

# *Approaches to EFL teaching: Curriculum, Culture, Instruction, Assessment, & Technology 1*

Susana Cortez, Ligia Espinosa, Sandy Soto

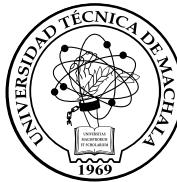


*Universidad Técnica de Machala*



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

**- 1 -**



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, Culture, Instruction, Assessment, & Technology**

**- 1 -**

**Susana Cortez Martínez**

**Ligia Fernanda Espinosa**

**Sandy T. Soto**

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA  
2015**



*This work is dedicated to those people who motivate me every day to work as a devoted teacher, through their pleasing details and support: my mother, my loving children and my brother.*

*Susana Cortez Martínez*

*I dedicate this work to my family. Without their patience, support, understanding, sacrifice, encouragement, and most of all love, the completion of this book would not have been possible. I also dedicate this book to all hard working and respected teachers who try to inspire their students day by day.*

*Ligia Fernanda Espinosa*

*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: 978-9978-316-50-4

D.R. © 2015, UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA  
Ediciones UTMACH  
Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje  
[www.utmachala.edu.ec](http://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

Introducción.....	13
Curriculum Model for EFL Instruction in Ecuador.....	15
Introduction .....	15
What is Curriculum? .....	15
Types of Curriculum .....	16
Brief History of Forces that Have Impacted Curriculum in Ecuador .....	17
Philosophies that Have Influenced the Educational System in Ecuador .....	19
Laicism (secularization) in Ecuador .....	19
Principles of Curriculum in Ecuador	
(critical thinking and metacognition) .....	19
Involvement of Society in the Curriculum Design .....	20
Curriculum Design; A Pilot Unit .....	21
Conclusion.....	23
References.....	25
The Role of Counselor-Teacher in Ecuador: A Plan for Meeting the Needs of the Multicultural Adolescents Population.....	27
Introduction .....	27
The Role of Counselor- Teachers .....	28
Parent's Involvement .....	30
Teacher Team's Involvement .....	30
Students' Involvement .....	31
Practical Application .....	32
Activity #1. The Cultural Quilt .....	33
Activity #2: My Multicultural Respect in Pictures and Words .....	33
Activity #3. Healthcare in Adolescence .....	34

Summary .....	35
Implications in the Educational System .....	35
Conclusion and Recommendations .....	37
References.....	39
Differentiated Instruction for Diverse Learners:	
Creating Differentiated EFL Classrooms in Public High Schools of Ecuador.....	41
Introduction and Purpose.....	41
How is Diversity Presented?.....	42
Students' Characteristics and Diversity in Ecuador .....	42
Content .....	43
Process .....	44
Product .....	44
Leaning Environment .....	44
Applying Differentiated Instruction in EFL Classrooms .....	45
Content .....	45
Process .....	46
Product .....	48
Learning Environment .....	49
Conclusion.....	49
References.....	51
Effective Use of Performance-Based Assessments to Identify	
English Knowledge and Skills of EFL Students in Ecuador.....	53
Introduction .....	53
Why to Assess? .....	54
Authentic Assessments .....	54
Performance-Based Assessments .....	55
Foundation for Performance-Based Assessment.....	56
Advantages of Performance-Based Assessments .....	57
Performance-Based Assessment and Student Biography .....	58
Benefits Reported in Several Studies .....	59
Challenges of Performance-Based Assessments .....	59
Teachers also Need to be Tutored to Use	
Performance-Based Assessments Efficiently .....	60
Facing Challenges .....	61
But What About the Grade? .....	62

Evaluation beyond a Letter/Number Grade .....	62
Performance-Based Assessment in EFL Classrooms in Ecuador .....	63
Conclusion.....	64
References.....	65
 How to Set Up Podcast in EFL Classrooms: A Manual for Novice Teachers.....	69
Introduction .....	69
What is a Podcast? .....	70
How can Teachers Create a Podcast? .....	71
Stages in Creating a Podcast .....	71
Integrating Technology to Curriculum .....	72
Podcast Promoting Literacy .....	72
Kolb's Theory of Experiential Learning .....	73
John Dewey's Theory of Learning Experience .....	73
Piaget's Theory of Cognitive Development .....	74
Podcasts Improve Oral Skills in Second Language Learning.....	74
Using Podcast for Professional Development .....	76
Assessment in the Classroom Using the Podcast Web Tool .....	77
Conclusion .....	77
Manual for Teachers Who are Novice in Creating Podcasts .....	78
Annexes .....	83
References.....	87
 Bridging the Gap: Four Keys to Move EFL Teachers from a Traditional Grammatical Approach to an Effective Communicative Approach.....	89
Introduction/Overview .....	89
Statement of the Problem .....	92
Current Approaches .....	94
Curriculum Guidelines and Specifications .....	94
Professional Development Programs .....	95
Online Modules (TOEFL) .....	95
Continuing Education Plan .....	96
Graduate Programs .....	97
Go Teacher Program .....	98
Peace Corps Training .....	99
Proposed Recommendations and Justification .....	99

Recommendation # 1: Effective Professional Development Programs.....	100
Level: National Level .....	100
Importance .....	100
Application in Ecuador .....	102
Practical Guidelines .....	103
Recommendation # 2: Mentoring Programs .....	105
Level: National Level .....	105
Importance .....	106
Application in Ecuador .....	107
Practical Guidelines .....	107
Recommendation # 3: Peer Coaching .....	109
Level: School Level .....	109
Importance .....	110
Application in Ecuador .....	111
Practical Guidelines .....	111
Recommendation # 4: Content-Based Instruction .....	112
Level: Teacher Level .....	112
Importance .....	112
Application in Ecuador .....	114
Practical Guidelines.....	114
Conclusion .....	115
Call to Action .....	117
References .....	119

# 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 the proposal of a curriculum model for EFL classes in Ecuador. On the second chapter, the authors have approached the role of the counselor-teacher in Ecuador, thus providing an intervention plan that can be implemented in order to meet the needs of multicultural adolescent's population. The third chapter covers relevant details about how to create differentiated classrooms in public high schools in the country. Chapter four, on the other hand, provides an analysis about the effective use performance-based assessments to identify english knowledge and skills of EFL students in Ecuador. Continuing on the instruction line, chapter five discusses a good way of integrating technology in the classroom by explaining the benefits of implementing podcasts in EFL teaching and learning accompanied by a detailed manual about how to create podcasts. Finally, to close with a high note, the sixth chapter brings into focus a call to action for all the people and institutions affecting EFL teaching; in this section, the authors have suggested four key recommendations so that EFL teachers can move from a traditional grammatical approach to an effective communicative approach. 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.

# Curriculum Model for EFL Instruction in Ecuador

## Introduction

Ecuador has changed the method of instructing English language subject thanks to the new National English Language Curriculum, Guidelines, and Indicators for high school. These are valuable instruments that help English teachers to improve the lesson plans, instruction, and assessment of English as a foreign language subject in high school's classroom. For example, teachers may introduce content to the units and lessons, instead of teaching only grammar. The new curriculum carried teachers to change their traditional strategies to updated techniques, and materials, such as the use of technology.

However, there are still some teachers who like to improve it and adapt it to our country's context. Their claim is that they were not participants in the process of designing it and they are requesting for an opportunity to make some changes to it. Therefore, if there is an opportunity to improve the curriculum of our country, we would like that the team in charge of this task considered the Taba's model and involve EFL teachers in its development. For this purpose, in this chapter, we will explain how the Taba's model curriculum may fit the needs of Ecuadorian EFL instruction.

In this section, we will explore a model of curriculum planning as a proposal to improve the design of the curriculum of EFL for secondary education in Ecuador. Today, it is possible to introduce these changes thanks to the social and democratic adjustment that are taking place in the education system of Ecuador. To start this section, we will clarify some terms related to the topic under discussion first.

## What is Curriculum?

According to Ebert II & Bentley (2013), "curriculum refers to the means and materials with which students will interact for the purpose of achieving identified educational

outcomes."(p.1 par.1).These authors mention that, today, students have many activities in which they participate, as science clubs, plays, bands, literary competitions, citizenship education, exhibitions, field trips, meetings and sports; all these activities are part of the curriculum. The authors explain that the planned and unplanned activities are included in the curriculum. Activities such as psychological counseling or medical services for students attended during the time in school are part of unplanned curriculum. They point out that everything that has to do with assessment and accountability in all aspects of public educational institutions, ensuring that people are doing what is necessary to achieve the objectives of education are activities that are also part of the curriculum. The authors also clarify that the curriculum includes only those actions that affect students directly. Finally, the authors state that all other tasks that administrators, officials, and professionals who have duties in school, but are not connected to the participation of students are outside the curriculum. Furthermore, since the school has many ways to meet its goals, there are also many types of curriculum that need to be explained.

## Types of Curriculum

Eisner (1979), in his book "The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs", classifies the curriculum as explicit, implicit, and null. The explicit curriculum is the document that contains the written goals for every subject, the strategies, expectations, and needed materials that the school offers to parents and students. The implicit curriculum contains the most important lessons at school about responsibility, competitiveness in the sense of motivation, the time for delivering the lessons, and the culture of the institution, like punctuality, hard effort to work, and the desire to accomplish long term goals. It includes certain policies, such as permission to use restrooms, structure of buildings, and furniture for students. Lastly, Eisner (1979) describes the null curriculum as the activities that schools do not teach. He claims that schools should make sure that omissions at school should be the result of a choice, but not of ignorance or negligence. For example, he says that art is not considered in the curriculum because of scarce teachers specialists, and students lose the opportunity of appreciating a concert, or comment about a good TV show. Other basic subject that is making a null curriculum is lack of communication. Finally, the author concludes that schools not only teach with an explicit curriculum, they also teach with an implicit curriculum that has a lot of rules that regulates a cultural system, and with a null curriculum that students and teachers will never know (Eisner, 1979). What kind of curriculum has existed in Ecuador? After reading the next paragraphs, you are going to have an idea about how the Ecuadorian system of education has implemented its curriculum in the country.

## Brief History of Forces that Have Impacted Curriculum in Ecuador

Rosemarie Terán, a professional teacher at Simon Bolívar University of Ecuador, conducted a brief study about the history of education in Ecuador since 1861 where she explains that Ecuadorian Education System has been influenced by religious, economical, and political forces since our nation became independent from Spanish conquerors.

Terán (2015) mentions that the government of García Moreno (1821-1921), who was the seventh president of the Nation of Ecuador, tried to organize the territory after a fight with the neighbor country of Perú and called religious missions from Europe to take in charge the education system in Ecuador, promoting an education with Catholic principles. However, the indigenous population could not participate in this educational plan. They were usually marginalized and illiterate. The school was conceived mostly for high social classes.

Terán (2015) states that from 1895 to 1901, Ecuador had a new change in education, during the government of Eloy Alfaro, who decided to introduce the grades according to the age of students at school. This president promoted the professional careers of business, accounting, and agriculture for young people and allowed the education of girls in schools. He changed the productive matrix of the country to an agrarian matrix. He boosted an education public, secular, free, and mandatory for primary school (TVL Ecuador Televisión Legislativa del Ecuador, 2014).

Moreira (2013), in his research "Historia del sistema educativo del Ecuador" (History of Ecuador's education system), wrote that Ecuadorian governors paid attention to education since 1946 and declared the education as a right of children and a duty of parents. He noted that the initial institution of Education was called National Direction of Learning. He states that in 1963, the military dictatorship of Ecuador decided to create many schools, especially in the country sides and promoted the bilingual education of Quechua and Spanish, fostering an integrated educational project. He mentions that President Jaime Roldós (1979), promoted the National Plan of Literacy and the Organic Law of Education. In 1998, the Ministry of Education and culture (MEC) implemented a national curriculum.

According to Moreira (2013), Ecuador had the worst curriculum of education under the government of President Abdala Bucaram, (1996 to 1997). He decided not to make any improvement in education. The researcher also says that Ecuadorian curriculum and the first legal standard of education were created in 1998. This curriculum guaranteed education as an inalienable right of the people. It had the characteristics of pluralistic, democratic, humanistic and scientific. It included education for exceptional students. However, it was just written on a paper and not reflected in reality. Moreira (2013) recalls

the constant management arm union group called “Popular Democratic Movement (MPD), which interrupted the educational activities, seeking for public jobs, through protests of teachers. He notes that public education in Ecuador since 2000 to 2005 did not have a common thread; each school created and implemented its own curriculum, according to the budget of each school. Teachers used to work in several institutions at the same time to support their families financially; they improvised lessons and had no professional development opportunities. English language learning never appeared in any curriculum plan. The researcher says that private Ecuadorian education took advantage of this situation and promoted an education of quality, including English language learning, for those who were able to pay for it.

