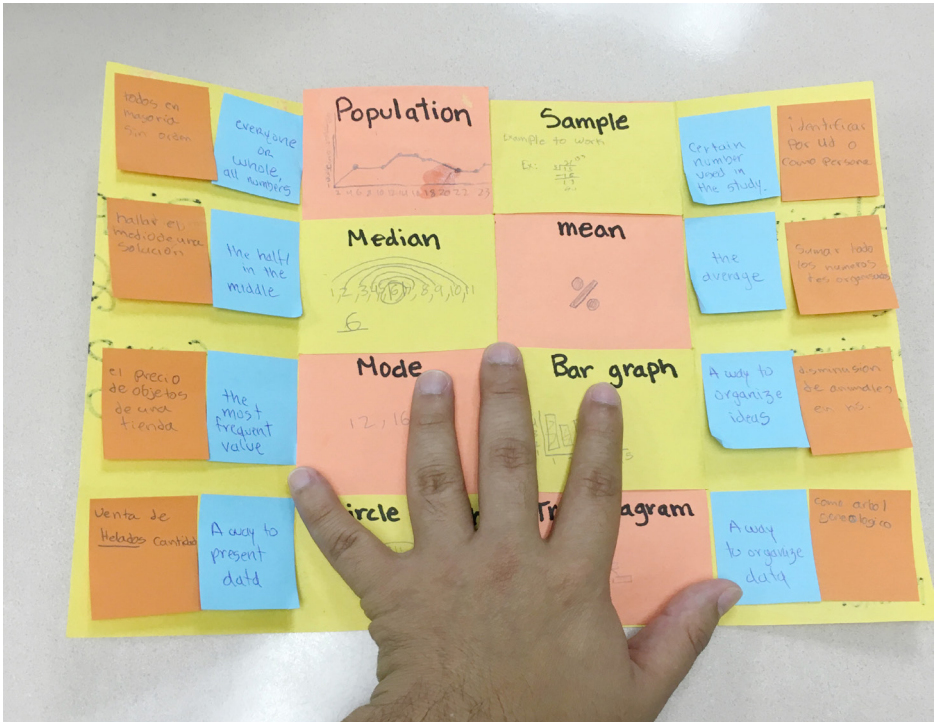
Appendix A

Guided Vocabulary Common expressions used in sports Compare and contrast sports related vocabulary words <u>Basketball</u> <u>baseball</u>	Literature/Poetry Authors/Illustrators • Create an illustrated poster about an important sports event. • Write a poem about your favorite player.	PE/Games/Drama/Finger Plays → Practice your favorite sports → Giving instructions to work out
Listening/Speaking Reenact the commentary of a sports commentator and describe the action	Theme Sports	Health/Science/Cooking Healthy life & Exercising Explain the math behind the dynamic of sports. (example: Speed of balls in baseball)
Reading/Writing → Write about your favorite sport and sport player → Find information about an specific event in sport history and report	Social Studies/Cultural Connections → History of the rules of the sport → Differences between sports around the world	Math → Court/ dimensions Stadium → Using scores for multiplication
Interactive Writing • Role play a game with a partner. Write a back and forth interaction	Computer/Media/Resources/ Study Skills • Report in facebook and twitter the match result of your favorite team	Art/Music → Sport mascots → Create a song to cheer your team

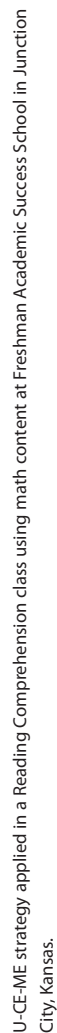
Theme: Sports Grade Level(s): 8th
 Final Culminating Activity: Make a video presentation about their local team.
 Carla Silvera, José Boroto, Ana Guaman

Source: Perez, D. (2015). Content-Based lesson plan template used in the Dual/ESL methods class in Kansas State University, Kansas.

Appendix B



Magic Book Strategy applied in a Content-Math Class at Freshman Academic Success School in Junction City, Kansas. .



Appendix D

Topic: Number Patterns, functions, and Relations

Name: Erick

watch videos of an anime show in correct order

los que asnes en los dias

Sequence

localizar de los puntos mas cercanos a Japon

To know where Japan is located.

Coordinates

los Yakusa desorden en Japon

Improvement of a company in a graph.

X-axis

Improvement of a company in a graph

hacer graficos

Y-axis

descripción de nombres en Japon

Organize book prices from most expensive to least expensive

Ascending/Descending order

Contar las personas en el cruce de Japon

Represent the number of stars in the sky.

Finite/Infinite set

Organize some episodes from different manga books

dias de escuela

Table / Chart

Stablish differences & similarities of any issue

Comparaciones Japoneses y americanas

Venn diagram

Vocabulary Quilt strategy applied in a English language class using math content at Freshman Academic Success School in Junction City, Kansas.

The Use Of Comics Adaptations In Existing Texts For The Assessment Of Reading Comprehension: A Multimodal Approach To Literacy In Ecuadorian EFL Classes

Introduction

This chapter explores the use of a multimodal approach to formative assessment of reading comprehension through the use of comic book adaptations of existing texts to encourage the engagement of students who do not like to partake in reading activities.

The materials reviewed for this chapter are related to the use and importance of formative assessment in the classroom, the methods to evaluate reading comprehension, the use of non-conventional and multimodal texts to promote reading comprehension and the use of comics in the classroom.

Dilemma in Practice

The object of this chapter is to implement the use of comics and short graphic novels as a way to Formatively Assess Reading Comprehension skills of students in Ecuadorian classrooms by adapting the existing texts that are part of the books which are currently being used in the EFL program. The need to assess these skills is based on the low performance of our students when participating in conventional evaluations (using short texts, short stories or similar texts) of their comprehension, the dissonance between these results (which show low reading comprehension and a lack of contextual understanding), and their true reading proficiency levels when being assessed with other type of materials.

Based on our experience as ESL teachers in different levels of high school education and in research on the reading habits of people in Ecuador conducted by the National Institute of Statistics and Census in the year 2012, we have seen that students in our country have low interest in reading and are known for not putting effort into literacy related activities as a result of the perception of books and texts as being boring, and due

to the fact that reading is not seen as an enjoyable experience and that does not belong to the group of activities that Ecuadorians consider to be leisure (INEC, 2012).

For this reason, assessing reading comprehension becomes a difficult endeavor because the task itself becomes unpleasant for the examinees and is an affective filter raising experience. This in turn influences negatively the performance and the results of such assessments, giving teachers a distorted perception of the student's true proficiency levels and their use of the language, showing us significant lower scores on the test that do not truly reflect the current status of a student's performance within the target language. We believe that a change in the way these texts are being presented to students and that by allowing students to interact with the texts through a more dynamic approach, they will become more engaged with the activity, and that by having students manipulate the text taking advantage of the multimodal format that the comic brings to the texts, students will be engaged into using other types of intelligences and not only depending on the verbal-linguistic intelligence.

We believe that because of the continuous interaction of students with alternative media such as internet imagery and short visually charged readings on the internet, the use of comic book format to present the texts will be received with a much higher acceptance level and a lower affective filter, while keeping the academic content and the literacy elements as well as the curriculum guidelines that have been considered when creating the content in which these comics have been adapted from.

I. Assessing Reading Comprehension in EFL Classrooms

The assessment of reading comprehension in EFL classrooms is a complex and time taking activity that requires students to not only accomplish the correct vocalization of the presented texts but also the comprehension of such texts in a way that the information can be later retrieved by the teachers through questions or alternative assessment procedures. This assessment has to be conducted considering that "reading is complex linguistic achievement, and teaching children to read is a complex activity requiring a great deal of knowledge and skill" (Bailey & Heritage, 2008, p. 10). These skills are acquired through experience and interactions between the students and the reading materials, especially during early years of development and due to the action of parents and caregivers who have shown the students at a very young age that reading and engaging in literacy related activities is a pleasurable activity. The early interaction between children and literacy rich activities allow students to become aware that reading is not only a mechanical task that is based on the repetition of a written text but rather the "the skillful coordination of many cognitive and linguistic abilities, as its essence it comes down to the recognition

of arbitrary symbols on a page or screen that are known to convey a meaning” (Bailey & Heritage, 2008, p. 11). Based on this idea, teachers have been creating materials and using literacy exercises that have been designed under the assumption that “ long before children are taught to read in school, they have been exposed to a rich base of oral language, have heard countless storybooks, and have comics and print-bearings toys in their homes and preschools” (Bailey & Heritage, 2008, p. 11) and that they have developed a way of interacting with academic texts in a way that during the early years in school “children learn to read, and in the later grades, they read to learn” (Bailey & Heritage, 2008, p. 14) and that there is a deeper interaction with texts.

When addressing the assessment of reading related materials, it has to be understood that formative assessment is assessment for learning and that the procedure in which meaning is created is more important than the assessment of how a text is being read and that the main goal of this type of assessment is the feedback to students and that increasingly more emphasis is being placed on the role that students play in the assessment process (Bailey & Heritage, 2008).

Students have been receiving texts in more or less the same formats in every class, giving emphasis in content over form, and this sometimes creates a lack of interest in the activities related to the text. This is the reason why Sylvia Pantaleo (2004) suggested that Dresang and McClelland’s (1999) concept of radical change can be used to help children appreciate and evaluate the types of changes in children’s literature. According to Pantaleo, “Dresang and McClelland’s radical change framework identified three types of change in literature for children: changing forms and formats (type 1), changing perspectives (type 2), and changing boundaries (type 3). Type 1 incorporates one or more of the following characteristics: graphics in new forms and formats, words and pictures reaching new levels of synergy, nonlinear organization and format, non-sequential organization and format, and multiple layers of meaning and interactive formats” (Farrel & Glasgow, 2007, p. 52-53). This theory considers then the use of comic book adaptations of text as valid forms of materials to be used in the classroom, and since the changes have to do with the form and not the contents, this approach is in tune with Dresang and McClelland’s Theory Type 1 which is related to the modifications of literature for children.

II.Challenges Associated with the Assessment of Reading Comprehension in EFL Classrooms

The assessment of reading comprehension is a challenging activity because the presented texts require a deeper understanding of what is being shown, and it is not only a mechanical response to the letters and words being shown but rather a response to text

with genuine involvement on cognitive, emotional, philosophical, ethical and aesthetic levels (Mosenthal & Pailliotet, 2000). This results in a complication when assessing comprehension, because this construct is not a skill, but a cognitive, metacognitive, aesthetic and emotional activity that engages several layers of processing and has to be evaluated considering the holistic comprehension of the message conveyed by the text. For this reason, literacy, and mostly literacy assessment has changed its approach from a simple repetition of contents to a series of efforts to create activities that encourage reader's response to literature at a deeper cognitive level, ensuring that students have a better understanding of texts instead of just grammar elements of the text.

Several observations have been conducted over the years about the way the needs of adults, and children have been addressed in order to best meet the literacy needs that arise over the different stages of cognitive and linguistic development. This issue becomes especially sensitive when it comes to assess reading comprehension of CLD (culturally and linguistically diverse) students in multicultural classrooms as the formal assessment of CLD students whose primary language is not English has become a recurrent focus on policy making, research, reform, and debate in education (Farrel & Glasgow, 2007).

When addressing students' performance in the area of reading and literacy, special interest in the true language performance over the standard performance should be taken and "in nearly all cases, this involves going beyond standardized assessment to demonstrate how students use the language in authentic real life situations. Such opportunities, which are easily found in the home with family and in unstructured social situations, can also exist at school when teachers create the right conditions" (Herrera, Morales & Murry, 2013, p. 160). These right conditions have to be created by the teacher through BDI (Biography driven instruction) rich strategies and BDI adaptations that work inside the existing curriculum, considering "the interaction styles of other cultures and how these styles may influence personal and academic communication in diverse classrooms" (Herrera, Morales & Murry, 2013) for successful teaching.

An important consideration to bring into the curricular planning of instruction and assessment are the notions about the students' academic and cultural backgrounds, as well as the perceptions students have about the types of materials that teachers are planning to include in the class. Literacy is a delicate subject to assess due to the pre instructional approaches that students have had in the past considering that literacy knowledge stems not only from prior schooling but also from experiences with the ways reading and writing are used in the home and the community and the ways that culture has influenced students attitude toward texts, it is of utter importance that teachers "become aware of how reading and writing are traditionally used in the community because the traditional literary uses will influence your student's ideas, beliefs, and assumptions about reading and writing"

(Boyle & Peregoy, 2008). These experiences mold and determine the ways students will engage in the reading phenomenon and the level of engagement they might have.

Literacy is a complicated topic to assess because students engage several levels of comprehension and different skills while reading a text that is presented in a language that is not their native one. This issue is related to the complications that arise from the lack of context that a text shows in a book as it is presented in an isolated form. Without proper contextualization of the theme of the text, students normally have difficulties to identify the main topic or subtle cues of information within the written text, because “students who have reading comprehension difficulties often lack skill in identifying main topics and in identifying significant supporting information and relations between the texts main topics” (Bailey & Heritage, 2008). Due to the fact that literacy in a second language is not taught independently from literacy in the first language, “successful comprehension will actively draw from their [student’s] knowledge of reading strategies while they are reading” (Bailey & Heritage, 2008), and due to the lack of context present in current texts, this previously obtained skills are necessary for successful comprehension “especially when they are aware that the text is not making sense” (Bailey & Heritage, 2008).

Currently, several options are available to address this lack of immediate context thanks to the multimodal nature and interactivity of graphic rich materials such as comic books and picture-based books.

III. The Need for more Formative Assessments of Reading Comprehension

New forms of media have appeared over the last decade in a way that have become part of students’ lives in a natural and engaging way, with students becoming engaged with this mediums since very early age, even before becoming formally literate through schooling. This has brought the attention of the people in charge of developing the curricula for education in order to include other forms formats of text considering that “Multiple media platforms provide a repertoire of choices for responding to a text and for constructing non-verbal abstraction of meaning” (Mosenthal & Pailliotet, 2000). These new takes on the use of alternative texts as part of the curriculum “have had important implications for the pedagogy of English and language arts education” (Mosenthal & Pailliotet, 2000) and open the door to many projects that take advantage of the current level of interaction between students and multimodal texts, and the use of literacy in non-conventional mediums.

The evolution of media and the high level of interaction of students becomes an asset that responsible teachers must bring into the lesson planning for the advocacy of culturally relevant methodologies of teaching.

Formative assessment is to be considered a way of addressing students' evolution over time within the classroom with a guided approach that benefits from this activity and it is not only designed with the idea of obtaining a grade or a score but rather to create a clearer picture of students development based on the fact that "there is robust literature base for the impact of formative assessment on student learning, with several notable reviews of the literature for formative assessment and formative feedback" (Wylie, Gullickson, Cummings, Egelson, Noakes, Norman, & Veeder, 2012). This leads to the conclusion that formative assessment is part of a deeper and more meaningful interaction with the student which is seen by the aforementioned authors who "identified experimental studies that showed a positive impact on student learning for various aspects of formative assessment as well as other teaching behaviors." (Wylie et. al, 2012). Through these studies, formative assessment practices, alone and in combination with other teaching techniques for producing and supporting student learning, have proven to be effective evaluating strategies that allow students to become engaged and to produce relevant interactions while keeping low affective filters and anxiety levels.

During literacy assessment and reading instruction, teachers must embrace a series of assumptions regarding students' reading level and reading comprehension skills and strategies. This puts teachers in an experimental stage where "before we [teachers] explore specific informal assessments, it is important to note that the value of informal assessment data frequently depends on the types and numbers of settings in which we observe the students's use of language – as well as the perspectives through which we interpret that language usage" (Herrera, et. al, 2013, p. 161). In the case of reading comprehension and literacy, EFL instruction is heavily dependant on the skills that the student brings from their L1 and the approach to reading comprehension that is intrinsically connected to their preferred approach to education. This is an issue that teachers have to be aware of when presenting the materials that are going to be used in classes, because of the design of the texts that assume that students are engaged with reading materials. Studies have shown that "it is often easier and more authentic for a teacher to evaluate how students demonstrate academic language skills with activities and materials he or she already uses than it is to create unrelated or isolated assessments to measure the skills" (Herrera, et. al, 2013, p. 161). Therefore, the use of activities that mimic materials to which students feel connected or are familiar using will result in a lower affective filter experience for the participants.

IV. The Use of Comics as a Formative Assessment of Reading Comprehension

Bitz (2010) explores the way literacy has changed because of the access that students currently have to alternative forms of media, and how the radical changes in technology are changing the type of materials they are reading and the way “reading books is an activity less and less favored” (Bitz, 2010) because of the lack of interactivity that this medium offers over texts that include other features, such as images and colors. The inclusion of these elements into the story telling allows the writers of comics to “introduce a special polysemy that demands audience engagement qualities” (Bitz, 2010) and creates a deeper connection between the medium and the message. The comic format also allows the writer to engage the reader in many ways, since “comics promote their own narration by complex ways” (Bitz, 2010) by using several formats, settings and styles that allow the reader construct the storyline filling the gaps of information with visual information that serves as reinforcement of the written text for the narrative” (Bitz, 2010) in a way that the message is received and the engagement is kept at a higher level than if only written text should have been used.

Cyma & Weiner (2013) state that graphic novels and comic books have become an alternative for youngsters when it comes to approach literacy due to “the radical and continuous changes in technology, the easy access to information, and the plethora of images” and that the activity of reading books is an activity “less and less favored” by students in the classrooms and in their daily lives. Currently students are used to media that accounts for several layers of meaning, thanks to the multimodality of the mediums in which the messages are presented (television presents audio and images, internet based messages include animations and audio in top of texts, etc) and the graphic novels and comics format present stories that “introduce a special polysemy that demands audience engagement qualities” (Cyma & Weiner, 2013) that encourage students to become more engaged and participant of the texts they are working with. The message is not only shown through the text, but is the result of an interaction between images, text, configurations and spacing of the panels that elicits an internal response from the student in order to bring the full message conveyed by the text.

The main message that Carter & Pickett (2014) brings in their text is that youth create images in their minds when told about a situation and they incorporate in those image realities of their current lives, thus the importance of bringing enough context into the activity to allow students to become part of the text being read by giving them emotional and contextual cues to generate extra engagement and life to the story. Creating art as well as participating with it provide means to express perceptions about their surrounding world and their own biographies in a low affective filter fashion.

According to the Jun Liu (2004), “many reading comprehension studies consider the extent to which visuals, that is, any graphic display that portrays all or some of the accompanying text’s content, help readers to comprehend factual information” (p. 226) which brings into light the importance of using graphic mediums to support the interaction of students with the texts in a way that it becomes more meaningful and the message is conveyed at a deeper level. These studies were focused on comparing how well readers remember a text with visuals aid and how well they remember a text without visuals, and the results of these studies generally found that visuals in text facilitate readers’ comprehension and memory. These findings confirm that using comic books as mediums to present text can have greater success among students when it comes to create a sense of comprehension and assimilation of the message conveyed by the texts, over the long lasting perception that images serve only as a form of visual enhancement. In fact Levin et. al (1987) cited in Jun Liu (2004) conducted a meta-analysis of the effects of visuals, and found that the use of images that accompany texts in a symbiotic manner, in top of being decorative elements, function to “facilitate memory”. Based on this results Wright and Sherman (1994) in Jun Liu (2014) analyzed the readability of various comic strips readily available to students and teachers, and they later concluded that “comic strips can be used effectively to build reading skills” (p. 229) in the classroom in a way that these reading exercises maintain coherency and build upon the literacy curriculum and goals of the classroom.

Teaching reading in a second language is a complex process that involves the interaction of several skills that were originally obtained in the students’ native language, which also depends of the schooling and literacy related behaviors that students have obtained in their own homes. A clear and constant issue that accompanies the process of teaching reading in a second language is the fact that “as the student progresses in his second language acquisition, his vocabulary expand and his ability to read and write sentences develops. However, he does not always understand the nuances and lateral aspects of the language. The student may begin to use appropriately expressions he hears without complete comprehension” (Trautman, 1992) because of the way the texts are presented in the classroom and the lack of knowledge of some teachers that cannot properly translate expressions or idioms into understandable context for students. The graphic format allows students to overcome, or at least facilitate comprehension of the texts and expressions present in the materials used to teach literacy skill in English and reading comprehension in the EFL classroom.

Assessment Issues in Authentic Teaching Practice

We have conducted a literature review about the way literacy is assessed in the classroom and the importance of being able to formatively assess students based on their performance in class when developing context rich activities that lower their affective filter and that are still academically valid and in tune with the goals and requirements of the curriculum at hand. This review that allowed us to see several elements that justify our approach to assessment pointing out the needs for more formative assessment in the classroom and how the use of comic books and adapted texts can generate a better engagement from students.

Research conducted in Ecuador by the Ministry of Education shows that people do not participate in reading and literacy engaging activities, and that texts that are provided are poorly received by students because these blocks of texts are seen as boring. This in turn creates a low engagement from the students who as a result do not participate actively with written texts and do not understand the importance of being part of literacy related activities inside and outside the classroom. This lack of interest is related to cultural factors of the Ecuadorian society where reading is seen as a boring activity and family time includes more time around television sets.

Several studies and research conducted show the validity of using comic books and graphic novels as nontraditional tools for engaging students in literacy related activities, as well as using comic books to address metacognitive abilities of students in a similar fashion of that of the picture books used in the first years of literacy teaching, with the added advantage of generating a much deeper connection between the texts and the context thanks to the dynamic nature of this format. It is also important to note that the relation between images and texts becomes a synergistic exercise because the students obtains a lot more information from the interaction of text and images than the information that would be obtained from these same elements separated.

This interaction is obtained due to the fact that the comic book format allows a quick correlation with the text that simplifies the context and allows the students to create a setting even before they have interacted with the whole text. The research conducted on using comic books show that the approach to literacy development is done with a strong theoretical background and teachers can model great activities that engage the student in more dynamic and useful ways than the usual text-based approach used in the classroom. The research has shown that the use of images, contextual cues and the dynamic use of space, as well as the presence of text in easy to understand settings will encourage students to become engaged in multiple levels of perception in such way that

several types of intelligences will become active during the execution of the exercise thus giving as a result a more profound understanding of the message presented in the text.

This higher level interaction allows students to become disconnected with the home created prejudice that reading in the academic context has to be boring and an unpleasant activity that has to be avoided and in turn become part of an artistic and low affective filter activity which can be conducted in the classroom while accomplishing the curricular goals.

The artistic component of the texts and the way it adds to the story plus its presentation allows and even invites the student to interact with it to create a custom experience that brings personal elements into action through the participation of students in activities such as coloring of the images, recreation of the comics, graphic additions to the already existing imagery, which generate extra interaction with the contents in a way that the reading comprehension draws from a deeper interactivity between the student and the contents instead of relying on the sole comprehension of written text.

Because of the nature of the materials being used, a higher analysis and engagement of students is needed to become fully aware of the contextual cues, the settings, the characters (which are now visually presented instead of just being perceived as voices in the background).

When it comes to assess reading comprehension, the curricular requirements are focused on accomplishing a minimum grade, which can be done by simply repeating texts and filling out the cloze exercises in the book, but leaving out the necessary assessment of reading comprehension skills that are essential to the actual use of the language in context.

To overcome this caveat, an assessment of reading comprehension based on the understanding of the text instead of the filling out of simple exercises is to be conducted using materials that increase the contextual cues presented to the students to increase the comprehension of the presented text. We recommend the use of comic book to present these materials.

This will allow a better understanding of the context, the characters and the non-explicit elements of the text that are not presented when using the usual materials for literacy related activities in the Ecuadorian classroom setting. This change of context, will allow teachers to engage students in activities that lower the affective filter and elicit a dynamic participation between the students and the presented materials. The understanding of the text and the context awareness is increased by the use of images that locate the text in much more clear setting by including visual information that allows the student to make sense of expressions and idioms that are hard to grasp when the only information available to understand these elements come from the presented text.

This approach allows a better comprehension of context and emotional setting, which in turns allows the students to become more easily aware of the whole picture, that is, the underlying message that is being presented. Since a better contextual understanding is

obtained by the students, a low affective filter approach to literacy is achieved in which student performance can show results that are better in tune with the real proficiency level that students have obtained during the instruction of English in the classroom. The evaluation that is taking place through these activities is related to the comprehension of the contents of the reading materials, keeping the exact same texts but changing the way these texts are being presented to the students. This allows the teachers to maintain the use of audible support for the dialogues and to use the already existing assessment exercises to evaluate comprehension of the messages that are part of the books. To sum this up, this approach to assessment is to be conducted as a form of knowing how the students are engaging with reading comprehension and to evaluating their ability to retell the stories in a low anxiety environment more related to a medium to which students feel more comfortable interacting with.

Innovating the Assessment Dynamics

In order to accomplish the plan for assessment of reading comprehension through the use of adapted texts into comic book format, it is necessary to create materials that convert the texts from the textbooks used in class (in this case, the books used in public schools). In this section we will focus on describing the use of two adaptations from the book used in Ecuadorian public high schools which will serve as examples of the type of activities to be conducted in the classroom with the modified format of the texts.

These adaptations are to be made from the existing dialogues in every unit of the book, six in total, and of one comprehension based reading exercise in every unit, but for practical reasons this section will deal with the description of two examples. The adaptations into comic book format will be done in black and white format to allow students to interact with the resulting graphics in coloring activities that will be part of the process of reading and grasping meaning of the texts through the creation of context.

The lesson planning for the unit will include these activities as an enhancement of the existing activities connected to these reading exercises in order to keep the curricular standards that the Ecuadorian Ministry of Education requires and will not replace the existing exercises. This will in turn allow us to enhance the existing curriculum without creating conflict with the EFL area supervisor.

The activities to be conducted in the classroom are connected to two types of reading exercises already presented in the textbook: First, a dialogue exercise that is present in the second unit of the book. The text is accompanied by an audio file that acts the dialogue and a series of exercises designed to evaluate reading comprehension. This first text is has been adapted into a graphic book format to replace the presentation of the original

text and to generate an extra interaction from students with said text. The students will use this adapted text to generate a better understanding of the context and emotional tone of the dialogue. The assessment will later be conducted in three levels: First, an informal summative assessment that will require the retelling of the story from behalf of the students will be done individually, as students are engaged with the coloring and customization of the comic presented. This retelling will promote the use of descriptive language and will assess students' comprehension of the written text that would serve as reference for the students.

In the second part, we will have our students use the same assessment exercises from the book. These will be conducted following the same protocols as that the book suggests. The third form of assessment will have students replace the dialogue in the bubbles so they can retell the story by using their own words but keeping the main message. This last stage will allow students to replace lines of dialogue with expressions from their own and interpretations of the previously used dialogue.

The second type of text to be adapted is a reading comprehension exercise from unit 5, which presents information about a country from the perspective of a child showing customs from his hometown to the reader. The text is presented in a short paragraph, without any visual elements to support the message presented.

The assessment in this exercise will be conducted in the same manner as in the previous exercise, with the three different assessments and the interaction between students and the images to elicit a deeper connection between the texts and the understanding.

In this case, students will also be encouraged to create their own version of the comic by tracing the original comic and replacing elements from the backgrounds with their own personal elements.

The assessment will be conducted, ideally, with small group configurations with individual interactions between the teacher and the students within the regular classroom hours.

The informal formative assessment conducted through this method will serve as a form of becoming aware of the real proficiency levels of the students in their reading comprehension skills, and the summative formal assessment conducted using the usual approach from the book will give us the grades that the Ministry of Education requires us to have.

References

- Bailey, A. & Heritage, M. (2008). *Formative Assessment for Literacy Grades K-6* Thousand Oaks: Corwin press
- Bitz, M. (2010). *When commas meet Kryptonite* New York: Teachers College.
- Boyle, O. & Peregoy, S. (2008). *Reading, Writing and Learning in ESL*. Boston: Pearson Education
- Carter, C. & Pickett, L. (2014). *Youth Literature for peace Education*. New York: Palgrave MacMillian
- Wylie, E., Gullickson, A., Cummings, K., Egelson, P., Noakes, L., Norman, K., & Veeder, S. (2012). *Improving Formative Assessment Practice to Empower Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Cyma, C. & Weiner, R. (2013). *Graphic Novels and Comics in the classroom. Essays on the Education Power of Sequential art*. Jefferson: McFarland and Company Inc. Publishers
- Jun Liu. (2004). Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *Tesol Quarterly* Vol.38, No. 2 (summer, 2004) p. 225-243
- Farrell, T & Glasgow, N. (2007). *What Successful Literacy Teachers do*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Herrera, S., Morales, S. & Murry, K. (2013). *Assessment accommodations for classroom teacher for culturally and linguistically diverse students*. Boston: Pearson Education
- INEC (2012). *Habitos de lectura en Ecuador*. Quito: INEC. Retrieved from http://www.inec.gob.ec/documentos_varios/presentacion_habitos.pdf
- Mosenthal, P & Pailliotet, A. (2000). *Advances in Reading /Language Research. Reconceptualizing Literacy in the Media Age*. Stanford: Jai Press Inc.
- Trautman, C. (1992). *Comic strips: A novel vehicle to promote second language proficiency*. Kean University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 1992. EP12255.

Technology And Multimodal Activities As Alternative Assessment Tools In EFL Classroom In Ecuador

Introduction

When students become creators of digital content, they can amplify their ideas and increase the impact of those ideas. Educators have an opportunity and an obligation to foster creativity in their students and help them to build digital skills (Adobe Education Exchange, 2015). We, as teachers working on a technological era, it is important to provide our students plenty of opportunities that allow them to develop cognitive abilities and academic achievement in order to accomplish a high level of English proficiency, taking in mind that social networking and multimodal presentations provide students diverse means to better understand complex content and to present their knowledge in interactive and attractive ways. Those technological innovations have demonstrated to have positive impacts on students' learning and language acquisition when they work in collaboration with multiple intelligences. Moreover, Ruan (2015) stated that the use of different input modals and medium through the application of multimedia resources have great impacts on EFL comprehension as well.

Based on all the benefits and influence that the application of multimodal and multiple intelligences had demonstrated on EFL classroom, this chapter will provide a better understanding of what multimodal presentation involved and how it has influenced on education. It will also discuss how technology and multimodal activities support students to demonstrate their actual English proficiency in an integrated and innovative way through the use of multiple intelligences. Having an emphasis on research throughout its content, this chapter will propose an action plan to effectively implement some technology, apps, social networking, and web tools as effective educational assessment resources to enhance student English proficiency and academic achievement, considering some alternatives and solutions to overcome the limitations and poor technological access that students have in Ecuador.

Multimodal Presentations

Multimodal presentations are considered as everything that is presented through different means and most of the time with the use of technological resources. According to Selfe (1995), a multimodal composition is a presentation that uses more than one path and modality to expose and to accomplish an intended purpose. Arola, Sheppard, & Ball (2014) stated that the word multimodal describes the different ways people combine modes in everyday life to present some information. Multimodal presentations encompass various aspects to present complex or simple data covering the needs and interests of the whole audience, for instance, visuals, audio, words, graphics, and others, which allow people to understand and to demonstrate the same information through different perspectives and means according to each one's own learning style and preference.

Moreover, it is important to mention that media and modal are the key words to understand and to analyze multimodal presentation. Media is the path through which the information is communicated, while modal is the features used to convey that information. Regarding modals, Arola et al. (2014) stated that there are five different types of modalities, which can be used to construct a multimodal presentation: visuals, audios, gestures, spatial and linguistic, which are explained in figure 1.

Figure 1

Modalities	
Visual	Typeface, lines, shapes, background, color, transitions, quality of images, visual coherence, repetition, contrast
Audio	Intonation of spoken text, sound effects, ambient noise, music, volume, silence, transitions from different audio clips
Gestural	Facial expressions, gestures, body language
Spatial	Line spacing, navigation, transitions, size of page, size of photos, proximity of photos and other elements to each other, line length, visual salience, white space, visual organization, alignment
Linguistic	Written text or spoken words/narration, word choice, delivery, organization of ideas

Adapted from: Arola, K., Sheppard, J., & Ball, C. (2014). *Instructor's manual for writer/designer: A guide to making multimodal projects*. Boston, New York, United States: Bedford/St. Martin's.

Benefits of Implementing Multimodal Presentations

The application of multimodal presentation on several professional fields has demonstrated positive impacts on people's understanding of complex information and an increase on engagement and quality of performance in assignments and jobs. Jo (2008)

claimed that the reality is that the most effective designs for learning adapt to include a variety of media, combinations of modalities, levels of interactivity, learner characteristics, and pedagogy based on a complex set of circumstances.

Additionally, some research has demonstrated that the implementation of multimodal in classrooms has positive influence on student's academic achievement and long-term learning. According to Benson (2011), one of the advantages of applying multimodal in classroom is that it fosters autonomy in students through an active process of guidance and encouragement, which provides better results when working in collaborative environment, based on quality feedback and students' learning styles and interests. Having in mind that we are living in a technological era and that students love technology, teachers should take advantage of it in order to implement activities that increase students' motivation and commitment. Therefore, multimodal promotes the development of multiple intelligences and cognitive abilities, which are essential aspects for students to succeed in their academic journey and future professional careers.

Influence of Multimodal Presentations in Education

Several researchers have conducted some research to demonstrate how multimodal presentation influence on students' classroom performances and academic achievement. According to Sankey, Birch, & Gardiner (2010), "the key motivation for incorporating educational technologies into curricula is unquestionably the desire to improve the engagement and learning of students". Additionally, Ruan (2015) claimed that the rapid growth of technology and diversity in classroom obligate teachers to expose students with various information medium transmissions depending on their different cultural groups, background and interests.

Ruan (2015) conducted a research with 102 EFL Chinese students to demonstrate how multimodal presentation impacts on students' auto-education and listening comprehension abilities. They applied some pre-test and posttest to measure students' improvement after the implementation of the innovations. The results of the research demonstrated that the application of multimodal means in EFL classroom increases students' motivation and supports them to develop autonomous education as well as to improve their listening comprehension and multi-literacy abilities.

Likewise, Shah and Freedman (2003) discussed a number of benefits of using visualizations in learning environments, including: (1) promoting learning by providing an external representation of the information; (2) deeper processing of information; and (3) maintaining learner attention by making the information more attractive and motivating, hence making complex information easier to comprehend.

Moreover, Jo (2008) stated that multimodal supports students to develop their sensory memory, which allows them to experience any aspect of the world through the human senses due to the involuntary storage of sensory memory traces in long-term one known as episodic knowledge. In other words, multimodal presentations help students to acquire quality knowledge through the use of senses and to store new data in the long-term memory for future use and communication.