Moreira (2013) also mentions that in 2006, after a national referendum, Ecuadorian people approved eight policies of a ten year plan (2006-2015) for education, ensuring the good quality of national education with equity, from right approaches to strengthen citizen training (Moreira, 2013). Economist Rafael Correa, who became the President of Ecuador in 2007, through the “Good Living National Plan 2007-2013” decided to foster the education system of Ecuador for building a society of excellence. President Correa changed the traditional of Ecuadorian education structure and incorporated few policies in favor of learners and teachers. During his government, the Ministry of Education settled the new Organic Law of Intercultural Education (LOEI) and the Organic Law of Higher Education. President Correa promoted the creation of the National Secretary of Higher Education, Science, Technology and Innovations (SENESCYT) that is in charge of forming new professionals and administrating scholarships for studying in the best universities of the world (SENPLADES, 2013, p. 20).

Gloria Vidal, former Minister of Education of Ecuador, took over the process of achieving excellence in education of the EFL area by evaluating teachers of this subject, designing the first national curriculum for teaching English in the country, and developing guidelines for implementation, based on the Common European Framework of Reference. The activities were supported by the new President, Rafael Correa, who wanted to destroy the social delusion about teaching English in public schools since the fact was that teachers were not prepared for these functions. (Ministerio del Educación de Ecuador, 2012).

The Engineer Jorge Glas Espinel, Vice President of Ecuador indicates that 5% of gross domestic product is invested in Education and 7000 scholarships have been granted to teachers and students during the last years (teleSURtv, 2014). In 2016, the Ministry of Education of Ecuador will implement a new curriculum plan for English language in primary schools, as a mandatory subject to study (Ministerio de Educacion del Ecuador, 2014, p. 3). The new decisions about the improvement in Education are part of the new philosophy of Ecuadorian government beliefs, “The Socialism of the 21st Century” in opposition to other philosophies of the past.

## Philosophies that Have Influenced the Educational System in Ecuador

Socialism of the XXI Century concept, as expressed by the President Rafael Correa, is seeking “to place humans over capital, the priority now is to pay the social debt, rather than the foreign debt. By channeling the resources freed towards greater public investment in the history of Ecuador: more schools, more hospitals and more roads. This social idea of solidarity and redistribution is different from the Aristotelian ideal of the Good Life.” (SENPLADES, 2013, p. 15).

According to Bustamante (2010), the Socialism of 21st. Century is the philosophical belief that appeared with Stefan Dieterich, who proposes a “democracia total, una economía basada en el valor y el precio de los bienes de consumo, una centralización estatal” [a total democracy, an economy based in the value of the consumer goods and a state centralization] (Bustamante, 2010, p. 2).

## “Laicism” (secularization) in Ecuador

One of the strong forces that have influenced general Ecuadorian education is the ‘laicismo’, promoted by President Eloy Alfaro (1897-1901), who decided to separate the church from the state educational system (Moreira, 2013). Secularization in Ecuador was explained in these terms:

“El objeto central de esta filosofía lo constituye «el individuo» y «el Estado». Dentro de estos dos núcleos fundamentales tienen especial interés su concepto de libertad y de la educación y la forma de marginar el problema de Dios, la religión y la moralidad” [The central object of this philosophy it is ‘the individual’ and ‘the state’. Within these two main cores are particularly interesting its concept of freedom and education and how to marginalize the problem of God, religion and morality] (Albornoz, 1966, p. 140).

According to this writer, laicism recognizes the sciences, the experimental, and everything rational, which is related to the intelligence that makes the human being independent as the unique source of knowledge.

## Principles of Curriculum in Ecuador (critical thinking and metacognition)

In 1994 the first attempt for a curriculum plan was conceived under these principles:

“La educación inspirada en principios éticos, pluralistas, democráticos, humanistas y científicos, promoverá el respeto a los derechos humanos, desarrollará un pensamiento

crítico, fomentará el civismo; proporcionará destrezas para la eficiencia en el trabajo y la producción; estimulará la creatividad y el pleno desarrollo de la personalidad y las especiales habilidades de cada persona; impulsará la interculturalidad, la solidaridad y la paz” [“Education based on ethical principles, pluralistic, democratic, humanistic and scientific, will promote respect for human rights, develop critical thinking, promote civic responsibility, provide skills for work efficiency and production; stimulate creativity and full development of personality and the special abilities of each person; foster multiculturalism, solidarity and peace”]. (Corporación de Estudios y Publicaciones, 1994).

In 2009, the Ministry of education prepared a course about critical thinking principles and metacognition for teachers in order to promote the free expression of ideas in the school, strengthen original thinking order, and encourage the reasoning in the classroom in opposition to the egocentric thinking (Ministerio de Educacion de Ecuador, 2011) . These ideas collaborated in the design of the new curriculum in Ecuador as well as the consideration of the child development and learning theory.

### Involvement of Society in the Curriculum Design

The Organic Law of Intercultural Education promotes the participation of society as an ally of the processes of education in Ecuador, providing it with the power to participate as an active entity in the creation and development of the education plan, as we read in the next article of the law:

“o. Participación ciudadana.- La participación ciudadana se concibe como protagonista de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento, toma de decisiones, planificación y gestión y rendición de cuentas en los asuntos inherentes al ámbito educativo, así como sus instancias y establecimientos. Comprende además el fomento de las capacidades y la provisión de herramientas para la formación en ciudadanía y el ejercicio del derecho a la participación efectiva;” “[o. Participation of Citizens.- Participation of citizen is seen as protagonist of the educational community in the organization, governance, performance, decision making, planning and management and accountability issues, inherent to the educational field as well as their bodies and establishments. It also includes the improvement of capacities and the provision of tools for training in citizenship and the exercise of the right to effective participation]” (LOEI, 2011, p. 9, Art, 1; Del Ámbito, Principios y Fines).

## Curriculum Design; A Pilot Unit

After analyzing different models for curriculum design, we believe that the model developed by Hilda Taba is the most suitable for implementing in Ecuador. According to Taba (1962), the teachers in charge of training should be directly involved in the design of the curriculum by creating reliable pilot units following the steps described below:

- Diagnostic of Needs. Taba (1962) states that knowledge of the needs of the students, at the beginning of any process of teaching, enables the teacher to set parameters for designing the course curriculum. In addition, the reflection of teachers about previous experiences contributes to better organize the new educational project. For Ecuadorian students a battery of pre-instruction assessment will help the teacher understand the academic, biological, and emotional needs that each student brings to school from home.

- Formulation of Objectives. Taba (1962) mentions that taking in consideration the level of knowledge of students, it is necessary to set some objectives that would specify the students' profile they expect to achieve after instruction. Like these: By the end of the 2nd year Bachillerato, students will be able to:

- a) Have enough language and sufficient vocabulary to express themselves with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, traveling and current events.

- b) Be aware of salient politeness conventions of the foreign culture (i.e. the culture of the country where the target language is the L1) and act appropriately.

- c) Exploit a wide range of simple language to express much of what they want.

- Selection of Content. According to Taba (1962), the selection of content of the curriculum should be connected to the background of the students. For example, the use of English expressions, collocations, thoughts, and vocabulary in order to describe the identity and respect to members of the community where they live and foreigners that visit our country. Another important topic is the recognition of student's rights and use of legal support as well as to learn about health care habits. The content should be adequately to the age of students and gender, and should deal with real life activities.

- Organization of content. Taba (1962) states that at this part of the process, teachers decide how the content of units will be delivered to students, according to the academic achievement in regard to the unit taught, the development of skills to reinforce the weak ones, and a sequence of the topics so that the teaching plan can be coherent.

- Selection of learning experiences. The content that is going to be taught may be delivered by choosing different strategies, such as social games, role-plays, cartoon exhibitions, hands-on foldable, poems, musical pieces, or reading circles and many others. High school students usually look for engaging activities that involve good humor, thoughtful reasoning, and creativity.

- Organization of learning activities. Teachers have to decide the pace and the amount of instruction according to the learning style and grade level of students. In this moment, the teacher has the responsibility to apply some differentiated instruction strategies, such as choices, for those students who are advanced, as well as those students who are beginners. The use of formative assessment will show the teacher the pitfalls or attainment moments of the learning process.

- Determination of what to evaluate and of the ways and means of doing it. Taba's model suggests the evaluation and valuation of the entire instructional plan. Assessment and evaluation of what has been done during class will give the teacher an enormous opportunity to measure the achievement of students and the effectiveness of the strategies used during the teaching-learning process. The teacher must create an evaluation plan accompanied by the lesson plan which should contain pre-instructional assessment, formative assessment, and an evaluation at the end of the lesson, using reachable instruments for students.

- Checking for balance and sequence. In this step of the process, teachers will share their most successful unit strategies with their colleagues to build an efficient curriculum which should have consistency of themes by comparing each other instruction. For example, teachers may compare interesting techniques that worked in the development language skills, like readings, video clips, letters, and presentations which would become part of the lesson plans that would be applied expecting positive effects.

• Testing experimental units. Taba (1962) thinks that, after units have been designed as effective pieces of curriculum, teachers need to test them and validate the information obtained according to every grade level, establishing the limits of required abilities.

• Revising and consolidating. Once the units have been validated, they are modified to integrate a curriculum that suits students' needs and abilities, using the material available in the context, and allowing teachers to instruct in different styles. Taba (1962) proposes to create a handbook explaining the use of these units. Her proposal looks to help curriculum specialists to take into account the theoretical considerations and principles on which the structure of the units, selection of content, and learning activities were based.

• Developing a framework. Taba (1962) affirms that the units developed and validated will help curriculum specialists to review the material considering scope and sequence of instruction, and become the responsible developers of the rationale for the curriculum.

• Installing and disseminating new units. At the end of this process, Taba (1962) indicates that the revised curriculum should be shared with all teachers, so that they apply it in the classroom. This is a very important step, and all teachers should have a commitment to deliver the units studied according to their own suggestions. Teachers know their students and they know how these units can contribute positively to their needs, what materials can be used, what the interests of students are, and what the optimal environment for learning is.

## Conclusion

In conclusion, the academic curriculum design and method proposed by Hilda Taba takes advantage of all successful activities developed at school and joins them in a useful document. This model is opposed to the traditional way of designing a curriculum; therefore, it is difficult to integrate into the education system. The activities mentioned are usually planned by teachers and experienced professionals, who will surely have great ideas hidden. The dream of every professional in education is to ensure that his teaching method is valid and that can help not only students, but colleagues as well. Hilda Taba's method of designing curriculum gives teachers the responsibility of building a successful plan of studies, based on a real life context in which it is applied.

Ecuador is changing its model of education in general. Today, it focuses on the idea of reaching the good living based on harmony, equality, equity and solidarity. This goal will not be a dream, if professional people as teachers help to make it happen by planning for the future.

For the first time in the history of Ecuador, the Ministry of Education allows the different actors in society contribute with their ideas to evaluate the national curriculum. This is a fair, equal, and solidary participation alternative that school can offer to the society. It is important for English teachers to participate in professional development plans to understand and implement this new curriculum to do a better work in school.



## References

- Albornoz, J. C. (1966). Mundo hispanico. El laicismo en el Ecuador. Aspectos filosoficos. Retrieved 07 10, 2014, from Dinalnet: <https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=laicismo+en+el+ecuador.+aspectos+filosoficos>
- Bustamante, D. (2010, 01 06). El socialismo del siglo XXI en Ecuador. Retrieved 07 10, 2014, from Monografias.com S.A.: <http://www.monografias.com/trabajos78/socialismo-siglo-xxi-ecuador/socialismo-siglo-xxi-ecuador.shtml>
- Corporación de Estudios y Publicaciones. (1994). Manual de legislacion educativa. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Eisner, E. W. (1979, 05 03). The educational imagination. On the design and evaluation of school programs. Third edition. Retrieved 07 07, 2014, from Amazon.com: <https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=the%20educational%20imagination>
- Ebert II, C., & Bentley, M. L. (2013, 07-19). Curriculum definition. Retrieved 07 07, 2014, from Education.com: <http://www.education.com/reference/article/curriculum-definition/>
- LOEI (2011). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Suplemento-Registro Oficial No 754, 31 de marzo de 2011. Quito-Ecuador: Registro Oficial, Órgano del Gobierno del Ecuador.
- Ministerio de Educacion de Ecuador. (2011). Curso de didactica del pensamiento critico. Programa de formacion continua del magisterio fiscal.2nd. Edition. Quito: Ministerio de Educacion. DINSE.
- Ministerio de Educacion del Ecuador. (2012, 07 19). ECTV noticias- ministerio de educacion firma convenio para aplicacion pruebas TOEFL. Retrieved 07 11, 2014, from Youtube.com: <https://www.youtube.com/watch?v=mVn6-W4nsPc>
- Ministerio de Educacion del Ecuador. (2014, 03 24). Acuerdo 052-14. Normativa para la implementacion e instrumentalizacion de la disposicion transitoria contenida en el

- Acuerdo Ministerial No.041-14. Retrieved 07 10, 2014, from <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-052-14.pdf>
- Moreira, A. (2013, 10 25). Historia del sistema educativo del Ecuador. Retrieved 07 08, 2014, from University of Phoenix: <http://www.monografias.com/trabajos98/historia-del-sistema-educativo-del-ecuador/historia-del-sistema-educativo-del-ecuador.shtml>
- SENPLADES (2013). National Plan for Good Living, 2013-2017. Quito: Semplades.
- Taba, H. (1962). Curriculum development: theory and practice. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- teleSURtv. (2014, 04 21). Ecuador, primer lugar de America latina en inversion en educacion. Retrieved 07 08, 2014, from Youtube.com: <https://www.youtube.com/watch?v=Wr0ZgU1rX0Y>
- Terán, M. (2015). La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921). Published Doctoral Thesis, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Published on Dialnet. Retrieved January, 2016, from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45112>
- TVL Ecuador Televisión Legislativa del Ecuador. (2014, 03-25). Breve historia de la educación en el Ecuador. HD. Retrieved 07 08, 2014, from Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=awjP4imRNIC>

# The Role of Counselor-Teacher in Ecuador: A Plan for Meeting the Needs of the Multicultural Adolescent Population



## Introduction

Ecuador has different types of high school institutions around the country. Many are public, some are private, others are church-state (fiscomisional), and a few are township (municipal). Public schools usually have more than 45 students per classroom, including people from different ethnic groups. They have counseling and psychological departments to bring support to students who have special needs. However, this service does not have the necessary amount of professionals to attend all the students in the schools and the authorities resort to ask some teachers to become counselor-teachers and help on counseling tasks.

Counselor-teachers are officially assigned to manage every course and attend student's academic and psychological needs to maximize their success at high school. These teachers are in charge of coordinating curricular issues between students and teachers, meeting parents to train them about adolescent's topics, values and give them their children's achievement or behavior reports. Counselor-teachers are also in charge of orienting students about their academic, social and administrative requirements, inside and outside the classroom. How important is the role of these teachers in the secondary school? Why is it necessary to train them to work in a multicultural classroom? The purpose of this chapter is to explore the benefits of being a counselor-teacher with a school year plan to develop within this position.

## The Role of Counselor- Teachers

Ecuadorian Organic Law of Intercultural Education (LOEI) has a general description of counselor-teacher's role. However, there is a more serious job to do inside and outside the classroom. He is in charge of students and their relationship with the teachers and families; also, the relationship between teachers and families to solve administrative, social, and psychological issues. It involves caring about affairs of adolescents, planning school events, coordinating in class and out of class activities, and reporting the behavior of students. This is the reason why counselor-teachers should have a school year plan and be trained to articulate the Ministry of Education requirements to help students to solve their concerns and be successful at school. For this purpose, we propose to use the concept of the framework of Accommodation Readiness Spiral and its Readiness for Advocacy described by Herrera and Murry (2001). This spiral will help us understand the importance of being professionally prepared for the position of counselor-teacher.

According to the authors, Accommodation Readiness Spiral is a framework that describes the importance of teachers and students to arrive to the school duly prepared to work together throughout the school year. This tool suggests to follow some steps to reach the goals established. First, teachers should develop their curriculum plans based on a critical reflection of past experiences and the possible improvements for the next school year. Second, teachers should meet the students and their families by conversing with them, and recognizing if somebody requires socio emotional and psychological support and class accommodations. Third, the environment for the instruction should be agreeable because it influences in students' behavior. Fourth, the authors mention the demand of building a curriculum that not only refers to planning and instructing, but also to making adjustments for students' wellbeing, including a positive learning environment in the lessons.

Fifth, the programming and instructional readiness looks for the opportunity of implementing new strategies or processes that best accommodate to the students' academic goals. Sixth, teachers need to be aware of the many innovations in education that can be shared with the community and authorities inside and outside the high school, their intervention in curriculum design, based on researched theory and practice. For example, teachers need to speak with peers about how motivating it could be for students to use hands-on activities in the class (Herrera, 2011).

Seventh, futurity, for the authors, is the reflection about what to do in favor of students and families regarding their wellbeing at home and school. Many times, teachers may propose to the administration a new strategy to solve conflicts in school, or a better assessment technique for improving achievement outcomes. Those are the type of resources that add value to professionals in education to go beyond their usual responsibilities and fight for the students' success in high school and life. Therefore, this chapter discusses how counselor-teachers may contribute to align the curriculum into their context (Herrera & Murry, 2011).

According to Young, Millard, & Miller-Kneale (2013), throughout the years, teachers have been afforded instructional leadership and collaborative opportunities that allow them to "think outside the box" and create alternative methods of instruction, use flexible schedules to meet with parents, share common planning periods for the purpose of "developing best practices, and have and active voice on faculty committee" (p. 25).

When the LOEI (2012) refers to counselor-teachers, it states that:

"Art. 56.- Docente tutor de grado o curso. [The counselor-teacher is the teacher designed, at the start of the school year, by the Principal of the school, who assumes the duties of counselor to coordinate academic, sportive, social and cultural activities for the respective course. He should last in this position until the beginning of the next school year. The course tutor teacher is the main interlocutor between the institution and the legal representatives of the students. This teacher is commissioned to undertake the evaluation process of the behavior of students in their charge, for which it must maintain good communication with all teachers in the grade or course. The tutor's functions are, in addition to those provided in the present regulation, the ones defined in the Code of institutional living, if those are not opposed to the Organic Law of Intercultural Education (LOEI) or its regulations.] (LOEI, 2012, p. 12, Art. 56, De Las Juntas de Docentes de Grado o Curso).

This brief explanation does not show the big picture involved in the counselor-teacher's role; Therefore, to clarify it, here we detail the relationship performed by each member of the school community: parents, students, and colleagues.

## Parent's Involvement

Parents should be good supporters of secondary education. Their participation in the life of adolescents is fundamental since they know the prior experiences and may bring relevant information about student's biographies to help teachers understand students' behavior. Ecuadorian Law of Education states that parents "Ejercen la veeduría del respeto de los derechos de los estudiantes." [Exercise oversight of respect for the rights of students.] (LOEI, 2012, p. 15). Though, parents should have a close relationship with the school. Counselor-teachers will be the link between parents and school staff, promoting values for the good living interest. This teacher should invite and engage parents in school activities, such as arrangement of classrooms, workshops, meetings, mingas (Quechua word for work group activities), celebrations, official events, and field trips, sportive and outdoor activities. According to Anderson (2010), "research is finally indicating what educators have known for years: Family involvement in school increases school achievement and student confidence" (p. 93). In Ecuador, counselor-teachers are called to gather information about their students by calling parents to fill biography forms with them and understand cultural behaviors.

## Teacher Team's Involvement

The responsibility of counselor-teacher is to cope with other colleagues and coordinate accommodation activities for students, maintaining a friendly and professional relationship with them, but caring about the students' achievement. "One powerful path to teacher readiness for currency is the participation in a collaborative learning community of teachers and other educators who meet to discuss issues, literature, research, and best practice in the accommodation of CLD students" (Herrera & Murry, 2011, p. 170).

The term accommodation was used by Jean Piaget who suggested that "children sort the knowledge they acquire through their experiences and interactions into groupings known as schemas. When new information is acquired, it can either be assimilated into existing schemas or accommodated through revising and existing schema or creating an entirely new category of information" (Cherry, 2015, par. 12).

If we apply this theory to education, we should say that accommodation is the strategy of teaching that shows students different new options of understanding a topic, changing their pace, giving hands-on materials, so that the student adapt the new information to the prior one. Counselor-teachers are called to collaborate with new learning processes and defend teacher's professional practice with theory and arguments that help the colleagues to feel confident at school. Our colleagues need to update their professional development and have

continuous training in new principles and strategies. "Futurity in the form of teacher leadership is increasing and expectation of best practice with an advocacy for CLD students" (Herrera & Murry, 2011, p. 172).

## Students' Involvement

Ecuadorian students are multicultural. This term refers to the many ethnic groups that live in Ecuador and the cultural characteristics they provide to the country. For many years, these populations were disregarded in education curriculum because these children lived far away from the school buildings and walked kilometers to attend schools with one single teacher. In these schools, there was only one teacher for instructing six courses at the same time. This teacher was not prepared to address their needs and could not have any professional development training.

Ecuador has twenty nine indigenous nationalities and its population reaches 1'018.176 inhabitants (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador, 2010). This population has received special recognition in the new government plan as a valuable source of tradition and culture. Today, 30% of the children who attend school in different levels and provinces of the country belong to these nationalities.

Counselor-teachers know that this population is now the government's priority and deserves to have all necessary accommodation to achieve in school. This commitment is expressed in the second objective of the Constitutional Plan of the Ecuadorian Republic for the Good Living which seeks:

"To foster social and territorial equity, cohesion, inclusion and equality in diversity, without exclusion, to achieve a life of dignity, with access to health, education, social support, specialized care and special protection." (National Secretariat of Planning and Development, 2013, p. 54).

The Intercultural Organic Law of Education of Ecuador has clearly written several chapters on the inclusion of all students in the Intercultural Bilingual Education System regardless of race or gender, respecting the culture of each people, language, and beliefs. Moreover, the curriculum of Ecuador has carefully established how schools should educate students, respecting the language and culture of our ancestors. An example of this arrangement is the creation of millennium schools with provision of computer laboratories and the best infrastructure in the country for the country's poorest populations.

[Art.243. Interculturalidad. Intercultural Education proposes an educational, inclusive approach, based on the valuation of cultural diversity and respect for all cultures, seeks to increase educational equity, overcoming racism, discrimination and exclusion, and promote communication between members of the different cultures.] (LOEI, 2012, p. 36).

Students, who move with their families from the countryside to the big cities, come from multicultural contexts and need a lot of support at school. Their parents often rent a room for the whole family and serve only one meal a day. There is no money for transportation, clothing or health care. Our government knows this and provides free education in public high school for these adolescents. Some students feel themselves apart from the rest, and are often easily involved in gangs or drug use, showing challenging behavior for teachers in school. This is the time that the counselor-teacher can be a good support for them. This scenario explains the mission of the counselor-teacher who needs an activities plan to guide these responsibilities during the school year.

## Practical Application

A counselor-teacher should apply a pre-instructional assessment tool for understanding personal and academic situation of students at the beginning of the school year. Yielded data contributes to the annual plan, with the necessary information about the possible problems of the multicultural population diagnosed. Basic general education courses in Quito have students from other neighboring provinces. These students come from every region of the country, the coast, the highlands, the Galapagos Islands, and the oriental zone. These students require academic and emotional accommodations, since their parents decide to start their life in the capital with a lot of difficulties. For example, for these students, the transportation stream and the pace of life in the capital are faster than in places where they were born. Therefore, they have to change their schedule as soon as they arrive.

The behavior in the classroom of students who grow up in small towns is not equal to the behavior of students who live in large cities. The first students mentioned are shy and scared. These students are not involved in the classroom environment and do not know how to make friends. As a result, they might have a problem of bullying at school. Students who live in large cities feel bossy. Unfortunately, these problems are not easy to be revealed in large schools with more than 2000 students. Since the counselor-teachers have not been trained to deal with these personal problems of students, they ask for help to the Department of Student Counseling (DECE). However, this department intervenes only in cases of extreme emergency. That is why the counselor-teachers require preparation to solve these difficulties.

One of the solutions is a suitable parental visit to high school at least once a year. Parents can help their children overcome problems such as academic delay, loneliness in school, lack of communication and disabilities affecting students. Parent's support is vital when dealing with changes in students' behavior. These changes are not perceived

at school. Therefore, parents are good allies of high school. The next activities will help the counselor-teachers to foster a good relationship between parents of multicultural children and high school.

### Activity #1. The Cultural Quilt

This activity will take place in the first month of the school year. This is the best time to know parents and students. Counselor-teachers are usually assigned to work with a course before students enter from vacation. Even though there are not lists of students ready, because public schools make a lot of changes, it is possible to make a parent's meeting. The main objective will be to meet parents and students for constructing a friendly relationship, to recognize parents and students' expectations to fulfill them during the school year, and receive information about administration and curriculum plan.