Sankey et al. (2010) presented multimodal as multiple representation of content to cater more effectively to the different learning styles to measure the impacts on students' content acquisition and performance. Therefore, the implementation of multimodal in class may achieve better results when it works in collaboration with multiple intelligences since they have pretty similar learning objectives.

Multiple Intelligences (MI)

Multiple intelligences theory proposed by Howard Gardner (1993) emerged on the necessity to understand how people acquire knowledge and to measure human beings cognitive capacities. He mentioned that human beings have at least eight different mental dimensions that allow them to learn in different but effective means. This theory brought great innovations and impacted education in huge dimensions, which brought eight innovative paths for students to learn and supported teachers to involve all students' learning styles and preferences in a meaningful classroom environment. Therefore Gardner (1993) stated that multiple intelligences must be involved in education in order to achieve better results (Gardner, 1993). He provided noticeable and useful categories of intelligences as detailed in Figure 2.

Figure 2.	
Linguistic	This intelligence category is based on the capacity to use words and grammar structures in a very effective way in the different types of communication, oral – writing. Linguistic intelligence is normally developed in people who like to write or manage more than one language.
Logical Mathematical	Numbers and logical patterns define perfectly this type of intelligence. People who manage this intelligence find easy to do mental calculation, hypothesis, or categorization.
Spatial	People who manage this type of intelligence need sensitive and visual patterns to acquire knowledge. It means they achieve better results by observing colors, lines, and shapes. They normally make graphics or any kind of visual representation to maintain the new knowledge.

Bodily-Kinesthetic	This type of intelligence requires the use of the body (senses) to express feelings or skills. It allows people to acquire meaningful contents by interacting using their body. It usually creates stimulus, which help people to connect new and prior knowledge in order to keep it longer.
Musical	This kind of intelligence allows people to get information through the rhythm because they are able to perceive and interpret all kinds of melody and colors in a piece of music.
Interpersonal	This is the capacity of taking advantage of the ability of perceiving others' moods, feelings, and even emotions. It helps people to learn by the interaction with their community.
Intrapersonal	This type of intelligence encourages people to achieve new knowledge by self-reflection. People construct their own knowledge by making their unique mental maps
Naturalist	This intelligence helps people to do better while they interact directly with nature. It also includes sensitivity to natural phenomenon.

Adapted from: Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: BasicBooks.

Effective Web Tools to Create Multimodal Presentations

Today, there are several web tools and apps that allow teachers and students to demonstrate their content understanding through different quality and innovative multimodal presentation. For teachers, they also work as collaborative networking to share teaching ideas and innovations with other people as well as to receive formative feedback to improve quality of their professional practice and assessment dynamics. Edmodo, smore, and adobe features are the technological resources that this chapter will discuss in order to increase students' motivation and commitment to understand complex content in an easier and engaging mean.

Edmodo

Edmodo is a social networking designed to support education in many different aspects. It empowers students to build relationships, collaborative networking, and to discover new resources in order to unlock the full potential of classroom activities and professional development. It is free for teachers and students and it is available for Android, IOS, and Windows. Edmodo provides access to unlimited storage of information that can be shared with colleges, parents, and administrators.

Moreover, these technological resources allow teachers to create groups, to assign homework, to schedule quizzes, and to manage progress. In other words, Edmodo reinforces and enhances what teachers are already doing in the classroom giving them full control over a digital class through effective management and direct feedback to overcome students' difficulties based on formative assessment strategies. To become part of the Edmodo website, all you have to do is to pick your subject area and standards and Edmodo instantly will create formative assessment that can be assigned to students as warm up or exit ticket activity.

Edmodo gives people the opportunity to post discussion topics, conduct polls, and award badges in order to foster communication and to make learning social to support students to create completely different ways to engage, to participate, and to express themselves. Lizziepinard (2014) mentioned that "Edmodo is good because it is a very good way to exchange some information not only about homework but also about topics we chose discussion on" (Lizziepinard, 2014). As Lizziepinard, many other educators are already implementing Edmodo in their classes and it has demonstrated huge positive changes and impacts on their instruction and most importantly on their students' motivation and academic achievement.

The educational world magazine (2013) presented some of teachers' thoughts and experiences working with Edmodo; for instance, Kim McMonagle, who is a Director of Education in Colorado, US, mentioned that Edmodo has allowed her to build collaborative networking, which provides many learning opportunities for her students. Ana Maria Menezes, an EFL teacher from Brazil, added that Edmodo has created chances for students to express in English by learning about each other in an engaging and collaborative learning ecology. In the same way, Charlotte Neumann stated that Edmodo works perfectly with special needs students in order to gain confidence and independence, especially when students are not always presented in the classroom.

As previously mentioned, Edmodo is not only a great web tool to create collaborative networking to share information, but it also provides teachers with educational resources to analyze effective means to organize and convey such data in an interactive and understandable way through different media and mode according to students' needs. In this sense, Adobe App also provides some easy-to-use features to accomplish this goal and to complement Edmodo as an alternative tool to assess students in an authentic and meaningful way.

Adobe App

Adobe is a huge software company best known for Photoshop and other high-end design programs (Pongue, 2015). It gives educators and students the most creative tools to

communicate information in engaging and interactive; it also supports them to develop digital media skills to succeed in this competitive, technological, and ever-changing world. According to Adobe website, “Adobe got tools, community, and professional development resources to help people foster creativity [...] support people’s vision, to develop digital literacy, and to live great web experiences” (Adobe, 2015). Adobe provides education field with various alternatives to create attractive multimodal presentation to catch the attention of a diverse audience through the use of visual, audio, video, pictures, and other resources that cover diverse learning styles and preferences. The most common Adobe software, which are used by students and teachers because of their simple and understandable management, are: Adobe Slate and Adobe Voice. Both have strong visual and audio impacts on any audience and are free apps.

Adobe Slate

“Transform your next book report, newsletter, or travel adventure into a delightful read on any device. It is the simplest way to engage your audience” (Adobe, 2015). Adobe Slate provides their users many different features to transform their plain presentation into great interactive, attractive, and multimodal one through the involvement of visuals, videos, photos, and other digital resources. According to Pongue (2015) Slate is great for making slideshows, invitations, diaries, book reports, proposals, brochures, college applications, and anything else you might want to display visually online. You can present your photography, convey a message, tell a story, document an event, or invite people to a party. He added that Slate is much simpler, more elegant, easier to use, and it is dedicated to create and post attractive and great-looking online presentations (Pongue, 2015).

Moreover, Spencer (2015) claimed that Slate is incredibly easy to use for creating and publishing multimodal presentation that looks truly fantastic, without much effort. Additionally, Adobe website claimed that Slate allows people to play with a variety of layouts, add text, use own photos, attractive fonts in order to design and to transform any story, book reports or the latest travel adventure (Adobe, 2015). It also automatically adapts to any device, so that people can access to any slate multimodal presentation from any device (tablet, phone, or computer).

While using Adobe Slate, you can type or dictate text — as captions, body text, or headlines. And you can insert photos from several different sources such as iPads, cameras, or Dropbox. You can style these photos to scroll and flow in different ways. Trowbridge (2015) stated that Slate provides teachers powerful communication tools to create attractive parent newsletters and class portfolios and at the same time allows

students to share their knowledge and to express their creativity in visual essays, reports, journal, and projects products. Similar to Slate, Adobe offers Adobe Voice, which supports students to design amazing and interactive multimodal presentation through videos, sounds, narrative, and images.

Adobe Voice

“Everyone has a story that matters. Pitch an idea. Explain a concept. Inspire action” (Adobe, 2015). Adobe voice supports users to transform the boring task of making slideshows to a fun iMovie Trailers, which combine videos, narrative, voice, and images in order to create an attractive multimodal presentation. Adobe Voice allows students to combine different sources of information into a short video presentation through a collaborative environment allowing effective group configuration, involving everyone’s ideas into a single short presentation. “Just talk your story and say it one line a time, then voice will make you sound amazing” (Adobe, 2015).

In addition, Trowbridge (2014) claimed that voice empowers students and educators to inform, to persuade, and to inspire using combination of their own recorded voice, imagery, and music. It is also ideal for teachers to introduce new concepts in engaging and interactive educational ecology. Voice is a great technological tool to create biographies, recount a story, explain new concepts, introduce new subjects, summarize a chapter, and so on. Although Slate and Voice are great apps to create amazing and attractive multimodal presentations, they require apple devices to design them, which is a limitation especially for Ecuadorian schools. For this reason, this chapter will propose “Smore.com” as an alternative option to easy create same quality and attractive presentations as the ones that can be designed using Slate or Voice Adobe software.

Smore.com

According to Smore website (2011), it makes easy to design beautiful and effective online flyers and newsletter. Smore flyers are dynamic and changeable and include many types of media including videos, different fonts, background, and links to different online content. It is pretty similar to Slate and Voice but it does not require any especial device to create the presentation, people only need to go to Smore website, to create an account and then to start creating great multimodal presentation. It also allows to publish the flyers and to receive comments and formative feedback, which guide students and teachers to start discussion.

Impacts of Applying Multiple Intelligences Activities through Multimodal Presentations on English Language Acquisition

Multimodal learning environments allow instructional elements to be presented in more than one sensory mode (Sankey et. al, 2010), in the same way, multiple intelligence requires the involvement of some senses to better acquire knowledge. Therefore, the application of strategies that require the involvement of MI and multimodal are effective means to introduce new knowledge since they allow students to build their knowledge through a collaborative learning ecology focusing on each student's learning style, preferences, and unique needs and struggles. Joe (2008) stated that multimodal projects also demand high level of collaborative, team work, and cognitive abilities such as summarizing and critical reflection because of the complexity of different sources and the intelligences involved.

Sankey et. al (2010) conducted a research, in which they exposed undergraduate students from University of Southern Queensland in Australia to innovative ways to acquire new content and to present their understanding through the application of multimodal presentation in regular classroom. The application of some pre- and post-test were required to measure how students improve in their scores and academic achievement after being exposed to multimodal and technological innovation. As a result, the findings of the research demonstrated that multimodal assist students to better comprehend, understand, and retain new content as well as to create more interesting and enjoyable presentation in a collaborative and engaging learning ecology.

This information guides EFL teachers to support their students to achieve high language proficiency. Acquiring a new language required the development of different linguistic skills, the acquisition of vocabulary, and academic abilities such as: summarizing, analyzing, and communicating in different context and by different means. These abilities are better developed through collaborative learning ecologies, the use of senses and diverse sources of information (videos, audio, and visuals). Therefore, MI and multimodal provide all the strategies, sources, and interaction that students need to improve their language, academic level, and linguistic abilities.

Application and Limitations in the Ecuadorian Context

The use of different modes of expression and multiple intelligences activities should be integrated into the overall literacy goals of the curriculum. Therefore, taking in mind the diverse positive impacts that those strategies and technology have had on EFL classroom around the world, the implementation of useful web tools and apps can be effective means

to involve students in acquiring a new language through interactive presentations and with features based on diverse learning styles and sources of information. First of all, it is necessary to mention that Ecuadorian public schools have poor access to technological resources and Internet access, so that previous to implement this innovation some interview and questionnaires will be required to know the reality of the school and how much access to technology (tablet, computer, and smartphones) the students have. According to our experience as EFL teachers, we will state that about 85% of students population in our schools own smartphones, and a 50% of them have access to Internet in their phones.

Having all this information, teachers should ask students to create an account on Edmodo. In this sense, students will be able to post pictures, videos, audios, graphic organizers, narrative, essays, and other types of information sources to obtain the necessary data to create their projects through multimodal presentation. Moreover, Edmodo will allow students to discuss and choose from the information posted in order to come out with the most useful and quality data to create innovative and attractive ways to present their understanding, at the same time teacher will be able to provide quality feedback and to apply formative assessment strategies during the period that the project is being developed. Then, all the information collected through Edmodo will facilitate students to create multimodal presentation through Adobe software and smore.com involving different sources, modes, mediums, and multiple intelligences, which support students to involve diverse audience and learning styles in one single interactive and attractive presentation.

In brief, Edmodo will allow students to develop their cognitive, reading, writing, and social abilities by searching, posting, discussing, summarizing, and choosing from quality information to present understanding in a different and interactive way. It will also allow teachers to provide feedback and to apply formative assessment strategies. In addition, Adobe software and smore.com will help students to develop multiple intelligence and cognition and it will increase students' motivation, the quality of performance, and enhance their academic achievement.

Conclusion

Multimodal presentation and multiple intelligences are the perfect combination to address the requirements to succeed not only in the academic journey, but also in this technological ever-changing world. Multimodal provide people opportunities to acquire digital skills that they will need to succeed in their professional career, while the multiple intelligences and language acquisition will support the development of students'

cognitive abilities to expand their understanding from diverse means and perspectives. Considering this, we strongly believe that the implementing of multimodal, apps, and web tools will enhance instruction giving students real and useful tools that fit all their needs and learning objectives.

For that reason, we want to encourage our Ecuadorian colleagues to not only analyze the apps and web tools provide in this chapter, but to use the information conveyed here in order to continue enhancing their instruction and the educational system in Ecuador. It is important to mention that we are living in a technological era, and that it is transforming education; furthermore, it has brought thousands of new tools, apps, and websites to support teachers to enhance their instruction and achieve effective results in their students.

References

- Adobe System Incorporated (2015). Adobe: Slate. Retrieved July 15, 2015 from: <https://standout.adobe.com/slate/>
- Adobe System Incorporated (2015). Adobe: Voice. Retrieved July 15, 2015 from: <https://standout.adobe.com/voice/>
- Arola, K., Sheppard, J., & Ball, C. (2014). Instructor's manual for writer/designer: A guide to making multimodal projects. Boston, New York, United States: Bedford/St. Martin's.
- Battista, A. (2011). Multimodal products: Ideas for final essay project. The Old Testament as Literature. Retrieved July 15, 2015, from: <https://hebrewbible.wordpress.com/2011/04/10/multimodal-products-ideas-for-final-essay-project/>
- Cisco (2008) Multimodal learning through media: What the research says. 1-24 Retrieved July 15, 2015, from: <http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf>
- Geschke, C., & Warnock, J. (1982). Adobe Education Exchange. Retrieved July 15, 2015, from: <https://www.adobeexchange.com/>
- Education World (2013). Teacher stories: Using Edmodo in the Classroom. Retrieved July 15, 2015, from Education World: http://www.educationworld.com/a_curr/rubin/edmodo-teachers-share-experiences.shtml
- Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences - The Theory in Practice. New York: BasicBooks.
- Jo, A. (2008). Multimodal literacies and technology: Content history. National Council Teachers of English: A Professional Association of Educators in English Studies, Literacy, and Language Arts. Retrieved July 15, 2015, from: <http://www.ncte.org/governance/multimodalliteracies/contenthistory>
- Kettering College (1989). Multimodal Projects. Retrieved July 15, 2015, from Kettering College: Writing Center: <http://kcwritingcenter.weebly.com/multimodal->
- Pinard, L. (2014). 5 ways of using Edmodo with language learners. Reflection of an

- English Language Teacher. Retrieved July 15, 2015, from: <http://reflectiveteachingreflectivelearning.com/2014/02/20/5-ways-of-using-edmodo-with-language-learners-part-2/>
- Pongue, D. (2015). Adobe Slate: New App for creating beautiful sites is almost too simple. Yahoo! Tech. Retrieved July 15, 2015 from: <https://www.yahoo.com/tech/adobe-slate-new-app-for-creating-beautiful-sites-117146091149.html>
- Ruan, X. (2015). The role of multimodal in Chinese EFL students' autonomous listening comprehension & multiliteracies. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), 549-554. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1686202381?accountid=11789>
- Sankey, M., Birch, D., & Gardiner, M. (2010). Engaging students through multimodal learning environments. *The Journey Continues Proceedings Oscillate Sydney*. Retrieved July 15, 2015, from: <http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Sankey-full.pdf>
- Spencer, G. (2015). Adobe Slate Review. MacStories. Retrieved July 15, 2015 from: <http://www.macstories.net/reviews/adobe-slate-review/>
- Sulaiman, T., Hassa, A., & Yen-Yi, H. (2011). *Journal of Social Sciences*. Retrieved 04 21, 2014, from *An Analysis of Teaching Styles in Primary and Secondary School Teachers Based on The Theory of Multiple Intelligences*.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Edit.). Alexandria, Virginia, United States: ASCD
- Trowbridge, T. (2014). *Education Programs Lead*. Retrieved July 15, 2015 from Adobe Voice and Educators: <http://blogs.adobe.com/education/2014/05/08/adobe-voice-and-educators/>
- Trowbridge, T. (2015). Adobe Slate makes it easy for students and teachers to layout and publishes engaging content to any device. *Education Programs Lead*. Retrieved July 15, 2015
- Vargas, J., Reza, M., & Sariolghlam, N. (2010). *Macrothink Institute - International Journal of Education*. Retrieved 04 21, 2014, from *Multiple Intelligences as a New Paradigma in the Education of Mexico*.

Español

Tabla de Contenidos

Introducción.....	111
Transformando La Educación De Inglés Como Lengua Extranjera En El Ecuador A Través Del Desarrollo E Implementación De Un Modelo Curricular Que Responde A Las Necesidades De Los Estudiantes.....	113
Introducción.....	113
Cambios del Currículo Ecuatoriano a través de los Años.....	114
Fuerzas Sociales que Impactan el Currículo.....	114
Fuerzas Educativas que Impactan el Currículo.....	116
Necesidades del Currículo.....	117
Estándares Actuales de Inglés como Lengua Extranjera.....	118
Desarrollo de un Plan Curricular que Responda a las Necesidades de los Estudiantes.....	119
Modelo Curricular de Tyler	120
Filosofía de la Enseñanza	121
Adaptación del Plan de Desarrollo Curricular Actual.....	122
Análisis de las Necesidades de los Estudiantes: Contexto Ecuatoriano.....	122
Objetivos del Plan Curricular.....	123
Innovando las Estrategias de Enseñanza para Alcanzar los Objetivos Curriculares y de la Instrucción.....	125
Evaluación de la Instrucción	126
Evaluación del Currículo.....	126
Conclusión.....	127
Referencias.....	129
Educación Diferenciada: ¿Hace La Diferencia?.....	131
Introducción.....	131
Panorámica de la Instrucción Diferenciada.....	132

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.....	134
Taxonomía de Bloom en el Aula.....	135
La Educación Diferenciada en Entornos de Clase Reales	136
Estándares de Inglés como Lengua Extranjera.....	139
Estándares de Habilidad del Idioma para 10Mo EGB.....	139
Formas de Diferenciar la Instrucción.....	140
A. Contenido.....	141
B. Proceso.....	142
C. Producto.....	142
D. Ambiente de Aprendizaje.....	143
Conclusión	143
Referencias	145

La Importancia De La Formación De Docentes Para Afrontar Las Necesidades De Los Estudiantes

De Nivel Medio En El Aula De Clase.....	147
Introducción.....	147
Descripción General de las Características de Desarrollo de los Estudiantes de Nivel Medio.....	149
Físico.....	150
Intelectual.....	151
Emocional.....	151
Social.....	152
Área de Preocupación.....	154
Aplicación Personal y Conclusión.....	159
Referencias.....	161

Educación Basada En Contenidos (CBI) Como Un Método

Innovador De Enseñanza De Inglés Como Lengua Extranjera.....	163
Introducción.....	163
Historia de la Educación de Inglés como Lengua Extranjera en el Ecuador.....	164
El Enfoque Gramatical.....	165
El Enfoque Comunicativo	165
Ventajas y Limitaciones de la Aplicación del Enfoque Comunicativo en el Ecuador.....	166
Método de Enseñanza Basado en Contenidos.....	167

Implicaciones Curriculares.....	168
Aplicación en Entornos Reales de Clase.....	168
Beneficios para los Estudiantes	
de Inglés como Lengua Extranjera	169
Introduciendo la Educación Basada en Contenidos en el Ecuador.....	169
Capacitando a los Docentes: Desarrollo Profesional	170
Adaptaciones Curriculares.....	170
Innovando las Estrategias de Enseñanza.....	171
Conclusión.....	172
Referencias.....	175

El Uso De Adaptaciones De Cómic En Lecturas Existentes Para La Evaluación De La Comprensión Lectora: Un Enfoque Multimodal Para La Alfabetización

En Las Clases EFL De Ecuador.....	181
Introducción.....	181
Dilema en la Práctica.....	181
I. Evaluación de la Comprensión de Lectura en las Aulas	
de Inglés como Lengua Extranjera.....	182
II. Retos Asociados con la Evaluación de la Comprensión	
Lectora en Aulas de Inglés como Lengua Extranjera.....	184
III. La Necesidad de más Evaluaciones Formativas	
para la Comprensión de Lectora.....	186
IV. El Uso de Comics como una Evaluación Formativa	
de la Comprensión de Lectura.....	187
Problemas de Evaluación en la Práctica Docente Auténtica.....	189
Innovando las Dinámicas de Evaluación.....	192
Referencias.....	195

La Tecnología Y Las Actividades Multimodales Como Herramientas Alternativas De Evaluación En Los Salones De Inglés

Como Lengua Extranjera En El Ecuador.....	197
Introducción.....	197
Presentaciones Multimodales.....	198
Beneficios de la Implementación de Presentaciones Multimodales.....	199
Influencia de las Presentaciones Multimodales en la Educación.....	199
Inteligencias Múltiples (IM).....	200
Herramientas Web Eficaces para Crear Presentaciones Multimodales.....	201

Edmodo.....	202
Adobe App.....	203
Adobe Slate.....	204
Adobe Voice.....	204
Smore.com.....	205
Impacto de la Aplicación de Actividades Basadas en Inteligencias Múltiples a través de Presentaciones Multimodales en la Adquisición del Idioma Inglés.....	206
Aplicación y Limitaciones en el Contexto Ecuatoriano.....	207
Conclusión.....	208
Referencias.....	209

Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) requiere que los profesores de este idioma se mantengan al día con las nuevas tendencias de la educación con el fin de proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje significativas para que adquieran esta lengua exitosamente. También requiere que los profesores de EFL tengan un vasto conocimiento acerca de los conceptos y teorías fundamentales que envuelven la enseñanza y el aprendizaje de EFL. Estos conceptos incluyen conceptos pedagógicos y otros como el currículo, la cultura, la instrucción en sí, la evaluación y tendencia de enseñanza actual, la tecnología, los cuales enmarcan las clases de EFL.

Conocer acerca del currículo permite que los maestros hagan conciencia de los diferentes factores que afectan la creación o mejora de un plan de estudios, así como sus componentes, tales como la planificación de clase, teniendo en cuenta que un buen plan de estudios es la base para una educación de calidad. De la misma forma, ya que muchos países que no hablan inglés son considerados países multiculturales o en el caso de Ecuador, pluriculturales, comprender cómo la cultura influye en el aprendizaje es fundamental con el fin de proporcionar a nuestros estudiantes aulas sensibles a la cultura. Otro concepto con el que los verdaderos docentes de inglés como lengua extranjera deben estar familiarizados es con la instrucción en sí. En otras palabras, cómo enmarcaremos nuestras clases en el plan de clase y como pondremos en práctica lo que se ha planificado. Es en esta parte de nuestra práctica, donde demostramos nuestro conocimiento acerca de los métodos y principios didácticos antiguos y actuales, así como nuestra filosofía de enseñanza la cual refleja cómo guiamos y apoyamos a los estudiantes de EFL para que aprendan esta lengua con éxito. Por lo tanto, es en esta parte donde ponemos en práctica la teoría.

Una instrucción bien planificada esta siempre acompañada de buenas prácticas de evaluación. Por tal motivo, estar al tanto de cómo proporcionar a nuestros estudiantes posibilidades para que demuestren su conocimiento a través de evaluaciones activas y auténticas desafiará las prácticas tradicionales de pruebas basadas en papel y lápiz y

convertirá la parte de evaluación de nuestra instrucción en florecimiento del conocimiento. Finalmente, con el uso creciente del Internet y la tecnología, es fundamental que los profesores de EFL empiecen a buscar formas de incluir la tecnología en sus clases. Teniendo en cuenta que en contextos de inglés como lengua extranjera la mayoría de los estudiantes no están expuestos a inglés fuera del aula, la tecnología y la web nos proporcionan un lienzo de oportunidades para hacer que nuestros estudiantes practiquen fuera de las paredes del salón de clase. También nos ayudan en hacer que la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera sea más interactivo y atractivo para nuestros alumnos.

Este trabajo es parte de una colección de libros en los que, desde diferentes perspectivas, varios educadores ecuatorianos de EFL han discutido temas relacionados al currículo, la cultura, la enseñanza, la evaluación, y la tecnología. Las seis secciones de este libro servirán como guía para que los profesores de inglés puedan informarse acerca de los diferentes métodos de enseñanza y la forma en que estos pueden ser implementados en sus clases. Además, esperamos que el libro en su totalidad se convierta en una fuente de consulta para cualquier persona interesada en aprender sobre distintos aspectos relacionados a la enseñanza de EFL. Razón por la cual, con el fin de llegar a lectores de habla hispana e inglesa, este libro se ha escrito en ambos idiomas, esperando que la lectura de este material resulte ser un viaje agradable para aquellas personas en busca de nuevas tendencias en la práctica de la enseñanza de EFL.

El primer capítulo de este libro aborda información concerniente a una propuesta de transformación del currículo EFL en Ecuador; esto, a través de la implementación de un currículo que se adapte a las necesidades de los estudiantes. En el segundo capítulo, los autores han abordado la implementación de la instrucción diferenciada en las clases Ecuatorianas, haciendo un énfasis en las teorías que están detrás de este enfoque de enseñanza. El tercer capítulo introduce la importancia de la capacitación docente para afrontar las necesidades de los estudiantes de nivel medio dentro del aula. El capítulo cuatro, por el contrario, propone la implementación de la enseñanza basada en contenidos como un método innovador para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Continuando en la línea de la instrucción, pero ahora acompañado de la tecnología, en el capítulo cinco se discute el uso de las adaptaciones de comics en lecturas existentes para la evaluación de la comprensión lectora, tema que es propuesto como un enfoque multimodal para la alfabetización en las clases de EFL Ecuatorianas. Finalmente, para cerrar con broche de oro, el sexto capítulo se enfoca en el uso de la tecnología y actividades multimodales como herramientas de evaluación alternativas en las clases de EFL en Ecuador. Todos estos temas abrirán los ojos de los profesores de EFL hacia aspectos y recomendaciones importantes que deben considerar para poder articular una enseñanza eficaz y mejorar su práctica profesional en las aulas de las instituciones públicas del país.

Transformando la Educación De Inglés Como Lengua Extranjera En El Ecuador A Través Del Desarrollo E Implementación De Un Modelo Curricular Que Responde A Las Necesidades De Los Estudiantes

Introducción

En los últimos años, el currículo de inglés como lengua extranjera en el Ecuador ha tenido varias modificaciones para mejor atender las diferentes necesidades de los alumnos, escuelas y la sociedad. Un nuevo plan de estudios ha surgido para apoyar a los alumnos a lograr un alto nivel de dominio del inglés, B1 según el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR por sus siglas en Inglés), a través de una nueva filosofía de enseñanza basada en un enfoque comunicativo. Sin embargo, esta nueva filosofía y tipo de enseñanza han traído algunas dificultades a los maestros ecuatorianos para eficazmente alcanzar los diferentes objetivos y estándares que se establecen en el currículo actual de inglés como lengua extranjera, debido a que la mayoría de las metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza que se han venido utilizando en aulas EFL a lo largo de los años son mayormente basadas en un enfoque gramatical.

Además, este nuevo currículo no toma en cuenta las diferentes realidades de los estudiantes y las sociedades en el Ecuador. En este sentido, los desarrolladores curriculares ecuatorianos necesitan analizar el actual plan de estudio de inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta los diferentes aspectos que influyen en su implementación. Los desarrolladores curriculares deben centrarse en los objetivos de aprendizaje específicos, experiencias, biografías únicas y futuros objetivos de los estudiantes con el fin de crear un currículo que coloque al estudiante como centro del proceso educativo. También es importante considerar que el rápido crecimiento de la diversidad en las aulas de Ecuador y la necesidad de desarrollar capacidades competitivas para resolver problemas de una manera crítica y reflexiva en el contexto laboral, han creado la necesidad de elaborar un currículo más sensible, que permita a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas y adquirir conocimientos mientras se preparan a sí mismos para tener éxito en este mundo competitivo.

Con el fin de lograr este objetivo, este capítulo ofrecerá una visión general de cómo ha cambiado el currículo en Ecuador, teniendo en cuenta los diferentes aspectos (fuerzas sociales y educativas) que han impactado y regido el sistema educativo en el Ecuador a través de los años. Este capítulo también discutirá algunas posibles adaptaciones para transformar el currículo actual de inglés como lengua extranjera, con el fin de que este responda a las necesidades educativas de la sociedad y de los estudiantes ecuatorianos. Estas adaptaciones se basan en el modelo curricular de Tyler para brindar mejor soporte a todos los estudiantes, superar sus dificultades y alcanzar con éxito los objetivos de aprendizaje individuales y los expuestos en el plan de estudios.

Cambios del Currículo Ecuatoriano a través de los Años

El currículo del Ecuador ha sufrido varios cambios a lo largo de los años debido a asuntos políticos y religiosos que han influido y transformado el sistema educativo. Esos asuntos o fuerzas sociales y educativas han cambiado los medios de educación, llevando a los desarrolladores curriculares a analizar y modificar el plan de estudio con el fin de convertirlo en un sistema más significativo y que responda de acuerdo a los diferentes cambios y necesidades que emergen en las sociedades a lo largo de los años.

Fuerzas Sociales que Impactan el Currículo

Con el fin de entender los diferentes cambios, que el Currículo de Ecuador ha sufrido, es necesario el análisis de los aspectos que han impactado la sociedad ecuatoriana a través de los años y tener en cuenta que Ecuador es un país culturalmente diverso con varias influencias religiosas, políticas y culturales.

En 1822, Simón Bolívar fue la primera persona que se preocupó por los problemas educativos en Ecuador y comenzó a crear diferentes instituciones educativas como: escuelas primarias y bibliotecas (Ebaugh, 1947). Estas instituciones educativas fueron creadas principalmente para difundir los valores, principios y estilos de vida católicos entre los indígenas. Por lo tanto, la religión fue el primer aspecto social que influyó en el desarrollo del currículo en el Ecuador. Ebaugh (1947) afirma que durante los períodos coloniales, muchas iglesias fueron construidas en áreas grandes para preparar a las personas en la educación básica, como: matemáticas, lenguaje y las artes elementales, las cuales eran conducidas por los sacerdotes y otros miembros de la religión. Más tarde, la influencia religiosa en la educación aumentó cuando muchos franciscanos y dominicos llegaron al país y tomaron el control de la escuela pública primaria durante el período

presidencial de García Moreno. Estas personas educaron a la gente basándose en creencias religiosas católicas y con el fin de servir a este movimiento religioso.

Por otra parte, la necesidad de mano de obra debido a la industrialización y el desarrollo agrícola cambió los objetivos del currículo de las escuelas en Ecuador. Las escuelas empezaron a ser más técnicas, capacitando a los indígenas en la agricultura, la confección de ropa, y para trabajar en otros tipos de industrias. Según Oviedo y Wildemeersh (2008), esta nueva estructura educativa dio cierta ventaja a los habitantes urbanos ya que la educación en las grandes ciudades se proporcionaba con mejores recursos y se centraba en el lenguaje, matemáticas, ciencias e historia; mientras que en las escuelas rurales, donde la mayor parte de la población eran indígenas, se ofrecía educación basada en obra de mano. En otras palabras, desarrollar habilidades para producir y para trabajar en la agricultura, la costura y otras labores.

Además de estos aspectos, uno de los aspectos más importantes que ha influido en el currículo es, la diversidad y la población multicultural que habita en el Ecuador. Según el censo oficial del 2001 aplicado por la institución de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), 830,418 personas se declararon como indígenas, los cuales representan el 35% de toda la población. Durante los períodos coloniales, las escuelas eran lugares exclusivos para millonarios y gente blanca, y “los mestizos, los indígenas y los negros no tenían el derecho a ir a la escuela; ellos eran sólo esclavos” (Roigh, 1984). Sin embargo, esta situación cambió a través de los años y en 1835, Vicente Rocafuerte, aclaró que la educación es uno de los deberes esenciales del gobierno y debe ser proporcionada para todos. Por otra parte, más tarde en 1945, tres escuelas indígenas fueron creadas y manejadas por Dolores Cacuango, una mujer indígena que dedicó su vida a defender el lenguaje Kichwa. Esas escuelas dieron a los indígenas la oportunidad de obtener la misma calidad de educación de la gente blanca. Además, la Constitución de 1945 declaró que el sistema educativo y los servicios sociales deben ser suministrados sin discriminación.

Según Ebaugh (1947) los cambios en la constitución crearon la necesidad en el currículo de brindar apoyo para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades intelectuales, morales y físicas con el objetivo de llegar a la enseñanza profesional. Esta constitución también propuso la implementación de tomar notas, dar clases dictadas por maestros, la memorización y la repetición de conceptos como estrategias educativas eficaces (Ebaugh, 1947). Tomando como base esos cambios, el modelo ecuatoriano de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) fue creado para brindar apoyo a las diferencias culturales en los programas de estudios ecuatorianos y dio acceso a los diferentes grupos culturales para recibir la misma calidad de educación. El Ministerio de Educación (2013) en su modelo MOSEIB a través del acuerdo de 0440-13, afirmó que “la educación tiene que asistir a la psicológica, pedagógica, y las necesidades socio-culturales de las diferentes

nacionalidades; por otra parte, debe promover el conocimiento y las habilidades para tener éxito en la vida y la auto-educación” (Ministerio de Educación, 2013). Finalmente, en el 2007, Rafael Correa, el actual presidente de Ecuador, hizo algunas enmiendas a la Constitución y trajo un nuevo modelo de educación inclusiva e innovadora, la cual no sólo responde a las diferencias culturales, sino que también incluye a los estudiantes con dificultades físicas y cognitivas en las aulas regulares. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2006), basado en el Plan Decenal, los estudiantes que ingresan al sistema educativo necesitan tener habilidades pertinentes para el correcto desarrollo y la inclusión social. Este modelo ha influido en el contenido del currículo en materias como matemáticas, lengua, ciencias e Inglés como lengua extranjera, conduciendo a la educación ecuatoriana a un enfoque y metodología más constructivista y a una filosofía curricular progresista.