The strategy proposed will be an informal cultural quilt that helps parents to write about their origins, cultural beliefs, behaviors and traditions. In addition, they can share their commonalities in a respectful environment. This workshop has three steps. In the first one, participants draw and activate their memories and images related to their experiences of the last school year, the culture and beliefs on a card. The second step is connecting stories. This is the time when the homeroom teacher will read a text about the good living at home, neighborhood and school. In a third stage, called affirmation, the parents will have the opportunity to express their thoughts on the theme of inclusion and feelings, as well as respect to multiculturalism that everyone deserves in the classroom. During the evaluation process, parents share their opinions about the school and their future collaboration in the academic and emotional aspects of the school.

The counselor-teacher will learn about the families and students, will take notes about the opinions, will analyze the cultural quilt, and will share with his/her teachers' team and professional staff to accommodate students in need. This teacher should elaborate a portfolio for every student and keep all notes, observations, and artifacts obtained during parents meetings and write a report about the improvement observed.

### Activity #2: My Multicultural Respect in Pictures and Words

The objective of this activity will be to help students recognize the ways they show respect to classmates and receive multicultural students as their partners, fostering tolerance inside the classroom and the school. The instruction strategy used in this activity will be my life in pictures and words (Herrera, 2010). This strategy has three steps to follow.

The first one is called activation. Students receive a template to draw and write about their personal perception of multicultural people as well as their concept of respect. The second step is called connection. The teacher will ask students to post the drawings on the wall and make connections among their common characteristics by using pieces of yarn or thread. In the third step, called affirmation, the teacher will share some famous sayings and will help students to make a critical reflection about how to practice tolerance at school.

"Affirming sayings: 1) All people are valuable. 2) No one is better than anyone else. 3) No one is perfect. 4) We all make mistakes. 5) In some ways, we are just like everyone else on Earth. 6) We all share the same feelings. 7) Each of us has a unique personality and appearance. 8) All people-no matter who they are, where they come from, what they believe, how they act, or what they look like-deserve respect and compassion. 9) Each of us is responsible for our own actions. 10) To be happy and secure, we need other people in our lives. 11) We should treat other people the way we want others to treat us" (Bullard, 1996, p. 111). Students will analyze their pictures and will think about the application of values in their lives, inside and outside the school. Many times students' behavior is the consequence of lack of models or guide from adults.

### Activity #3. Healthcare in Adolescence

The objective of this activity is to give students professional advice about how to take care of their bodies at their age, to provide specific information about how to avoid the use of alcohol or other substances. As in previous activities, this activity will be meaningful, informal, authentic, and hands-on for engaging students in a collaborative environment; the linking language strategy (Herrera, 2010). This strategy has three steps. First, as an activation step, the teacher will use an image about teenagers doing typical activities of their age, such as studying, dancing, sports, fall in love and travelling. Students, using different colored markers, will write their thoughts and feelings about the image. In the second step, called connection, students in groups share the reasons to justify the words written with the class and share their thoughts. In the third step, called affirmation, the counselor-teacher will coordinate an invitation to professionals to give a lecture on how to protect adolescent's health and how to solve minor problems, such as overweight, acne and prevention on alcohol or psychotropic substances. The students and counselor teacher will take note and record all information for students to elaborate a manual on good habits of health care during adolescence. Students can visit other colleagues to share this information. The teacher will observe and report potential problems identified in the activities in order to accommodate students.

Ecuadorian law has paid special attention to the health problems of adolescents. For example, the government provides much support for students who are pregnant by teaching pregnancy prevention. The counselor-teacher must have the necessary information to support these plans to help students take responsibility for their sexual life as well as coordinate academic accommodation when students give birth to their babies.

## Summary

Being a counselor-teacher (tutor) in a public school in Ecuador entails rapport about the position, life experience, and a huge load over their shoulders. This teacher has big responsibilities with students, parents, and teachers. Therefore, they need to be trained to deal with the big problems that appear every day and cannot have immediate solution at the psychology department, no matter what ethnical group or socioeconomic status students have. Counselor-teachers need to develop a prevention plan that fits into the curriculum of the school and fills this gap. If they have the commitment of working for the benefit of the students, these teachers will develop a guide of their role and implications in order to construct a safe place at school. This plan should have the contribution of all the educational community: parents, school teachers and students.

## Implications in the Educational System

Ecuadorian counselor-teachers are not professionals in psychology or counseling. But they usually solve problems with the criteria of an experienced parent. For instance, the tutor should know when students are not going home after school time and dialogue with them to find out where they go. The role of counselor-teacher in Ecuador needs to be recognized and valued, as a key member of the school team who directly participates in the improvement of student's success, because "when school counselors believe that all students can achieve, they advocate for equitable services and opportunities for them" (Millard and Knealy 2013, p. 262).

Ecuadorian counselor-teachers have been underestimated as the person in charge of punishing those students who show misbehavior. In fact, as part of their responsibilities, these teachers are the ones who report to the school and parents the incidents that occur in every course. The law of Education in Ecuador describes these responsibilities clearly and gives the teacher the standards and ranges of fines for misbehavior.

Artículo 222.- Evaluación del comportamiento. [“Article 222 -. Evaluation of behavior. The evaluation of the behavior of students in educational institutions plays a motivational training objective and is in charge of the counselor-teacher. This evaluation should be performed in literal and descriptive way, from indicators related to social and ethical values, such as the following coexistence: respect and consideration for all members of the educational community, valuing diversity, compliance with the rules of coexistence care of institutional assets, punctuality and attendance, cleanliness, among other aspects that must be included in the Code of Coexistence of the educational establishment. The assessment of student behavior must be qualitative, do not affect student promotion, and abide to the following scale.”] (LOEI, 2012, p. 33)

A = Very good.	Leads the fulfillment of commitments established for society wellbeing.
B = Satisfactory	Meets established commitments for society wellbeing.
C= Occasional failure	Occasionally fails in meeting the commitments for society wellbeing.
D= Improvable	Consistently fails in meeting the commitments for society wellbeing.
E = Unsatisfactory	Does not meet the commitments established for society wellbeing.

Source: LOEI, 2012, p. 33

“Assessment of students’ behavior should be included in the partial, quimester, and in annual learning reports] (loei, 2012, p. 33).

Although this law remarks that these punishments should not affect the promotion of the students for the following school year, it does affect their wellbeing. Students need first to develop their discernment abilities to behave at school, home, or any other place they go, before they are observed by these standards. Sometimes students are treated as troublemakers because they have not met their academic or emotional needs. Students should first receive instruction about their rights and responsibilities. They also need to know how to solve real life problems, and then be evaluated for what their social environment has instructed them. “Sometimes youth problem behaviors, such as delinquency and substance use, are attributed to the absence of meaningful, valued adult social roles, despite adolescents growing capacity to fill them” (Copher, Mortimer, Carelli, & Cusinato, 2003, par. 18).

## Conclusion and Recommendations

In conclusion, counselor-teachers will make an enormous impact on students' lives by being appropriately prepared for this position. Their role is important for managing the behavior of students in the class and preventing them to take wrong decisions. These teachers are the ones who really know the students and their real lives and are able to offer help and advice in case they need it. Their job is authentic evidence of practical instruction of values. If no one does this meaningful labor on behalf of the students who need help, the troublemakers will grow every day.

The portfolios of students can support the activities made and the result of every workshop. And the voice of parents and students can explain the benefits learned during work sessions. Currently, the workload does not have a bonding period between the teacher tutor and students. It should be included so that teacher-counselor can have time to develop an intervention plan to better perform this role. An intervention plan can provide teachers a tool to prevent violence in the school. Research confirms the effective prevention plans may change the behavior of a whole community. Since many schools have proven its outcomes, the intervention of the strategies mentioned at the high school curriculum level will give counselor-teachers the opportunities to show the confidence to make appropriate and fast decisions to help students succeed at school.

Ecuador needs to prepare teachers to practice readiness for advocacy in order to guide students in reaching their goals. Advocacy will bring our students enough support in case they make proposals for improving services at school. A well intentioned teacher has all the necessary tools to boost students to overcome behavioral issues. Proactive activities are always the door for big changes.

Every teacher is called to serve their students even if they have disabilities or belong to multicultural places. We have been witnesses of the serious personal problems that some students have in their adolescence and bring them to school with the hope that somebody gives them a possible solution. Unfortunately, they have not received any help at school because teachers are not ready to do this job. This behavior has taught us that school teaching and learning should be addressed to solve real life problems and make the life as enjoyable as possible, besides the academic activities.



## References

- Anderson, K. L. (2010). Culturally considerate school counseling... Helping without bias. In J. Allan (Ed.). Thousand Oaks, California, Estados Unidos de America: Corwin.
- Bullard, S. (1996). Teaching tolerance. New York: Doubleday.
- Cherry, K. (2015). Jean Piaget Biography (1896-1980). Retrieved 04 10, 2014, from <http://psychology.about.com/od/glossaryfromatoz/g/Accommodation.htm>
- Copher, R., Mortimer, J., Carelli, M., & Cusinato, M. (2003). Childhood, stages of. In encyclopedia.Com. Retrieved from <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3406900070.html>
- Herrera, S. G., & Murry, K. G. (2011). Mastering esl and bilingual methods: Differentiated instruction for the culturally and linguistically diverse student (2nd. Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Herrera, S., & Murry, K. (2011). A framework of accommodation readiness. In mastering ESL and bilingual methods. Boston: Alley & Bacon.
- Herrera., S. G. (2010). Biography-driven culturally responsive teaching. New York: Teachers College Press.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador. (2010). Ecuador en cifras. Retrieved 04 09, 2014, from <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Loei (2012). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Suplemento-Registro Oficial No 1241, 26 de octubre de 2012. Quito-Ecuador: Registro Oficial, Órgano del Gobierno del Ecuador.
- National Secretariat of Planning and Development (2013). National development plan / national plan for good living. Summarized version. First edition. Quito: senplades.
- Young, A., & Miller-Kneale, M. (2013). School counselor leadership: The essential practice. Alexandria: American School Counselor Association.



# Differentiated Instruction for Diverse Learners: Creating Differentiated EFL Classrooms in Public High Schools of Ecuador

## Introduction and Purpose

This chapter seeks to understand important sources of diversity found in EFL classrooms in Ecuador in order to determine which strategies are effective to address students' individual needs, and how these strategies can improve education as a whole in Ecuador.

Nowadays, teachers all around the world have to deal with diverse classrooms, and educators need to be very well prepared to instruct these diverse students. Every learner has unique personal and cultural experiences, types and amounts of schooling, interests, backgrounds, and preferred ways of learning (Fehr & Agnello, 2012). All these sources of diversity affect the way the students learn. That is why responsible educators try to implement differentiated instruction in their classrooms in order to create an inclusive environment where all students are respected and valued. Actually, the clue to have successful students is to adjust the instruction and management practices to meet the needs of different groups in the class, and to provide a classroom environment that promotes positive behavior and enhances student learning (Burden, 2010; Heacox, 2012). Therefore, it is necessary to adjust the pace, level, and kind of instruction provided in response to individual learners' needs, styles, or interests. In doing so, educators will also promote the creation of more respectful societies; otherwise, schools will end up with a very "self-centered and ethnocentric society of youth" (Fehr & Agnello, 2012, p. 37).

Consequently, this chapter will analyze the importance and benefits of adapting instruction and teaching practices to the needs of diverse students in four different areas: content, process, product, and learning environment. At the same time, it will recommend some practical strategies that EFL teachers can use in Ecuador in order to provide their students a rigorous, relevant, complex, varied, and flexible instruction that benefits all kinds of learners.

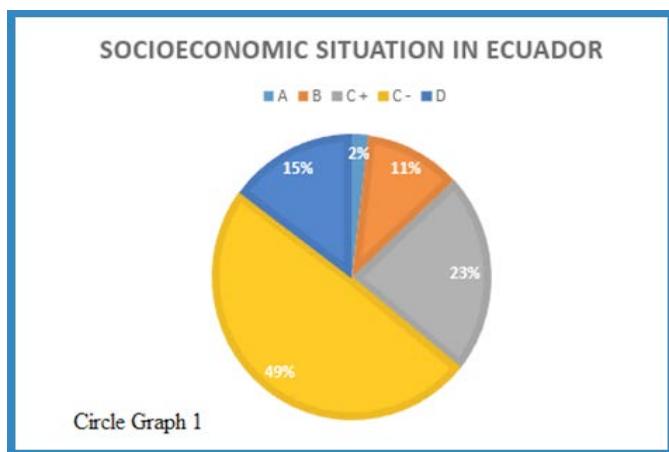
## How is Diversity Presented?

There are abundant individual differences in every classroom; that is why it can be challenging to adapt instruction to each learner. However, it is not impossible to do it. The first step is to recognize those differences. There are many sources of diversity: religion, race, socio-economic background, family structure, intellectual ability, social status, educational background, learning styles, learning abilities, and many others. Nevertheless, the cognitive ability, learning style, cultural background, socioeconomic status, and gender are the most important sources of diversity in most classrooms in Ecuador.

## Students' Characteristics and Diversity in Ecuador

Many people believe that Ecuador does not have a very diverse population because there are not many immigrants or people coming from foreign countries. However, Ecuador is considered a multicultural and multiethnic country because of its diverse population. Even though most people are Mestizos, we can also find Afro-Ecuadorians, Quichuas, Awas, Tsatchilas, Chachis, Huancavilcas, Mantas, Epera, Cofan, Secoyas, Sionas, Huaorani, Zaparo, Achuar, and Shuar (Granda, 2003). Nevertheless, this is not the only source of diversity in Ecuador. The socioeconomic status is also an important issue that causes diversity in the classrooms.

According to the Instituto Nacional de Estadística y Censos (inec) or National Institute of Statistics and Census (2013), the population in Ecuador is classified in five socioeconomic categories based on income, education, and occupation. The first category (A) represents those who have a higher income, and the final category (D) represents those who live in poverty. Based on the national census, 1.9% of the population is in level A, 11.2% in level B, 22.8% in level C+, 49.3% in level C-, and 14.9% in level D (INEC, 2013). Most students who are in level A go to private schools, that is why in public schools, you can usually find students who come from upper middle-class, middle-class, lower middle-class, and lower-class families (corresponding levels: B, C+ and -, and D).



Fuente: INEC, 2013. Elaborado por las autoras

Finally, the cognitive abilities and learning styles are also very common sources of diversity in many countries around the world, and Ecuador is not the exception. As a result, teachers must be prepared to deal with all these types of diversity in the classroom. Nevertheless, it is important to remark that every student is a different world. Even though some groups share similar characteristics based on their socioeconomic status, cultural background, and even gender, not all students in these groups are the same. Teachers need to know the characteristics and needs of each particular student and adapt the class accordingly. That is why differentiated instruction is a basic need in many classrooms nowadays, even more in the classrooms of public schools in Ecuador.

For this reason, the literature on this area recommends to differentiate instruction in four different areas: content, process, product, and learning environment in order to create an inclusive and supportive classroom for diverse learners, as explained below.

## Content

Content refers to what will be taught in class: curricular topics, concepts, or themes presented to students. Since classrooms are so diverse, not all students are at the same level. Some students need more practice, and some need less. That is why it is necessary to pre-assess the students to determine their English proficiency level. Then, we need to differentiate content according to the learners' readiness and background knowledge (Heacox, 2012; Santangelo & Tomlinson, 2012).

## Process

Students usually have different learning styles, cognitive abilities, and preferences. That is why it is important to differentiate the “how of teaching” or the way we teach (Heacox, 2012; Santangelo & Tomlinson, 2012).

## Product

Products are the final results of learning. They demonstrate what students have learned, in terms of knowledge or skills, during a period of time (Heacox, 2012). The work of Bloom (1984) and Gardner (2011), help teachers differentiate products by providing greater challenge, variety, and choice in how students demonstrate or represent what they have learned. According to Gardner’s theory of multiple intelligences, students can demonstrate their knowledge and skills in multiple ways (2011). That is why teachers should sometimes assign different tasks to different students based on their learning preference (Pham, 2012).

## Learning Environment

The learning environment refers to the diverse physical locations and contexts, in which students learn. The term also encompasses the culture of a school or class, including how individuals interact with one another, as well as the ways in which teachers may organize the educational setting to facilitate learning; for example: grouping desks in specific ways, decorating the walls with learning materials, or utilizing audio, visual, and digital technologies (Heacox, 2012).

The learning environment can be an important tool of differentiation. For example, teachers can differentiate instruction by varying the ways they organize and group students. Some students prefer to work alone while others prefer to work with a partner or in groups. Some prefer to study in silence while others can do it with noise (Dunn, 1993). That is why, depending on the assignment, they may work individually, in pairs, in teams in collaborative/cooperative groups, or as a class (Ernst & Ernst, 2005; Rogers, Mosley & Kramer, 2009; Stanford, 2003). Each teacher must determine the most effective way to organize them for particular tasks based on their learning needs and preferences.

Now, the next section will explain specific strategies that high school teachers in Ecuador can use to differentiate instruction in four different areas: content, process, product, and learning environment in order to create an inclusive and supportive classroom for diverse learners.

## Applying Differentiated Instruction in EFL Classrooms

EFL instruction in Ecuador is guided by the National English Curriculum Standards. According to one of these standards, by the end of high school (twelfth grade), students will be able to “identify and understand informational, transactional, and expository texts” (Ministry of Education, 2012, p. 9). Informational texts are those whose primary purpose is to inform the reader about the natural or social world; for example: cookbooks, websites, field guides, and how-to books. Transactional texts are those that serve for communication of ideas and information between individuals, such as business letters, emails, interviews, invitations, postcards, and weblog entries. Finally, expository texts are the ones which inform, describe or explain something, like autobiographies, descriptions, and media articles (Ministry of Education, 2012).

In conclusion, by the end of twelfth grade, students will be able to read and understand a wide variety of written texts in English. To achieve this standard, it is necessary to plan different activities and strategies to support each learner and adapt instruction to his or her personal needs. In this case, the instruction will be differentiated in four different areas: content, process, product, and learning environment.

### Content

The standard mentions that all students need to read and understand books, articles, biographies, and other types of texts. The problem is that in our classes not all students have the same English proficiency level. We have advanced, intermediate, and low-level learners. That is why we have to differentiate text selection according to the level of the students (Watts-Taffe et al., 2012). For example, we can use tiered texts to support learners in order to access the target. Tiered texts are books that differentiate literacy learning for English language learners and other struggling learners. They are easy to read since they are aligned to the entry level or background knowledge of each student (Moss, Lapp & O’Shea, 2011). For instance, we can choose different articles, books, and texts at various reading levels and complexity of content according to the students’ current level of understanding (Heacox, 2012; Servilio, 2009).

It can also be a good idea to implement literature circles. “Literature circles” is a strategy that engages students in reading activities and enhances their reading comprehension (Theisen, 2002). According to this strategy, we could group students according to their English proficiency level and provide each group a different book to read. Actually, we could have different options of novels, books, poems, chapters of a

book, newspaper articles, and journal articles for each group. Then, students can choose from a theme, an author, or a genre. Even though it is hard to obtain a huge diversity of reading books in Ecuador, it is possible to find free articles and books online. For this activity, students need to prepare the materials and the information ahead of time to be ready for the class. During the activity, every student has a role, but at the end, they all have to critique and make sense of the information they previously read (Greene & Kidd, 2000). They also have to make predictions of the text and make connections with their own lives. At the end, students can also learn new vocabulary words since they have to complete a worksheet called Words Web (Greene & Kidd, 2000). In that activity, the student has to choose words whose meaning was not clear, find the meaning in the dictionary, write it down, use the word in a sentence, write the synonyms and antonyms of the word, and draw a picture that represents the word (good activity for visual learners).

Additionally, it is important to select reading texts that are significant for learners (Burden, 2010; Finnegan, 2012). That is why we need to get to know the students and their families in depth. In this regard, home visits and parent interviews can be very useful because they can help us identify and include culturally relevant books and articles in the curriculum since we have students with different cultural backgrounds in class (Gurung & Prieto, 2009; Johns & Sipp, 2004; Wang, 2007). In that way, we will be able to incorporate the students' cultures into the curriculum, affirm the cultural identities of our students, and give them the opportunity to explore more about their culture and historical background (Freeman, Freeman & Ramirez, 2008; Holmes, Rutledge & Gauthier, 2009). Actually, we can even provide students choices about certain texts they can explore in greater depth according to their cultural interest (Heacox, 2012; Santamaria, 2009). In that way, all students will be motivated to read, and that will help us to improve their reading comprehension as well.

## Process

We need to give students the opportunity to try different types of materials. For example, even if the content is the same for all students, it is still possible to vary the format of the book, using not only printed texts but also online texts (Larson, 2009). Actually, teachers can find many affordable and free interactive books online. Even if we use printed materials, we should try to find texts with images and other attractive features that get the attention of different types of learners (Tomlinson & Imbeau, 2010).

It is also possible to modify the process by adding greater complexity or abstractness to the tasks, by engaging students in critical and creative thinking, or by increasing the variety of ways in which we ask students to learn (Standford & Reeves, 2009). For

example, we can tier assignments by complexity or challenge level. Tiered assignments are “differentiated learning tasks that students develop based on the diagnosis of their needs” (Heacox, 2012, p. 97). This idea intends to provide a better instructional match between students and their individual needs. There are many ways to tier assignments. One option is to tier assignments by process. Even though all students have to work on similar outcomes, they can use different processes or different kinds of work to get there (Heacox, 2012; Pham, 2012). For example, if our final goal in certain class session is to help students identify main ideas in the text, novice learners could work on basic tasks like finding the main ideas of paragraphs while more advanced learners could work on advanced tasks like finding main ideas of articles. In that way, all students will practice their reading comprehension skills according to their own level.

If we tier assignments by complexity, it means that we will design some tasks that are more complex than others in order to address the needs of students who are at introductory levels of learning as well as those who are ready for more abstract, analytical, in-depth, or advanced work (Heacox, 2012). Something similar occurs when we tier assignments by challenge level. In this case, it is possible to use Bloom’s taxonomy as a guide to developing tasks at various levels of challenge (1984). For example, a “remember” and “understand” activity could be a re-teaching opportunity that allows students who have not yet mastered the reading comprehension skill to practice it again. On the other hand, an “analyze” or “evaluate” activity could be appropriate for students who have already demonstrated some mastery in reading comprehension, so they will benefit from a more challenging activity like analyzing or evaluating the information they read to get to deeper conclusions and insights (Heacox, 2012).

In this case, the objective is to help all students (advanced, intermediate, and beginners) to improve their comprehension of different types of texts. That is why we need to differentiate the process. In order to practice the comprehension of texts, students who are at introductory levels of learning could answer questions or summarize information from the text (remember and understand). On the other hand, advanced learners could go further in their reading comprehension by using Venn diagrams to compare and contrast information from different texts. Also, they could critique the ideas of the articles and books they read, and even hypothesize and predict based on the information presented in the texts. Here it is important to mention that everyone’s work should be honored, and that teachers should have high standards and expectations of all students no matter the level or the assignment.

Finally, literature and research show that if teachers want to make the classroom more gender friendly for all students, it is important to make learning visual, incorporate movement during instruction, provide opportunities for social interaction, find ways

to make learning real, include art and music into the curriculum, and encourage equal participation (Gurian & Stevens, 2010; Honigsfeld & Dunn, 2003). Therefore, in order to engage all students during reading instruction, we can include activities like role-plays to represent stories or dialogues and discussions to analyze and critique different articles and books. That will enhance their reading comprehension and will engage both men and women in the learning process.

## Product

According to the EFL standards of Ecuador, all students have to demonstrate that they can understand articles, books, and other kinds of texts, identify main ideas and supporting details, and recognize the meaning of words in context. Even though the objective is the same for all students, each learner can demonstrate his or her skills by presenting different products. For instance, logical-mathematical learners could summarize the text using a graphic organizer, musical students may create a song to retell the story, and bodily-kinesthetic learners could present a role-play to sum up the text. Also, if we want to determine if the students know the meaning of certain words in the text, we can give them the option to write the definitions (verbal-linguistic learners) or represent them with pictures (visual learners). In that way, all the students will demonstrate what they know, but in different ways according to their own preference. We could even provide menus of projects for students to choose from based on their leaning strengths and multiple intelligences. Nevertheless, from time to time, it is also important to encourage students to take on challenging work and practice in areas that are not their strengths (Heacox, 2012).