Fuerzas Educativas que Impactan el Currículo

Ecuador ha mejorado su sistema educativo en grandes dimensiones a lo largo de los últimos diez años. Durante el período presidencial de Rafael Correa, la inversión en la educación ha aumentado. Rafael Correa considera a la educación como uno de los pilares fundamentales de su revolución, lo cual ha permitido la construcción de modernos edificios para las escuelas y la capacitación profesional de los docentes en universidades alrededor del mundo. Esto trajo como consecuencia el cambio del currículo nacional y la filosofía educativa de las escuelas y de los profesores, lo cual ha transformado el sistema educativo llevándolo de un enfoque tradicional a uno más progresista.

Según Tyler (2013) los agentes educativos más importantes que impactan el currículo son los estudiantes, la familia, la sociedad, así como la filosofía de enseñanza de las instituciones educativas y los maestros. Durante años, la educación en el Ecuador se llevó a cabo a través de un enfoque tradicional. Dewey (1997) afirma que el modelo tradicional de la educación tiene un enfoque en los contenidos y que los estudiantes sólo tienen un rol pasivo. Los alumnos solo adquieren los conocimientos, experiencias y habilidades que los maestros quieren que aprendan. A diferencia del modelo tradicional, Dewey (1997) propone una educación progresista, la cual guía a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico, social, académico, habilidades de auto-educación, cognitivas y a crear sus propias identidades. Este nuevo modelo se basa en la teoría de Piaget (1977) del “constructivismo”, el cual afirma que cada individuo construye el entendimiento de acuerdo a lo que él o ella aprende tomando en cuenta las necesidades individuales, estilos de aprendizaje y problemas en su realidad.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2006), en su Plan Decenal, la educación en el Ecuador necesita estudiantes dispuestos a desafiar a las diferentes problemáticas que enfrenta la sociedad actual. Además, sugiere a través del acuerdo: 020-12 que la Subsecretaría de Educación es la encargada de proporcionar las políticas y normas que rigen el currículo nacional, basado en grupos individuales y necesidades culturales (Ministerio de Educación, 2006). En respuesta a esto, algunos maestros ecuatorianos han iniciado la aplicación de métodos y estrategias de enseñanza basadas en teorías progresistas y constructivistas las cuales responden directamente a los estudiantes.

También es importante mencionar el énfasis que Rafael Correa ha puesto en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. El actual gobierno ha invertido en la preparación de los profesores de inglés en diferentes universidades de Estados Unidos, para que puedan mejorar su nivel de inglés y por ende el nivel de inglés de los estudiantes de secundaria ecuatorianos. En el 2012, el Ministerio de Educación lanzó las directrices del currículo de inglés (Ministerio de Educación, 2012). Estas directrices están alineadas con los estándares para idiomas del Marco Común Europeo de Referencia (CEFR), estándares que reconocidos a nivel internacional y proporcionan una base común para la elaboración de las directrices de los programas de estudios de idiomas. El objetivo de estos estándares es asegurar que los estudiantes logren un nivel de dominio del Inglés B1 según el CEFR cuando finalicen su educación secundaria. Es decir, los estudiantes desarrollarán habilidades y competencias comunicativas enfocadas en los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua a través del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas principales: escuchar, leer, escribir y hablar a lo largo de sus años académicos en la educación secundaria.

La creación de este currículo ha impactado el proceso de aprendizaje de inglés con el fin de permitir a los estudiantes no sólo adquirir un nuevo idioma, sino que a su vez desarrollen otras habilidades comunicativas, sociales y académicas. De acuerdo con Feldman (1976) el idioma inglés es considerado muy importante para el éxito social y profesional. Además del impacto que las filosofías de enseñanza y algunas teorías educativas modernas han tenido en el desarrollo y eficacia del actual currículo ecuatoriano, es fundamental tener en cuenta las necesidades del currículo para continuar el mejoramiento del sistema educativo.

Necesidades del Currículo

El Ministerio de Educación necesita analizar ciertos aspectos importantes con el fin de crear un currículo más sensible, que no sólo permita a los estudiantes adquirir nuevos

conocimientos, sino también desarrollar habilidades cognitivas y sociales en función de su propia identidad, cultura y necesidades educativas, además de las habilidades necesarias para sobrevivir y para alcanzar el éxito en este mundo competitivo el cual está en constante evolución.

La diversidad y las diferencias en los estudiantes son aspectos importantes que los maestros necesitan tener en cuenta para evitar la errónea idea de promover la educación con un enfoque “centrado en el contenido sin tener en cuenta las necesidades de desarrollo académicas de sus alumnos” (Brown y Trudy, 2014, pág. 2). Por lo tanto, el currículo debe tener en cuenta los aspectos emocionales y sociales que influyen la experiencia educativa de los estudiantes, así como las necesidades de la sociedad y de la comunidad.

La educación debe preparar a los adolescentes para la vida, y tal como Cossa (2006) afirma, los estudiantes deben tener una participación física y activa en lugar de un aprendizaje en forma pasiva. Tomando en cuenta que vivimos en un mundo en constante cambio lo cual ha causado que muchos aspectos de la educación también cambien, la educación en el Ecuador se ha vuelto más inclusiva y la diversidad en los salones de clase ha aumentado enormemente en los últimos años. En consecuencia, el currículo debería responder a los objetivos de aprendizaje específicos, las preferencias, las dificultades y los estilos de aprendizaje de cada estudiante el cual “se centra en el continuo proceso de aprendizaje de los alumnos” (Tomlinson, 2003; Heacox, 2012).

Estándares actuales de inglés como lengua extranjera

Con el fin de adaptar el currículo actual de inglés para que este responda de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, es importante analizar el contenido y habilidades que los alumnos necesitan desarrollar para alcanzar los estándares y objetivos que actualmente rigen al plan de estudio nacional en el Ecuador. Estos estándares darán a los desarrolladores curriculares una idea clara acerca de las necesidades y los objetivos de aprendizaje y académicos que los estudiantes necesitan alcanzar de acuerdo a lo establecido en el currículo. Esta información guiará a los desarrolladores a innovar el modelo curricular con el fin de que promueva nuevas herramientas e innovaciones que se ajusten perfectamente a las necesidades de una población y sociedad específica. La figura número 1 muestra las habilidades del lenguaje que un estudiante de octavo año adquirirá al culminar su año académico, las cuales están establecidas como directrices del currículo de inglés como lengua extranjera en el Ecuador. Este es el nivel A.1.1 de acuerdo a los estándares CEFR.

Figura 1.	
Escuchar	• En textos sencillos hablados, comprender expresiones, palabras y oraciones relacionadas a las experiencias personales y educativas del estudiante (ex: información personal, hogar, actividades de vida diaria, materias curriculares, equipos en el salón de clase, comandos en el aula, etc.). • Seguir conversaciones las cuales sean articuladas de forma lenta y cuidadosa, con largas pausas permitiendo que los estudiantes asimilen el significado dentro de sus dominios del lenguaje personal y educacional.
Leer	• Comprender e identificar textos informativos simple (ex: etiquetas, mensajes, cartas postales, catálogos, etc.), una frase simple a la vez escogiendo palabras familiares y frases básicas, así mismo la re-lectura como sea requerido. • Extraer la información clave y esencial de textos informativos simples.
Escribir	• Producir monólogos de forma lenta, vacilante y planificada (ex: con pausas frecuentes con el fin de buscar expresiones, retrocesos, errores, etc.). • Interactuar de una forma simple, preguntando y respondiendo preguntas simples acerca de información personal y educativa de los estudiantes. • La comunicación es altamente dependiente de la repetición en un grado más lento del habla y el parafraseo.
Hablar	• Producir textos informativos simples con detalles cortos los cuales puedan tener una variedad de estructuras en oraciones y tenga cierto nivel de errores.

Fuente: Ministerio of Educacion (2012). National English curriculum guidelines: English as a foreign language. Quito, Ecuador.
Resolución Numero: MRL-2012

Desarrollo de un Plan Curricular que Responda a las Necesidades de los Estudiantes

Con el fin de diseñar un modelo curricular que responda a todos los estudiantes y necesidades de la sociedad, los desarrolladores tienen que analizar los diferentes aspectos y modelos curriculares”, los cuales son patrones esenciales que sirven como directrices de acciones” (Oliva y Gordon, 2013, pág. 104). Tyler y Oliva proponen dos modelos curriculares deductivos, los cuales son aplicados tomando en cuenta objetivos generales, a fin de comprender y alcanzar los aspectos específicos de la sociedad y las necesidades de los individuos. Por el contrario, Taba propone un modelo inductivo, el cual tiene como base los objetivos específicos (diseño y evaluación de las unidades, estrategias y lecciones) para alcanzar los objetivos generales del plan de estudio nacional, basado en

la sociedad y las necesidades de los individuos. El análisis de estos tres modelos brindará apoyo a los practicantes “juntando todos sus componentes con el fin de proponer un modelo de estudio de acuerdo a la necesidad del proceso en lugar de iniciar la creación de un nuevo modelo desde el principio” (Oliva y Gordon, 2013, pág. 105). Por lo tanto, el modelo curricular propuesto por Oliva y Gordon (2013) brinda soporte a los profesionales ecuatorianos con el fin de desarrollar un novedoso plan de estudio. El cual crezca a partir de las necesidades y objetivos generales de los estudiantes, familias y la sociedad con el fin de evaluar la eficacia de las estrategias de enseñanza en términos de alcance de los estándares y objetivos del currículo actual.

Sin embargo, Ecuador tiene un contexto completamente diferente, al momento de hablar del desarrollo de un currículo, el cual está mejor explicado en el acuerdo (2012): 020-12, el mismo que declara que la Subsecretaría de Fundamentos Educativos, el Director Nacional de Currículo y el Ministerio de Educación son los únicos agentes encargados de proponer políticas y normas que mejoren el currículo ecuatoriano. Esto quiere decir que los maestros ecuatorianos no tienen influencia en el desarrollo del currículo. Por esta razón, el modelo curricular propuesto por Tyler es la mejor opción para influir efectivamente los programas de estudios en el Ecuador, ya que este no requiere la intervención directa de los maestros. Este modelo curricular es desarrollado basándose en las necesidades de los estudiantes y la sociedad así como también está regido en la misma filosofía de la enseñanza que actualmente guía la educación en el Ecuador.

Modelo Curricular de Tyler

Este modelo curricular recomienda que los planificadores identifiquen los objetivos generales y específicos mediante la recopilación de datos de tres fuentes importantes: los estudiantes, la sociedad y las áreas de estudio. Esta información brinda apoyo a toda la comunidad educativa para alcanzar metas individuales; por ejemplo, ayuda a los maestros para lograr el contenido y los objetivos generales y específicos establecidos en el currículo nacional, y a los estudiantes a alcanzar las habilidades académicas y cognitivas, en función de su propia realidad y sus objetivos de aprendizaje individuales. Este modelo también propone ciertas vías filosóficas y psicológicas para aclarar y crear las metas nacionales de los planes de estudio e instrucción. El modelo curricular de Tyler es un modelo deductivo simple el cual brinda soporte a los planificadores curriculares ecuatorianos con el fin de desarrollar un modelo eficaz que cubre las necesidades de los estudiantes, la escuela y de la sociedad.

Con el fin de lograr este objetivo, es fundamental tener en cuenta los diferentes cambios sociales que han impactado y cambiando los comportamientos de los estudiantes

y de la sociedad en el Ecuador, lo cual ha aumentado la diversidad en sus salones de clase. Por lo tanto, el análisis de las realidades y necesidades de los estudiantes es crucial para desarrollar un plan de estudios que responda a los estudiantes y que no sólo este enfocado en la temática y el contenido, sino que también cree un ambiente de aprendizaje seguro el cual se preocupe por las diferentes culturas, identidades, familias y metas de aprendizaje individuales de los estudiantes. En otras palabras, el Ecuador necesita un plan de estudio que permita a los estudiantes desarrollar habilidades sociales, académicas y lingüísticas, las cuales le brinden apoyo para adquirir conocimientos significativos. Por esta razón, los profesores cumplen un rol muy importante al momento de lograr que los estudiantes alcancen los objetivos y estándares curriculares, ya que el maestro es la persona que está interactuando todos los días con los estudiantes y aplicando el plan de estudio directamente; él/ella es la persona perfecta para evaluar si el currículo se ajusta a la realidad de los estudiantes. Es decir, los maestros tienen una influencia muy fuerte en el currículo mediante la evaluación de las diferentes estrategias y metodologías con el fin de hacer sugerencias para cualquier modificación o adaptación del plan de estudios en función de las necesidades y fortalezas de los estudiantes.

Filosofía de la Enseñanza

La filosofía de la enseñanza se refiere a las diferentes creencias educativas que impulsan la práctica profesional de cada educador. Esto les ayuda a los desarrolladores curriculares a entender las necesidades del plan de estudio con el fin de promover una educación que se adapte a las necesidades de las sociedades y aprendizaje específicos. El proceso educativo debe ser un momento agradable y significativo para los estudiantes y maestros. Este proceso debe ser real y brindar apoyo a los docentes y estudiantes, con el fin de formar seres humanos que busquen su propio éxito. “La instrucción debe motivar, requerir la participación y la interacción entre los estudiantes y los maestros” (Brown y Knowles, 2014, pág. 65). El proceso educativo debe proporcionar oportunidades para crecer, para interactuar, para expresar y desarrollar habilidades cognitivas, mientras se adquiere nuevos conocimientos. Según Heacox (2012) la instrucción debe involucrar a todos; esta necesita brindar diferentes caminos de aprendizaje así mismo como proporcionar niveles de soporte específicos para todos los estudiantes con el fin de alcanzar sus objetivos únicos (Heacox, 2012). Por lo tanto, la filosofía de la enseñanza debe enfatizar que la instrucción debe ser guiada por un ambiente de aprendizaje colaborativo, activo y que brinde diferentes oportunidades con el fin de dar soporte a todos los estudiantes para adquirir un nuevo lenguaje, habilidades sociales y cognitivas, así como para convertirse en seres humanos reflexivos y con valores morales.

Adaptación del Plan de Desarrollo Curricular Actual

Antes de realizar cualquier modificación, adaptación o diseño de un nuevo plan curricular efectivo hay varios aspectos que deben ser analizados. En primer lugar, “El desarrollo curricular es un proceso continuo” (Oliva y Gordon, 2013, pág. 235), en el que varios agentes pueden influir en el desarrollo de un plan de estudio que responda principalmente a las necesidades de los estudiantes. La planificación curricular presentada en este capítulo se basa en el libro de inglés como lengua extranjera (unidad número cinco) que es utilizado por alumnos del octavo grado en escuelas públicas en Ecuador.

Este plan curricular dará una breve explicación de las necesidades de los estudiantes ecuatorianos, el currículo actual y los objetivos de instrucción para el nivel A.1.1 de acuerdo a las normas lingüísticas del CEFR. Por otra parte, este plan sugiere varias estrategias de enseñanza para alcanzar los objetivos del currículo y la instrucción con el fin de evaluar la eficacia del modelo curricular basándose en el mejoramiento del aprendizaje y las competencias del idioma inglés en los estudiantes.

Análisis de las Necesidades de los Estudiantes: Contexto Ecuatoriano

Como se mencionó antes, Ecuador es un país diverso lo cual crea desafíos para los docentes al momento de trabajar con diferentes culturas, diferentes estilos y problemas de aprendizaje, todo en la misma aula. Todos esos aspectos deben ser considerados al momento de planificar clases eficaces que satisfagan las necesidades y objetivos de aprendizaje curriculares nacionales y escolares de todos los estudiantes. Además, teniendo en cuenta los diferentes cambios sociales, emocionales y cognitivos que los estudiantes del octavo grado experimentan durante la adolescencia, este currículo proporciona a los maestros estrategias útiles para hacer frente a estas difíciles situaciones llevándolas a ser herramientas educativas positivas. Por otra parte, es importante mencionar que los estudiantes necesitan un aprendizaje activo y estar expuestos a actividades que les permitan explorar cuestiones problemáticas reales y darles herramientas útiles para hacer frente a problemas en sus propias realidades. Por estas razones, los profesores tienen que proporcionar a los estudiantes una gran cantidad de oportunidades significativas que les permitan la aplicación del pensamiento, la reflexión crítica y habilidades de resolución de problemas en su contexto real. Además, en las clases de inglés como lengua extranjera, los estudiantes deben tener la necesidad de utilizar el idioma en el contexto real con el fin de ser capaces de comunicarse efectivamente en inglés.

Objetivos del Plan Curricular

Según el Ministerio de Educación (2012) y las directrices del currículo ecuatoriano, los objetivos generales del plan de estudio de inglés como lengua extranjera son:

- Garantizar que los bachilleres alcancen un nivel de competencia lingüística mínimo de B1 según el CEFR
- Construir competencias comunicativas en los alumnos de acuerdo a los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y componentes pragmáticos del lenguaje a través del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, leer, escribir y expresión oral.

Además, este currículo proporciona los objetivos específicos del plan de estudio para alcanzar el nivel A.1.1. de acuerdo con el CEFR, el cual está alineado con el nivel de educación del octavo grado. De acuerdo con los “Objetivos Curriculares del Perfil de Salida de los Estudiantes” para el término del octavo grado los estudiantes serán capaces de:

- Comprender y utilizar expresiones cotidianas y frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato
 - Presentar información personal a otras personas
 - Hacer preguntas y dar respuestas con detalles personales
 - Comprender, identificar y producir información muy simple, de transición, y de textos que proporcionan cierta variedad en estructuras de frases y vocabulario complejo
 - Estar conscientes de la sociedad y la cultura de la comunidad en la que se habla inglés.

Aunque, en el Ecuador, los maestros no tienen influencia sobre los objetivos del plan de estudios, ellos tienen cierta libertad para diseñar las vías de instrucción. Así que, incluso si los objetivos del plan de estudio no cumplen con las necesidades individuales de los estudiantes y de la sociedad”, o tampoco promueven la equidad o celebran la diversidad, los maestros tienen la oportunidad de promover la aplicación de la educación diferenciada e incrementar el nivel de complejidad mediante contextos reales a través de la buena planificación de los objetivos de instrucción. Por otra parte, los materiales propuestos por el Ministerio de Educación y las estrategias metodológicas usadas por los docentes en la clase no proporcionan en plenitud a los estudiantes la complejidad requerida para alcanzar el nivel de competencia inglés B1 al culminar la educación secundaria. Por lo tanto, los profesores tienen que hacer algunas adaptaciones a estos materiales y estrategias de enseñanza y utilizar recursos complementarios, basados en las necesidades individuales de los estudiantes, con el fin de cumplir mejor con los estándares requeridos por el Ministerio de Educación.

Objetivos didácticos

- Los alumnos podrán identificar y explorar diferentes culturas y personajes de películas famosas.
- Los estudiantes desarrollarán habilidades comunicativas y cognitivas
- Los estudiantes podrán interactuar con diferentes culturas y establecer diferencias y similitudes
- El estudiante analizará y ofrecerá posibles soluciones a los diferentes problemas de la sociedad

Objetivos pedagógicos

Al finalizar la unidad cinco del texto, los estudiantes del octavo grado serán capaces de:

- Comprender los componentes del lenguaje como un sistema integrador mediante el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas
- Identificar y describir a las personas de diferentes culturas de acuerdo a las diversas perspectivas y comportamientos a través de trabajo en equipo y presentaciones multimodales
- Efectivamente categorizar y gestionar el vocabulario familiar y expresiones descriptivas y comunicativas basadas en las diferencias culturales y de contexto real mediante la actuación y la discusión
- Utilizar los adjetivos posesivos y presente simple mediante la construcción de fuertes conexiones entre las aplicación de situaciones previas y futuras a través de estrategias como “Linking Language” y “Snapshot Projects”

Estos objetivos de instrucción permiten a los maestros atender las necesidades de cada estudiante y los antecedentes culturales mientras exploran la cultura y las experiencias previas de sus compañeros. Esta situación crea un ambiente de aprendizaje que brinda el apoyo y la participación necesaria para promover la interacción y aumentar la motivación, ya que, cada estudiante es una parte esencial de la clase. Estos objetivos de instrucción también ayudan a los estudiantes ecuatorianos a desarrollar habilidades cognitivas mediante la descripción, el análisis y la exploración de las diversas perspectivas y estilos de aprendizaje entre sus compañeros de clase, en función de sus propios objetivos y sus realidades. Por otra parte, estos objetivos apoyan la idea de que los estudiantes adquieren y retienen nuevos conocimientos cuando estos son útiles para satisfacer sus necesidades futuras y objetivos a través de actividades que involucren la interacción, tales como: actuación, trabajo en equipo y presentaciones multimodales .

Innovando las Estrategias de Enseñanza para Alcanzar los Objetivos Curriculares y de la Instrucción

Las estrategias de enseñanza son una parte esencial para llevar a cabo el plan de estudio y los objetivos educativos. Como se mencionó antes, es cierto que los docentes ecuatorianos no tienen acceso a cambiar, adaptar, o a influir directamente en el desarrollo del currículo nacional; sin embargo, tienen la libertad de elegir el camino para llegar a los estándares y contenidos exigidos por el Ministerio de Educación en cada uno de los niveles educativos. Es importante aplicar estrategias que permitan a los estudiantes interactúan con sus compañeros y con problemas del mundo real mientras desarrollan habilidades académicas. Por otra parte, estas estrategias deben guiar a los estudiantes a alcanzar sus metas de aprendizaje únicas e intereses personales en función de su forma individual de aprendizaje (inteligencias múltiples).

Teniendo como base la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), los maestros ecuatorianos deben proveer a los estudiantes diferentes caminos que les permitan adquirir conocimientos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje únicos. Por ejemplo, la estrategia de enseñanza “Estación de Aprendizaje”, sugerida en Heacox (2012), es una estrategia que ofrece a los estudiantes la libertad de elegir el material que les facilite comprender nuevos conceptos y explorar diferentes culturas. Cada estación consiste en diversas fuentes de información, tales como: canciones, audios académicos / informales, conversaciones, textos cortos, gráficos, periódicos, videos, dibujos animados y efectos visuales, que según Gardner (1993) Heacox (2012) y Tomlinson (2014) brindan soporte de acuerdo a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Estos recursos complementarios permiten a los estudiantes construir conocimiento desde diferentes perspectivas y mejorar sus cuatro habilidades lingüísticas en un medio integrado al mismo tiempo que adquieren vocabulario y expresiones de situaciones de contexto real.

Además, la aplicación de estrategias tales como: “KWL Chart” “Mind-Map” y “Linking Language” propuestas por Herrera (2011) guían a los estudiantes a tener un aprendizaje significativo. Según Herrera (2011) y Herrera y Murry (2013) estas estrategias permiten a los estudiantes construir una fuerte conexión entre los nuevos conocimientos y sus emociones y experiencias previas, así como a retener el conocimiento durante más tiempo con el fin de utilizarlo en cualquier situación compleja en el futuro. Además, las configuraciones grupales bien estructuradas, de acuerdo con las necesidades de la lección y de los estudiantes permiten a los profesores promover el aprendizaje cooperativo entre los alumnos y a ayudar a los estudiantes a construir su propio conocimiento basándose en varias opiniones y por medio de la discusión en grupo y la reflexión individual. Según Alavinia y Farhady (2012) hacer que los estudiantes trabajen en pequeños grupos realmente les ayuda a convertirse en mejores aprendices.

Esas estrategias guían a los estudiantes a alcanzar los objetivos del plan de estudio mientras exploran nuevas culturas y perspectivas en un ambiente de aprendizaje significativo y atractivo, el cual les ayuda a que adquieran nuevos contenidos y cumplan sus propios objetivos de aprendizaje entorno a problemas sociales. Finalmente, la aplicación de estrategias que involucre la actuación ofrece a los estudiantes la oportunidad de explorar nuevas culturas, identificar, describir y poner nuevo vocabulario y conocimientos en la práctica a través de un entorno más real y significativo. También es importante mencionar que la aplicación de estas estrategias mencionadas sirven de apoyo a los profesores al evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el logro de los objetivos del plan de estudio, y la eficacia de su instrucción profesional, en un proceso continuo y cíclico. Este proceso permite a los maestros ecuatorianos hacer cualquier modificación para lograr mejor los objetivos del currículo, de los estándares del idioma y de las necesidades de los estudiantes durante el proceso.

Evaluación de la instrucción

La evaluación formativa es una de las mejores vías para evaluar la instrucción y el progreso de los estudiantes con el fin de construir capacidades a través de la retroalimentación efectiva. Por ejemplo, la aplicación de estrategias como “Portfolios” y “Gallery Walls” permiten la documentación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, mientras que el uso de rúbricas y la evaluación entre compañeros permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de auto-evaluación con el fin de mejorar sus propias debilidades. Esas estrategias crean un ambiente de aprendizaje colaborativo, en el que cada estudiante se siente seguro de interactuar y expresarse. En resumen, estas estrategias permiten a los docentes observar la reacción y la motivación que los estudiantes tengan durante su participación en las actividades de clase con el fin de evaluar el cumplimiento de las metas y objetivos de instrucción así como el progreso de los estudiantes.

Evaluación del Currículo

Durante el proceso educativo, es importante aplicar algunas estrategias de evaluación sumativa formales e informales que apoyen a los maestros a evaluar el progreso de los estudiantes, basándose en el logro de los objetivos del plan de estudio. Esta evaluación da a los educadores una idea clara de los contenidos y habilidades que los estudiantes ya han adquirido y que son capaces de utilizar en contextos reales; por otra parte, esta información guía a los docentes para realizar adaptaciones y modificaciones a sus

objetivos educativos. Además, al final de cada semestre, los profesores deben implementar ciertas herramientas formales de evaluación con el fin de documentar en qué medida los estudiantes han logrado los objetivos del plan de estudios, así como sus objetivos personales de aprendizaje. Los maestros deben considerar entrevistar a sus estudiantes a través de discusiones grupales y cuestionarios individuales para evaluar la eficacia de su práctica docente y de las estrategias aplicadas durante el semestre. Esta información es de gran apoyo para que los docentes modifiquen sus estrategias de enseñanza con el fin de hacerlas más accesible y significativas para los futuros estudiantes y aulas de clase diversas.

Conclusión

Ecuador ha sufrido cambios positivos en su sistema educativo en los últimos diez años; sin embargo, su plan de estudio nacional aún necesita ciertas modificaciones para mejor atender y responder a los niveles de diversidad, inclusión, limitado acceso a la tecnología, y otros aspectos que los docentes de este país enfrentan en sus salones de clases. Este capítulo del libro ha proporcionado información de calidad, modelos curriculares eficaces, y las técnicas de enseñanza y evaluación para abordar mejor algunas de las cuestiones problemáticas que enfrenta el actual currículo ecuatoriano de Inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, este capítulo busca alentar a los docentes y desarrolladores curriculares ecuatorianos a tener en cuenta todos los aspectos tratados a lo largo de este apartado para mejorar su implementación en las aulas, además de considerar la creación de un plan de estudio más sensible con el fin de lograr la misma calidad de educación para todos. Es importante enfatizar que el plan de estudios que se muestra en este capítulo se alinea con un nivel educativo específico en un contexto ecuatoriano; sin embargo, como se menciona antes, cada sociedad y escuela deben considerar la creación o adaptación de su propio modelo curricular dependiendo de las necesidades individuales de los estudiantes y las instituciones educativas. Esto requiere el análisis de diferentes filosofías de enseñanza y modelos curriculares efectivos.

Finalmente, es importante tener en cuenta y practicar el continuo análisis de los diferentes modelos curriculares incluyendo los tres mencionados en este capítulo para seguir mejorando y alentando a los desarrolladores curriculares a crear un plan de estudio que responda a las necesidades únicas requeridas para alcanzar el éxito en este mundo en constante cambio. Tomando en cuenta que la sociedad ha cambiado a través de los años y que continuará cambiando en el futuro, por lo que es necesario que el currículo sea revisado y modificado cada año.

Referencias

- Actores del Sistema de Educacion Intercultural Bilingue (2013). MOISEB: Modelo del Sistema de educacion intercultural bilingue. Quito, Ecuador: MinEduc. Retrieved from: http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/01/ACUERDO_440-131.pdf
- Alavinia, & Farhady, S. (2012). Teaching vocabulary through differentiated instruction: Insights from multiple intelligences and learning styles. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2(4), 73 - 90. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/1429385932/fulltextPDF/83DDEDADFF8743BDPQ/1?accountid=11789>
- Brown, D., & Knowles, T. (2014). What every middle school teacher should know. Portsmouth, New Hampshire, United States: Heinemann.
- CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (1989). Las nacionalidades indígenas en el Ecuador: Nuestro proceso organizativo. 284 Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Cossa, M. (2006). *Rebels with a cause: Working with adolescents using action techniques*. Philadelphia, Pennsylvania, United States: Jessica Kingsley Publishers.
- Dewey, J. (1997) *Experience & education*. New York, United States: Touchstone.
- Ebaugh (1947). Education in Ecuador. Office of Education, Federal Security Agency, 2, 1-97. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED543500>
- Feldman, E. (1976). Art, education, and the consumption of images. In Elliot W. Eisner (Ed.). *The arts, human development, and education* (p 137-146). Berkeley, California, United States: McCutchan.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences - The Theory in Practice*. New York: New York, United States: BasicBooks.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, Minnesota, United States: Free Spirit.

- Herrera, S., Kavimandan, S., & Holmes, M. (2011). *Crossing the vocabulary bridge: Differentiated strategies for diverse secondary classrooms*. New York, New York, United States: Teachers College Press.
- Herrera S., & Murry K. (2014). *Mastering ESL/EFL methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CDL) students* (3rd Edit.). Boston, Massachusetts, United States: Pearson Education Inc.
- Ministerio de Educación (2006). *Ten-year education plan in Ecuador*. Quito, Ecuador: Consejo de Educacion. Retrieved from: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/ingles.pdf>
- Ministerio de Educación (2012). *National English curriculum guidelines: English as a foreign language*. Quito, Ecuador: Resolution Number: MRL-2012.
- Ministerio de Educación (2012). *Acuerdo No. 020-12*. Quito, Ecuador. Retrieved from: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-020-122.pdf>
- Ministerio de Educación (2013). *Acuerdo No. 0440-13*. Quito, Ecuador. Retrieved from: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/ACUERDO_440-131.pdf
- Morgan, N. (2015). *Make happiness a priority in schools*. The Times: Education.
- Oliva, P, & Gordon, W. (1997). *Developing the Curriculum* (8th Ed.). Boston, Massachusetts, United States: Pearson.
- Oviedo, A., & Wildemeersch, D. (2013). *Changing context of Ecuadorian basic education: From catholic school to neo-liberal reform*. *Journal of Comparative Education*, 38(4). Retrieved from: https://www.academia.edu/6387237/The_Changing_Context_of_Ecuadorian_Basic_Education_From_Catholic_School_to_Neo-liberal_Reform
- Tolimson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, Virginia, United States: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Edit.). Alexandria, Virginia, United States: ASCD.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, United States: University of Chicago Press.

Educación Diferenciada: ¿Hace La Diferencia?

Introducción

El Ecuador está actualmente pasando por un proceso de cambios complejos en el área de la educación, con un marcado interés por parte del Gobierno en desplegar recursos y esfuerzos encaminados a cambiar la manera de cómo los maestros responden a sus estudiantes, y cómo los estudiantes se convierten en actores de una nueva experiencia educativa. Este cambio en como se ve a la educación trae nuevos desafíos para los educadores, quienes ahora son cada vez más conscientes de las necesidades de los estudiantes y la forma de direccionar dichas necesidades con métodos educativos basados en investigación sólida, que se dirigen hacia la generación de la mejor experiencia educativa para todos los estudiantes en el aula.

Una de las maneras en la que los maestros están haciendo esto es mediante la toma de conciencia de las necesidades de aprendizaje, las habilidades, los estilos de aprendizaje y preferencias, así como de las inteligencias múltiples que cada estudiante trae como parte de ellos a la clase, y como resultado de esta toma de conciencia, la integración del uso de instrucción diferenciada como el punto de partida para la planificación de clases más eficaces y socialmente responsables que se traducirán en una mejor experiencia educativa global, la cual va en sintonía con la revolución educativa propuesta por el Gobierno actual.

Según Tomlinson (2014), la necesidad de crear una instrucción diferenciada surge de las observaciones realizadas a la instrucción tradicional “escuelas de una sola habitación” en el que todos los estudiantes reciben atención a su educación, teniendo en cuenta sus necesidades, estilos y niveles de competencia de aprendizaje, pero donde a causa de factores contextuales, las configuraciones tradicionales de la escuela fueron sustituidas por un enfoque ajustable a la educación. Esta nueva configuración promovió la creación de un enfoque de “instrucción individualizada” (Yatrin, 2004) para el manejo del aula

y la planificación curricular, teniendo en cuenta los niveles de individualidad y aptitud personal del estudiante “como elementos clave a la hora de la planificación de las lecciones. Este nuevo enfoque se basa en la premisa de que los estudiantes serán promovidos al siguiente grado una vez terminado los paquetes de contenidos personalizados, los cuales fueron creados para adaptarse mejor a sus necesidades.

Este enfoque sobre la educación crea una nueva y atractiva manera de hacer frente a las necesidades individuales de los estudiantes, así como una forma válida de integración de estudiantes de una manera no segregativa, donde la experiencia educativa, a pesar de que responde a un plan de estudios general y a un enfoque de clase de manera global, aún se elabora de acuerdo a las necesidades individuales de los estudiantes, sin crear un sentido de separación entre ellos (Yatrin, 2004).

Al considerar las necesidades de los estudiantes por encima de los requisitos regulares del plan de estudios, los profesores tienen que tomar decisiones sobre las adaptaciones necesarias que se producirán con el fin de abordar los diversos niveles de preparación de los estudiantes, sus intereses y preferencias de aprendizaje para que la experiencia en el aula maximice el rendimiento académico (Heacox, 2012; Tomlinson y Luna, 2013).

Para hacer frente a esta nueva necesidad de la comprensión y la maximización de las necesidades y potencialidades de los estudiantes Walqui y Lier sugirieron el uso de una “pedagogía de la promesa”, (Walqui y Lier, 2010), el cual es un enfoque en sintonía con la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vygotsky, en el sentido de que el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes se guía con el fin de lograr el “inmenso potencial de su aprendizaje, fortalezas para construir, y sueños para su futuro” (Walqui y Lier, 2010).