Teachers should also tier assignments by outcome. It means that teachers will suggest particular assignments to particular groups of students according to their readiness and level of proficiency. Even if all students use the same materials and build an understanding of the same topics, learners can present different outcomes according to their level. Some students will perform a basic task while others will perform an advanced task (Heacox, 2012). Teachers can even modify the length, difficulty, and time span of the task according to the students' needs (Burden, 2010; Finnegan, 2012; Johns & Sipp, 2004). For example, if we want to determine if the students have the ability to identify main ideas and supporting details in a text, we can ask them to list and organize those ideas in a diagram (novice learners) or critique the main ideas presented by the author in the text (advanced learners). This modification in the complexity and time span of the tasks allows all students to reach the objectives and standards established for them.

## Learning Environment

It is possible to group students based on their reading proficiency and English level in order to adapt the content, activities, and resources to the specific needs of each group of learners. For example, it could be possible to have one group working on a basic reading activity and another group working on an advanced reading activity. Another option is to group students who need more instruction with students who already master some reading skills because that gives learners the opportunity to help and support each other (Baecher, Artiglieri, Patterson & Spatzer, 2012; Heacox, 2012). Finally, we could even offer students the possibility to choose their own groups according to their learning styles and interest in particular topics, projects, and reading materials. For example, they can form a group based on the book title they choose to read.

We also need to use different time spans with different students. For those who need more explanation, review, or practice, it is better to extend instructional time; for those who have mastered the skills, it is better to replace re-teaching or practice time with advanced learning and more complex activities. In this case, literacy centers can be very useful. A literacy center is a section or space in the classroom in which students engage in independent and self-directed learning activities. At literacy centers, students work alone or interact with one another using instructional materials to explore and expand their learning (Watts-Taffe et al., 2012). As students will be engaged in meaningful literacy tasks at centers, we will have the possibility to provide reading instruction to small groups of students without interruption. Smaller group size provides a greater opportunity to give instructional scaffolds to each learner according to his or her own needs (Theisen, 2002). In general all these strategies will help us to differentiate instruction and address the needs of diverse learners.

## Conclusion

Nowadays, teachers must be prepared to deal with all kinds of diversity in the classroom. In Ecuador, every learner has unique personal and cultural experiences, types and amounts of schooling, interests, backgrounds, and preferred ways of learning (Fehr & Agnello, 2012). That is why we cannot teach all students the same way; instead, we need to provide personalized and differentiated instruction. It is necessary to adapt the pace, level, content, type of instruction, and learning environment to the individual learners' needs, styles, and interests. We have to know who our students are, what they need, and how to design learning activities that capitalize on their strengths.

Classroom instruction should reflect teachers' thoughtful diagnosis of students' learning needs and purposeful planning of activities that address those needs. In today's diverse classroom, one size doesn't fit all (Heacox, 2012). Education is not just about filling the minds of students with knowledge; it involves helping students to become independent thinkers and decision makers who can manage their own lives and lead the society. All those changes and improvements in education are possible if teachers differentiate instruction and create supportive and caring classrooms for diverse students.

Now the question is: how can we share these ideas with other teachers in Ecuador in order to improve education as a whole? There are several options; for example, it is possible to implement workshops and conferences for English teachers in every district to guide them on how to implement differentiated instruction in their own classrooms. All these issues still need to be considered and solved. For now, however, we know that our responsibility is to care about our students and to increase their chances for becoming successful learners by differentiating our instruction according to their needs.

## References

- Baecher, L., Artigliere, M., Patterson, D., & Spatzer, A. (2012). Differentiated instruction for English language learners as “variations on a theme”. *Middle School Journal*, 43(3), 14-21.
- Bloom, B. (1984). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: Addison Wesley Longman.
- Burden, P. (2010). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Fehr, M., & Agnello, M. (2012). Engaging in diverse classrooms using a diversity awareness survey to measure preservice teachers' preparedness, willingness, and comfort. *Multicultural Education*, 19(2), 34-39.
- Finnegan, E. (2012). Two approaches to phonics instruction: Comparison of effects with children with significant cognitive disability. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, 47(3), 269-279.
- Flaherty, S., & Hackler, R. Exploring the effects of differentiated instruction and cooperative learning on the intrinsic motivational behaviors of elementary reading students (Doctoral dissertation). Retrieved from ERIC. (ED509195).
- Freeman, Y., Freeman, D., & Ramirez, R. (2008). *Diverse learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Granda, S. (2003). *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Greene, E., & Kidd, S. (2000). Questions and answers: Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54(3), 278-280.
- Gurian, M., & Stevens, K. (2010). *Boys and girls learn differently: A guide for teachers and parents* (10th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Gurung, R., & Prieto, L. (2009). Getting culture: Incorporating diversity across the curriculum. Sterling: Stylus.
- Heacox, D. (2012). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners. (Ed.). Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Holmes, K., Rutledge, S., & Gauthier, L. (2009). Understanding the cultural-linguistic divide in American classrooms: Language learning strategies for a diverse student population. *Reading Horizons*, 49(4), 285-300.
- Honigsfeld, A., & Dunn, R. (2003). High school male and female learning-styles: Similarities and differences in diverse nations. *Journal of Educational Research*, 96(4), 195-206. doi: 10.1080/00220670309598809
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2013). Estadísticas sociales: Nivel Socioeconómico. Retrieved from: [http://www.inec.gob.ec/estadisticas/?option=com\\_content&view=article&id=112&Itemid=90&](http://www.inec.gob.ec/estadisticas/?option=com_content&view=article&id=112&Itemid=90&)
- Johns, A., & Sipp, M. (2004). Diversity in college classrooms: Practices for today's campuses. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299. doi: 10.1177/0016986211422098
- Larson, L. (2009). Reader response meets new literacies: Empowering readers in online learning communities. *The Reading Teacher*, 62(8), 638-648.
- Ministerio de Educación. (2012). National English Curriculum Guidelines. Quito: MinEduc.
- Moss, B., Lapp, D., & O'Shea, M. (2011). Tiered Texts: Supporting knowledge and language learning for English learners and struggling readers. *English Journal*, 100(5), 54-60.
- Pham, H. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning (Online)*, 9(1), 13-28.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327.
- Servillo, K. (2009). You get to choose! Motivating students to read through differentiated instruction. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-11.
- Standford, B., & Reeves, S. (2009). Making it happen: Using differentiated instruction, retrofit framework and universal design for learning. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(6), 1-9.
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2010). Leading and managing a differentiated classroom. Alexandria: ASCD.
- Watts-Taffe, S., Laster, B., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *Reading Teacher*, 66(4), 303-314.

# **Effective Use of Performance-Based Assessments to Identify English Knowledge and Skills of EFL Students in Ecuador**

LIGIA FERNANDA ESPINOSA

## **Introduction**

English is considered the predominant language of international commerce today. That is why Education Departments all around the world are working hard to improve English language learning in their schools (Glisan, Uribe & Adair-Hauck, 2007). However, since teaching and assessment go hand in hand, teaching cannot be truly effective if it is not directly connected to effective assessment as well. Actually, wrongly selected assessment tasks can severely damage teachers' hard work in creating efficient and supportive classrooms (Colley, 2008; Pinter, 2009; Rixon, 2000). Therefore, schools are looking for innovative assessment tools that connect assessment with teaching, strengthen instruction, provide feedback to learners, and improve students' knowledge and skills.

For many years, teachers have relied on standardized tests to evaluate students. However, research shows that these types of assessments do not always demonstrate what students really know (Colley, 2008; Speers, 2008). As several authors explain, traditional assessments like pencil-and-paper tests are usually reductionist and do not measure the extent to which students have acquired deeper understanding of a topic or if they have mastered complex skills like critical thinking or problem solving (Amrein & Berliner, 2002; Herrera, Morales & Murry, 2013; Volante, 2004). These kinds of evaluations do not always reveal what the students really know. Besides, they do not provide any information about the changes that teachers have to make in their classes in order to improve instruction or help unsuccessful students. In fact, several studies reveal that these tests cause high levels of anxiety and lead to losing interest in language learning (Bejarano & Gordon, 2009; Hasselgreen, 2005; Taylor, 2006). That is why it is necessary to implement a new assessment strategy that takes into consideration students' cognitive development, emphasizes what learners can do instead of what they cannot do, serves as a tool to diagnose learning and teaching problems, and has as its primary focus the continuous improvement of learning for all students (Bejarano & Gordon, 2009).

Thus, advanced educators are trying to find effective assessment tools that go beyond paper-and-pencil formats to evaluate students appropriately.

Based on the requirements mentioned above, it is possible to conclude that performance-based assessments (PBA) are one of the most appropriate and effective evaluation strategies that can be used with EFL (English as a Foreign Language) students. According to Stiggins (2001), performance-based assessments represent a set of strategies that asks students to use their knowledge and skills to create a product or perform a task that is authentic and meaningful to them based on certain predetermined criteria. For instance, the tasks may include giving oral reports, writing essays, participating in interviews, among others. That is why government policies all around the world are increasingly requiring performance-based assessment in all areas of education, including language education (Glisan et al., 2007) since they are practical tools that can be used to improve education and positively impact learners and instructors.

## Why to Assess?

The world has become a large global society. Thus, people live now in an interconnected civilization where communication between individuals from different countries is a constant need. Accordingly, English has become the predominant language of international communication and commerce. That is why many schools around the world have been trying to implement effective teaching and assessment practices to build upon students' abilities to use English in the fullest meaning of the term and in real contexts (McKay, 2006). Advanced educators recognize that it is necessary to integrate assessment with curriculum and instruction. Also, they realize that effective assessment practices must promote "a practical rather than a theoretical command of the language" (McNamara, 2001, p. 334). That is why many of them have decided to start using authentic assessments.

## Authentic Assessments

Evaluating students' language products and processes without the use of tests has come to be known as alternative assessment (Yildirim & Orsdemir, 2013). According to Wiggins (1998), assessments are authentic if they test the learner's knowledge and skills in real-world situations, promote doing a task rather than reciting memorized content, and give students the opportunity to rehearse, obtain feedback on, and strengthen performances and products. Therefore, authentic assessments provide an alternative for

traditional evaluations, and include tasks that are relevant for both the teacher and the student. Actually, the students are actively involved in the evaluation process and may even contribute to the creation of the criteria used to assess their tasks.

When instructors implement authentic assessment in classrooms where English is taught as a foreign language (EFL), they give students the opportunity to demonstrate their active use of English to complete tasks or solve problems (Glisan et al., 2007; McKay, 2006). Therefore, they can motivate students to see English as a real means of communication. Besides, authentic assessments help teachers to monitor student learning and progress, identify learners' strengths and weaknesses, collect evidence about what students really know and can do, monitor teaching effectiveness, and plan and modify instruction according to the students' needs (Herrera et al., 2013; Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2007). Evidently, instructors will choose an appropriate evaluation tool according to what they want to learn from the assessment. Thus, teachers can use different types of authentic assessments like portfolios, interview-based assessments, play-based assessments, cooperative group assessments, experiments, projects, student narratives, among others. However, this project is based on a specific type of authentic assessment, which is performance-based assessment.

## Performance-Based Assessments

Assessment based on performance is not a new concept in education. In fact, it is one of the oldest methods used to evaluate how well a student has mastered the material that has been presented in class (Colley, 2008; Speers, 2008). Nowadays, teachers who use this kind of assessment believe that students demonstrate their real learning and understanding by performing tasks or creating products. This is because performance-based assessments require students to use higher-order thinking skills like analysis, synthesis, problem solving, and critical thinking in order to create the responses or perform the tasks (Tsagari, 2004; VanTassel-Baska, 2013). Many educators also prefer to use performance-based assessments (PBAs) since they include meaningful, challenging, and engaging tasks that simulate real-world contexts, and combine language abilities with knowledge and skills of different content-areas. Besides, PBAs evaluate not only the final outcome but also the procedures and strategies used to obtain that outcome. Through performance-based assessments, students' understanding and reasoning are tested to determine how well they can apply what they know (Glisan et al., 2007; Herrera et al., 2013). Therefore, these evaluation instruments provide information in depth about students' knowledge and skills.

The philosophy behind performance-based assessment is that knowledge is constructed during learning and that students discover knowledge for themselves rather than receive knowledge from the teacher (Glisan et al., 2007; Herrera et al., 2013). Also, unlike old traditional assessment practices, in which feedback meant returning test scores to students, in performance-based assessment practices, feedback is considered an important tool to improve student learning and teacher instruction. Actually, as William and Thompson (2007) mention, “performance-based assessments give teachers and students an implicit and explicit recipe to improve future action” (p. 12). Therefore, effective teachers commonly use PBA as a formative assessment tool to monitor and examine student progress from various perspectives and under different conditions during instruction.