Panorámica de la Instrucción Diferenciada

Dentro de la práctica profesional de la educación, los maestros están constantemente buscando maneras de abordar las necesidades de los estudiantes y a su vez convertirse en educadores más eficaces, mientras que los estudiantes más comprometidos se convertirán en participantes activos de su propio proceso de aprendizaje. Con el fin de lograr este objetivo, varias teorías se han analizado y aplicado por profesores socialmente sensibles en los últimos años. En el artículo titulado “Instrucción Diferenciada: Una Base de Investigación”, Pearl Subban analiza varios artículos y sugiere que la teoría de la interacción social de Vygotsky es fundamental para el desarrollo de la cognición y que la educación es un proceso continuo, en lugar de un resultado o un simple producto. Los estudiantes aprenden haciendo, y aprenden mediante la interacción. Para que este proceso tenga éxito, los profesores tienen que guiar el proceso de la educación centrándose

en el respeto del proceso individual de cada estudiante, en tal sentido, el profesor se convierte en un seguidor y mediador del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades y las habilidades que los estudiantes traen al aula, de una manera eficaz y que empodere a los alumnos. Según Subban, las relaciones sociales entre el profesor y los estudiantes no es lo único que debe ser tomado en cuenta, sino también la forma en que el profesor utiliza el apoyo académico, la instrucción significativa y espacios físicos, así como la adecuación de la clase para mejorar las relaciones y formar un experiencia de aprendizaje colaborativo y recíproco que este más sintonizada con la teoría de Vygotsky y perspectivas sobre el desarrollo del aprendizaje de los alumnos (Subban, 2006).

Con el fin de comprender mejor el desarrollo y la aplicación de la instrucción diferenciada, Baecher, Artiglieri y Patterson (2012) llevaron a cabo un análisis de la educación media en los Estados Unidos donde se centraron en la diversidad de los estudiantes y en las formas en que la diferenciación tendría un resultado mucho mejor si la planificación de las lecciones se centrara en la creación de diferenciaciones específicas para subgrupos específicos en lugar de trabajar con aulas ampliadas. Un elemento interesante que vale observar desde esta investigación es que a pesar de que el documento se centra en el crecimiento de la población de estudiantes de inglés en los Estados Unidos, con una proyección estimada en el momento de la investigación de 10 millones de estudiantes que están aprendiendo inglés en las escuelas públicas y para el 2025, “casi uno de cada cuatro estudiantes será un ELL (Aprendiz del idioma inglés)”, la mayoría de los estudiantes ELL son ciudadanos estadounidenses nacidos en el país, no inmigrantes. Esto sugiere que “los educadores no han podido satisfacer las necesidades de los estudiantes ELL en el transcurso de su vida escolar, dando como resultado un insuficiente desarrollo de su conocimiento del contenido y el lenguaje” (Baecher, Artiglieri y Patterson, 2012, pág. 14) lo que tiene como resultado maestros que han sido forzados para crear adaptaciones y diferenciaciones en la instrucción para satisfacer las diversas necesidades culturales y crear oportunidades para “centrarse más en las actividades de desarrollo del lenguaje dentro de las clases” y tener estudiantes completamente involucrados en las actividades de aprendizaje (Baecher, Artiglieri, y Patterson, 2012).

Dentro de este estudio, el enfoque de los maestros en los subgrupos en lugar de aulas enteras muestra la importancia de la creación de oportunidades acompañadas, variaciones de las mismas actividades (debido a la importancia de que los estudiantes tengan acceso al mismo contenido sobre las lecciones) mientras se mantiene un punto focal en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes que están aprendiendo inglés. El estudio también señala que “los maestros que ya han desarrollado una comprensión de los propósitos y métodos para acompañar el contenido para los ELL, necesitan una comprensión más clara de cómo diferenciar fundamentados en el dominio del idioma” (Baecher, Artiglieri, y Patterson, 2012, pág. 16), lo cual se traducirá en un

paso adicional de diferenciación influenciada por la taxonomía de Bloom y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Para aplicar estos principios, los profesores deben ser conscientes de la importancia de evaluar correctamente la preparación de los estudiantes, sus intereses y perfiles de aprendizaje, así como ser lo suficientemente perceptivos para asegurar que las decisiones que se realizan son las que harían la clase más productiva.

Las actividades que un profesor incluye en la planificación de las clases y más adelante, en la diferenciación de la instrucción deben ser dirigidas a la generación de una evolución en la percepción de los estudiantes en cuanto al aprendizaje a través del desarrollo del pensamiento crítico. Según Andy Halvorsen (2005) en su estudio *“La Incorporación del Desarrollo de Competencias de Pensamiento Crítico en los Cursos de ESL/EFL”*, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, así como el pensamiento de alto nivel está vinculado con el uso de debates en el aula, el análisis de los medios de comunicación y resolución de problemas como partes integrales de la clase.

La inclusión de este tipo de actividades dentro del salón de clases de ESL se convierte en un punto de partida para varias otras clases más elaboradas que incluyen elementos específicos que mejorarán la experiencia educativa del nivel de inglés de los ELL (Halvorsen, 2005). Y más tarde, de acuerdo a sus intereses y estilos de aprendizaje e inteligencias favorecidas en sintonía con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner

Según la teoría de Howard Gardner citada en Tomlinson (1999), la inteligencia humana no es una construcción simple que puede ser determinada por una puntuación única (como un test de inteligencia), sino más bien es el resultado de la interacción de siete diferentes habilidades cognitivas humanas. La teoría de las inteligencias múltiples se centra en la existencia de siete habilidades cognitivas humanas. Desde la perspectiva de esta teoría, la interacción dinámica de estas inteligencias es lo que se puede entender como la “inteligencia global” de los estudiantes, con inteligencias específicas convirtiéndose en fortalezas cognitivas de los estudiantes. Esta teoría sugiere entonces que la mejor manera de abordar el aprendizaje basado en estilos de aprendizaje y preferencias de los estudiantes es la de incorporar su inteligencia más fuerte en los ejercicios de resolución de problemas, como herramientas para la resolución de problemas y evaluación para crear varias rutas para que los estudiantes que tienen diferentes conjuntos de habilidades, intereses o necesidades de aprendizaje experimenten vías apropiadas y similares para que se conviertan en estudiantes exitosos (Tomlinson, 1999).

Según la teoría de Gardner, hay siete estilos de aprendizaje que están relacionados con la teoría de la inteligencia múltiple. Los estilos de aprendizaje son: 1) visual-espacial,

lo que significa que el razonamiento se relaciona con el uso de imágenes, color, diseño y organización espacial, favoreciendo el uso de imágenes y señales visuales. 2) kinestésica, se centra en las sensaciones y lo corporal. Este tipo de estudiantes se favorecen de las actividades basadas en el movimiento y la expresión corporal. 3) Musical, donde los sonidos, la rima y la música hacen que la experiencia de aprendizaje sea más fácil para el estudiante. 4) interpersonal, también conocida como la inteligencia social, tiene como objetivo trabajar con otras personas tanto como sea posible y basa gran parte de su potencial en la interacción con sus compañeros. 5) intrapersonal, donde los estudiantes prefieren el estilo de aprendizaje que tiene que ver con las actividades llevadas a cabo por sí mismos, sin mucha interacción con los demás. 7) Lingüística, un tipo de inteligencia que incluye el uso de las palabras, tanto oralmente como por escrito como los métodos preferidos de expresión y el aprendizaje y, por último 7) lógico-matemática, que es un tipo de inteligencia que favorece las habilidades relacionadas con el uso del pensamiento lógico y matemático. Según Breaux y Boutte, 2010, hay actividades específicas que se ocupan de todos los estilos de aprendizaje. Por lo tanto, si los estudiantes son aprendices visuales-espaciales, los profesores deben favorecer el uso de actividades donde los estudiantes dibujen, resuelvan rompecabezas y actividades relacionadas, utilicen organizadores gráficos, gráficos, imágenes, dibujos y videos. Para los kinestésicos, los profesores deben incluir actividades físicas y prácticas, juegos de rol y actividades concretas relacionadas con el uso de su cuerpo en el salón de clases. Los aprendices musicales requieren que los profesores incluyan música y canciones, así como materiales multimedia para hacer que los estudiantes se involucren durante las actividades. Los aprendices interpersonales deben participar en actividades de grupo y mantener diálogos en clase que les permitan interactuar constantemente. Los estudiantes intrapersonales necesitan tener tiempo para hacer sus actividades por sí mismos, por lo que el uso de libros, diarios y actividades personales animarán a su rendimiento académico. Los lingüísticos se ven favorecidos por las actividades de lectura, juegos de palabras, y el uso de la narración en el aula. Los lógico-matemáticos están destinados a utilizar el pensamiento abstracto y disfrutar de juegos con la lógica y las actividades de investigación relacionadas (Breaux y Boutte, 2010).

Taxonomía de Bloom en el Aula

Una vez que los profesores han identificado los estilos de aprendizaje favoritos de los estudiantes y sus fortalezas utilizando la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, el siguiente paso se convierte en el uso de la Taxonomía de Bloom como una forma de dar a los maestros una herramienta adicional para atender mejor las necesidades de los diversos estudiantes ELL. La Taxonomía de Bloom busca permitir a los maestros

enseñar el mismo contenido a distintos alumnos, con la variación de la complejidad de los procesos de acuerdo a nivel de dominio o el resultado final esperado a partir de la actividad (Roberts, & Inman, 2009; Thousand, Richard, & Nevin, 2007).

La Taxonomía de Bloom divide los procesos cognitivos en seis dimensiones que difieren en profundidad y dividen la complejidad de las actividades de manera que esas actividades responden a las habilidades que tienen los estudiantes y la forma en que mejor responden a la instrucción del maestro. Las seis categorías son las siguientes: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

El recordar está directamente relacionado con el proceso de recuperación de información significativa de la memoria a largo plazo. Entender, en lo que la experiencia de aprendizaje del estudiante se basa para la creación de significado a partir de la enseñanza. Aplicar, cuando los estudiantes son capaces de transmitir conceptos a la práctica e internalizarlos través de esta práctica. Analizar, se refiere al acto de la exploración de información que define cómo las partes se comunican entre sí y con una disposición general o un conjunto de objetivos. Evaluar, en esta categoría los estudiantes realizan actividades que les permitan obtener conclusiones basadas en los principios y normas, y finalmente, crear, categoría en la que los estudiantes tienen que poner componentes juntos para reestructurar elementos en un nuevo patrón que no es una repetición, sino una creación que es única para el alumno (Roberts, & Inman, 2009; Thousand, Richard, & Nevin, 2007).

La Educación Diferenciada en Entornos de Clase Reales

En el año 2011, Steinmeyer publicó una investigación llevada a cabo en una escuela primaria rural en Georgia Central en el 2008 la cual tuvo como objeto investigar la eficacia de la instrucción diferenciada en la enseñanza de grupos pequeños dentro de un aula de educación inclusiva. La investigación se llevó a cabo en un grupo de veintiún estudiantes. Este grupo incluía a cinco estudiantes con necesidades especiales que se consideraron como el ejemplo de investigación para la instrucción diferenciada. El investigador aplicó una prueba de evaluación previa, El Examen Computarizado de Lectura Lexia (2002), publicado por Lexia Learning System Inc.; con el fin de recabar información sobre las necesidades de los estudiantes, habilidades de preparación, y los logros individuales de desempeño. Con la información obtenida a partir de estos resultados, el investigador pudo planificar las actividades de enseñanza diferenciada para que sean aplicadas en el aula por un maestro de educación especial luego.

Después de trabajar con la agrupación sugerida, y el apoyo de la maestra certificada en educación especial, se aplicó otra prueba para determinar si se podía observar un

cambio. Este demostró que todos los estudiantes habían mejorado sus puntuaciones. Esta comparación entre los resultados de las pruebas llevó a la conclusión de que cuando se agrupa a los estudiantes de acuerdo a sus niveles de competencia y se les permite el acceso a una instrucción individual adecuada, ellos se hacen mucho más propensos a lograr mejores resultados académicos y dominar nuevos conceptos en el aula.

Otra investigación fue realizada por Alavinia y Farhady (2012) acerca de los posibles efectos de la instrucción diferenciada teniendo en cuenta las diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes. El estudio fue realizado en el Instituto de Idiomas de Irán en la ciudad de Urmia, Irán, con una población de 60 estudiantes mujeres iraníes, con edades comprendidas entre 15 y 20 años.

La investigación se realizó a través de una evaluación previa mediante cuestionarios (el Test Preliminar de Inglés para los niveles de suficiencia y un test de inteligencia múltiple basada en la teoría de la inteligencia múltiple de Gardner) con el fin de separar a los estudiantes de acuerdo a sus estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia, así como para garantizar un nivel homogéneo de Inglés. Después de esto, los grupos fueron separados en cinco grupos basados en sus estilos de aprendizaje. Los grupos tomaron 17 sesiones de 90 minutos. Algunos grupos recibieron instrucción diferenciada, mientras que los grupos de control no recibieron la diferenciación. Los resultados del estudio llevaron a la conclusión de que la enseñanza diferenciada había tenido un efecto positivo en el aprendizaje del vocabulario en los estudiantes, que los estudiantes tuvieron un “rendimiento significativamente mayor en la evaluación posterior” y que “la aplicación de la instrucción diferenciada tuvo un efecto positivo en el proceso de aprendizaje.” (Alavinia y Farhady, 2012). Los investigadores también concluyeron que la aplicación de la instrucción diferenciada también creó un sentido de empoderamiento por parte del estudiante.

Otra investigación realizada en Irán, por Mohammad Aliakbari y Jaber Khales Haghighi en el año 2014 tuvo el objetivo de determinar la efectividad de la instrucción diferenciada en el avance de la comprensión de lectura en los estudiantes iraníes, en una educación de género separados. La investigación se realizó con 47 estudiantes de EFL de primaria, con edades comprendidas entre 16 y 28 años. Los estudiantes fueron divididos en dos grupos en función de su género, con un grupo de control de 25 estudiantes. Los estudiantes fueron posteriormente divididos por nivel de competencia y se les proporcionó 24 clases que concluyeron con un examen final en la última sesión del semestre. Los maestros que trabajaron con el grupo de control optaron por utilizar la instrucción tradicional, mientras que los maestros en el grupo experimental utilizaron instrucción por niveles en las áreas de contenido, producto y proceso, y agrupaciones flexibles dentro del aula. Los resultados de estas adaptaciones se observaron cuando los estudiantes participaron en una prueba posterior en la que aquellos estudiantes que

recibieron instrucción diferenciada en sus clases tuvieron mejores puntajes que los que recibieron instrucción a través del método tradicional de educación. De igual forma, los resultados también demostraron que el género de los estudiantes no resultó ser una variable significativa a considerar cuando se aplica la diferenciación en la enseñanza.

En la Tesis doctoral de Kelly Gretchen (2013), se llevó a cabo una investigación “diseñada para responder a la pregunta de investigación de si hubo una diferencia estadísticamente significativa entre la fracción y el porcentaje de las calificaciones de la pre-evaluación y la post-evaluación de los estudiantes en una clase de matemáticas que fue instruida como todo un grupo en comparación con un clase de matemáticas que recibió la instrucción de matemáticas diferenciada (pág. 1). El grupo de 83 estudiantes seleccionados provino de una clase de quinto grado de los suburbios de Ohio entre los años 2010 y 2011. Los datos obtenidos por esta investigación se analizaron con las dos pruebas T pareadas y pruebas T independientes para examinar el impacto de la instrucción matemática diferenciada. Los resultados mostraron que los estudiantes que habían estado recibiendo instrucción diferenciada tuvieron un desempeño significativamente mayor en ambas unidades enseñadas (en fracciones y porcentajes), a pesar de que sólo se había presentado un leve aumento en las calificaciones de las pos-evaluaciones.

El enfoque utilizado en la investigación de Gretchens consistió en actividades matemáticas por niveles y varios tipos de métodos de instrucción. En el primer grupo, los estudiantes tuvieron tareas o actividades uniformes en todas las clases de matemáticas. La información fue presentada a un grupo grande en la clase creada para funcionar como una conferencia, mientras que los estudiantes del segundo grupo estaban recibiendo instrucción diferenciada de tal manera que fueron expuestos a clases de matemáticas que se presentaron de diversas formas, las mismas que fueron alineadas a diferentes estilos de aprendizaje. La maestra permitió el uso de tareas que los estudiantes podrían usar, por ejemplo, “dar opciones a un paper de 17 verdades matemáticas, crear una obra de teatro o un poema sobre un tema, escribir una canción sobre el tema, hacer una representación visual del tema, u otra opción que permita al estudiante a usar sus propias fortalezas para demostrar sus conocimientos”. Esta investigación demostró la importancia de que un profesor este abierto a permitir diferentes estilos de aprendizaje para asegurar que las necesidades variadas de los estudiantes se están cumpliendo en el aula. La investigadora también mencionó que un profesor de matemáticas ideal “puede utilizar un estilo de enseñanza que se adapte a los estilos de aprendizaje de sus alumnos” (citado por Louange, 2007 en Gretchen, 2013), así como sugerir que la enseñanza diferenciada hizo un modesto impacto en el rendimiento de los estudiantes de los grados medios en comparación al modelo regular de instrucción de toda la clase.

Estándares de Inglés como Lengua Extranjera

El currículo ecuatoriano de inglés para la educación secundaria está alineado con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR), los mismos que son reconocidos a nivel internacional y sirven de base para la elaboración de las directrices del plan de estudios de idiomas. Estas normas ubican a los estudiantes ecuatorianos en seis niveles según estándares predeterminados de competencia Inglés (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2), los cuales han sido designados para coincidir y están relacionados con los seis años académicos de la secundaria.

El objetivo de estas normas es garantizar que todos los estudiantes en el sistema escolar público ecuatoriano alcancen un nivel de competencia de Inglés B1 según el CEFR para cuando se gradúen de la escuela secundaria. Esto implica que los estudiantes serían capaces de construir habilidades comunicativas que en gran medida se centren en los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos del idioma Inglés fundamentados en el desarrollo de las cuatro habilidades principales del idioma: escuchar, leer, escribir y hablar a través de su educación en la escuela secundaria. Esta sección se centra en los estándares que los estudiantes tendrán que alcanzar al final del décimo año de “Educación General Básica” (EGB).

Estándares de Habilidad del Idioma para 10Mo EGB

Escuchar Leer Hablar Escribir

- Reconocer expresiones, palabras y frases en textos orales sencillos relacionados con los antecedentes personales, educativos y sociales del alumno.
- Seguir discurso que es muy lento y cuidadosamente articulado, con largas pausas para que puedan asimilar significado dentro de los dominios personales y educativos.
- Conocer e identificar información simple, transaccional y textos expositivos una sola frase a la vez, recogiendo nombres familiares, palabras y frases básicas y releendo según sea necesario.
- Extraer la esencia y elementos de información clave desde informativo simple, transaccional y textos expositivos. Interactuar y participar en discusiones informales breves de una manera sencilla por hacer y responder preguntas sencillas sobre antecedentes personales, educativos y sociales de los alumnos.
- La comunicación depende de la repetición a una velocidad más lenta, reformulación, y reparación.
- Producir, diálogos lentos y vacilantes planificados (es decir, la comunicación sigue dependiendo de la repetición, reformulación y reparación). Producir información

transaccional y textos expositivos que consisten en una secuencia de oraciones simples que tienen más detalle y muestran una mayor variedad en la estructura de rango y la sentencia léxico.

Formas de Diferenciar la Instrucción

El primer paso para iniciar a diferenciar la instrucción es identificar las fortalezas de los estudiantes y sus necesidades a través del uso de herramientas de pre-evaluación que nos permitan identificar los intereses, los objetivos de los estudiantes, antecedentes biográficos, así como las debilidades que tendrán que se deberán tener en cuenta al crear las adaptaciones. Se sabe que debemos seguir un estricto programa que obedece a una planificación curricular que ha sido desarrollada por el Ministerio de Educación del Ecuador, aunque como maestros tenemos que saber que “se puede diferenciarse la instrucción si el currículum es puesto por el distrito” (Heacox, 2012, pág. 5) y que hay una amplia investigación que apoya la idea de diferenciar la instrucción basada en la idea de que “los estudiantes aprenden a través de diversos medios y métodos” (Tomlinson, 2003).

En este caso, estamos trabajando con un ejemplo de aula basado en nuestra experiencia de enseñanza en Ecuador con un aula de 35 alumnos en el que los estudiantes son divididos en tres grupos: Los estudiantes que no han estado expuestos formalmente al inglés en un salón de clases, los que tienen un poco de experiencia (sobre todo de vocabulario y frases de clases anteriores) y los que pueden utilizar algunas estructuras gramaticales y frases básicas en un sentido comunicativo.

El primer paso para empezar a utilizar la instrucción diferenciada en el salón de clases es pre-evaluar los niveles de competencia de los estudiantes y obtener información sobre sus antecedentes personales, tales como intereses, fortalezas, debilidades e intereses. Una buena manera de hacer esto sería el uso de Biography Cards (Herrera, 2010) y las pruebas que se presentan tanto de manera formal (en forma de pruebas escolares obligatorias) e informal para que podamos tener información sobre las habilidades reales de los estudiantes en su L1 y L2. Esto nos permitirá planificar eficazmente las adaptaciones del contenido, proceso, producto y lenguaje que vamos a necesitar hacer en la clase para que los estudiantes puedan alcanzar el nivel A1.1 al final del año escolar.

Fuente: Ministerio de Educación (2012). Lineamientos curriculares Nacional de Inglés: Inglés como lengua extranjera. Quito, Ecuador. Número Resolución: MRL-2012.

A. Contenido

Para las adaptaciones de contenidos, primero tenemos que asegurarnos de seguir los requisitos y los objetivos que se han establecido por el director de área de nuestra escuela antes de comenzar cualquier adaptación, lo cuales a su vez deben estar en sintonía con la tabla presentada anteriormente.

Luego, procederemos a pre-evaluar a los estudiantes con el uso de estrategias tales como tarjetas de biografía (Herrera 2010) para reunir información sobre sus intereses, objetivos y estilos de aprendizaje preferidos. También vamos a utilizar algunas pruebas para tener una comprensión más profunda de los múltiples niveles de inteligencia de los estudiantes. El uso de la evaluación de diagnóstico formal e informal, nos permitirá evaluar el verdadero dominio del inglés de los estudiantes y las habilidades L2 en el ambiente de la clase.

Para lograr el nivel A.1.1 en lectura, los estudiantes necesitan entender la información clave de textos cortos y sencillos y conversaciones con un mayor uso de términos de vocabulario internacional. Es necesario que para este nivel los alumnos sean capaces de entender y utilizar correctamente algunos tiempos verbales. Nos centraremos en la adaptación de la lectura, ya que de acuerdo a la teoría de Krashen (2003) sobre la adquisición de un segundo idioma, los estudiantes reciben una gran cantidad de información a través de la lectura y la escucha y han desarrollado algunos de los procesos meta cognitivos necesarios para comprender el idioma, pero ellos aún presentan algunas dificultades a la hora de producir la misma. Este documento ha sido creado bajo el supuesto (en base a la experiencia previa) de que las adaptaciones serán en su mayoría realizadas para ayudar a los estudiantes con niveles de competencia bajos y habilidades básicas de lectura y escritura. A continuación centraremos nuestros esfuerzos de enseñanza en la inclusión de la expresión del lenguaje, creación de conocimiento del vocabulario (mediante el uso de modismos y diccionarios) para que puedan entender y familiarizarse con el contenido de los libros de inglés usados en la clase de inglés como lengua extranjera. El uso de la agrupación efectiva (que obedece a las observaciones de la instrucción diferenciada, inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje) teniendo en cuenta que muchas de las adaptaciones tendrán que ser hechas en el camino debido a la naturaleza del material que se va a utilizar y el nivel de acceso que los estudiantes tendrán al material de apoyo. Un elemento clave de la instrucción es que el contenido no debe ser simplificado, sino más bien presentado de tal manera que los estudiantes de bajos niveles de competencia puedan acceder al contenido y entenderlo de tal forma que todavía puedan llevar a cabo las actividades necesarias y los estudiantes de nivel superior utilicen estas actividades para afirmar sus conocimientos y mejorar su vocabulario y habilidades comunicativas.

B. Proceso

Como se mencionó antes, de acuerdo a Krashen (2003) durante las primeras etapas, los estudiantes son más receptivos que productores del idioma. Esto sugiere que las adaptaciones para la instrucción diferenciada deben centrarse más en el proceso en el que, como profesor, se tiene más control. Fundamentados en investigaciones previas, queremos centrarnos en cambiar la forma en la que se presentan los ejercicios de lectura con el fin de crear un sentido de contexto más profundo para los estudiantes que carecen de buenas bases en las habilidades de comprensión lectora, mientras manteniendo el contenido (gramática y texto) original de los textos. Las adaptaciones que se dirigen para el andamiaje de las competencias se utilizarían de forma continua en el aula. Esta capa de contenido adicional ayudará a que los estudiantes tengan una mejor comprensión de algunos elementos que son menos evidentes en el ejercicio. De acuerdo a la teoría de Gardner, la mejor manera de involucrar a los estudiantes en las actividades dentro del aula es a través del uso de materiales que toquen los diferentes estilos de aprendizaje relacionados con el enfoque de diferentes inteligencias en la educación. Teniendo en cuenta que basado en nuestra experiencia los estudiantes de décimo EGB tienen una marcada preferencia por actividades visuales debido a la forma en que el plan de estudios para ese año se presenta, actividades como gráficos, visuales y cómics que respondan a los textos presentados introducirán el uso de ejercicios de alta y de baja complejidad que provoquen la cooperación de estudiantes con niveles más altos con los que están luchando y configuraciones de clase que alternen actividades individuales con actividades grupales eficaces para lograr que los estudiantes se apoyen mutuamente en actividades que fomenten el uso de las inteligencias múltiples y la colaboración entre pares y así potenciar su experiencia de aprendizaje. Para la parte de escuchar, los textos tendrán apoyo visual que ayude a la comprensión de la entonación y el tono emocional que los estándares piden lograr.

C. Producto

Dado que los estudiantes del nivel A.1.1 tienen algunas dificultades cuando producen el idioma, es imprescindible contar con el andamiaje que permita a los estudiantes producir el lenguaje comunicacional de una manera más significativa. Por esta razón, el enfoque de las clases no será contenido gramatical sino más bien la creación de espacios en los que se produzca una comunicación significativa. Para cada unidad, ofreceremos a nuestros estudiantes textos adaptados que les permitan participar en un ambiente libre

de estrés y que provean espacio para la personalización de los materiales. El trabajo en grupo también se fomentará de manera que se convierta en una experiencia sinérgica al permitir que los estudiantes de nivel inferior se beneficien de las interacciones con los estudiantes más avanzados y viceversa, y que los estudiantes con competencias más altas afirmen sus conocimientos mediante el apoyo a otros a aprender. Herrera (2011) sugiere el uso de materiales que guíen a los estudiantes a través de un aprendizaje significativo utilizando sus conocimientos previos como punto de partida para la creación de conexiones entre estos y el nuevo conocimiento; estos materiales incluyen KWLH Charts and Mind-Maps (Herrera y Murry, 2013). Las actividades propuestas son muy eficaces cuando se utiliza la configuración de agrupamiento correcta, y la mejor manera de hacerlo es de acuerdo a las preferencias y estilo de aprendizaje de los estudiantes para promover el aprendizaje cooperativo. El producto presentado tendrá características que respondan al requerimiento de la tarea en mano, pero también tendrá elementos que son específicos para cada estudiante gracias a las instrucciones que se han proporcionado de acuerdo a las directrices de la Taxonomía de Bloom.

D. Ambiente de Aprendizaje

La creación de un ambiente de aprendizaje amistoso y de apoyo es uno de los aspectos más importantes cuando se trata de enseñanza diferenciada. Deberíamos crear un contexto significativo en el que cada estudiante se sienta cómodo y seguro al trabajar, mientras que al mismo tiempo listo para hacer frente a los desafíos que les animan a convertirse en participantes activos de la clase mediante actividades como las sugeridas por investigaciones de la Dra. Herrera y agrupaciones eficaces como las recomendadas por Heacox. Teniendo en cuenta los cortos períodos de tiempo que tenemos para trabajar con los estudiantes y la falta de un espacio dedicado a clases de inglés, la necesidad de contar con estaciones de aprendizaje que giren en función de los estilos de aprendizaje y las directrices de la Taxonomía de Bloom es una necesidad, así como el uso de directrices y rúbricas que permitan a los estudiantes mantener un ambiente positivo y un seguimiento sencillo de sus actividades, reduzcan sus filtros afectivos y fomenten el aprendizaje colaborativo.

Conclusión

La instrucción diferenciada es un método de investigación probado, el cual permite hacer frente a las necesidades de los estudiantes a través de una enseñanza bien fundamentada

y practica que garantice una mejora en el éxito académico de los estudiantes, así como su compromiso y motivación. La investigación realizada ha creado suficientes conexiones para permitir que los maestros tengan bases bien fundadas de donde extraer los argumentos necesarios para aplicar las adaptaciones en el aula, incluso considerando las limitaciones que surjan en el aula relacionadas con las diferentes necesidades que cada estudiante tiene y cómo la educación ha seguido un enfoque bastante estándar para la planificación de las clases, el cual no considera al estudiante como el centro de la experiencia de aprendizaje.

Creemos firmemente que este trabajo es sólo un punto de vista personal y simplificada de lo que los profesores de EFL tienen que enfrentar en el Ecuador, y que una investigación más fuerte, la cual aborde los elementos culturales que a una nación pluricultural como la nuestra la lleve a la igualdad, es necesitada para fomentar el uso de la enseñanza diferenciada en todas las aulas.

Para nosotros, la instrucción diferenciada ha sido parte de nuestra práctica docente desde hace muchos años. Se abordaba indirectamente a través del uso de pequeñas adaptaciones y cambios en nuestra práctica en base a la intención de involucrar a los estudiantes mediante el uso de nuestros conocimientos sobre las inteligencias múltiples, pero estas prácticas no eran basadas en investigación. Esta falta de formación académica en nuestra aproximación hizo difícil que podamos conseguir el apoyo de las autoridades en la aplicación de la Instrucción Diferenciada. Sin embargo, creemos firmemente que este capítulo basado en investigación va a dar un poco de luz en cuanto a la problemática que se encuentra en las aulas de inglés como lengua extranjera en nuestro país, problemática que hemos visto cada vez que enseñamos una nueva clase.

Finalmente, creemos que no somos los únicos profesores que han estado teniendo este tipo de experiencias y que este trabajo será lo suficientemente persuasivo para animar a los profesores a integrar prácticas de instrucción diferenciada basadas en investigación que mejoren las experiencias de aprendizaje y permitan a los estudiantes desarrollar los requisitos del CEFR que el gobierno busca alcanzar en todas las escuelas del país, de tal manera que los estudiantes se vuelvan verdaderamente comprometidos a lo largo de todo el proceso.

Referencias

- Alavinia, P. & Farhady, S. (2012). Teaching vocabulary through differentiated instruction: Insights from multiple Intelligences and learning styles. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2(4), 73 - 90. Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/1429385932/fulltextPDF/83DDEDADFF8743BDPQ/1?accountid=11789>
- Aliakbari, M., & Khales, J. (2014). On the effectiveness of differentiated instruction in the enhancement of Iranian learners reading comprehension in separate gender education. *International Conference on Current Trends in ELT*, 98, 182 - 189. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814024963>
- Baecher, L., Artiglieri, M., & Patterson, D. (2012). Differentiated Instruction for English Language Learners as “variations on a theme”. *Middle School Journal*, 43(3) 14-21 Retrieved from <https://www.questia.com/library/journal/1P3-2605914491/differentiated-instruction-for-english-language-learners>
- Breaux, E., & Boutte, M. (2010). *How the Best Teachers Differentiate Instruction*. New York: Eye on Education. inc
- Gretchen, K. (2013). *Differentiated Instruction in the Classroom* (Dissertation, Walden University, Minnesota) Retrieved from <http://gradworks.umi.com/35/68/3568331.html>
- Halvorsen, A. (2005, March). Incorporating Critical Thinking Skills Development into ESL/EFL Courses. Retrieved 2014, from *The Internet TESL Journal*: Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-CriticalThinking.html>
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, Minnesota, United States: Free Spirit.
- Herrera, S. (2010). *Biography-driven culturally responsive teaching*. New York, New York, United States: Teachers College Press.
- Herrera S., & Murry K. (2014). *Mastering ESL/EFL methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CDL) students* (3rd Edit.). Boston, Massachusetts, United States: Pearson Education Inc.

- Krashen, S. (2003). *Principles in second language acquisition*. New York: Pergamon
- Steinmeyer, J. (2011). *Implementation of differentiated instruction in inclusion classroom effectiveness* (Order No. 3482514). Available from ProQuestDissertations & Theses Global. (910557279). Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.kstate.edu/docview/910557279?accountid=11789>
- Roberts, J. I. (2009). *Strategies for Differentiating Instruction, best practices for the classroom*. Texas: Prufrock Pres inc.
- Subban (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), pgs. 935 - 947. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Thousand, J. R. (2007). *Differentiating Instruction: Collaborative Planning and Teaching for Universally Designed Learning*. En J. R. Thousand. Corwing Press
- Tolinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, Virginia, United States: ASCD.
- Tomlinson, C. &. (2009). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Edit.). Alexandria, Virginia, United States: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia, United States: ASCD.
- Walqui, A., & Lier, L. V. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners*. Danvers, Minnesota, United States: WestEd.
- Yatrin, J. (2004). *A room with differentiated view: How to serve all children as individual learners*. Portsmouth, North West, England: Heinemann.

La Importancia De La Formación De Docentes Para Afrontar Las Necesidades De Los Estudiantes De Nivel Medio En El Aula De Clase

Introducción

Los años de escuela básica superior son considerados un periodo de transición crítico entre la escuela primaria y la escuela secundaria caracterizados por los retos que tienen que ser abordados por los profesionales a cargo del sistema educativo. De hecho, Brown y Knowles (2014) manifiestan que “el inicio de la escuela secundaria no debe ser una extensión de la escuela primaria o la preparación para la escuela secundaria sino que las escuelas en el medio necesitan validez en y de sí mismas como lugares que satisfagan las necesidades de este único grupo de edad” (Brown y Knowles, 2014, pág. 70). Otro elemento importante del programa de la escuela básica superior es que el profesor de este nivel debe no sólo estar bien versado en la materia que se enseña, sino también ser una persona bien preparada que esté dispuesta a participar y, como dice William Alexander, a menudo referido como el padre de la escuela secundaria, “ser un maestro que está listo para trabajar con las necesidades únicas de los jóvenes adolescentes.” (Brown y Knowles, 2014, pág. 70). Desde el punto de vista histórico, la necesidad de tener una escuela que se dedique directamente a trabajar con los alumnos de esta edad se dio a partir de la constatación de que había un desequilibrio entre la escasez de aulas de clase en los edificios de jardín de infantes hasta el sexto grado de educación básica y la cantidad de aulas libres en los edificios de la escuela secundaria, la solución de la junta escolar fue mover los novenos de básica a la escuela secundaria. En ese momento, la solución propuesta era “mover los novenos de básica en la escuela secundaria y cambiar el nombre de básica media a escuela básica superior” (Brown y Knowles, 2014, pág. 71). Este esfuerzo no fue suficiente, y surgió la necesidad de una mayor organización y funcionalidad para abordar las características específicas de los jóvenes adolescentes, lo cual a su vez hizo que los educadores “se den cuenta de la necesidad de una organización nacional para abogar por los jóvenes adolescentes.” (Brown y Knowles, 2014 p. 72) lo cual dio lugar a la creación de la Asociación de Escuela Media (Middle School Association) en los Estados

Unidos con el fin de satisfacer las necesidades de los jóvenes adolescentes de una manera bien preparada, organizada y sensible a los problemas de desarrollo de los estudiantes.

Los miembros del Carnegie Task Force proveyeron de ocho recomendaciones que se convirtieron en las directrices básicas para el desarrollo de un entorno educativo apropiado para los jóvenes adolescentes. (Brown y Knowles, 2014, p. 73). Estas recomendaciones tienen que ver con la creación de un ambiente dinámico y sensible donde cada estudiante se sienta seguro y sus diferencias personales se tomen en cuenta:

1. Crear comunidades pequeñas
2. Enseñar un programa académico común.
3. Asegurar el éxito para todos los estudiantes
4. Empoderar a los maestros y administradores a tomar decisiones acerca de las experiencias de los estudiantes de la escuela básica superior.
5. Llenar la escuela básica superior con profesores expertos en educación docente.
6. Mejorar el rendimiento académico a través de la promoción de la salud y estado físico de los jóvenes adolescentes.
7. Volver a involucrar a las familias en la educación de los jóvenes adolescentes dando roles significativos a las familias.
8. Conectar a las escuelas con las comunidades

Algún tiempo después de la publicación del informe, algunas escuelas de nivel medio comenzaron a implementar las recomendaciones, desarrollando estructuras de equipo para crear pequeñas comunidades de aprendizaje que estaban en sintonía con estos criterios y que a su vez fueron el apoyo de los estudiantes de una manera más realista teniendo en cuenta todos los factores que rodean su desarrollo y las características de los adolescente de la escuela básica superior. (Brown y Knowles, 2014, pág. 74). Al comienzo de la aplicación de este enfoque en la educación, varios directores consideraron que este enfoque era solo una adaptación temporal que no iba a durar, pero fundamentados en el nivel y el volumen de investigación de alta calidad que se ha llevado a cabo, el concepto de la educación básica superior no es una “novedad” educativa que está condenada a una vida útil corta (Brown y Knowles, 2014, pág. 84) y más bien es un enfoque inteligente para la educación que se quedará en ejecución durante bastante tiempo, porque responde a las necesidades de los jóvenes adolescentes de tal manera que las directrices escolares habituales y maestros regulares no consideraron hacer debido a los alegatos de los planes de estudios anteriores que se centraban en el logro de las metas académicas sin tener en cuenta las individualidades del estudiante; y la necesidad que surge de esta etapa de transición tales como la necesidad de asesoramiento especial y la atención de los profesionales que están conscientes de las necesidades y ventajas que se producirán como consecuencia de los cambios dentro de los estudiantes.

Para este capítulo, queremos abordar la importancia de contar con profesores bien preparados que tengan, además de su desarrollo profesional y su preparación en el tema específico que están enseñando, consciencia de las necesidades y sobre todo, de los procedimientos y mejores prácticas para hacer frente a las interacciones que se producen en el aula.

Estas interacciones son especialmente complejas, ya que son el resultado de las interacciones en curso entre los factores internos tales como cambios hormonales, cambios físicos y sucesos psicológicos con elementos externos tales como los sistemas familiares, relaciones con los compañeros y las fuerzas ambientales que actúan sobre los estudiantes.

La conciencia y el conocimiento profundo de la realidad de los estudiantes que viene de tener una preparación bien fundada en la Pedagogía de educación general básica resulta en una práctica docente que puede prevenir, evaluar e intervenir con los estudiantes, cuando se lo necesite, de manera sensible a los factores tales como el desarrollo cognitivo, cambios físicos, desequilibrios emocionales, advertencias sociales y los efectos que éstos tienen en el aula.

Un profesor bien preparado es más que un conjunto de técnicas de manejo del aula e información sobre las características de los estudiantes de nivel medio. Un profesor bien preparado es una persona que puede intervenir en el acto y dar apoyo a los estudiantes, además de manejar la clase de tal forma que cada persona en el grupo este verdaderamente comprometida y que logre que la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes responda a sus estilos de aprendizaje, intereses y que responda a los dilemas emocionales y dinámicas psicológicas inherentes a este grupo de edad. Esta sección abordará una breve explicación de las características que un maestro eficaz de escuela media y la razón detrás de dichas características.

Descripción General de las Características de Desarrollo de los Estudiantes de Nivel Medio

Los estudiantes de nivel medio son estudiantes entre las edades de 10 y 14 años que, de acuerdo a Manning y Bucher (2001) y Beane (2004), están pasando por una serie de cambios debido a su rápido crecimiento y la aparición de las hormonas que han empezado a generar cambios físicos en su cuerpo y no son niños ni adolescentes. Los cambios cognitivos también son más visibles, ya que ellos cambian de una manera concreta de pensar hacia una etapa de pensamiento crítico de tal forma que, según lo afirmado por Manning y Bucher (2001), es diferente para cada estudiante.

Emocionalmente, ellos están pasando por cambios drásticos en su sentido de identidad y son propensos a tener fuertes cambios de humor y arrebatos con muestras energéticas de emociones. Esto a su vez influye en su desarrollo social, generando una necesidad de pertenencia a un grupo y a tener interacción con sus pares. Moralmente, están empezando a entender las reglas que se han establecido para ellos y ahora están empezando a desafiar la autoridad y a cuestionar su moral (sobre todo por la transición cognitiva al pensamiento abstracto) y están empezando a tener un mejor sentido del bien y del mal.

Los estudiantes de nivel medio quieren ser desafiados intelectualmente y sus maestros son responsables de crear las condiciones para que eso ocurra. Teniendo en cuenta la información proporcionada en el modelo PRISMA y otros fundamentos de investigación, los maestros de educación básica superior deben centrarse en la enseñanza de habilidades para la vida y las dinámicas del aula que prepararán a los estudiantes para los niveles más altos de educación, teniendo también en cuenta los aspectos sociales y morales de la educación. Varios son los factores que responden a cada uno de las áreas del modelo PRISMA:

Físico

Durante el inicio de la pre-adolescencia, varios cambios físicos son notables, especialmente el brote de crecimiento que Manning y Bucher (2001) y William-Boyd (2003) mencionan y los sentimientos constantes de malestar y cansancio, junto con los cambios físicos notables en relación con la talla y la altura, así como, problemas de salud como el acné y los cambios sexuales evidentes gracias a las características sexuales secundarias (Manning y Bucher, 2001; William-Boyd, 2003). Estos cambios no suceden a un ritmo regular, ni en una manera predecible. De hecho, todos estos cambios ocurren de manera diferente para cada persona y a velocidades impredecibles. Debido a los cambios antes mencionados, los profesores deben tener un programa integral que tenga en cuenta todos los cambios de desarrollo y que varíe el ritmo de la educación para tomar en cuenta de las necesidades de cada estudiante. Los maestros también deben ser conscientes de que la interacción física es necesaria para el desarrollo de los estudiantes; por ende, ellos deben fomentar las actividades a través de deportes intramuros, y si es posible, fomentar hábitos de nutrición saludables; aunque esto es más dependiente de la dinámica familiar que de las actividades de clase. Los profesores también tienen que ser conscientes de los cambios físicos, especialmente los que tienen que ver con los cambios endocrinos y el inicio de las hormonas.

Intelectual

Los estudiantes de esta edad están pasando por la etapa que Jean Piaget identificó como la “etapa concreta y de operaciones formales” en el año 1977. Esta etapa es de transición en su naturaleza, porque se convierte en un puente entre el pensamiento basado en la evidencia y el pensamiento abstracto. En este punto, los estudiantes comienzan a tomar conciencia y a preocuparse de los problemas del mundo y de su lugar en la sociedad (Brown y Knowles, 2014). Al abordar la necesidad de la interacción social de los jóvenes estudiantes, Wiles y Bondi (2001) afirman que los adolescentes jóvenes son más proclives a actividades activas y, en su mayoría interactivas, y a estar con compañeros de su edad. Durante este período, los adolescentes se inclinan hacia ser parte de discusiones y dentro de estas discusiones tratan de imponer sus ideas, a veces incorporando intensidad emocional a los argumentos que superan los logros intelectuales del alumno. Estos tipos de comportamientos son en respuesta a los avances meta-cognitivos que están sucediendo, y de acuerdo a Brown y Knowles (2014), esta evolución interna es lo que hace que los estudiantes comprendan algunos procesos cognitivos y los asimilen. En esta etapa, los adultos se convierten en fuertes guías para los estudiantes y de acuerdo a Wiles y Bondi (2001) no sólo es importante, sino esencial que los adultos les den una orientación responsable y sensible para que se conviertan en ciudadanos valiosos.

Como docentes, debemos crear clases cortas e intensas que comiencen con lo concreto y avancen hacia lo abstracto de una manera natural y no como un desafío. Además, debido a los cambios que se desarrollan en la esfera cognitiva del alumno, las preguntas y preguntas sin respuesta deben ser algunas de las fuerzas que guíen en las aulas. Otra forma de alentar el pensamiento crítico en los estudiantes es permitir que los estudiantes participen en actividades que toquen la vida real con una evaluación realista y con ayudas multi-sensoriales.

Emocional

En esta área, los estudiantes de educación general básica están pasando por una serie de retos que son difíciles de aceptar, como los cambios físicos y los cambios de humor constantes. A esta edad, los jóvenes adolescentes están en busca de la independencia, así como de una serie de conflictos que tienen que ver con la búsqueda de su identidad, varios temas que tienen que ver con su entorno y los conflictos resultantes que surgen (Brown y Knowles, 2014). El estrés que resulta de estos cambios se hace evidente con los cambios de humor y arrebatos de naturaleza emocional con bastante frecuencia y

de variada intensidad, con la ambivalencia y la fuerza que no pueden ser fácilmente predichos (Brown y Knowles, 2014). Según William-Boyd (2003), los jóvenes constantemente se sienten bajo un radar y esto se convierte en un problema constante para ellos, lo cual aumenta su angustia emocional. También es muy frecuente que a esta edad, los adolescentes se vuelvan especialmente impulsados hacia una búsqueda por la independencia de sus familias y un conjunto de reglas (Brown y Knowles, 2014) y se inclinan a participar en actividades peligrosas y retan a la autoridad para ser aceptados por sus compañeros y evitar sentirse excluidos por sus amigos (William-Boyd, 2003). En este punto de su vida, los adolescentes comienzan a experimentar con varias actividades peligrosas e incluso a abusar de sustancias todo esto en búsqueda de su identidad personal (Brown y Knowles, 2014). Como educadores, tenemos que ser conscientes de que nuestras acciones están poniendo ejemplos de comportamiento y son una guía a seguir para los estudiantes. Los maestros deben ser honestos con los estudiantes y evitar el sarcasmo, debido al hecho de que cognitivamente algunos estudiantes no están preparados para procesar ese tipo de humor y podrían llegar a sentirse afectados debido a que toman las cosas literalmente. Los maestros deben proporcionar seguridad a los estudiantes, donde no se sientan amenazados, donde se fomente y anime la colaboración. En esta etapa, los jóvenes adolescentes tienen la necesidad de comunicarse, por lo que una característica clave de los docentes es ser capaz de convertirse en oyentes activos y respetuosos en esta etapa, con la suficiente empatía para alentar a los estudiantes.

Social

Para este grupo de edad, la interacción social es una situación nueva y amenazante. Para ellos, las amistades y conocidos son muy importantes, por lo que constantemente se preocupan por los problemas sociales y los efectos que tienen en su entorno (Beane, 2004). Un punto fundamental para el comienzo de la adolescencia es su relación con la gente que los rodea, incluyendo miembros de la familia, compañeros y la comunidad (Brown y Knowles, 2014). En esta etapa, se hace evidente que las opiniones y la aceptación de sus pares son mucho más importante que las de sus padres y familiares, y que la pertenencia a un grupo de edad y el interés compuesto por sus pares es importante (Brown y Knowles, 2014). También hay un elemento de ambivalencia en esta etapa, porque si bien están constantemente en busca de su independencia y de su propio espacio, la aceptación y el reconocimiento de sus familias sigue siendo una fuerza motriz de sus acciones (William-Boyd, 2003). Estas ambivalencias se hacen evidente cuando se trata de interactuar con sus padres, ya que ellos admiran a sus padres, pero al mismo tiempo evitan tener expresiones de afecto e incluso hablar de ello frente a

sus compañeros debido a que interactuar con sus familiares en torno a la gente de su edad les causa intensa vergüenza. Cuando se trata de interactuar con el mundo a una escala mayor, ellos demuestran estar bastante interesados en los problemas del mundo; y están interesados en aprender más sobre ellos y la búsqueda de soluciones (Brown y Knowles, 2014), aunque su enfoque cognitivo podría seguir siendo simplista. Debido a la hiper-conectividad que estamos viviendo, la tecnología se ha convertido en una parte esencial de su vida cotidiana. Ellos se comunican constantemente con sus compañeros y amigos a través de mensajes de texto y otras formas de charla (Brown y Knowles, 2014). Los maestros tienen que ser conscientes de ello, fomentando la aceptación de sus pares y el aprendizaje colaborativo. El respeto, de ellos y hacia ellos es clave para esta etapa. Los maestros deben servir como guías en esta etapa de transición, en donde sus roles en la sociedad están claramente establecidos. La tecnología debe ser utilizada para promover la colaboración y fomentar la interacción responsable entre los estudiantes. Esto tiene que ocurrir a través del uso de un plan de estudios bien desarrollado que, idealmente, este centrado en el estudiante y sea multidisciplinario.

Durante nuestras observaciones, tuvimos la oportunidad de participar con un grupo de estudiantes de educación general básica en el taller de la “Ciudad de Minecraft”, celebrado en la Universidad Estatal de Kansas como parte del programa STEM. Seguimos, durante los dos días de observación, a un estudiante de 13 años. Él fue participante, pero demasiado ansioso por ser escuchado. Físicamente, parecía estar sufriendo un brote de crecimiento rápido en función al tamaño de su ropa y la constante necesidad de moverse. Durante el día, él se quejó varias veces sobre las sillas y el espacio, que a su vez se relaciona con las características de desarrollo físico de los jóvenes adolescentes antes mencionados.

Intelectualmente, parece estar bastante bien informado sobre algunos de los temas que se relacionan con conceptos de ciencia vistos en clase, hasta el punto de tratar de responder todas las preguntas relacionadas con la ciencia, del contenido presentado en clase.

Socialmente, tiene algún grado de dificultad para interactuar con otras personas en la clase porque está demasiado entusiasmado con el juego. Responde en voz alta y tiene una baja tolerancia a la frustración según lo expresa al tener varias respuestas similares a rabietas cuando es provocado por sus compañeros dentro del juego. Él tiene una tolerancia muy baja hacia los demás durante las secciones colaborativas de la clase.

Fuera del entorno del juego, sus interacciones son torpes y otros chicos parecen evitarlo porque él sólo quiere hablar de sus logros en el juego, incluso cuando otros cambian tema.

Al abordar las características del manejo de la clase, también nos dimos cuenta que durante la clase había mucha intervención docente y que constantemente había una respuesta adecuada al comportamiento de los alumnos la cual variaba de acuerdo a las

necesidades del momento, y las diferentes respuestas del profesor fueron en contestación a los cambios en la ecología de las aulas, con varios recordatorios acerca de las actividades y responsabilidades de tal forma que no se sintiera de forma obligatoria. Durante las sesiones, la atención del profesor se dividió entre los estudiantes para generar un sentido de colaboración y no estaba enfocada en un solo estudiante. De hecho, el profesor estaba constantemente dando especial atención a los estudiantes más tímidos y se les animó a participar sin poner presión sobre ellos. Las metas fueron constantemente elogiadas, sin basarse en los resultados sino en los procesos, haciendo que el estudiante tome conciencia de sus avances y dándoles el poder durante las actividades.

A partir de estas observaciones, podemos decir que los estudiantes de nivel medio no son un grupo estándar. De hecho, los estudiantes de nivel medio son un conjunto de comportamientos y sorpresas dinámicas en constante cambio.

Los estudiantes de nivel medio luchan por la atención y esperan participar en varias actividades y al mismo tiempo mostrar su individualidad y convertirse en individuos “únicos” dentro del grupo.

El papel de los profesores no es sólo de instructores, sino también de guías para establecer las bases del comportamiento y futuros protocolos para el aula, mientras que al mismo tiempo dar apoyo, orientación emocional y moral a los estudiantes.

Es muy importante tener en cuenta que durante los dos días de observaciones hubo varios casos en los que las emociones se fueron de las manos y los estudiantes perdieron su temperamento y que el profesor pudo llevar la clase de nuevo a equilibrio gracias a un gran manejo de la situación y el conocimiento de las técnicas para hacer frente a estos problemas.

Área de Preocupación

La preparación de los maestros es muy importante cuando se trata de hacer frente a los cambios en el comportamiento a favor de los estudiantes, con énfasis en mantener el ambiente de la clase sintonizado a una experiencia docente proactiva. Esto es muy importante, y no es una cuestión de saber cómo aplicar las técnicas de manejo de la clase, sino de estar plenamente conscientes de la dinámica subyacente y la psicología en relación a los cambios que los estudiantes de secundaria media están atravesando.

En el inicio de la adolescencia, varios cambios que están conectados directamente con la dinámica social y la búsqueda de la identidad personal comienzan a tener lugar. Algunas de las transformaciones son observables a través de cambios obvios (tales como las características sexuales secundarias) pero otros ocurren a un nivel más profundo y no son visibles, especialmente las relacionadas con el logro de la aceptación de la amigos,

la comunidad, la familia y ya la búsqueda de un lugar en esos espacios para su nueva identidad (Brown y Knowles, 2014). Las interacciones sociales entre los estudiantes son diferentes a las que tendrán con los adultos, como padres o maestros, y debido a que se trata de una etapa en la que la interacción social define el carácter del adolescente, los profesores tienen que ser siempre conscientes de la influencia que estas interacciones están teniendo en los jóvenes (Brown y Knowles, 2014, pág. 34). Además, Brown y Knowles han argumentado que durante esta etapa los maestros deben ser capaces de responder a las necesidades de los estudiantes con “aceptación y empatía” para que, a través de estas interacciones, se conviertan en personas responsables. En el libro de Cossa (2006), *Rebeldes con Causa*, se afirma que “el joven comienza a definirse de una manera más autónoma”, que a su vez define su comportamiento y la forma en que interactúa en el interior y exterior de la clase. Para ello, los profesores deben estar preparados y ser conocedores de los cambios, por lo que el conocimiento puede hacer la diferencia entre un maestro con buenas intenciones y un maestro eficaz.

Los maestros de secundaria media deben ser conscientes de que los estudiantes están pasando por un periodo adaptativo, y a pesar de que el ámbito académico sigue siendo de suma importancia, un profesor no puede “centrarse en el contenido sin tener en cuenta las necesidades académicas y de desarrollo de sus alumnos” (Brown & Knowles, 2014, pág. 2).

De hecho, en esta etapa los educadores deben centrarse en el fomento de las habilidades necesarias que harán una diferencia para el futuro en el aula y en su vida cotidiana, de tal manera que la experiencia de aprendizaje sea “vibrante y emocionante [lo suficiente] para promover el mayor desarrollo intelectual (Brown y Knowles, 2014, pág. 6), y de este modo preparar a los estudiantes para su futuro académico y sus logros personales por venir.

Con el fin de lograr esto, hay varias características que separan a los profesores regulares de los maestros eficaces de educación general básica. Estas características se presentan en el libro “Manejo de la Clase para Maestros de Nivel Medio”, en el cual Charles & Charles (2003) establecen que los maestros eficaces de secundaria media tienen una serie de características que los hacen diferentes a otro tipo de maestros dentro del mismo entorno escolar y estas características son las que, a futuro, van a hacer una diferencia en la experiencia educativa de los estudiantes de secundaria media.

Para principiantes, la preparación del profesor de escuela secundaria media debe centrarse en el fomento de comunidades que fomenten la participación, no sólo el fomento de la colaboración entre los estudiantes, sino también entre los profesores. El aprendizaje colaborativo así como enseñanza colaborativa se convierten en un elemento clave en la enseñanza de educación general básica, ya que “al trabajar juntos con el mismo grupo de estudiantes, un equipo puede dar programas de aprendizaje interesantes, implementar

una disciplina efectiva, permitir intervenciones académicas previas y más eficaces para los estudiantes que lo necesiten con mayor facilidad" (Charles & Charles, 2003, pág. 12) los cuales, con el tiempo, establecerán las bases para el muy necesario enfoque de colaboración en la educación que se utilizará en las clases futuras, durante la escuela secundaria y hasta en la universidad.

Otra característica de los maestros eficaces de educación general básica es que la enseñanza no se limita a las aulas, sino en todo momento que los estudiantes necesitan interactuar con los profesores. Para ello, la creación de Programas de Asesoramiento que provoquen la interacción entre alumnos y profesores como un "tiempo regularmente programado de interacción entre el asesor adulto y un pequeño grupo de estudiantes" (Charles & Charles, 2003, pág.13). Este tipo de interacciones tendrán un impacto positivo en la educación, ya que dudas específicas se pueden abordar en clase, así como varios asuntos más personales e íntimos que podrían ser de interés para el estudiante.

Junto con la capacidad de manejo que un maestro debe tener esta la habilidad de mantener involucrados a los adolescentes jóvenes en las clases, tomando ventaja del hecho de que "los estudiantes disfrutan de actividades prácticas, proyectos colaborativos, grupos cooperativos, resolución de problemas, y otros tipos de aprendizaje activo" (Charles & Charles, 2003, pág. 14) en lugar de clases de tipo conferencias que se centran en la transmisión de conocimientos a través de los medios tradicionales. Esto es especialmente útil cuando se trabaja con estudiantes de nivel medio debido a la forma que procesan información. Siguiendo esta idea, otra característica se hace evidente cuando se trata de abordar la aproximación de los estudiantes para aprender y teniendo en cuenta las características específicas de los estudiantes de esta edad, el uso de los cursos y programas exploratorios que están diseñados para ser eficaces pero amigables. Charles y Charles (2004) citados en McCarty, Pozdol & Tyrell (1974) estipulan que "en teoría todo el plan de estudios de nivel medio debe ser un reto, integrador y exploratorio" (pág. 14), de tal manera que prepare a los estudiantes para la transición de la escuela primaria a la escuela secundaria. La transición no debe estar centrada solo en los estudiantes, sino también incluir a los padres, familias y miembros de la comunidad. Los maestros eficaces, "deberían tener padres coordinadores voluntarios que trabajen en centros de padres que se hayan establecido en el campus." (McCarty, Pozdol & Tyrell, 1974, pág. 15) para crear y promover los equipos educativos que a su vez se convierten en la base de la enseñanza del futuro.

El fomento de equipos dará lugar a la aparición de líderes con visión. Líderes que comiencen a entender cómo los estudiantes no sólo son una colección de habilidades y que de hecho, "una escuela de nivel medio no es sólo una lista de atributos individuales. Es más como una orquesta" (Tyrell, Pozdol y McCarty 1974, pág. 15).

Cuando los maestros consideran todas las características antes mencionadas, la dinámica del aula se hace más manejable para el profesor, quien aparte de la preparación académica está trayendo el conocimiento práctico que servirá como una forma de prevenir y hacer frente a problemas de comportamiento y los efectos de éstos en el aula. Como se dijo antes, la enseñanza no es sólo una colección de técnicas. La enseñanza eficaz requiere que “los maestros de los adolescentes necesiten entender cómo comportarse en su salón de clases” (Tierno 1991, pág. 34) de una manera sensible, con el conocimiento adecuado sobre las necesidades de los estudiantes e información general acerca de sus procesos psicológicos.

La educación general básica es una etapa sensible para los estudiantes, y hay una falta de preparación en nuestro país cuando se trata de atender las necesidades de los estudiantes de nivel medio debido a la ausencia de un programa diseñado de manera especial que centre el modelo de la educación en las necesidades, fortalezas y características de los jóvenes adolescentes.

La educación general básica en los Estados Unidos ha evolucionado gracias a organizaciones como el Consejo Nacional para la Acreditación de Instituciones de Formación Docente, AMLE, y los programas individuales de formación de profesores en todo el país (Coward, Matteson, y Hamman, 2012). Por ejemplo, la AMLE señala muchos elementos que son fundamentales para el desarrollo de una escuela secundaria exitosa, tales como: currículo, pedagogía, y los programas que se basen en las diferentes necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes de nivel medio. Específicamente, en la publicación de “This We Believe outlines” de la AMLE en el 2010, la AMLE señala 16 características de la educación de nivel medio incluyendo:

- los educadores valoran a los jóvenes adolescentes y están preparados para enseñarles.
- los estudiantes y profesores participan en el aprendizaje activo y útil.
- una visión compartida desarrollada por todas las partes interesadas guía cada decisión.
- los líderes que demuestran coraje y colaboración.
- el entorno escolar es acogedor, seguro, inclusivo y solidario para todos.
- el desarrollo académico y personal de cada estudiante es guiado por un defensor adulto, y
- la escuela involucra activamente a las familias en la educación de las asociaciones de sus hijos.

Estas 16 características que se indican en esta lista no son enseñadas directamente como parte de un plan de estudios, en su lugar, se aprenden ya sea mediante el desarrollo profesional o a través de la experiencia de campo.

Los resultados reportados en el estudio realizado por Orthner, Jones-Sanpei, Akos, & Rose (2013) indican que el enfoque CareerStart (el cual incluye actividades específicamente diseñadas que promueven actividades prácticas) beneficia la atención de los estudiantes hacia su educación, por lo que “promoviendo el ambiente de instrucción que los maestros y directores de escuela quieren alimentar” (pág. 36), todo esto sin dejar de ser sensibles a sus características de desarrollo y de una manera sensible. Los profesores de educación general básica son requeridos a ser especialmente sensibles a las necesidades de los estudiantes, y hay un nivel de compromiso que no es fácil de obtener, para esto y para superar la falta de compromiso con la educación general básica, maestros, administradores, formadores de docentes, los funcionarios del departamento de estado de educación y personal de las escuelas públicas deben trabajando en conjunto (Orthner, Jones-Sanpei, Akos, & Rose, 2013). Esta necesidad de profesores comprometidos es evidente, debido a las necesidades subyacentes del aula de educación general básica. Por desgracia, el nivel de formación necesario no se ofrece en las capacitaciones regulares para los docentes en nuestro país. En el lado positivo, hay un objetivo importante y un creciente grupo de profesores que encuentran un real placer y desafío el trabajar con adolescentes emergentes (Orthner, Jones-Sanpei, Akos, & Rose, 2013). Por lo tanto, el encontrar a los candidatos correctos para ese grupo de edad es una cuestión de selección adecuada y constante desarrollo profesional. La preparación necesaria responde al diseño, no al azar, y se puede resumir en 10 puntos claves que todo educador de estudiantes de educación general básica debe tener:

1. Una amplia educación general.
2. Profundidad de conocimiento en al menos dos campos de enseñanza
3. Atributos de los jóvenes adolescentes y estrategias de enseñanza adecuadas
4. Enseñanza de lectura
5. Rol del profesor como consejero
6. Historia y filosofía de la educación general básica
7. Practicas docentes en la educación general básica (Winchester, 1981, pág. 10)

Como se indicó antes, un programa de preparación de maestros de educación general básica sugerido debe diferir en filosofía y diseño de los programas tradicionales de educación básica elemental, básica superior y bachillerato. La filosofía que guía la enseñanza de educación general básica exige enseñar en sintonía con las características de los jóvenes adolescentes y, para lograr sus objetivos, los programas de formación docente deberán desarrollar las actitudes relacionadas con la innovación y la flexibilidad.

Aplicación Personal y Conclusión

Nuestra experiencia como docentes nos ha demostrado que habíamos recibido preparación para enseñar inglés como lengua extranjera a los estudiantes fundamentado en lo que los profesores pensaban que era el mejor enfoque para la educación, y que el enfoque estaba basado en ser un educador capaz de seguir un plan de estudios. Durante la investigación para este capítulo, pudimos determinar que existe una fuerte necesidad de conocer a los estudiantes, los procedimientos para interactuar con ellos y que hay una necesidad de abordar los problemas con procedimientos basados en la investigación.

La información que se discutió en la revisión de literatura nos da bases fuertes para entender mejor y abordar las necesidades de los estudiantes y determinar cuáles son las áreas específicas en las que, como profesores, debemos desarrollar mejores enfoques. Durante la revisión, tuvimos la oportunidad de ver las técnicas y enfoques diseñados para hacer frente a los comportamientos sociales de los estudiantes en las escuelas de nivel medio en los Estados Unidos. Esta información nos permitirá desarrollar un modelo que apoye las experiencias emocionales y de desafíos sociales de los adolescentes en el aula. Todo esto, como parte del desarrollo profesional que necesitamos hacer como parte de nuestras funciones activas y del compromiso con el Ministerio de Educación y con la educación misma.

Para empezar, vamos a aplicar algunas estrategias de pre-evaluación para reunir información sobre las habilidades cognitivas, sociales y académicas de los maestros, así como sus experiencias previas con los alumnos, conocimientos previos e intereses. Esta información nos permitirá crear una base de datos para determinar el nivel de preparación que los profesores tienen en cuanto a la instrucción basada en la biografía y las estrategias relacionadas con la enseñanza de educación general básica, así como a aprender sobre el conocimiento que los docentes tienen acerca de las diversas necesidades culturales y de aprendizaje de sus alumnos. Esto, a su vez nos permitirá presentar las características necesarias que se sugieren para los educadores de educación básica superior, y para abordar las necesidades específicas de los docentes. Presentar estrategias que promuevan el aprendizaje independiente y presentar alternativas educativas y posibilidades de desarrollo profesional, tales como el sitio amle.org para alentar a los profesores a mejorar su práctica docente es una de las maneras más efectivas de generar conciencia sobre la importancia de contar con profesores que estén bien preparados para la enseñanza secundaria, con el objeto de crear estudiantes mejor preparados para el futuro, dentro y fuera de las escuelas.

Referencias

- Beane, J. A. (2004). Creating quality in the middle school curriculum. In S. C. Thompson (Ed.), *Reforming middle level education: Considerations for policymakers. Handbook of research in middle level education series.* (p. 49-63). Greenwich, CT: Information Age.
- Brown, D. F., & Knowles, T. (2014). *What every middle school teacher should know* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Merrill.
- Charles, & Charles, M. (2003). *Classroom management for the middle grades teachers.* Boston, Massachusetts, United States: Pearson Education, Inc.
- Cossa, M. (2006). *Rebels with a cause working with adolescents using action techniques.* Philadelphia, Pennsylvania, United States: Jessica Kingsley Publishers.
- Coward, F. L., Matteson, S. M., & Hamman, D. (2012). A case study of teacher identity development in middle level student teachers. *Middle Grades Research Journal*, 7(4), 31+. Retrieved from http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA328944082&v=2.1&u=ksu&it=r&p=AONE&sw=w&asid=199357dd1a_c725d8d7045e59da-abc01d
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2001). *Teaching in the middle school.* Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Orthner, D., Jones-Sanpei, H. Akos P., & Rose, R. (2013). Improving middle school student engagement through career-relevant instruction in the core curriculum. *The Journal of Educational Research*, 106 (1), 27-38. Stable URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2012.658454>
- McCarty, F. Tyrell, R. & Pozdol, M. (1974). *PREPARATION OF MIDDLE SCHOOL TEACHERS: AN ANALYSIS OF THE ISSUES* Vol. 5, No. 3, p. 37-40 Published by: Association for Middle Level Education (AMLE) Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23023424>
- Tierno, M. J. (1991). Responding to the socially motivated behaviors of early adolescents: Recommendations for classroom management. *Professional Development Collection*, 26 (103), 569.

- Wiles, J., & Bondi, J. (2001). *The new American middle school: Educating preadolescents in an era of change* (3rd ed.). Cupper Saddle River, N.J.: Merrill.
- William-Boyd W. (2003). Pedagogical perspectives. In W. William-Boyd (Ed.), *Middle grades education a reference handbook* (p. 63-121). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Winchester, S. (FEBRUARY, 1981). Middle school teacher preparation: Design, not chance. *Middle School Journal* Vol. 12, (1), p. 10-11. Published by: Association for Middle Level Education (AMLE) Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23291332>

Educación Basada En Contenidos (CBI) Como Un Método Innovador De Enseñanza De Inglés Como Lengua Extranjera

Introducción

Como se mencionó en capítulos anteriores, el sistema educativo ecuatoriano ha venido cambiando a lo largo de los últimos diez años. Esto ha creado la necesidad de innovar los diferentes programas, métodos y estrategias de enseñanza de inglés como lengua extranjera con el fin de brindar mejor soporte a los estudiantes para que alcancen un alto nivel de dominio del inglés. Estos cambios también han traído algunos retos para los profesores como “la falta de motivación en los estudiantes y el uso de materiales y programas descontextualizados que son utilizados para enseñar el idioma, los cuales tienen un enfoque gramatical. Estas herramientas educativas disminuyen las oportunidades que los estudiantes tienen para interactuar con el uso real de la lengua. Por lo tanto, tener en cuenta los cambios en la Educación del Ecuador y los desafíos que ha causado en los profesores para efectivamente conducir la instrucción de inglés como lengua extranjera, en este capítulo se discutirá: “De qué manera la Educación Basada en Contenidos” puede brindar apoyo efectivo a los estudiantes de Ecuador para adquirir una segunda lengua. Teniendo en cuenta que “el aprendizaje del idioma ocurre cuando la instrucción encuentra el uso eventual que los alumnos le darán a ese idioma en particular” (Brinton et al., 2003, pág. 3), la aplicación de la educación basada en contenidos busca ayudar a los maestros ecuatorianos a abordar las necesidades lingüísticas y académicas específicas de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Este método proporciona a los estudiantes una gran cantidad de oportunidades de usar el idioma en diferentes áreas y contextos a través de la involucración de contenidos de acuerdo a los intereses y realidades de los estudiantes. Por otra parte, la educación basada en contenidos brinda apoyo a los maestros para que modifiquen sus herramientas de enseñanza, el currículo y la práctica docente, con el fin de efectivamente aplicar la enseñanza del inglés como lengua extranjera con un enfoque comunicativo en escenarios desafiantes. Este método

es una gran base para que los profesores superen retos específicos y asistan las distintas necesidades de los alumnos al momento de adquirir inglés como lengua extranjera.