There are several linguistic and cognitive theories that offer foundation for performance-based assessment. All of them emphasize the importance of evaluating EFL learners in communicative contexts, through authentic, contextualized, and challenging materials (Kasper et al., 2000). It is impossible to mention all the theories behind performance-based assessment. That is why only the most relevant philosophies related to this evaluation methodology will be mentioned.

## Foundation for Performance-Based Assessment

The literature related to performance-based assessment mentions several authors that support this evaluation strategy. According to all these scholars, effective assessment practices result on student motivation and enhanced learning. One of the most important intellectuals in this area is Stephen Krashen. Krashen’s Comprehensible Input Hypothesis explains that language can be easily acquired if it is taught through comprehensible input that is just beyond the learner’s current proficiency level (Krashen, 1981). That is exactly what PBA promotes. Teachers who evaluate students using performance-based assessments offer learners contextualized and meaningful contexts where students can demonstrate their authentic communicative skills.

Another relevant author is Vygotsky. According to Vygotsky, social interaction plays an important role in the learning process because learners construct the new language through socially mediated communication (as cited in Wang, 2009). This idea is supported by Lightbrown & Spada (2006) who suggest that it is important to engage students in socially interactive activities that encourage them to communicate and express their intentions, thoughts, and opinions actively. Hence, this is another theoretical foundation for PBA since it evaluates students’ communicative skills in real-world socially interactive contexts.

Finally, according to the environmentalist approach of second language acquisition defended by McLaughlin (1987) and Larsen-Freeman & Long (1991), learner's external environment serves as a stimulus for the process of learning. Thus, they suggest that the amount of contact that learners have with the target language and the degree to which they are exposed to it, influence their level of language development. Therefore, the closer a person is to the target language group, the more he will learn the language. This approach also supports the idea of using performance-based assessments in the classroom. When teachers use PBA, students are exposed as long as possible to the target language inside and outside the classroom because learners have to demonstrate the extent to which they can actually use the language in real contexts.

Based on the theories mentioned before, it is possible to conclude that performance-based assessments offer many benefits for teachers and students. Actually, several studies report the benefits obtained by implementing Performance-Based Assessments in EFL classrooms. In the following section, I will explain those benefits.

## Advantages of Performance-Based Assessments

In recent years, there are abundant researches and articles that explore the benefits of performance-based assessments (Adair-Hauck, et al., 2006; Bekiroglu, 2008; Chan, 2008; Henning and Robinson, 2004; Liao, 2007; Miller & Linn, 2012; Pcheone et al., 2005). All those investigations conclude that PBAs help to measure complex learning outcomes that cannot be measured by other means, and provide tools for assessing the process or procedure as well as the product or result of the performing task.

According to Stiggins (2001), PBA involves students directly and deeply in their own learning process, and increases their confidence and motivation to learn since it emphasizes progress and achievement rather than failure and defeat. Furthermore, in performance-based assessments, students' work is compared to a set of criteria, not to other students' performance (Davies, 2000; William & Thompson, 2007). As a result, this kind of assessment promotes learning rather than assigning grades; that is why PBAs look more like teaching and less like testing. Therefore, performance-based assessments can be a learning experience in themselves; in fact, they can motivate EFL students to learn more about the target language.

Performance-based assessment also allows students to construct their own responses instead of choosing them from a list of options as it usually happens in multiple-choice and standardized tests. According to Gardner (2006), cognitive research indicates that most learning occurs in active rather than passive contexts, and that children construct knowledge from their interactions in the classroom. Consequently, this is a suitable and useful assessment tool to evaluate learners effectively.

Moreover, performance assessments offer teachers the opportunity to discover their own strengths and weaknesses. By using PBAs, teachers can reflect on their own teaching practices in order to identify their own deficiencies or determine if further emphasis is needed in certain areas of instruction (Speers, 2008; Stiggins, 2001). Actually, educators are better able to see all their deficiencies at the time they are assessing their students' performances.

Finally, performance-based assessments can be used to enhance instruction, determine what curriculum needs to be taught and at what level, identify appropriate strategies for grouping students, and recognize which core concepts should be emphasized or even retaught (VanTassel-Baska, 2013). Therefore, this kind of evaluation brings many benefits for EFL learners, especially those who are culturally and linguistically diverse (CLD).

## Performance-Based Assessment and Student Biography

Performance-based assessments are useful to evaluate culturally and linguistically diverse (CLD) learners whose prior experience, language, and knowledge differ from those students from the dominant culture (Herrera et al., 2013). When dealing with CLD learners, teachers need to consider the unique characteristics of these students and try to understand how their language, culture, and background affect their learning processes. That is why, before assessing, educators should take into account several characteristics of these students like exposure to the language outside the school, previous educational experiences, and proficiency in the second language and in the native language (Gottlieb, 2006).

It is important to incorporate multicultural perspectives and culturally diverse resources in the assessment tasks used to evaluate CLD learners (Herrera et al., 2013; Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003; Stiggins et al., 2007). That is why, in these cases, performance-based assessments can be extremely useful since they scaffold student learning naturally and sequentially, allow learners to demonstrate their competency in different ways according to their own needs and preferences, make instructions comprehensible for students by using visuals, pictures, and diagrams, give learners the needed time to complete their tasks, and engage students in their own learning process. Consequently, as Colley (2008) says, "all those elements can motivate students to perform well and may account for cultural differences in a more equitable manner than it occurs in standard testing settings" (p. 69).

## Benefits Reported in Several Studies

Several studies have reported the benefits of using performance-based assessments in class. For example, Adair, Glisan, Koda, Swender & Sandrok (2006) created a PBA prototype to identify the effects of implementing this tool on EFL classrooms. The results showed that performance-based assessments let students demonstrate their knowledge and skills in real-world situations, helped learners to develop their ability to communicate in another language, provided appropriate and timely feedback to students and other stakeholders like parents, authorities, program coordinators and administrators, and helped teachers to improve their instruction. The authors also reported that implementing PBAs encouraged teachers to create rich instructional contexts, and connect English with other disciplines.

These conclusions are supported by another research project conducted at the US Air Force Academy during the 2004-2005 academic year. The primary purpose of this study was to determine if using performance-based assessments had any effect on students' language learning process (Glisan et al., 2007). As a result, the article reported that PBAs improved students' oral skills and encouraged teachers to connect teaching, learning, and evaluation effectively. Evidence from this research project also supports previous studies on second language acquisition (Ellis, 2005; Lightbown & Spada, 2006; William and Thompson, 2007; Wong & VanPatten, 2003). According to these studies, when learners have the opportunity to use the language in real-world situations, they easily achieve higher levels of language performance.

Moreover, according to research conducted by Yildirim & Orsdemir (2013), performance-based assessments contribute to improve writing skills, increase vocabulary, reinforce grammar, develop motivation, and promote self-confidence in the use of language. These results support the idea that performance assessments offer many advantages since they improve learners' self-esteem, enhance motivation and learner involvement, and promote the improvement of teaching practices. However, implementing PBA in EFL classrooms also presents several challenges that will be explained in the next section.

## Challenges of Performance-Based Assessments

Most assessment practices in the United States and many other countries are still traditional not only because instructors think it is challenging to make the change to more performance-based, open-ended formats, but also because they feel that these

new evaluation tools require too much time to be designed, administered, and scored (Adair-Hauck et al., 2006; Colley, 2008; Stiggins et al., 2007). The development of this type of assessment involves creating the performance task, gathering materials and resources, and finally, implementing the evaluation. All of these activities take time. Linn & Miller (2005) also recognize that PBAs are time-consuming since students need a substantial amount of time to perform the tasks.

Designing complex assessments that are truly informative can also be difficult. According to Colley (2008), a major challenge in developing or using performance-based assessment is the standardization of scoring procedures. In performance tasks, there is a huge variety of possible solutions, answers, and procedures to obtain those answers. Due to this variability, it can be very difficult to evaluate student performance. Besides, for large-scale performance-based assessment at a district or state level, the costs of administering and scoring these evaluations are very high (Linn & Miller, 2005). Furthermore, for several authors, the most important limitation of performance-based assessment is that it is not possible to prove the validity and reliability of these kinds of evaluation tools. Actually, some say that scores and grades will probably change across teachers and across time (Stiggins et al., 2007; Yildirim & Orsdemir, 2013).

### Teachers also Need to be Tutored to Use Performance-Based Assessments Efficiently

When educators have no instruction about the nature and application of PBAs, they are not well-equipped to employ these alternative assessment methods correctly (Clark & Gipps, 2000; Yildirim & Orsdemir, 2013). Therefore, they are not prepared to train their students in the use of this type of assessment. As a result, learners usually don't complete their tasks appropriately and the expected results are not obtained.

Finally, many teachers express indecision about using authentic assessments because they think these evaluation tools rarely provide information in numerical format. Therefore, many believe these strategies are good, but they don't know how to determine a grade for the content of the lesson (Herrera et al., 2011). To some extent, this point of view is reasonable because teachers are responsible for reporting grades and proving that a student has met a goal set by the curriculum or standards. Besides, the education system and policies usually restrict teachers' views of grading. Therefore, many educators are constantly worried since performance-based assessment focuses more on learning development than grading (Colley, 2008; Herrera et al., 2011). However, although all the challenges mentioned before are logical, most of them can be overcome if the assessments are designed appropriately.

## Facing Challenges

Most of the disadvantages mentioned above can be solved. For example, by using rubrics and check lists, teachers can equitably and accurately score students' performance. According to Herrera et al. (2011), before creating a rubric, teachers need to have a clear desired outcome in their minds. Also, they need to establish what knowledge and skills will be assessed, determine what a good or high-quality performance on this task might look like, and finally, create the rubric by describing the requirements that must be met in each level of performance. On the other hand, when using checklists, teachers have to identify the skills, knowledge, and competencies needed to perform the tasks, include them in the checklist, and then use it to check the steps of the task that the student actually completed (Gay, Mills & Airasian, 2012). Additionally, instructors need to check the assessments and rubrics regularly in order to determine if they are consistently measuring what they are supposed to measure. In this way, it will be possible to ensure the validity and reliability of the assessment tool.

Training teachers can also be helpful to use performance-based assessments efficiently. Training gives teachers the opportunity to enhance their knowledge about preparing alternative assessment tasks. Therefore, they will learn to value both effort and achievement of students during the language-learning process (McKay, 2006). Also, they will acquire the necessary skills to design rubrics and checklists with specific criteria linked to the intended learning objectives to enhance and evaluate student learning appropriately (Yildirim & Orsdemir, 2013).

Finally, even though designing performance-based assessments requires a substantial amount of time, it is possible to solve this problem if teachers work cooperatively. For example, teachers could exchange materials that exemplify various tasks and evaluation criteria. Consequently, if cooperation among teachers is encouraged in schools, it will be easier to design tasks and develop criteria for the design and evaluation of those tasks, and it will take less time to do it (Yildirim & Orsdemir, 2013).

In general, there are several steps teachers can follow to develop effective performance assessments. First, before developing a performance task, it is important to determine what knowledge and skills need to be assessed. Then, teachers have to decide what tasks will be used to identify if the objectives have been met, and describe how the ideal response will look like (Stiggins et al., 2007). Next, instructors need to create a set of evaluation criteria that is clearly understood by the students, and provide them a model response. Evidently, the rubric and scoring guide should be discussed with students before administering the assessment. Students can even participate in developing the rubric and the scoring guide (Herrera et al., 2007). After the assessment has been administered, educators must analyze the kind of responses the students produced. Finally, it is important to provide

feedback. This feedback needs to be more than just a number (Linn & Miller, 2005). It needs to provide descriptive and constructive information that can help students and teachers to do better the next time.

### But What About the Grade?

Scoring procedures vary depending on the focus and intended outcomes of the performance task. However, if teachers want to assign a grade for certain task developed in class, it is important to establish a clear rubric. As Arter & McTighe (2001) mention, rubrics are the best format to demonstrate learners' degrees of mastery. Actually, rubrics can measure accomplishment of the tasks in the four areas of language: listening, speaking, reading, and writing. That is why students' performance is often scored by raters using a rubric that details the characteristics that must be present in a well-developed task (Moskal, 2003; VanTassel-Baska, 2013; Wang, 2009). Students are usually given the scoring rubrics to guide their own work and performance. Then, the teacher uses them to assess student performance at the completion of the task.

### Evaluation beyond a Letter/Number Grade

First, it is important to understand that the appropriate assessment approach should always be based on the purpose of the assessment. Generally, if content mastery is being assessed, a paper-and-pencil test with close-ended items may be a good option. However, if higher-order thinking and problem solving are being assessed, a performance-based assessment would be more appropriate (Stiggins et al., 2007; VanTassel-Baska, 2013).