En este capítulo se ofrecerá una visión general de cómo la enseñanza de inglés como segundo idioma en Ecuador ha cambiado en términos de filosofía y métodos de enseñanza, pasando de una educación tradicional a un enfoque de instrucción más constructivista y progresista. El capítulo también proporcionará algunas implicaciones, adaptaciones curriculares, y aplicaciones específicas en el aula con el fin de introducir la educación basada en contenidos como un método innovador de enseñanza de idiomas, el cual ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades comunicativas y mejorar su dominio del idioma Inglés.

Historia de la Educación de Inglés como Lengua Extranjera en el Ecuador

El sistema educativo de Ecuador ha sufrido ciertos cambios notables en términos de contenidos y habilidades que los estudiantes deben dominar para lograr el éxito académico. La enseñanza de inglés como lengua extranjera se ha convertido en un aspecto fundamental en la educación ecuatoriana, reconociendo que el idioma inglés es considerado como un factor importante para alcanzar el éxito social y profesional (Feldman, 1976). En el 2012, el Ministerio de Educación creó las directrices del currículo de Inglés, el cual está alineado con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR por sus siglas en Inglés), las cuales son reconocidos a nivel internacional y proporcionan una base común para la elaboración de los lineamientos de los programas de estudio de idiomas. El objetivo de estas normas es asegurar que los estudiantes logren un nivel de dominio del Inglés B1 según el CEFR cuando terminan la educación secundaria (Ministerio de Educación, 2012). Es así como se crea en los maestros la necesidad de redirigir y modificar sus enfoques y métodos de enseñanza, los cuales se centraban en la repetición, memorización, y en su mayoría con toda la atención sobre el profesor. Estas necesidades llevaron a los profesores a innovar sus prácticas profesionales para alcanzar mejor los requerimientos y estándares establecidos en el nuevo currículo nacional de inglés. Los docentes necesitaron crear condiciones, que apoyen a los estudiantes para mejorar su dominio del inglés utilizando el lenguaje con fines comunicativos en lugar de sólo enfocarse en la comprensión de patrones, reglas y estructuras. Los nuevos lineamientos curriculares de inglés y la innovación de los enfoques de la enseñanza transformaron la educación del inglés como lengua extranjera en Ecuador, llevándola desde la aplicación del tradicional enfoque gramatical a una filosofía de enseñanza más comunicativa.

El Enfoque Gramatical

Los programas de inglés como lengua extranjera de los colegios fiscales del Ecuador fueron basados en el enfoque gramatical por muchos años, con bajos resultados positivos. La mayoría de los estudiantes culminaba su educación secundaria con sólo conocimiento básico del idioma Inglés y la mayoría de las clases eran monótonas, con énfasis en la repetición, la memorización de las estructuras gramaticales, y pocas oportunidades para la interacción entre los estudiantes. El enfoque gramatical está fundamentado en la teoría del conductismo (Skinner, 1938), el cual afirma que el lenguaje se adquiere a través de la imitación y refuerzo. Este enfoque tiene un “énfasis en saber sobre un idioma en lugar de saber utilizar este idioma para comunicarse” (Herrera y Murry, 2014 195). Es decir, presta mucha más atención al uso correcto de la lengua y la memorización de las estructuras gramaticales en lugar de utilizar el idioma con fines comunicativos. Herrera y Murry (2014) afirman que este enfoque se basa en la corrección de errores, ejercicios y la práctica repetitiva, los cuales crean un ambiente de aprendizaje estresante y que brinda a los estudiantes pocas oportunidades para explorar y utilizar la lengua en un contexto auténtico (Herrera y Murry, 2014). Además, este enfoque coloca al docente como centro del proceso educativo y hace hincapié en la enseñanza explícita de la gramática como medio efectivo para adquirir un segundo idioma.

El Enfoque Comunicativo

En los últimos años, la educación de inglés como lengua extranjera en Ecuador ha cambiado. El enfoque comunicativo ha sido adoptado como una herramienta de enseñanza eficaz para la adquisición de una segunda lengua. La aplicación de este enfoque ha demostrado una mejora significativa en el nivel de dominio del inglés de los estudiantes en Ecuador, permitiendo que los alumnos puedan comunicarse de una forma eficaz. El enfoque comunicativo se basa en la teoría del constructivismo social (Vygotsky, 1978), el cual establece una fuerte conexión entre el aprendizaje y el contexto social como una forma efectiva de adquirir el idioma. Este enfoque de enseñanza del idioma “considera al lenguaje como una herramienta para la comunicación y la interacción en un contexto real” (Xu, 2010, pág. 159). Es decir, las personas adquieren mejor un idioma cuando encuentran un significado y un uso real del lenguaje en su propia realidad.

El enfoque comunicativo también brinda soporte a los estudiantes “para desarrollar las habilidades lingüísticas y sociales en situaciones reales, similares a las que se encuentran en escenarios nativos [...], en lugar de solo seguir patrones lingüísticos” (Li,

1998, pág. 679). En este sentido, este enfoque ha transformado la educación de inglés como lengua extranjera en Ecuador, dándole apoyo a los estudiantes para adquirir “la lengua a través de y para la comunicación” (Herrera y Murry, 2014, pág. 195). Además, este enfoque ayuda a los docentes ecuatorianos a innovar sus herramientas educativas para crear condiciones auténticas que brinden apoyo a los estudiantes con el fin de efectivamente alcanzar las directrices y estándares del currículo de inglés.

Ventajas y Limitaciones de la Aplicación del Enfoque Comunicativo en el Ecuador

La aplicación del enfoque comunicativo ha traído grandes innovaciones en los salones de clase ecuatorianos, desde el incremento de la motivación de los estudiantes hasta el mejoramiento de sus habilidades para comunicarse en inglés. Una de las ventajas más relevantes es que “el enfoque comunicativo expone a los estudiantes a actividades basadas situaciones de la vida real en contextos auténticos” (Xu, 2010, pág. 160). Esto ha permitido a los docentes establecer condiciones, similares a contextos de aulas donde se enseña inglés como segunda lengua, para que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas y expresiones lingüísticas en un ambiente de aprendizaje natural. Esto permite que los estudiantes adquieran un mejor nivel del idioma inglés a través del uso auténtico de la lengua, centrándose en situaciones específicas y de la vida real en lugar de estructuras gramaticales y expresiones que rara vez se utilizan en la realidad.

Además, el enfoque comunicativo ofrece oportunidades para desarrollar un alto dominio del inglés a través de la participación y la comprensión de las características culturales e idiomáticas, teniendo en cuenta el uso real de la lengua en diferentes contextos en función de temas culturales.

Adicional a todos los cambios positivos que la aplicación del enfoque comunicativo ha traído a la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el Ecuador, esta también ha creado ciertos retos y dificultades para los maestros. En primer lugar, este enfoque requiere que los profesores manejen un nivel alto de producción oral del idioma “con el fin de guiar un ambiente de aprendizaje que fomente la comunicación y la interacción oral” (Xu, 2010, pág. 161). Estas dificultades han causado que el gobierno ecuatoriano provea cursos de formación, en el Ecuador y en el extranjero, para los profesores de inglés como lengua extranjera con el fin de mejorar sus habilidades comunicativas en el idioma.

De igual forma, los descontextualizados programas, métodos, recursos y pruebas estandarizadas son grandes limitaciones que han creado retos para los maestros al

momento de aplicar efectivamente el enfoque comunicativo en las aulas ecuatorianas. Aunque, el plan de estudio ecuatoriano se basa en las perspectivas de enseñanza comunicativa, los programas y los materiales utilizados en la práctica no fomentan la comunicación mediante un uso auténtico o verdadero del idioma. En otras palabras, los profesores fomentan la implementación de un enfoque comunicativo con materiales, estrategias y programas basados en la enseñanza de la gramática. En este sentido, la educación basada en contenidos ha proporcionado grandes herramientas de enseñanza para superar esas limitaciones en diferentes aulas de inglés como lengua extranjera de todo el mundo. El método de enseñanza basada en contenidos elimina la separación entre el lenguaje y el conocimiento académico que existe en la mayoría de entornos educativos (Brinton, Nieve, y Wesche, 2003), al proporcionarle a los profesores una gran variedad de herramientas educativas que apoyen la aplicación del enfoque comunicativo.

Método de Enseñanza Basado en Contenidos

La enseñanza basada en contenidos está alineada con el enfoque comunicativo, proporcionando a los estudiantes oportunidades para adquirir el lenguaje, mientras analizan conocimientos basados en contenidos. Este método se enfoca en la creencia pedagógica de que “las clases contextualizadas son medios eficaces en la enseñanza de idiomas” (Brinton, Nieve, y Wesche, 2003, pág. 1). La enseñanza basada en contenidos ha sido ampliamente implementada como un método de instrucción de un segundo idioma en América del Norte y Europa desde 1980, tras el éxito del programa innovador de inmersión francesa en Quebec, Canadá, en 1965 (Huang, 2011).

La enseñanza basada en contenidos es la integración de cierto contenido en particular con la enseñanza de idiomas (Brinton et al., 2003; Huang, 2011; Herrera y Murry 2014). Este método hace hincapié en que el lenguaje debe ser enseñado a través de un enfoque en el uso contextualizado en lugar de ejemplos fragmentados sobre correcto uso de diferentes niveles de oraciones (Herrera y Murry, 2014). Además, la educación basada en contenidos utiliza objetivos de desarrollo del idioma y la adquisición de conocimientos en todas las áreas temáticas a través de la aplicación de estrategias que involucran la práctica, el aprendizaje cooperativo y representaciones visuales, los cuales proporciona a los estudiantes ciertos niveles de “apoyo necesario para superar su nivel actual de dominio del idioma” (Vygotsky, 1978).

Implicaciones Curriculares

La educación basada en contenidos requiere algunas adaptaciones del currículo para que la adquisición del idioma pueda suceder en una secuencia de progreso inconsciente y natural (Krashen, 1983, Herrera & Murry, 2014). La aplicación de este método está basada en un currículo interdisciplinario, lo que ayuda a crear conexiones entre todas las áreas de estudio de una forma más explícita con el fin de desarrollar y reforzar los mismos conceptos, habilidades, o problemas en todas las materias (Drake, 2007). Este método también sugiere organizar el currículo en unidades temáticas, que permitan la enseñanza de un idioma a través del currículo, centrándose en las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, leer, hablar y escribir.

Además, es importante involucrar a los estudiantes en la selección de los temas para que puedan expresar sus intereses, lo que va a aumentar la participación y la motivación de los alumnos durante las clases. Esto será relevante para los estudiantes, proporcionando un contexto del mundo real en función de sus realidades específicas y necesidades reales (Drake, 2007).

Aplicación en Entornos Reales de Clase

La educación basada en contenidos tiene como enfoque la implementación de “clases contextualizadas, usando contenidos como el punto de partida” (Brinton, Nieve, y Wesche, 2003, pág. 1). Esto ayuda a los estudiantes a adquirir un segundo idioma a través de actividades que promuevan la comprensión de información y la interacción social, los cuales son factores esenciales para lograr un alto nivel de dominio del inglés (Vygotsky, 1978; Krashen, 1983). En este sentido, los profesores deben tener en cuenta una variedad de fuentes, tales como revistas, videos y textos con diferente nivel de complejidad de acuerdo a las necesidades y capacidades de los alumnos.

Además, los estudiantes necesitan estar expuestos a organizadores gráficos y a diferentes estrategias de aprendizaje, los cuales les permitan sintetizar materiales de lectura y conferencias (Brinton et al., 2003). Esos materiales tienen que ser “explotables” (Shih, 1988, pág. 54), proporcionando a los estudiantes una variedad de estructuras del idioma, oportunidades de utilizar el idioma en un ambiente de aprendizaje cooperativo, y que promuevan diferentes configuraciones grupales que benefician a cada individuo en el salón de clase. Estas estrategias también deben permitir a los estudiantes aprender considerando sus conocimientos pre-existentes, biografías e intereses.

Beneficios para los Estudiantes de Inglés como lengua Extranjera

Algunos investigadores educativos han demostrado los efectos positivos sobre el dominio del inglés de los estudiantes cuando se aplica la enseñanza basada en contenidos en un contexto de inglés como lengua extranjera. Por ejemplo, Huang (2011) llevó a cabo una investigación en ciertas instituciones particulares de EFL en Taiwán y demostró que este método aumenta la motivación y la participación de los estudiantes. Esta investigación probó que el uso de contenidos genera una mayor interacción verbal entre los alumnos en términos de calidad y cantidad, lo cual fomenta el complejo uso del lenguaje y su desarrollo cognitivo (Huang, 2011).

Además, Tsai (2010) demostró que la enseñanza basada en contenidos tiene impactos positivos en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes en escenarios donde se enseña inglés como lengua extranjera. En esta investigación se aplicó un currículo de estudio de literatura basado en el contenido, el cual explícitamente se centraba en las habilidades de comprensión lectora, contribuciones comprensibles por parte del docente y actividades utilizadas en un contexto significativo. Por lo tanto, la educación basada en contenidos “intrínsecamente motiva a los estudiantes a aprender, fomentando la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades de trabajo independiente y cooperativo” (Beckett, 2002, pág. 54). La cbi también establece un “vínculo directo entre el aprendizaje de idiomas y su aplicación” (Legutke & Thomas, 1991, pág. 214), lo cual es muy beneficioso para los estudiantes que aprenden inglés cuando se trabaja en escenarios donde se enseña el inglés como lengua extranjera.

Introduciendo la Educación Basada en Contenidos en el Ecuador

Previo a introducir la aplicación del método de enseñanza basado en contenidos en el Ecuador, es necesario entender cómo son conducidos los programas de inglés como lengua extranjera en Ecuador, incluyendo una visión general de las implicaciones y los estándares de calidad que los estudiantes necesitan alcanzar a lo largo de sus años de educación secundaria. Luego de tener esta información clara, la aplicación del método de educación basada en contenidos brindará soporte a los docentes ecuatorianos para superar las limitaciones que ellos enfrentan al momento de conducir con eficacia clases de inglés con un enfoque comunicativo.

Por otra parte, este nuevo método servirá de apoyo para los estudiantes de secundaria con el fin de adquirir el idioma Inglés como lengua extranjera mediante la creación de un

ambiente de aprendizaje significativo y auténtico, el cual promueva el desarrollo de las competencias comunicativas a través de la comunicación. Este ambiente de aprendizaje también ayudará a los estudiantes a adquirir inconscientemente el idioma mientras centran su atención en el conocimiento de los contenidos (Herrera y Murry, 2014), con el fin de lograr el éxito académico y al mismo tiempo altos niveles de dominio del inglés.

Para conseguir esto, es necesario exponer a los estudiantes al uso auténtico del idioma y estructuras más complejas en un contenido particular, el cual sea interesante y motivador para ellos, teniendo en cuenta sus biografías únicas, conocimientos previos e intereses. Considerando que este método de enseñanza de idiomas es nuevo en el contexto Ecuatoriano, es crucial hacer hincapié que la mayoría de los maestros requerirán algún tipo de desarrollo profesional, como punto de partida, para ser capaces de aplicar con éxito esta innovación en sus propias aulas y realidades.

Capacitando a los Docentes: Desarrollo Profesional

Considerando que la educación basada en contenidos es un nuevo método que se intenta introducir en el Ecuador, sería necesario capacitar a nuestro grupo profesional de docentes en temas como adaptación curricular y creación de recursos didácticos significativos y auténticos. Durante estas sesiones de capacitación, es vital proporcionar a los docentes el conocimiento y apoyo necesario para adaptar su plan de estudios y crear plantillas de planificación, las cuales les ayudará a planificar sus futuras clases. Además, es necesario llevar a cabo algunas sesiones pre-instruccionales, con la participación de estudiantes y profesores, con el fin de seleccionar los temas para cada una de las unidades. Estas sesiones ayudarán a que los maestros reúnan información acerca de los intereses y preferencias de los estudiantes con el fin de aumentar su motivación, para que el proceso educativo sea más interesante y relevante para los estudiantes. Este proceso apoya la creación de un plan de estudio que responda a las necesidades y preferencias específicas de los estudiantes, así mismo les apoya a mejorar sus habilidades de competencia del inglés y a reforzar el conocimiento de contenidos en todas las materias.

Adaptaciones Curriculares

Teniendo en cuenta que la enseñanza basada en contenidos propone la aplicación de un currículo interdisciplinario, que implica conexiones explícitas a través de las diferentes áreas de estudio con el fin de reforzar conceptos, el idioma y habilidades (Drake, 2007), es necesario que los profesores que manejan las áreas de español e inglés realicen ciertas

sesiones de planificación cooperativa utilizando una plantilla de planificación estándar, que les permita compartir objetivos académicos, de aprendizaje y lenguaje comunes en todas las áreas de estudio (véase el apéndice A). Esto ayuda a los estudiantes a lograr el éxito académico reforzando nuevos conocimientos de contenidos en las distintas áreas y en ambos idiomas. Por otra parte, la planificación conjunta fomenta el trabajo cooperativo, ofreciendo diferentes perspectivas e ideas entre todos los maestros. Esto también ayuda a los docentes a atender las diferentes necesidades lingüísticas y académicas de cada estudiante en el aula a través de las áreas de estudio.

Además, para poder realizar cualquier adaptación al currículo, es necesario la aplicación de estrategias de pre-instrucción tales como debates y entrevistas, las cuales permiten a los estudiantes expresar de una forma libre sus biografías e intereses. La información recopilada durante la aplicación de esas estrategias permitirá a los profesores adaptar su currículo, “de acuerdo a la realidad de sus alumnos, lo que incrementará el sentido y la realidad de la clase” (Herrera y Murry, 2014, pág. 56). En este punto, es necesario mencionar que los estudiantes adquieren mejor un idioma extranjero cuando hacen conexiones significativas entre ambos idiomas (materna y segundo lengua) y experiencias.

Finalmente, a través del proceso de evaluación pre-instruccional y mediante la adaptación del plan de estudio teniendo en cuenta las biografías y preferencias de aprendizaje de los estudiantes, los profesores son capaces de seleccionar estrategias adecuadas, que respondan a las necesidades e intereses de los alumnos. Esto es importante para los profesores a la hora de modificar o adaptar los descontextualizados materiales y los programas (con un enfoque gramatical) que se utilizan para llevar a cabo la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el Ecuador (Herrera y Murry, 2014), a fin de obtener una aplicación completa del enfoque comunicativo.

Innovando las Estrategias de Enseñanza

Los educadores deben seleccionar estrategias de enseñanza y aprendizaje que involucren actividades de manipulación de objetos y aprendizaje cooperativo con énfasis en el conocimiento de contenidos en lugar de únicamente enfocarse en el idioma. Este tipo de actividades brinda apoyo a los estudiantes con el fin de mejorar sus habilidades lingüísticas actuales de una manera más rápida y significativa. También es importante tener en mente actividades que permitan a los estudiantes adquirir el idioma y a desarrollar estrategias de aprendizaje mientras centren su atención en el desarrollo de contenidos.

En este sentido, la implementación de estrategias como el libro mágico (Magic Book), U-CE-ME y “Vocabulary Quilt” propuestas por Herrera, Kavimandan, y Holmes (2012) (véase el apéndice B, C y D), la cuales proporcionan a los estudiantes oportunidades para construir el aprendizaje de contenidos sobre su conocimientos preexistentes, acelerarán la adquisición de una segunda lengua, así como el desarrollo de habilidades cognitivas y la adquisición del conocimiento de contenidos. Esas estrategias apoyan a los estudiantes en la utilizar del idioma en diversos momentos a través de debates, interacciones y exposición a diferentes tipos de fuentes y materiales educativos. Esos ejemplos ayudaran a los estudiantes a mejorar sus habilidades lingüísticas teniendo un énfasis en la provisión de información comprensible y la interacción social, que de acuerdo a Vygotsky (1978) son aspectos esenciales para adquirir efectivamente un segundo idioma.

Además, es vital que los profesores ecuatorianos de inglés como lengua extranjera proporcionen a los estudiantes diferentes fuentes de información, incluyendo pasajes de lectura, periódicos, videos de YouTube, etc., lo cuales desafíen el nivel de competencia actual de los estudiantes y proporcionen diferentes niveles de complejidad. Estos materiales tienen que ser “explotables” (Shih, 1988), creando condiciones auténticas con el fin de utilizar el idioma en contextos significativos y reales. En este sentido, los docentes en el Ecuador necesitan buscar materiales educativos complementarios, los cuales proporcionen a los estudiantes diferentes niveles de complejidad que desafíen a los estudiantes de bajos y altos niveles de competencia a alcanzar habilidades superiores a su nivel actual de conocimientos y manejo del lenguaje. Por otra parte, los docentes deben implementar herramientas educativas que realmente promuevan el desarrollo de competencias comunicativas y permitan a los estudiantes alcanzar los estándares establecidos en el currículo.

Conclusión

Este capítulo ha presentado el método de educación basada en contenidos como una alternativa para innovar los programas de inglés como lengua extranjera en el Ecuador, así como la práctica profesional de los maestros. Teniendo en cuenta que la adquisición del lenguaje ocurre de manera eficaz en un ambiente de aprendizaje atractivo y auténtico, la enseñanza basada en contenidos crea condiciones educativas para que los estudiantes adquieran efectivamente el idioma mientras desarrollan habilidades académicas a través del conocimiento del contenido. Además, este método brinda apoyo a los docentes para establecer condiciones de aprendizaje teniendo en cuenta los intereses y realidades de los estudiantes a través planificaciones cooperativas y clases temáticas.

En este capítulo también ha analizado el beneficio de la aplicación de la instrucción basada en contenido, la cual proporciona a los estudiantes experiencias auténticas y significativas similares a un contexto donde se enseña inglés como segunda lengua, promoviendo el uso del idioma para comunicarse a través de estrategias y programas auténticos y con enfoque comunicativo. Finalmente, la teoría discutida a lo largo de este capítulo es una base sólida para innovar las actuales estrategias, programas y materiales que impulsan la educación de inglés como lengua extranjera en el Ecuador y que aún mantienen un enfoque gramatical. Teniendo en cuenta, que los materiales con enfoque gramatical limitan a los docentes al momento de efectivamente guiar a los estudiantes a alcanzar los estándares y objetivos comunicativos que establece el actual currículo de inglés como lengua extranjera. La educación basada en contenidos ofrece nuevos medios para innovar la educación de inglés en el Ecuador, impactando los niveles de dominio del idioma inglés de y las habilidades de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva, así como para alcanzar el éxito académico.

Referencias

- Beckett, G. H. (2002). Teacher and student evaluations of project- based instruction. *TESL Canada Journal*, 19 (2), 52 – 66.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Drake, S. M. (2007). *Creating standards-based integrated curriculum: Aligning curriculum, content, assessment, and instruction* (2nd Edit.). Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Feldman, E. (1976). Art, education, and the consumption of images. In Elliot W. Eisner (Ed.). *The arts, human development, and education* (p 137-146). Berkeley, California, United States: McCutchan.
- Herrera S., Kavimandan, S., Holmes M. (2011). *Crossing the vocabulary bridge: Differentiated strategies for diverse secondary classrooms*. New York, New York, United States: Teachers College Press.
- Herrera, S., & Murry, K. (2014). *Mastering ESL and bilingual methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CLD) students* (3rd Edit.). Boston, Massachusetts, United States: Pearson.
- Huang, K. M. (2011). Motivating lessons: A classroom-oriented investigation of the effects of content-based instruction on EFL young learners' motivated behaviors a n d classroom verbal interaction. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistic*, 39 (2), 186 – 201.
- Krashen, S., & Terry, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, UK: Pergamon.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experiences in language classroom*. New York: Longman.
- Li, D. (1998). "It's more difficult than you plan and imagine": Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly Journal*, 32 (4), 677 – 203.

- Ministry of Education (2012). National English curriculum guidelines: English as a foreign language. Quito, Ecuador: Resolution Number: MRL-2012.
- Ministerio de Educación (2012). Acuerdo No. 020-12. Quito, Ecuador. Retrieved from: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-020-122.pdf>
- Shih, C. (1988). Tone and intonation in Mandarin. Working papers, Corneil Phonetics Laboratory, 3, 83 – 109.
- Skinner, B.F. (1938). The behavior of organisms. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tsai, Y. L. (2010). The impact of content-based language instruction on EFL reading performance. *Asian Social Science*, 6 (3), 77 – 85.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT Press
- Xu, Y. (2010). Theories analyzing communicative approach in China's EFL classes. *English Language Teaching*, 3, 159 – 161.

Appendix A

Guided Vocabulary Common expressions used in sports Compare and contrast sports related vocabulary words <u>Basketball</u> <u>baseball</u>	Literature/Poetry Authors/Illustrators • Create an illustrated poster about an important sports event. • Write a poem about your favorite player.	PE/Games/Drama/Finger Plays → Practice your favorite sports → Giving instructions to work out
Listening/Speaking Reenact the commentary of a sports commentator and describe the action	Theme Sports	Health/Science/Cooking Healthy life & Exercising Explain the math behind the dynamic of sports. (example: Speed of balls in baseball)
Reading/Writing → Write about your favorite sport and sport player → Find information about an specific event in sport history and report	Social Studies/Cultural Connections → History of the rules of the sport → Differences between sports around the world	Math → Court/ dimensions Stadium → Using scores for multiplication
	Interactive Writing • Role play a game with a partner. Write a back and forth interaction	Computer/Media/Resources/ Study Skills → Report in facebook and twitter the match result of your favorite team
		Art/Music → Sport mascots → Create a song to cheer your team

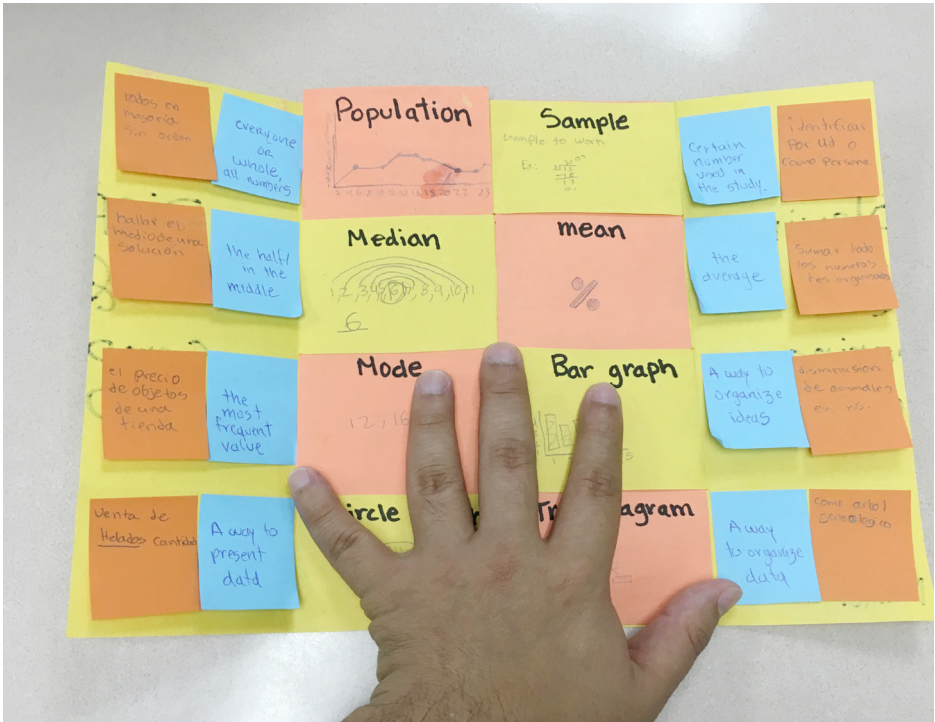
Theme: Sports Grade Level(s): 8th

Final Culminating Activity: Make a video presentation about their local team.

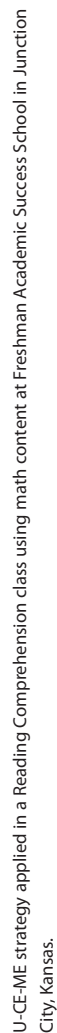
Carla Silvera, José Boroto, Ana Guaman

Source: Perez, D. (2015). Content-Based lesson plan template used in the Dual/ESL methods class in Kansas State University, Kansas.

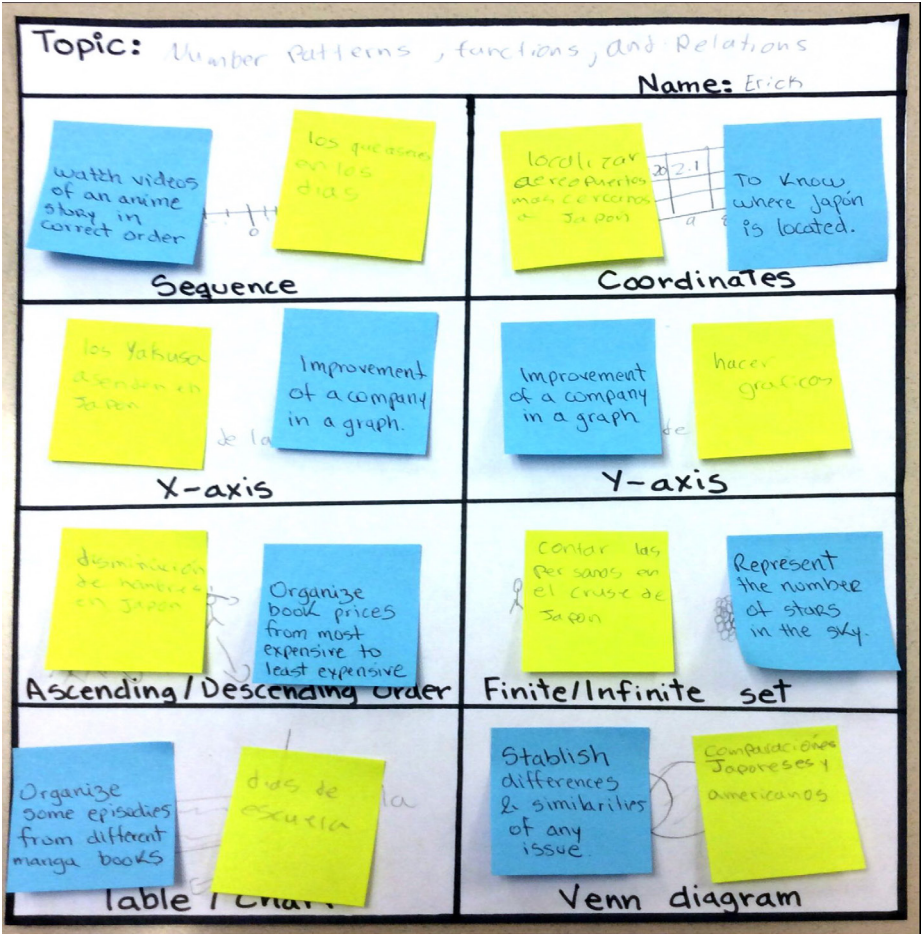
Appendix B



Magic Book Strategy applied in a Content-Math Class at Freshman Academic Success School in Junction City, Kansas. .



Appendix D



Vocabulary Quilt strategy applied in a English language class using math content at Freshman Academic Success School in Junction City, Kansas.

El Uso de Adaptaciones de Cómic en Lecturas Existentes Para la Evaluación de la Comprensión Lectora: Un Enfoque Multimodal Para la Alfabetización en las Clases EFL de Ecuador

Introducción

Este capítulo explora el uso de un enfoque multimodal para la evaluación formativa de la comprensión lectora a través del uso de las adaptaciones de cómic de textos - lecturas existentes para fomentar la participación de los estudiantes que no les gusta participar en actividades de lectura.

Los materiales revisados para este capítulo están relacionados con el uso y la importancia de la evaluación formativa en el aula, los métodos para evaluar la comprensión lectora, el uso de textos no convencionales y multimodales para promover la comprensión de la lectura y el uso de los cómic en el aula.

Dilema en la Práctica

El objetivo de este capítulo es poner en práctica el uso de cómic y novelas gráficas cortas como una forma de evaluar formativamente la habilidades de comprensión lectora de los estudiantes en las aulas ecuatorianas mediante la adaptación de lecturas existentes en los libros que actualmente se utilizan en el programa de EFL. La necesidad de evaluar estas habilidades se basa en el bajo rendimiento de nuestros estudiantes al participar en las evaluaciones convencionales (usando textos breves, cuentos o textos similares) de su comprensión, la disonancia entre estos resultados (que muestran una baja comprensión lectora y la falta de comprensión contextual) y sus verdaderos niveles de competencia lectora cuando son evaluados con otro tipo de materiales.

Fundamentados en nuestra experiencia como maestros de ESL en diferentes niveles de educación secundaria y en la investigación sobre los hábitos de lectura de la gente en Ecuador realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censo en el año 2012, hemos visto que los estudiantes de nuestro país tienen poco interés en la lectura y son conocidos

por no esforzarse en actividades de alfabetización relacionadas, como consecuencia de la percepción de que los libros y textos son aburridos, y debido al hecho de que la lectura no es vista como una experiencia agradable y que no forma parte de las actividades que los ecuatorianos consideran de ocio (INEC, 2012).

Por esta razón, la evaluación de la comprensión de la lectura se convierte en una tarea difícil debido a que esta se convierte en tarea desagradable para los evaluados y es una experiencia que eleva el filtro afectivo. Esto a su vez influye negativamente en el rendimiento y los resultados de dichas evaluaciones, dando a los maestros una percepción distorsionada de los verdaderos niveles de competencia del estudiante y su uso de la lengua, al mostrarnos puntuaciones bajas significativas en las pruebas las cuales no reflejan realmente el estado actual del rendimiento de los estudiantes en el idioma de destino. Creemos que mediante un cambio en la forma en que estos textos son presentados a los estudiantes y que permitiendo a los estudiantes interactuar con los textos a través de un enfoque más dinámico, ellos se involucrarán más con la actividad, y al hacer que los estudiantes manipulen el texto aprovechando el formato multimodal que el cómic trae a los textos, los estudiantes participarán en el uso de otros tipos de inteligencias y no solo en función de la inteligencia verbal-lingüística.

Creemos que debido a la continua interacción de los alumnos con los medios de comunicación alternativos, como las imágenes de Internet y lecturas cortas visualmente atractivas encontradas en Internet, el uso del formato de cómic para presentar los textos será recibido con un nivel de aceptación muy superior y un filtro afectivo menor, mientras se mantenga el contenido académico y los elementos de alfabetización, así como las directrices del plan de estudios que se han considerado al crear el contenido en el que estos cómics se han adaptado.

I. Evaluación de la Comprensión de Lectura en las Aulas de Inglés como Lengua Extranjera

La evaluación de la comprensión lectora en aulas EFL es una actividad que tiene cierta complejidad y que requiere que los estudiantes no solo logren la vocalización correcta de los textos presentados, sino también la comprensión de dichos textos de tal manera que la información pueda ser recuperada más tarde por los profesores a través de preguntas o procedimientos de evaluación alternativas. Esta evaluación tiene que llevarse a cabo teniendo en cuenta que “la lectura es un logro lingüístico complejo, y enseñar a los niños a leer es una actividad compleja que requiere una gran cantidad de conocimientos y habilidades” (Bailey y Heritage, 2008, pág. 10). Estas habilidades se adquieren a través de la experiencia y de las interacciones entre los estudiantes y los materiales de lectura,

especialmente durante los primeros años de desarrollo y debido a la acción de los padres y cuidadores quienes les han mostrado a los estudiantes a una edad muy temprana que la lectura y la participación en actividades de alfabetización puede ser una actividad placentera. La interacción temprana entre los niños y las actividades de alfabetización permite a los estudiantes tomar conciencia de que la lectura no es sólo una tarea mecánica que se basa en la repetición de un texto escrito, sino la “coordinación hábil de muchas habilidades cognitivas y lingüísticas, como su esencia se reduce al reconocimiento de símbolos arbitrarios en una página o en la pantalla que son conocidos por transmitir un significado” (Bailey y Heritage, 2008, pág. 11). Sobre la base de esta idea, los maestros han creado materiales y ejercicios de alfabetización que se han diseñado bajo la suposición de que “mucho antes de que los niños se les enseña a leer en la escuela, ellos han sido expuestos a una rica base de lenguaje oral, han escuchado innumerables libros de cuentos, y tienen cómics y juguetes impresos en sus hogares y centros preescolares” (Bailey y Heritage, 2008, pág. 11) y que han desarrollado una forma de interactuar con textos académicos de manera que durante los primeros años en la escuela “los niños aprenden a leer, y en los grados posteriores, leen para aprender” (Bailey y Heritage, 2008, pág. 14) y que hay una interacción más profunda con los textos.

Al abordar la evaluación de materiales de lectura relacionados, es indispensable entender que la evaluación formativa es evaluación para el aprendizaje y que el procedimiento mediante el cual se crea el significado es más importante que la evaluación de la forma en que un texto está siendo leído y que el objetivo principal de este tipo de evaluación es la retroalimentación a los estudiantes y que de manera incrementada se está poniendo mas énfasis en el papel que desempeñan los estudiantes en el proceso de evaluación (Bailey & Heritage, 2008).

Los estudiantes han estado recibiendo los textos en más o menos los mismos formatos en cada clase, dando más énfasis al contenido que a la forma, y esto a veces crea una falta de interés en las actividades relacionadas con el texto. Esta es la razón por la cual Sylvia Pantaleo (2004) sugirió que el concepto de cambio radical de Dresang y McClelland (1999) se puede utilizar para ayudar a los niños a apreciar y valorar los tipos de cambios en la literatura infantil. Según Pantaleo, “el marco de cambio radical de Dresang y McClelland’s identificó tres tipos de cambio en la literatura para niños: cambiar formas y formatos (tipo 1), cambiar perspectivas (tipo 2), y cambiar fronteras (tipo 3). Tipo 1 incorpora una o más de las siguientes características: los gráficos en nuevas formas y formatos, palabras e imágenes que alcanzan nuevos niveles de sinergia, la organización no lineal y el formato, organización no secuencial y formato, y múltiples capas de significado y formatos interactivos” (Farrel y Glasgow, 2007, pág. 52-53). Esta teoría considera el uso de las adaptaciones de cómics de texto como formas válidas de materiales que se utilizan en el aula, y puesto que los cambios tienen que ver con la forma y no el contenido, este

enfoque está en sintonía con la Teoría tipo 1 de Dresang y McClelland la cual se relaciona con las modificaciones de la literatura para niños.

II. Retos Asociados con la Evaluación de la Comprensión Lectora en aulas de Inglés como Lengua Extranjera

La evaluación de la comprensión lectora es una actividad desafiante porque los textos presentados requieren una comprensión más profunda de lo que se muestra, y no es sólo una respuesta mecánica a las letras y las palabras que se muestran, sino más bien una respuesta al texto con la participación genuina en niveles cognitivos, emocionales, filosóficos, éticos y estéticos (Mosenthal y Pailliotet, 2000). Esto da lugar a una complicación en la evaluación de la comprensión, ya que esta construcción no es una habilidad, sino una actividad cognitiva, metacognitiva, estética y emocional que involucra varias capas de procesamiento y tiene que ser evaluada teniendo en cuenta la comprensión holística del mensaje transmitido por el texto. Por esta razón, la alfabetización (lectura), y sobre todo la evaluación de la alfabetización ha cambiado su enfoque desde una simple repetición de contenidos a una serie de esfuerzos para crear actividades que fomenten la respuesta del lector a la literatura en un nivel cognitivo más profundo, asegurando que los estudiantes tengan una mejor comprensión de los textos en lugar de elementos gramaticales aislados en el texto.

En los últimos años, varias observaciones se han realizado acerca de la forma en que las necesidades de los adultos, y los niños han sido tratados con el fin de satisfacer mejor las necesidades de alfabetización que se presentan durante las diferentes etapas del desarrollo cognitivo y lingüístico. Este problema se hace especialmente sensible cuando se trata de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes CLD (cultural y lingüísticamente diversos) en aulas multiculturales, ya que la evaluación formal de los estudiantes CLD cuya lengua materna no es el Inglés se ha convertido en un foco recurrente sobre la formulación de políticas, investigación, reformas y debates en la educación (Farrel y Glasgow, 2007).

Al abordar el desempeño de los estudiantes en el área de la lectura y la alfabetización, hay un especial interés en el verdadero desempeño lingüístico sobre el rendimiento estándar y en casi todos los casos, esto implica ir más allá de la evaluación estandarizada para demostrar cómo los estudiantes utilizan el idioma en situaciones auténticas de la vida real. Tales oportunidades, que se encuentran fácilmente en la casa con la familia y en situaciones sociales no estructuradas, también pueden existir en la escuela cuando los maestros crean las condiciones adecuadas (Herrera, Morales y Murry, 2013, pág. 160) Estas condiciones adecuadas tienen que ser creadas por el profesor a través de BDI estrategias

ricas y adaptaciones BDI que trabajan dentro del plan de estudios vigente, teniendo en cuenta “los estilos de interacción de otras culturas y cómo estos estilos pueden influir en la comunicación personal y académica en diversas aulas” (Herrera, Morales y Murry, 2013) para la enseñanza exitosa.

Una consideración importante a ser incluida en la planificación curricular de la enseñanza y la evaluación son las nociones acerca de los antecedentes académicos y culturales de los estudiantes, así como las percepciones que los estudiantes tienen acerca de los tipos de materiales que los maestros planean incluir en la clase. La alfabetización es un tema delicado de evaluar debido a los métodos de pre enseñanza que los estudiantes han tenido en el pasado teniendo en cuenta que “el conocimiento de la alfabetización se deriva no solo de la escolaridad previa, sino también de experiencias con las formas en las que la lectura y escritura son utilizadas en la comunidad y las formas en que la cultura ha influido en la actitud de los estudiantes hacia los textos, es de suma importancia que los profesores “se den cuenta de cómo la lectura y la escritura se utilizan tradicionalmente en la comunidad debido a que los usos literarios tradicionales influirán en las ideas, creencias y suposiciones de sus estudiantes sobre la lectura y la escritura” (Boyle y Perego, 2008). Estas experiencias moldean y determinan las formas en las que los estudiantes participarán del fenómeno de la lectura y el nivel de compromiso que puedan tener.

La alfabetización es un tema complicado de evaluar porque los estudiantes involucran varios niveles de comprensión y habilidades diferentes mientras leen un texto que se presenta en un idioma que no es el suyo. Este problema está relacionado con las complicaciones que surgen a partir de la falta de contexto que un texto muestra en un libro cuando este es presentado de forma aislada. Sin la contextualización adecuada del tema del texto, regularmente los estudiantes tienen dificultad al identificar el tema principal o señales sutiles de información dentro el texto escrito, ya que “los estudiantes que tienen dificultades con la comprensión lectora a menudo carecen de la habilidad de identificar los temas principales e identificar información de apoyo importante y las relaciones entre los temas principales de los textos” (Bailey y Heritage, 2008). Debido al hecho de que la alfabetización en un segundo idioma no se enseña independientemente de la alfabetización en el primer idioma, “la comprensión exitosa se provocará activamente a partir del conocimiento de estrategias de lectura de los estudiantes mientras están leyendo” (Bailey y Heritage, 2008), y debido a la falta de contexto presente en los textos actuales, estas habilidades previamente obtenidas son necesarias para una comprensión exitosa”, sobre todo cuando los estudiantes son conscientes de que el texto no tiene sentido” (Bailey y Heritage, 2008).

Actualmente, hay varias opciones disponibles para hacer frente a esta falta de contexto inmediato gracias a la naturaleza multimodal y la interactividad de los materiales ricos en gráficos, tales como libros de historietas y libros basados en imágenes.

III. La necesidad de más Evaluaciones Formativas para la Comprensión de Lectora

Nuevas formas de comunicación han aparecido en la última década de tal forma que se han convertido en parte de la vida de los estudiantes de una manera natural y atractiva, lo que ha hecho que los estudiantes se involucren con este medio desde una temprana edad, incluso antes de que sean alfabetizados formalmente a través de la escuela. Esto ha llamado la atención de los responsables de desarrollar los planes de estudio para la educación con el fin de incluir otras formas o formatos de lecturas teniendo en cuenta que “las plataformas de múltiples medios proporcionan un repertorio de opciones para responder a un texto y para construir la abstracción no verbal del significado” (Mosenthal y Pailliotet, 2000). Esta nueva toma en el uso de los textos alternativos como parte del plan de estudios “ha tenido importantes repercusiones en la pedagogía del inglés y la enseñanza de las artes del lenguaje” (Mosenthal y Pailliotet, 2000) y abre la puerta a muchos proyectos que se aprovechan del actual nivel de interacción entre los estudiantes y los textos multimodales, y el uso de la alfabetización en medios no convencionales.

La evolución de los medios de comunicación y el alto nivel de interacción de los estudiantes se convierte en un activo que los profesores responsables deben incluir en la planificación de las clases para la defensa de metodologías de enseñanza que sean culturalmente relevantes.

La evaluación formativa es considerada como una forma de evaluar la evolución de los estudiantes en el tiempo dentro del aula con un enfoque guiado que se beneficie de esta actividad y no solo está diseñado con la idea de obtener un puntaje o una calificación, sino más bien para crear una imagen más clara del desarrollo de los estudiantes basados en el hecho de que “hay una robusta base de literatura sobre el impacto de la evaluación formativa en el aprendizaje de los estudiantes, con varias críticas notables de la literatura para la evaluación y la retroalimentación formativa” (Wylie, Gullickson, Cummings, Egelson, Noakes, Norman, & Veeder, 2012). Esto lleva a la conclusión de que la evaluación formativa es parte de una interacción más profunda y más significativa con el estudiante, lo cual es visto por los autores antes mencionados quienes “identificaron estudios experimentales que mostraron un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes para diversos aspectos de la evaluación formativa, así como otros comportamientos de enseñanza” (Wylie et. al, 2012). A través de estos estudios, las prácticas de evaluación formativa, solas y en combinación con otras técnicas de enseñanza para producir y apoyar el aprendizaje del estudiante, han demostrado ser estrategias de evaluación eficaces que permitan a los estudiantes involucrarse y producir interacciones relevantes, manteniendo filtros afectivos y niveles de ansiedad bajos.

Durante la evaluación de la alfabetización y la enseñanza de la lectura, los maestros deben abarcar una serie de supuestos sobre los niveles de lectura de los estudiantes y las habilidades y estrategias de comprensión lectora. Esto pone a los maestros en una fase experimental en la que “antes de que los maestros exploremos las evaluaciones informales específicas, es importante tener en cuenta que el valor de los datos de las evaluaciones informales depende con frecuencia de los tipos y números de contextos en los que observamos el uso del lenguaje de los estudiantes - así como las perspectivas a través de las cuales interpretamos el uso del lenguaje” (Herrera, et. al, 2013, pág. 161). En el caso de la comprensión lectora y la alfabetización, la enseñanza EFL depende en gran medida de las habilidades que el alumno trae de su L1 y el enfoque de comprensión lectora que está conectada intrínsecamente a su enfoque preferido para la educación. Este es un tema del que los profesores tienen que estar al tanto a la hora de presentar los materiales que se van a utilizar en las clases, debido al diseño de los textos que asume que los estudiantes se involucran con los materiales de lectura. Los estudios han demostrado que “a menudo es más fácil y más auténtico para un profesor el evaluar cómo los estudiantes demuestran habilidades lingüísticas académicas con actividades y materiales que él o ella ya utiliza de lo que es la creación de evaluaciones no relacionadas o aisladas para medir las habilidades” (Herrera, et. al, 2013, p. 161). Por el motivo, el uso de actividades que imitan materiales a los que los estudiantes se sientan conectados o les sean familiares dará lugar a una experiencia con un filtro afectivo bajo para los participantes.

IV. El uso de Comics Como una Evaluación Formativa de la Comprensión de Lectura

Bitz (2010) explora la forma en que la alfabetización ha cambiado debido al acceso que los estudiantes tienen actualmente a formas alternativas de medios de comunicación, y cómo los cambios radicales en la tecnología están cambiando el tipo de materiales que se leen y el modo en que “lectura de libros es una actividad cada vez menos favorecida” (Bitz, 2010) debido a la falta de interactividad que este medio ofrece en cuanto a textos que incluyen otras características, como imágenes y colores. La inclusión de estos elementos en el relato de historias permite a los escritores de cómics “introducir una polisemia especial que exige la cualidades de involucramiento de la audiencia” (Bitz, 2010) y crear una conexión más profunda entre el medio y el mensaje. El formato cómic también permite que el escritor haga partícipe al lector en muchos sentidos, ya que “los cómics promueven su propia narración de manera compleja” (Bitz, 2010) mediante el uso de varios formatos, contextos y estilos que permiten al lector construir la trama llenando los vacíos de la información con información visual que sirve como refuerzo de lo escrito

para la narrativa" (Bitz, 2010) de tal manera que el mensaje es recibido y la participación se mantiene a un nivel más alto que si solo se hubiese usado el texto escrito.

Cyma & Weiner (2013) afirman que las novelas gráficas y libros de historietas se han convertido en una alternativa para los jóvenes a la hora de enfocarse en las habilidades lectoras debido a "los cambios radicales y continuos en la tecnología, la facilidad de acceso a la información, y la gran cantidad de imágenes" y que la actividad de la lectura de libros es una actividad "cada vez menos favorecida" por los estudiantes en las aulas y en sus vidas diarias. Actualmente los estudiantes están acostumbrados a los medios de comunicación que representan varias capas de significado, gracias a la multimodalidad de los medios en los que se presentan los mensajes (la televisión presenta el audio y las imágenes, los mensajes basados en internet incluyen animaciones y audio de los últimos textos, etc) y las novelas gráficas y el formato de cómics presentan historias que "introducen una polisemia especial que exige a la audiencia cualidades de participación" (Cyma & Weiner, 2013) que animan a los estudiantes a ser más comprometidos y participativos con los textos con los que trabajan. El mensaje no sólo se muestra a través del texto, sino que es el resultado de una interacción entre imágenes, texto, configuraciones y espaciamiento de los paneles que provoca una respuesta interna del estudiante con el fin de sacar el mensaje completo que transmite el texto.

El mensaje principal que Carter & Pickett (2014) traen en su texto es que los jóvenes crean imágenes en sus mentes cuando se les habla acerca de una situación e incorporan en esas imágenes realidades de su vida actual, de ahí la importancia de proporcionar suficiente contexto a la actividad para permitirles a los estudiantes que se conviertan en parte del texto que se lee, dándoles señales emocionales y contextuales para generar una participación adicional y dar vida a la historia. La creación de arte así como participar con él proporciona medios para expresar las percepciones acerca del mundo que les rodea y sus biografías con un filtro afectivo bajo.

Según el Jun Liu (2004), "muchos estudios de comprensión lectora tienen en cuenta el grado en que los visuales, es decir, cualquier representación gráfica que retrata la totalidad o parte del contenido del texto que lo acompaña, ayuda a los lectores a comprender la información fáctica" (pág. 226) lo cual trae a la luz la importancia de utilizar los medios gráficos para apoyar la interacción de los estudiantes con los textos de tal manera que sea más significativa y que el mensaje se transmita a un nivel más profundo. Estos estudios se han centrado en la comparación de lo bien que los lectores recuerdan un texto con ayuda de elementos visuales y lo bien que recuerdan un texto sin imágenes, y los resultados de estos estudios generalmente encontraron que las imágenes en el texto facilitan la comprensión y la memoria de los lectores. Estos resultados confirman que el uso de libros de historietas como medios para presentar el texto puede tener mayor éxito entre los estudiantes cuando se trata de crear sentido de comprensión y asimilación del mensaje

transmitido por los textos, sobre la tan duradera percepción de que las imágenes sirven solamente como una forma de mejora visual. De hecho Levin et. al (1987) citado en Jun Liu (2014) realizaron un meta-análisis de los efectos de los visuales, y encontraron que el uso de las imágenes que acompañan a los textos de una manera simbiótica, además de ser elementos decorativos, tienen como función el “facilitar la memoria”. Basados en estos resultados, Wright y Sherman (1994) en Jun Liu (2014) analizaron la legibilidad de varias historietas fácilmente disponibles para los estudiantes y profesores, y llegaron a la conclusión de que “las historietas pueden ser utilizadas eficazmente para construir habilidades de lectura” (pág. 229) en el aula de tal forma que estos ejercicios de lectura mantengan coherencia y se desarrollen sobre el plan de estudios de alfabetización y los objetivos de la clase.

Enseñar a leer en un segundo idioma es un proceso complejo que implica la interacción de varias habilidades que se obtuvieron originalmente en la lengua nativa de los estudiantes, el cuál también depende de los comportamientos relacionados con la escolarización y la alfabetización que los estudiantes han obtenido en sus propios hogares. Un tema claro y constante que acompaña el proceso de enseñanza de la lectura en un segundo idioma es el hecho de que “a medida que el estudiante progresa en la adquisición de una segunda lengua, su vocabulario se expande y su capacidad para leer y escribir frases se desarrolla. Sin embargo, no siempre entiende los matices y aspectos laterales de la lengua. El estudiante puede comenzar a utilizar adecuadamente las expresiones que oye sin comprender completamente” (Trautman, 1992) debido a la forma que se presentan los textos en el aula y la falta de conocimiento de algunos maestros quienes no pueden traducir correctamente expresiones o frases idiomáticas a un contexto comprensible para los estudiantes. El formato gráfico permite a los estudiantes superar, o al menos facilitar la comprensión de textos y expresiones presentes en los materiales utilizados para enseñar habilidades de lectura en inglés y la comprensión lectora en el aula EFL.

Problemas de Evaluación la la Práctica Docente Auténtica

Hemos realizado una revisión de la literatura acerca de la forma en que la alfabetización se evalúa en el aula y la importancia de poder evaluar de manera formativa los alumnos en función de su rendimiento en la clase al desarrollar actividades ricas en contexto, las cuales disminuyen su filtro afectivo y que todavía son académicamente válidas y están en sintonía con los objetivos y los requisitos del plan de estudios en la mano. Esta revisión nos permitió ver varios elementos que justifican nuestro enfoque de evaluación señalando la necesidad de mayor evaluación formativa en el aula y cómo el uso de libros de historietas y textos (lecturas) adaptados puede generar una mayor participación por parte de los estudiantes.

Las investigaciones realizadas en el Ecuador por el Ministerio muestra que las personas no participan en actividades de lectura y alfabetización, y que los textos provistos son mal recibidos por los estudiantes porque son vistos como aburridos. Esto a su vez crea una baja participación de los estudiantes quienes como resultado no participan activamente con textos escritos y no entienden la importancia de ser parte de actividades relacionadas con la alfabetización dentro y fuera del aula. Esta falta de interés se relaciona con factores culturales de la sociedad ecuatoriana, donde la lectura es vista como una actividad aburrida y el tiempo en familia incluye más tiempo alrededor de los televisores.

Varios estudios e investigaciones realizadas demuestran la validez de la utilización de los cómics y las novelas gráficas como herramientas no tradicionales para involucrar a los estudiantes en las actividades de alfabetización, así como el uso de libros de historietas para abordar las habilidades metacognitivas de los estudiantes de una manera similar a la de los libros de imágenes utilizados en los primeros años de la alfabetización, con la ventaja añadida de generar una conexión mucho más profunda entre los textos y el contexto, gracias a la naturaleza dinámica de este formato. También es importante tener en cuenta que la relación entre imágenes y textos se convierte en un ejercicio sinérgico porque los estudiantes obtienen mucha más información a partir de la interacción del texto y las imágenes que la información que obtendría a partir de estos elementos por separado.

Esta interacción se obtiene debido al hecho de que el formato del cómic permite una correlación rápida con el texto que simplifica el contexto y permite a los estudiantes a crear un contexto incluso antes de haber interactuado con todo el texto. La investigación llevada a cabo sobre el uso de los libros de historietas demuestra que el enfoque de desarrollo de la alfabetización se hace con una sólida base teórica y los profesores pueden modelar grandiosas que involucren a los estudiantes en formas más dinámicas y útiles que el habitual enfoque basado en el texto utilizado en el aula. La investigación ha demostrado que el uso de imágenes, claves contextuales y el uso dinámico del espacio, así como la presencia del texto contextos que sean de fácil entendimiento animará a los estudiantes a involucrarse en múltiples niveles de percepción, de tal manera que varios tipos de inteligencias se activarán durante la ejecución del ejercicio dando como resultado una comprensión más profunda del mensaje presentado en el texto.

Esta interacción de alto nivel permite que los estudiantes se desconecten del prejuicio creado en casa que asume que la lectura en el contexto académico tiene que ser una actividad aburrida y desagradable que debe evitarse y que forme parte de una actividad artística de bajo filtro afectivo que pueda ser llevada a cabo en el aula mientras se cumplen los objetivos curriculares.

El componente artístico de los textos y la forma en que este añade a la historia más su presentación permite e incluso invita al estudiante a interactuar con él para crear

una experiencia personalizada que traiga elementos personales a la acción a través de la participación de los estudiantes en actividades como la coloración de las imágenes, la recreación de los cómics, la adhesión de gráficas a las imágenes ya existentes, lo cual genera una interacción adicional con el contenido de tal manera que la comprensión de la lectura se basa en una interactividad más profunda entre el estudiante y el contenido en lugar de depender de la sola comprensión del texto escrito.

Debido a la naturaleza de los materiales utilizados, se necesita un análisis más alto y participación por parte de los estudiantes para estar plenamente conscientes de las claves contextuales, los contextos, los personajes (que ahora se presentan visualmente en lugar de simplemente ser percibidas como voces en el fondo).

Cuando se trata de evaluar la comprensión lectora, los requisitos del plan de estudios se centran en lograr una calificación mínima, lo cual se puede hacer mediante la simple repetición de textos y completando los ejercicios de espacios en blanco en el libro, pero dejando de lado la necesaria evaluación de las habilidades de comprensión lectora que son esenciales para el uso real de la lengua en su contexto.

Para superar esta advertencia, una evaluación de la comprensión lectora en base a la comprensión del texto en lugar de completar ejercicios simples se debe llevar a cabo utilizando materiales que aumenten las señales contextuales presentadas a los estudiantes para aumentar la comprensión del texto. Se recomienda el uso de libros de historietas para presentar estos materiales.

Esto permitirá una mejor comprensión del contexto, los personajes y los elementos no explícitos del texto los cuales no se presentan al utilizar los materiales habituales relacionadas con las actividades de alfabetización en los salones de clases de Ecuador. Este cambio de contexto, permitirá a los profesores hacer participar a los estudiantes en actividades que reduzcan su filtro afectivo y provoquen una participación dinámica entre los estudiantes y los materiales presentados. La comprensión del texto y el conciencia del contexto se incrementan por el uso de imágenes que sitúan el texto en ambientes mucho más claros, mediante la inclusión de información visual que permite al estudiante dar sentido a las expresiones y modismos que son difíciles de entender cuando la única información disponible para entender estos elementos es el texto.

Este enfoque permite una mejor comprensión del contexto y el escenario emocional, que a su vez permite a los estudiantes ser más fácilmente conscientes de toda la imagen, es decir, el mensaje subyacente que está siendo presentando. Debido a que una mejor comprensión contextual es obtenida por los estudiantes, se logra un enfoque de lectura con un bajo filtro afectivo en el que el desempeño del estudiante puede mostrar resultados que están más en sintonía con el nivel de competencia real que los estudiantes han obtenido durante la instrucción de inglés en el aula. La evaluación que se lleva a cabo a través de estas actividades está relacionada con la comprensión de los contenidos de

los materiales de lectura, manteniendo exactamente los mismos textos pero cambiando la forma en que este texto se presenta a los estudiantes. Esto permite a los maestros mantener el uso de la ayuda auditiva para los diálogos y la utilización de ejercicios de evaluación ya existentes para evaluar la comprensión de los mensajes que son parte de los libros. Para resumir esto, este enfoque de la evaluación se debe llevar a cabo como una forma de saber cómo se están involucrando los estudiantes con la comprensión lectora y para evaluar su capacidad para volver a contar las historias en un ambiente de baja ansiedad más o menos relacionado a un medio con el que los estudiantes se sienten más cómodos al interactuar.

Innovando las Dinámicas de Evaluación

Para llevar a cabo el plan de evaluación de la comprensión lectora a través del uso de textos adaptados al formato del cómic, es necesario crear materiales que conviertan las lecturas de los libros de texto utilizado en clase (en este caso en las instituciones públicas del país). En esta sección nos centraremos en describir el uso de dos adaptaciones del libro utilizado en los colegios públicos del Ecuador, las cuales servirán como ejemplos del tipo de actividades que se llevan a cabo en el aula con el formato modificado de los textos.

Estas adaptaciones se harán a partir de los diálogos existentes en cada unidad del libro, seis en total, y de un ejercicio de lectura de comprensión basado en cada unidad, pero por razones prácticas esta sección se ocupará de la descripción de dos ejemplo. Las adaptaciones en formato cómic se harán en formato blanco y negro para que los estudiantes interactúen con los gráficos resultantes de actividades para colorear que serán parte del proceso de leer y comprender el significado de los textos a través de la creación de contexto.

La planificación de clases para la unidad incluirá estas actividades como un mejoramiento de las actividades existentes que están conectadas a estos ejercicios de lectura con el fin de mantener los estándares curriculares que el Ministerio de Educación del Ecuador requiere y no sustituirá a los ejercicios existentes. Esto a su vez nos permitirá mejorar el currículo existente sin crear conflictos con el supervisor de área de EFL.

Las actividades que se llevarán a cabo en el salón de clases estarán conectadas a dos tipos de ejercicios de lectura ya presentes en el libro de texto: en primer lugar, un ejercicio de diálogo que está presente en la segunda unidad del libro. El texto se acompaña de un archivo de audio que actúa el diálogo y una serie de ejercicios diseñados para evaluar la comprensión lectora. Este primer texto se ha adaptado en un formato de libro gráfico para sustituir la presentación del texto original y generar una interacción adicional de los estudiantes con dicho texto. Los estudiantes utilizarán este texto adaptado para generar

una mejor comprensión del contexto y el tono emocional del diálogo. La evaluación posterior se realizará en tres niveles: en primer lugar, una evaluación sumativa informal que requerirá el recuento de la historia que los estudiantes harán de forma individual, debido a que ya están involucrados con la coloración y la personalización del cómic presentado. Mediante este recuento se promoverá el uso del lenguaje descriptivo y se evaluará la comprensión del texto escrito que sirve como referencia para los estudiantes.

En la segunda parte haremos que los estudiantes utilicen los mismos ejercicios de evaluación del libro. Estos se llevarán a cabo siguiendo los mismos protocolos que el libro sugiere. La tercera forma de evaluación hará que los alumnos sustituyan el diálogo en las burbujas para que puedan volver a contar la historia usando sus propias palabras, pero manteniendo el mensaje principal. Esta última etapa permitirá a los estudiantes reemplazar líneas de diálogo con sus propias expresiones e interpretaciones del diálogo utilizado anteriormente.

El segundo tipo de texto a ser adaptado es un ejercicio de comprensión de lectora de la unidad 5, el cual presenta información sobre un país desde la perspectiva de un niño, mostrándole al lector las costumbres de su pueblo natal. El texto se presenta en un párrafo corto, sin ningún tipo de elementos visuales para apoyar el mensaje presentado.

La evaluación en este ejercicio se llevará a cabo de la misma manera que en el ejercicio anterior, con las tres evaluaciones diferentes y la interacción entre los estudiantes y las imágenes para provocar una conexión más profunda entre los textos y la comprensión.

En este caso, también se animará a los estudiantes a crear su propia versión del cómic utilizando el cómic original mediante la sustitución de elementos de trasfondo con sus propios elementos personales.

Se llevará a cabo la evaluación, de ser posible, con configuraciones de grupos pequeños con interacciones individuales entre el profesor y los estudiantes dentro de las horas regulares de clase.

La evaluación formativa informal llevada a cabo a través de este método servirá como una forma de darnos cuenta de los verdaderos niveles de suficiencia de los estudiantes en sus habilidades de comprensión lectora, y la evaluación formal sumativa realizada utilizando el enfoque habitual del libro nos dará los puntajes que el Ministerio de Educación nos pide tener.

Referencias

- Bailey, A. & Heritage, M. (2008). *Formative Assessment for Literacy Grades K-6* Thousand Oaks: Corwin press
- Bitz, M. (2010). *When commas meet Kryptonite* New York: Teachers College.
- Boyle, O. & Peregoy, S. (2008). *Reading, Writing and Learning in ESL*. Boston: Pearson Education
- Carter, C. & Pickett, L. (2014). *Youth Literature for peace Education*. New York: Palgrave MacMillian
- Wylie, E., Gullickson, A., Cummings, K., Egelson, P., Noakes, L., Norman, K., & Veeder, S. (2012). *Improving Formative Assessment Practice to Empower Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Cyma, C. & Weiner, R. (2013). *Graphic Novels and Comics in the classroom. Essays on the Education Power of Sequential art*. Jefferson: McFarland and Company Inc. Publishers
- Jun Liu. (2004). Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *Tesol Quarterly* Vol.38, No. 2 (summer, 2004) p. 225-243
- Farrell, T & Glasgow, N. (2007). *What Successful Literacy Teachers do*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Herrera, S., Morales, S. & Murry, K. (2013). *Assessment accommodations for classroom teacher for culturally and linguistically diverse students*. Boston: Pearson Education
- INEC (2012). *Habitos de lectura en Ecuador*. Quito: INEC. Retrieved from http://www.inec.gob.ec/documentos_varios/presentacion_habitos.pdf
- Mosenthal, P & Pailliotet, A. (2000). *Advances in Reading /Language Research. Reconceptualizing Literacy in the Media Age*. Stanford: Jai Press Inc.
- Trautman, C. (1992). *Comic strips: A novel vehicle to promote second language proficiency*. Kean University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 1992. EP12255.

La Tecnología Y Las Actividades Multimodales Como Herramientas Alternativas De Evaluación En Los Salones de Inglés Como Lengua Extranjera En El Ecuador

Introducción

Cuando los estudiantes se convierten en creadores de contenidos digitales, ellos son capaces de ampliar sus ideas e incrementar el impacto de estas ideas. Los educadores tienen la oportunidad y la obligación de fomentar la creatividad en sus alumnos y ayudarlos a desarrollar habilidades digitales (Adobe Educación Exchange, 2015). Como docentes que trabajamos en una era tecnológica, es importante proporcionar a nuestros estudiantes una gran cantidad de oportunidades que les permitan desarrollar habilidades cognitivas y alcanzar altos niveles de rendimiento académico con el fin de lograr un alto nivel de dominio del inglés, teniendo en cuenta que las redes sociales y presentaciones multimodales proveen a los estudiantes diversos medios para comprender mejor los contenidos complejos y para que los estudiantes demuestren sus conocimientos en formas interactivas y atractivas. Esas innovaciones tecnológicas han demostrado tener impactos positivos en el aprendizaje y la adquisición del lenguaje de los estudiantes cuando trabajan en colaboración con las inteligencias múltiples. Además, Ruan (2015) afirma que el uso de diferentes medios y formas de recepción de información a través de la aplicación de recursos multimedia tiene grandes impactos en la comprensión del inglés como lengua extranjera.

Basándose en todos los beneficios y la influencia que la aplicación de las inteligencias múltiples y actividades multimodales han demostrado tener en aulas donde se enseña inglés como lengua extranjera, este capítulo proporcionará una mejor comprensión de las diferentes fuentes que involucran actividades multimodales y cómo éstas han influido en la educación. También se discutirá como la tecnología y las actividades multimodales brindan apoyo a los estudiantes para demostrar sus niveles reales de dominio del idioma inglés en una forma integrada e innovadora, a través del uso de las inteligencias múltiples. Con un énfasis en la investigación a lo largo de su contenido, este capítulo propondrá un plan de acción para efectivamente implementar la tecnología, aplicaciones, redes sociales

y herramientas web como recursos educativos eficaces de evaluación para mejorar el dominio del idioma Inglés y el rendimiento académico de los estudiantes, considerando alternativas y soluciones para superar las limitaciones y el escaso acceso a la tecnología de los estudiantes en el Ecuador.

Presentaciones Multimodales

Las presentaciones multimodales son consideradas como todo lo que se presenta a través de diferentes medios y en su mayoría con el uso de los recursos tecnológicos. Según Selfe (1995) una composición multimodal es una presentación que utiliza más de una ruta y modalidad para exponer y lograr un propósito previsto. Arola, Sheppard y Ball (2014), afirman que la palabra multimodal describe las diferentes formas en que la gente combina las funciones de la vida cotidiana con el fin de presentar cierta información. Las presentaciones multimodales abarcan diversos aspectos para presentar datos simples o complejos que cubren las necesidades e intereses de todo el público, por ejemplo, imágenes, audio, palabras, gráficos, y otros, que permitan a las personas comprender la misma información y demostrar conocimiento a través de diferentes perspectivas y vías de acuerdo a los estilos de aprendizaje y preferencias de cada uno.

Además, es importante mencionar que los medios y los modos son las palabras claves para entender y analizar presentaciones multimodales. Medio es el camino a través del cual se comunica la información, mientras que modal se refiere a las características que se utilizan para transmitir dicha información. En relación a los modos, Arola et al. (2014) afirma que hay cinco tipos diferentes de modalidades, los cuales pueden ser utilizados para construir una presentación multimodal: visuales, audios, gestos, espacial y lingüísticos-verbal, los cuales están explicados en la figura 1.

Figura 1

Modalities	
Visual	Tipo de letra, líneas, formas, fondo, color, transiciones, calidad de las imágenes, coherencia visual, repetición, contraste
Audio	Entonación del texto hablado, efectos de sonido, ruido del ambiente, música, volumen, silencio, transiciones de diferentes clips de audio
Gestos	Expresiones faciales, gestos, lenguaje corporal
Espacial	Interlineado, navegación, transiciones, tamaño de la página, tamaño de las fotos, proximidad de las fotos y otros elementos entre sí, longitud de la línea, prominencia visual, espacio en blanco, organización visual, alineación
Lingüístico-Verbal	Texto escrito o palabras habladas / narración, selección de palabras, articulación, organización de las ideas

Adapted from: Arola, K., Sheppard, J., & Ball, C. (2014). Instructor's manual for writer/designer: A guide to making multimodal projects. Boston, New York, United States: Bedford/St. Martin's.

Beneficios de la Implementación de Presentaciones Multimodales

La aplicación de presentaciones multimodales ha demostrado efectos positivos en la comprensión de información compleja y un aumento en la participación y la calidad de desempeño en tareas y trabajos. Jo (2008) afirma que la realidad es que los diseños más eficaces para el aprendizaje se adaptan para incluir una variedad de medios, combinaciones de modalidades, niveles de interactividad, características del alumno, y la pedagogía basada en un complejo conjunto de circunstancias.

Además, algunas investigaciones han demostrado que la aplicación de presentaciones multimodales en las aulas crea una influencia positiva en el rendimiento académico de los estudiantes y el aprendizaje a largo plazo. Según Benson (2011), una de las ventajas de la aplicación de presentaciones multimodales en el aula es que fomenta la autonomía en los estudiantes a través de un proceso activo de orientación y motivación, el cual ofrece mejores resultados cuando se trabaja en un entorno colaborativo, basado en una retroalimentación de calidad y los estilos de aprendizaje e intereses de los estudiantes. Teniendo en cuenta que vivimos en una era tecnológica y que los estudiantes aman la tecnología, los profesores deben tomar ventaja de ella con el fin de poner en práctica actividades que aumenten la motivación y la participación de los estudiantes. Por lo tanto, las presentaciones multimodales promueve el desarrollo de las inteligencias múltiples y las habilidades cognitivas, las cuales son aspectos esenciales para que los estudiantes tengan éxito en su trayectoria académica y futuras carreras profesionales.

Influencia de las Presentaciones Multimodales en la Educación

Varios investigadores han llevado a cabo investigaciones para demostrar cómo las presentaciones multimodales influyen en la participación y el rendimiento académico de los estudiantes en el aula. Según Sankey, Birch, & Gardiner (2010), “la motivación clave para la incorporación de tecnologías de la educación en los programas es sin duda, el deseo de mejorar la participación y el aprendizaje de los estudiantes”. Adicionalmente, Ruan (2015) afirma que el rápido crecimiento de la tecnología y la diversidad en el aula exige que los profesores expongan a los estudiantes a diversos medios de transmisión e información en función de sus diferentes grupos culturales, antecedentes e intereses.

Ruan (2015) llevó a cabo una investigación con 102 estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera para demostrar cómo la aplicación de presentaciones multimodales impacta la auto-educación y habilidades de comprensión auditiva de los alumnos. El investigador aplicó ciertas herramientas de pre- y post-evaluación con el fin de medir el mejoramiento de los estudiantes después de la aplicación de las innovaciones. Los

resultados de la investigación demostraron que la aplicación de medios multimodales en aulas donde se enseña inglés como lengua extranjera aumenta la motivación de los estudiantes y los apoya para desarrollar la educación autónoma, así como para mejorar sus habilidades de comprensión auditiva y multi-alfabetización.

Asimismo, Shah y Freedman (2003) discutieron una serie de beneficios que brinda la utilización de visualizaciones en entornos de aprendizaje, incluyendo: (1) la promoción del aprendizaje proporcionando una representación externa de la información; (2) el análisis más profundo de la información; y (3) el mantener la atención de los alumnos haciendo la información más atractiva y motivadora, teniendo como resultado, el hacer que la información compleja sea más fácil de comprender.

Por otra parte, Jo (2008) afirma que las presentaciones multimodales brindan soporte a los estudiantes con el fin de desarrollar su memoria sensorial, lo que les permite experimentar cualquier aspecto del mundo a través de los sentidos humanos debido al almacenamiento involuntario de rastros de la memoria sensorial en la memoria a largo plazo conocido como conocimiento episódico. En otras palabras, las presentaciones multimodales ayudan a los estudiantes a adquirir conocimientos de calidad a través del uso de los sentidos y a almacenar nuevos datos en la memoria a largo plazo para comunicación y uso a futuro.

Sankey et al. (2010) presentan a las actividades multimodales como representaciones múltiples de contenidos para atender con mayor eficacia los diferentes estilos de aprendizaje y así poder medir el impacto en la adquisición del contenido y el rendimiento de los estudiantes. Por ende, la aplicación de actividades multimodales en el salón de clase puede alcanzar mejores resultados cuando se trabaja en colaboración con las inteligencias múltiples, ya que estas dos teorías tienen objetivos de aprendizaje bastante similares.

Inteligencias Múltiples (IM)

La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner (1993) surgió de la necesidad de entender cómo las personas adquieren conocimientos y medir las capacidades cognitivas de los seres humanos. Este investigador expuso que los seres humanos tienen al menos ocho dimensiones mentales diferentes que les permiten aprender a través de diferentes pero eficaces medios. Esta teoría trajo novedades e impactos a la educación en grandes dimensiones. Gardner (1993) afirma que las inteligencias múltiples proporcionan ocho caminos diferentes para lograr mejores resultados académicos. El proporcionó diferentes y bien marcadas categorías de inteligencia, las cuales se explican en mayor detalle en la figura 2.

Figure 2.

Lingüístico-Verbal	Esta categoría de inteligencia está basada en la capacidad de usar palabras y estructuras gramaticales de una manera muy efectiva en diferentes formas de comunicación, oral – escrita. La inteligencia lingüístico-verbal es normalmente desarrollada en personas que disfrutan escribir o quienes manejan más de un idioma.
Lógica Matemática	Números y patrones lógicos definen perfectamente este tipo de inteligencia. Las personas que poseen este tipo de inteligencia encuentran muy sencillo realizar cálculos mentales, hipótesis y realizar categorizaciones.
Espacial	Las personas que poseen este tipo de inteligencia necesitan patrones sensibles y visuales para adquirir el conocimiento. Esto quiere decir que estas personas obtienen mejores resultados por medio de la observación de colores, líneas y formas. Estas personas normalmente realizan gráficos o ciertos tipos de representaciones visuales para retener mejor nuevos conocimientos.
Corporal Kinestésica	Este tipo de inteligencia requiere el uso del cuerpo (los sentidos) para expresar sentimientos o habilidades. Este tipo de expresión les permite adquirir contenidos significativos mediante la interacción con sus cuerpos. Esta interacción usualmente crea estímulos que dan soporte para crear conexiones entre el conocimiento nuevo y el previo con el fin de retenerlo por más tiempo.
Musical	Este tipo de inteligencia permite a las personas obtener información a través de ritmos que son usados para percibir e interpretar todo tipo de melodía y colores en ciertas piezas musicales
Interpersonal	Esta es la capacidad de tomar ventaja sobre las habilidades de percepción de los estados de ánimos, sentimientos e incluso emociones de los demás. Esta les brinda un soporte a las personas con el fin de aprender por medio de la interacción con sus comunidades.
Intrapersonal	Este tipo de inteligencia motiva a las personas a alcanzar nuevos conocimientos a través de la reflexión personal. Las personas que usa este tipo de inteligencia construyen sus conocimientos realizando sus propios mapas mentales.
Naturalista	Esta inteligencia ayuda a las personas a obtener mejores resultados mientras interactúan directamente con la naturaleza. Esta incluye cierta sensibilidad a fenómenos naturales.

Adaptado de: Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: BasicBooks.

Herramientas Web Eficaces para Crear Presentaciones Multimodales

Hoy en día, hay varias herramientas web y aplicaciones que permiten a los profesores y estudiantes demostrar la comprensión de los contenidos a través de diferentes e innovadoras presentaciones multimodales de calidad. Para los docentes, estas herramientas también funcionan como redes de colaboración para compartir ideas e

innovaciones de enseñanza con otras personas, así como para recibir retroalimentación formativa con el fin de mejorar la calidad de sus prácticas profesionales y dinámicas de evaluación. Edmodo, smore y adobe son recursos tecnológicos que este capítulo discutirá con el fin de aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes al comprender contenidos complejos a través de medios más fáciles y atractivos.

Edmodo

Edmodo es una red social diseñada para apoyar la a educación en muchos aspectos diferentes. Edmodo permite a los estudiantes construir relaciones, redes de colaboración, y descubrir nuevos recursos con el fin de liberar todo el potencial de las actividades en el aula y el desarrollo profesional. Esta herramienta virtual es gratuita para profesores y estudiantes y está disponible para dispositivos con bandas Android, iOS y Windows. Edmodo ofrece acceso a un almacenamiento ilimitado de información que puede ser compartida con instituciones educativas, padres y administradores.

Adicionalmente, esta herramienta tecnológica brinda apoyo a los profesores para crear grupos, asignar tareas, programar pruebas, y para monitorear el progreso. En otras palabras, Edmodo refuerza y mejora lo que los maestros ya están haciendo en el aula y les da el control total de una clase digital a través de un manejo eficaz y la retroalimentación directa para superar las dificultades de los estudiantes sobre la base de las estrategias de evaluación formativa. Para convertirse en parte del sitio web Edmodo, todo lo que se tiene que hacer es elegir su área y temas estándares y Edmodo instantáneamente creará la evaluación formativa que se puede asignar a los estudiantes como estrategia de pre-evaluación o para medir los conocimientos adquiridos a lo largo de un lapso de tiempo.

Edmodo da a las personas la oportunidad de publicar temas de discusión, realizar encuestas, y adjudicar distintivos con el fin de fomentar la comunicación y hacer al aprendizaje social el cual le brinde soporte a los estudiantes al momento de crear diferentes maneras de participar y expresarse. Lizziepinard (2014) menciona que “Edmodo es bueno, ya que es una muy buena manera de intercambiar información no sólo acerca de las tareas, sino también sobre los temas que elijamos debatir” (Lizziepinard, 2014). Como Lizziepinard, muchos otros educadores ya están implementando Edmodo en sus clases y ha demostrado cambios positivos y enormes impactos en su instrucción y lo más importante, en la motivación y el rendimiento académico de sus alumnos.

La revista mundo educativo (2013) presentó algunos de los pensamientos y experiencias de docentes al trabajar con Edmodo; por ejemplo, Kim McMonagle, quien es director de la escuela de Educación de Colorado, Estados Unidos, mencionó que Edmodo

le ha permitido construir redes de colaboración, las cuales ofrecen muchas oportunidades de aprendizaje para sus alumnos. Ana Maria Menezes, una profesora de inglés como lengua extranjera de Brasil, agregó que Edmodo ha creado oportunidades para que los estudiantes se expresen en inglés, aprendiendo el uno del otro en un ambiente de aprendizaje atractivo y de colaboración. De la misma manera, Charlotte Neumann afirmó que Edmodo funciona a la perfección con estudiantes con necesidades especiales con el fin de incrementar su confianza y la independencia, sobre todo cuando los estudiantes no están presentes de manera constante en el aula.

Como se ha mencionado anteriormente, Edmodo no es solo una gran herramienta web para crear redes de colaboración y para compartir información, sino que también brinda a los docentes recursos educativos para analizar diferentes medios eficaces con el fin de organizar y transmitir datos de manera interactiva y comprensible a través de diferentes medios y modos de comunicación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Adobe App también ofrece algunas funciones fáciles de usar para lograr este objetivo y complementar el uso de Edmodo como una herramienta alternativa para evaluar a los estudiantes en una forma autentica y significativa.

Adobe App

Adobe es una enorme compañía de software mejor conocida por Photoshop y otros programas de alta gama de diseño (Pongue, 2015). Esta herramienta brinda a los educadores y estudiantes los recursos más creativos para comunicar información de manera atractiva e interactiva; también les brinda apoyo para que desarrollen las habilidades digitales necesarias y tengan éxito en este mundo competitivo y tecnológico. Según el sitio web de Adobe, “Adobe tiene herramientas, comunidades y recursos de desarrollo profesional para ayudar a las personas a fomentan la creatividad [...], para apoyar la visión de las personas, para desarrollar la alfabetización digital, y para vivir grandes experiencias en la web” (Adobe, 2015). Adobe ofrece al campo de la educación diversas alternativas para crear una presentación multimodal atractiva para captar la atención de un público diverso a través de la utilización de visuales, audio, videos, imágenes y otros recursos que abarcan diversos estilos de aprendizaje y preferencias. Los softwares de Adobe más comunes, los cuales son utilizados por los estudiantes y profesores por sus sencillas y comprensibles características son: “Adobe Slate” y “Adobe Voice”. Ambos tienen fuertes impactos visuales y auditivos para cualquier tipo de público y son aplicaciones gratuitas.

Adobe Slate

“Transforme su próximo informe de libro, boletín de noticias, o aventura de viaje en una lectura interesante en cualquier dispositivo. Esta es la forma más sencilla de atraer a su público” (Adobe, 2015). Adobe Slate ofrece a sus usuarios muchas características diferentes para transformar su presentación normal en grandes recursos digitales interactivos, atractivos y multimodales a través de la utilización de representaciones visuales, videos, fotos y otros. Según Pongue (2015) Adobe Slate es ideal para hacer presentaciones de diapositivas, invitaciones, agendas, reportes de libros, propuestas, folletos, solicitudes para la universidad, y cualquier cosa que usted podría querer mostrar visualmente en línea. Usted puede presentar su fotografía, transmitir un mensaje, contar una historia, documentar un evento, o invitar a la gente a una fiesta. Pongue (2015) agrega que Adobe Slate es mucho más simple, más elegante, más fácil de usar, y se dedica a crear presentaciones en línea atractivas y de gran calidad (Pongue, 2015).

De igual forma, Spencer (2015) afirma que Adobe Slate es increíblemente fácil de usar para la creación y publicación de presentaciones multimodales que se ven realmente fantásticos, sin mucho esfuerzo. Además, el sitio web de Adobe afirma que esta herramienta permite a la gente jugar con una variedad de diseños, añadir texto, utilizar fotos propias y fuentes atractivas con el fin de diseñar y transformar cualquier historia, informes de libros o la última aventura de viaje (Adobe, 2015). Estos reportes también se adaptan automáticamente a cualquier dispositivo, por lo que las personas pueden acceder a cualquier presentación multimodal de Slate desde cualquier dispositivo (tableta, teléfono, o computadora).

A medida que trabajan en Adobe Slate, las personas pueden escribir o dictar textos - como subtítulos, cuerpos de textos, o encabezados. Además, se puede insertar fotos de varias fuentes como iPads, cámaras, o Dropbox. Trowbridge (2015) afirma que Adobe Slate ofrece a los profesores poderosas herramientas de comunicación para crear atractivos boletines para los padres y portafolios de clase y al mismo tiempo permite a los estudiantes compartir sus conocimientos y expresar su creatividad en ensayos visuales, informes, revistas y producción de proyectos. Similar a la Slate, Adobe también ofrece la aplicación de Adobe Voice, el cual brinda apoyo a los estudiantes para que diseñen increíbles e interactivas presentaciones multimodales a través de vídeos, sonidos, narraciones e imágenes.

Adobe Voice

“Todos tenemos una historia que importa. Presenta una idea. Explica un concepto. Inspira una acción” (Adobe, 2015). Adobe Voice brinda soporte a los usuarios para

transformar la aburrida tarea de hacer presentaciones de diapositivas en un divertido tráiler de películas que combina videos, narrativa, voz e imágenes con el fin de crear una presentación multimodal atractiva. Adobe Voice permite a los estudiantes combinar diferentes fuentes de información en una breve presentación de vídeo a través de un entorno de colaboración que permite efectivas configuraciones grupales, involucrando las ideas de todos en una sola presentación corta. “Sólo diga su historia y dígalo en una línea una vez, luego Adobe Voice hará que usted suene increíble” (Adobe, 2015).

De igual forma, Trowbridge (2014) afirma que Adobe Voice da fuerzas a los estudiantes y educadores para informar, persuadir, y para inspirar al uso y combinación de su propia voz, imágenes y música. Esta herramienta también es ideal para los profesores con el fin de introducir nuevos conceptos en un ambiente de aprendizaje atractivo e interactivo. Adobe Voice es una gran herramienta tecnológica para crear biografías, contar una historia, explicar conceptos nuevos, introducir nuevos temas, resumir un capítulo, y así sucesivamente. Desafortunadamente, aunque Slate y Voice son aplicaciones muy buenas para crear sorprendentes y atractivas presentaciones multimodales, requieren dispositivos de Apple para su diseño, lo cual es una limitación especialmente para las escuelas ecuatorianas. Por esta razón, a continuación se discutirá la página web “Smore.com” como una alternativa para crear con facilidad presentaciones con la misma calidad y atracción que las presentaciones diseñadas utilizando Adobe Slate y Voice.

Smore.com

Según el sitio web Smore (2011), esta herramienta hace fácil el diseño de folletos y hermosos y eficaces boletines en línea. Los volantes diseñados con Smore son dinámicos y cambiantes e incluyen muchos tipos de medios, incluyendo vídeos, diferentes tipos de letra, fondos, enlaces y diferentes contenidos en línea. Es bastante similar a Adobe Slate y Voice con la diferencia de que no requiere ningún dispositivo especial para crear la presentación. Las personas sólo tienen que ir al sitio web Smore para crear una cuenta y luego empezar a crear grandes presentaciones multimodales. Smore.com también permite la publicación de los folletos y recibir comentarios y retroalimentación formativa, los cuales guían a los estudiantes y profesores para iniciar discusiones.

Impacto de la Aplicación de Actividades Basadas en Inteligencias Múltiples a través de Presentaciones Multimodales en la Adquisición del Idioma Inglés

Los ambientes de aprendizaje que se basan en presentaciones multimodales permiten elementos de instrucción que se presentan en más de un modo sensorial (Sankey et. al, 2010), de la misma manera, las inteligencias múltiples requieren de la participación de algunos sentidos para adquirir un mejor conocimiento. Por lo tanto, la aplicación de estrategias que requieren el uso de IM y multimodales son medios eficaces para introducir nuevos conocimientos, considerando que permiten a los estudiantes construir su conocimiento a través de un ambiente de aprendizaje colaborativo centrado en el estilo de aprendizaje, preferencias y necesidades y dificultades únicas de cada estudiante. Joe (2008) afirma que los proyectos multimodales también exigen un alto nivel de colaboración, trabajo en equipo y habilidades cognitivas tales como realizar resúmenes y reflexiones críticas debido a la complejidad de diferentes fuentes y las inteligencias involucradas.

Sankey et. al (2010) realizaron una investigación, en la que estudiantes de pregrado de la Universidad del Sur de Queensland, en Australia fueron expuestos a formas innovadoras para adquirir nuevos contenidos y para presentar su comprensión a través de la aplicación de presentaciones multimodales en el aula regular. La aplicación de algunas pruebas antes y después del proceso fueron requeridas para medir la mejoría en puntuaciones y logros académicos de los estudiantes después de haber sido expuestos a las innovaciones multimodales y tecnológicas. Como resultado, la investigación demostró que las presentaciones multimodales brindan apoyo a los estudiantes para comprender mejor, retener nuevos contenidos, y crear presentaciones más interesantes y agradables en un ambiente de aprendizaje colaborativo y atractivo.

Esta información guía a los profesores de inglés con el fin de brindar apoyo a sus estudiantes para que alcancen un alto dominio del lenguaje. La adquisición de un nuevo idioma requiere el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas, la adquisición de vocabulario y habilidades académicas tales como: resumir, analizar y ser capaces de comunicarse en diferentes contextos y por diferentes medios. Estas habilidades son desarrolladas de mejor manera a través entornos colaborativos de aprendizaje, el uso de los sentidos y diversas fuentes de información (videos, audio, e imágenes). Por ende, las inteligencias múltiples y las presentaciones multimodales proporcionan todas las estrategias, las fuentes, y la interacción para mejorar su lenguaje, nivel académico y habilidades lingüísticas.

Aplicación y Limitaciones en el Contexto Ecuatoriano

El uso de actividades con diferentes modos de expresión e inteligencias múltiples debe integrarse en los objetivos generales de alfabetización del plan de estudio. Por lo tanto, tomando en cuenta los diversos impactos positivos que estas estrategias y la tecnología han tenido en aulas donde se enseña inglés como lengua extranjera en todo el mundo, la implementación de herramientas web y aplicaciones útiles pueden ser medios efectivos para involucrar a los estudiantes en la adquisición de un nuevo idioma a través de presentaciones interactivas y con características basadas en diversos estilos de aprendizaje y fuentes de información. En primer lugar, es necesario mencionar que la escuela pública ecuatoriana tiene un limitado acceso a los recursos tecnológicos e internet, por lo que antes de implementar esta innovación es necesario la aplicación de ciertas encuestas con el fin de conocer la realidad de la escuela y el grado de acceso a la tecnología (tableta, computadora y teléfonos inteligentes) que los estudiantes tienen. De acuerdo a nuestra experiencia como profesores de inglés como lengua extranjera en el Ecuador, podemos afirmar que alrededor del 85% de la población de estudiantes de nuestros salones de clase cuentan con celulares inteligentes, y que un 50% de ellos tienen acceso a Internet en sus teléfonos.

Teniendo en cuenta esta información, los docentes deben pedir a los estudiantes que creen una cuenta en Edmodo. De esta manera, los alumnos podrán enviar imágenes, vídeos, audios, organizadores gráficos, narraciones, ensayos, y otros tipos de fuentes de información para obtener los datos necesarios para crear sus proyectos a través de presentaciones multimodales. Por otra parte, Edmodo permitirá a los estudiantes discutir y elegir la información publicada con el fin de seleccionar los datos más útiles y de calidad para crear formas innovadoras y atractivas de presentar su conocimiento, al mismo tiempo, los docentes podrán proporcionar información de calidad y aplicar estrategias de evaluación formativa durante el período en que el proyecto se desarrolle. Luego, toda la información recopilada a través de Edmodo facilitará a los estudiantes la creación de presentaciones multimodales a través del software de Adobe o el sitio web smore.com, incluyendo diferentes fuentes, modos, medios, y el uso de las inteligencias múltiples, las cuales brindan ayuda a los estudiantes con el fin de involucrar a diversas audiencias y diferentes estilos de aprendizaje en una interactiva y atractiva presentación.

En resumen, Edmodo permitirá a los estudiantes desarrollar sus capacidades cognitivas, la lectura, la escritura y las habilidades sociales mediante la búsqueda, publicación, discusión, resumen y eligiendo información de calidad para presentar su conocimiento. De igual forma, Edmodo también permitirá a los maestros proporcionar información y aplicar estrategias de evaluación formativa de una forma diferente e

interactiva. Además, el software de Adobe y smore.com ayudarán a los estudiantes a desarrollar la inteligencias múltiples y las habilidades cognitivas, además de aumentar la motivación de los estudiantes, la calidad del desempeño, y mejorar su rendimiento académico.

Conclusión

Las presentaciones multimodales y las inteligencias múltiples son la combinación perfecta para hacer frente a los requisitos para tener éxito no sólo en el viaje académico, pero también en este mundo tecnológico de constante cambio. Las presentaciones multimodales proporcionan a las personas la oportunidad de adquirir habilidades digitales que necesitarán para tener éxito en su carrera profesional, mientras que las inteligencias múltiples y la adquisición del lenguaje apoyarán el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes para ampliar su comprensión de diversos medios y perspectivas. Considerando todo esto, creemos firmemente que la implementación de aplicaciones, juegos y herramientas web multimodales mejorará la instrucción y darán a los alumnos herramientas reales y útiles que se ajustan a todas las necesidades y objetivos de aprendizaje.

Por tal motivo, esperamos animar a nuestros colegas ecuatorianos a analizar no solo las aplicaciones y herramientas web que se ofrecen en este trabajo, sino también a utilizar la información transmitida aquí con el fin de seguir mejorando su instrucción, sus dinámicas de evaluación y el sistema educativo en el Ecuador. Es importante mencionar que estamos viviendo en una era tecnológica, y que ésta era está transformado la educación. Además, la tecnología ha traído consigo miles de nuevas herramientas, aplicaciones y sitios web para apoyar a los docentes a mejorar su instrucción y lograr resultados efectivos en los estudiantes.

Referencias

- Adobe System Incorporated (2015). Adobe: Slate. Retrieved July 15, 2015 from: <https://standout.adobe.com/slate/>
- Adobe System Incorporated (2015). Adobe: Voice. Retrieved July 15, 2015 from: <https://standout.adobe.com/voice/>
- Arola, K., Sheppard, J., & Ball, C. (2014). Instructor's manual for writer/designer: A guide to making multimodal projects. Boston, New York, United States: Bedford/St. Martin's.
- Battista, A. (2011). Multimodal products: Ideas for final essay project. The Old Testament as Literature. Retrieved July 15, 2015, from: <https://hebrewbible.wordpress.com/2011/04/10/multimodal-products-ideas-for-final-essay-project/>
- Cisco (2008) Multimodal learning through media: What the research says. 1-24 Retrieved July 15, 2015, from: <http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf>
- Geschke, C., & Warnock, J. (1982). Adobe Education Exchange. Retrieved July 15, 2015, from: <https://www.adobeexchange.com/>
- Education World (2013). Teacher stories: Using Edmodo in the Classroom. Retrieved July 15, 2015, from Education World: http://www.educationworld.com/a_curr/rubin/edmodo-teachers-share-experiences.shtml
- Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences - The Theory in Practice. New York: BasicBooks.
- Jo, A. (2008). Multimodal literacies and technology: Content history. National Council Teachers of English: A Professional Association of Educators in English Studies, Literacy, and Language Arts. Retrieved July 15, 2015, from: <http://www.ncte.org/governance/multimodalliteracies/contenthistory>
- Kettering College (1989). Multimodal Projects. Retrieved July 15, 2015, from Kettering College: Writing Center: <http://kcwritingcenter.weebly.com/multimodal->
- Pinard, L. (2014). 5 ways of using Edmodo with language learners. Reflection of an English Language Teacher. Retrieved July 15, 2015, from: <http://reflectiveteachin->

- greflectivelearning.com/2014/02/20/5-ways-of-using-edmodo-with-language-learners-part-2/
- Pongue, D. (2015). Adobe Slate: New App for creating beautiful sites is almost too simple. Yahoo! Tech. Retrieved July 15, 2015 from: <https://www.yahoo.com/tech/adobe-slate-new-app-for-creating-beautiful-sites-117146091149.html>
- Ruan, X. (2015). The role of multimodal in Chinese EFL students' autonomous listening comprehension & multiliteracies. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), 549-554. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1686202381?accountid=11789>
- Sankey, M., Birch, D., & Gardiner, M. (2010). Engaging students through multimodal learning environments. *The Journey Continues Proceedings Oscillate Sydney*. Retrieved July 15, 2015, from: <http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Sankey-full.pdf>
- Spencer, G. (2015). Adobe Slate Review. MacStories. Retrieved July 15, 2015 from: <http://www.macstories.net/reviews/adobe-slate-review/>
- Sulaiman, T., Hassa, A., & Yen-Yi, H. (2011). *Journal of Social Sciences*. Retrieved 04 21, 2014, from *An Analysis of Teaching Styles in Primary and Secondary School Teachers Based on The Theory of Multiple Intelligences*.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Edit.). Alexandria, Virginia, United States: ASCD
- Trowbridge, T. (2014). Education Programs Lead. Retrieved July 15, 2015 from Adobe Voice and Educators: <http://blogs.adobe.com/education/2014/05/08/adobe-voice-and-educators/>
- Trowbridge, T. (2015). Adobe Slate makes it easy for students and teachers to layout and publishes engaging content to any device. *Education Programs Lead*. Retrieved July 15, 2015
- Vargas, J., Reza, M., & Sariolghlam, N. (2010). Macrothink Institute - *International Journal of Education*. Retrieved 04 21, 2014, from *Multiple Intelligences as a New Paradigma in the Education of Mexico*.

Biography

Paolo Fabre Merchan

Is an EFL instructor from Guayaquil, Ecuador. He graduated from Universidad de Guayaquil and obtained a bachelor degree in English Language and Linguistics in 2014. In the same year, he obtained a scholarship sponsored by the Ecuadorian government to participate in the “GO TEACHER” training program to study at Kansas State University in Kansas, USA. In this program, he innovated his teaching practice by acquiring and analyzing different modern teaching methods and strategies to enhance the EFL education in his native country. In addition, in 2015, he was selected to participate in a post-graduate study program, which was also sponsored by the Ecuadorian Government, to obtain his master degree in Curriculum & Instruction with an emphasis on ESL at Kansas State University. Throughout his professional career, he has taught all levels of education starting with primary in 2010. He has had the opportunity to work in different public and private institutions in Ecuador as and EFL instructor and as the head of the English Department. Currently, he is an English professor at Universidad de Guayaquil in Ecuador teaching English for legal purposes. He is interested in conducting research to introduce new methods and strategies in order to innovate EFL education in Ecuador, supporting learners to achieve high level of language proficiency and academic success.

Jose R. Boroto

Is an English Language Learner from Cuenca, Ecuador. He graduated from the Universidad del Azuay as a Clinical Psychologist, with a Master’s degree in Curriculum and Instruction with emphasis in esl from Kansas State University in the United States of America and graduate studies in Communication and Marketing from the Universidad del Azuay in Cuenca, Ecuador. He has been an EFL teacher for the last 9 years in several

institutions, including a Binational Center and private English lessons for high ranking staff in important companies, such as Continental General Tire. In the year 2013 he participated in the GO TEACHER training program at the Kansas State University, where he also was elected as the president of the Ecuadorian Student Association and participated in graduate classes in the area of Philosophy of American Education. In this program he became interested in the development of culturally responsive and relevant education, what prompted him to apply to a master's program in education, leading him to being awarded a second scholarship by the Ecuadorian government to the Kansas State University, this time for the Master's in Curriculum & Instruction program. He is currently working as an EFL instructor at the Language Department of Universidad de Cuenca where he continues to conduct research in the classroom and to develop creative solutions for everyday issues.

Sandy T. Soto

Was born in Santa Rosa, El Oro, Ecuador. She received a Master of Science in Curriculum and Instruction with emphasis in ESL from Kansas State University, Kansas, United States and a Bachelor's Degree in Education with a concentration in English from Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. In 2012, she got a scholarship sponsored by the government of Ecuador to participate in the "Go Teacher" teacher training program during the summer at Kansas State University, Kansas. After her return to Ecuador, she started working as an English teacher at a public high school in her hometown. A year later, she got another scholarship for the same "Go Teacher" teacher training program, but this time, to pursue a Master's Degree. Currently, she teaches English as a Foreign Language at Universidad Técnica de Machala in Machala, El Oro, Ecuador. Her research interests include English as a Foreign Language teaching and learning as well as curriculum and instruction.

*Approaches to EFL Teaching: Curriculum, Instruction,
Assessment, & Technology 7*

Se terminó de imprimir en marzo en la imprenta de
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

La edición consta de 500 ejemplares.

El programa de Reingeniería del Conocimiento en la Universidad Técnica de Machala (UTMACH) es un modelo emergente de gestión de la investigación que promueve saberes científicos con pertinencia social. Desde el Vicerrectorado Académico impulsamos la investigación colectivista, donde docentes y estudiantes se engranan en la construcción y divulgación del resultado de sus ejercicios pedagógicos, heurísticos y de vinculación social, en aras de contribuir con el fortalecimiento de nuestras ventajas comparativas y competitivas a nivel transfronterizo.

Mediante este programa estratégico la UTMACH impacta sus imaginarios respecto a la relación de la docencia con la investigación, muestra de ello es la presente obra donde se cristaliza el empoderamiento y profesionalismo de sus actores y redes al servicio de la formación crítica de profesionales de avanzada.

En la UTMACH seguimos conquistando el conocimiento a través de la investigación, por ello en cada acción emprendida *proyectamos nuestra historia*.

Ing. Amarilis Borja Herrera, Mg. Sc.
VICERRECTORA ACADÉMICA



UTMACH

ISBN: 978-9978-316-24-5



9 789978 316245