Performance assessments do not have a clear right or wrong answer, and do not determine which the best student in the class is. Instead, this kind of assessment tries to help all learners to do their best to improve their performance. That is why feedback is an important component of performance-based assessments (Sternberg & Grigorenko, 2002; Wang, 2009). Also, the main focus of these evaluations is to determine what the students have achieved, identify progress in student motivation and linguistic development, and inform teachers about appropriate accommodations for the students. Therefore, reflective teachers realize that "the most desirable goal of assessment is to move beyond a grade toward useful information about what knowledge has been gained, what capacities have been maximized, and what skills have been developed" (Herrera et al., 2007).

## Performance-Based Assessment in EFL Classrooms in Ecuador

In Ecuador, MinEduc (Ministry of Education) recognizes the importance of developing students' communicative language skills since the primary function of language is to allow interaction and communication. MinEduc also believes that EFL classrooms should engage learners in authentic and meaningful activities that support the functional use of language (Ministry of Education, 2012). Actually, the English Curriculum in Ecuador states that "students should use the language productively (through speaking and writing) and receptively (through listening and reading) inside and outside the classroom" (Ministry of Education, 2012, p. 8). That is why it promotes classroom activities that equip students with the necessary skills to communicate in real contexts. In consequence, from this point of view, performance-based assessment is a suitable evaluation method that schools should implement to achieve the objectives established in the National English Curriculum Guidelines and to change and improve the traditional high school language programs which are focused mainly on memorization of grammatical structures and vocabulary, and that are still widely used in many EFL classrooms in Ecuador.

In addition, performance-based assessments could be a practical tool to be used with culturally and linguistically diverse (CLD) learners in Ecuador since this type of assessment gives students the opportunity to connect their interests and backgrounds with the class content. With this type of assessment, students are able to listen, read, write, and speak in English about topics that are connected to their real lives. Therefore, they will be motivated to learn English as it is something meaningful for them. Many people believe that Ecuador does not have a very diverse population as United States because there are not many immigrants or people coming from foreign countries. However, Ecuador is considered a multicultural and multiethnic country because of its diverse population. Even though most people are Mestizos, we can also find Afro-Ecuadorians, Quichuas, Awas, Tsatchilas, Chachis, Huancavilcas, Mantas, Epera, Cofan, Secoyas, Sionas, Huaorani, Zaparo, Achuar, and Shuar (Granda, 2003). Nevertheless, the culture background is not the only source of diversity in Ecuador. Cognitive abilities and learning styles are also important factors that contribute to the diversity of our classrooms. Consequently, it is important to be prepared to deal with all these types of diversities during instruction and assessment. That is why teachers in Ecuador need to provide students with personalized and authentic assessments like performance-based assessments that will scaffold their learning naturally and sequentially, and that will increase their confidence and motivation to learn.

## Conclusion

To be reflective and effective teachers, it is necessary to look at what we do from time to time in order to correct our mistakes and improve the teaching and assessment strategies we use in class. That is why the main objective of this chapter was to guide teachers' professional practice in order to help them grow as educators. As teachers, we need to realize that it is important to constantly verify if the way we are teaching and assessing our students is appropriate, or if it is necessary to modify our instruction in a certain way. Besides, we all need to be aware that it is important to keep up-to-date with current research on best practices for assessment of EFL students in order to provide them the support they need to succeed.

Lamentably, many secondary school language classrooms around the world, including Ecuador, continue to focus only on grammar and form instead of on meaning and communication (Adair-Hauck et al., 2006). That needs to be changed. It is time to use more authentic assessments such as performance-based assessments more, since they are practical tools that can be used to improve education and positively impact learners and instructors. We need to start giving students the opportunity to show their knowledge and abilities through practical tools like essays, compositions, dialogues, interviews, role-plays, and others. In that way, it will be possible to take into consideration students' cognitive development, emphasize what learners can do instead of what they cannot do, diagnose learning and teaching problems, and focus on the continuous improvement of each learner which will lead, at the end, to the students' success.

\* Note: The information contained in this chapter was published as an article in the international journal:  
ISSN 1799-2591 Theory and Practice in Language Studies, Vol. 5, No. 12, pp. 2441-2447, December 2015 DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0512.02>

## References

- Adair-Hauck, B., Glisan, E., Koda, K., Sandrock, S., & Swender, E. (2006). The integrated performance assessment (IPA): Connecting assessment to instruction and learning. *Foreign Language Annals*, 39(3), 359-382.
- Amrein, A., & Berliner, D. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18), 1-69.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Chan, Y. (2008). Elementary school EFL teachers' beliefs and practices of multiple assessments. *Reflections on English Language Teaching*, 7(1), 37-92.
- Clark, S., & Gipps, C. (2000). The role of teachers in teacher assessment in England. *Evaluation and Research in Education*, 14(1), 38-52.
- Colley, K. (2008). Performance-based assessment. *Science Teacher*, 75(8), 68-72.
- Davies, A. (2000). Making classroom assessment work. Courtenay, BC: Connections Publishing.
- Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons. New York City, NY: Basic Books.
- Glisan, E., Uribe, D., & Adair-Hauck, B. (2007). Research on integrated performance assessment at the post-secondary level: Student performance across the modes of communication. *Canadian Modern Language Review*, 64(1), 39-67.
- Granda, S. (2003). Textos escolares e interculturalidad en Ecuador. Quito: Abya-Yala.
- Henning, J., & Robinson, V. (2004). The teacher work sample: Implementing standards-based performance assessment. *The Teacher Educator*, 39(4), 231-248.
- Herrera, S., Cabral, R., & Murry, K. (2013). Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2003). Assessing young learners. Oxford: Oxford University Press.

- Kasper, L. (2000). Content-based college ESL instruction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). An introduction to second language acquisition: Research. London: Longman.
- Liao, P. (2007). Teachers' beliefs about teaching English to elementary school children. *English Teaching of Learning*, 31(1), 43-76.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). How languages are learned. Oxford, UK. Oxford University Press.
- McKay, P. (2006). Assessing young learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin, B. (1987). Theories of second language learning. London: Edward Arnold.
- McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing*, 18(4), 333-349.
- Meehan, R. (2011). Teacher's journey: The road less traveled. Mustang, OK: Tate Publishing & Enterprises, LLC.
- Miller, M., Linn, R., & Gronlund, N. (2013). Measurement and assessment in teaching (11th ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Ministry of Education. (2003). New English curriculum guidelines. Quito: MinEduc.
- Moskal, B. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(14), 1-8.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2008). Assessing assessment: Examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education*, 31(1), 1-39.
- Pechone, R., Pigg, M., Chung, R., & Souvinez, R. (2005). Performance assessment and electronic portfolios: Their effect on teacher learning and education. *The Clearing House*, 78(4), 164-176.
- Pinter, A. (2009). Teaching young language learners. Oxford: Oxford University Press.
- Rixon, S. (2000). Young learners of English: Background and issues. *Modern English Teacher*, 9(4), 5-10.
- Speers, J. (2008). Design and utilization of performance assessment by vocational educators (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest. (3323940). (accessed 25/05/2014).
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (Eds.). (2002). The general factor of intelligence: How general is it? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stiggins, R. (2001). Student-involved classroom assessment. (3rd ed.). Upper Sadle River, NJ: Merril-Prentice Hall.

- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). Classroom assessment for student learning: Doing it right—using it well. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- VanTassel-Baska, J. (2014). Performance-based assessment. *Gifted Child Today*, 37(1), 41- 47.
- Volante, L. (2004). Teaching to the test: What every teacher and policy maker should know. *Canadian Journal of Administration and Policy*, 35(1), 1-6.
- Wang, Y. (2009). Teachers' performance assessment practices and their second language acquisition approaches: The case of English for international business programs in a university in Shanghai (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest. (3514505). (accessed 27/05/2014).
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wong, W. & VanPatten, B. (2004). Beyond experience and belief. *Foreign Language Annals* 37(1), 133-142.
- Yildirim, R., & Orsdemir, E. (2013). Performance tasks as alternative assessment for young EFL learners: Does practice match the curriculum proposal? *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 562-574.



# How to Set Up Podcast in EFL Classrooms: A Manual for Novice Teachers

## Introduction

In the last century, an elementary school student just needed a pen and a notebook to attend the class. The subject of mathematics used to have the latest technology, the hand-held calculator. Nothing was new for children; only adults had the power to create and reproduce their ideas. Today, students, who were born in the digital generation, are building many projects that solve problems in and out of school and classes. They are system builders and specialists in the management of last generation technologies. What luck for these children! XXI century teachers have become facilitators and the computer has replaced the paper and pencil.

The twenty-first-century classroom around the world is using technological tools in the school for a better communication and instruction, and students are enjoying the passion of being connected with other people outside the classroom instead of following the protocol of the teacher (Richardson, 2010). This phenomenon is also taking place in Ecuador. Adolescents are using cell phones inside the classroom and many times they are not aware of the instruction of teachers. Because technology makes it easier to learn, the curriculum has included specific standards to meet the needs of students and the necessary equipment in private and public schools to reach their goals. One of these standards says: "Use a range of resources, including the Internet, when possible, to learn about Ecuadorian cultures and also the cultures of English speaking and non-English speaking countries and apply that learning to instruction" (Ministerio de Educacion del Ecuador, 2012, p. 4). The implementation of technology equipment in the public schools of Ecuador is a dream that can come true in these days, especially in the countryside, where the indigenous population had no access prior to implementation of millennium schools in 2008.

Ecuadorian teachers who were born in the twentieth century are afraid to use new technologies for many reasons; first, they have not had any training and when they are

trained, the technicians are not patient with adults. Second, the Ecuador is on the path of renewal of its buildings and internet access and the necessary equipment for using it has not yet been implemented in all schools. Third, students are ahead of teachers who do not want to reveal their weakness in front of the class. However, the goal of the Ecuadorian government is to provide the necessary resources to improve learning opportunities, not only to students but also to teachers, administrators, and parents. For this purpose, the Ministry of Education technological team is creating a platform for common use for the educational community of the country called Educar Ecuador.

Every day, the dream of Ecuadorians of using technology is closer and profitable not only for new generations, but also for traditional teachers. For example, the Ministry of Education requires English teachers to prepare for and take language proficiency digital standardized tests in order to assess their level of competence. Today, people record information through the internet in the districts, e-mails replace paper letters and requests, and blogs report matters of school to the community. Since these changes have taken place in the school administration, the traditional teacher needs to become familiar with this technology and overcome the barrier of fear to enter the world of students. One of the web tools that can be used in Ecuador and has not yet been implemented is the podcast.

How can we get the benefits of this technology in our classroom? The goal of this chapter is to share with fellow teachers the use of podcasts for them to incorporate into their classroom. The following pages will explore information about how to apply this web tool for educational purposes, to improve listening, writing, speaking and reading skills instruction as well as to use it as an assessment tool.

## What is a Podcast?

The Cambridge Dictionaries Online defines podcast as “a broadcast that is placed on the Internet for anyone who wants to listen to it or watch it” (Cambridge Dictionaries Online, n.d.). According to Will Richardson (2010), the use of multimedia publishing on the Web is affecting the world of communication positively. Some schools around the world have decided to introduce its own radio and television programs in order to inform the global audience about their stories and culture, simply by using a computer to store files, plus a video to download. The fantastic world of technology has made this possible. Today podcast is on the hands of young brains in school. The author mentions that podcasting appeared in 2004. It is mentioned that one of the first creators was a thirteen-year-old named Matthew Bischoff who positively affected an audience of thousands. Podcast is a digital audio program featuring music, stories and content related to a certain group of people.

## How can Teachers Create a Podcast?

The creation of this technology does not need a lot of equipment. There should be “digital audio recorders that can create an MP3 file, some space on a server to host the file, a blog, and something to say” (Richardson, 2010, p. 113). People who subscribe to your RSS (Rich Site Summary) are able to subscribe to the podcast. “RSS is a technology that is being used by millions of web users around the world to keep track of their favorite websites” (The ST. THOMAS BLOG, pp. 1, par. 1).

However, not all information available is adequate in content to students. Teachers should be careful in reviewing the content of podcasts before presenting them in the classroom. A creator of podcast can use a cell phone for recording the content and can save it in an AIM mailbox in MP3 format. However, it is necessary for the school to have a Web server, to save the files.

## Stages in Creating a Podcast

1. Preproduction - This stage takes over three quarters of the production time. Depending on the grade level of the students, teachers may act as more as facilitators in this process.

- i. Create a name for the podcast series, if you do not have one already.
- ii. Identify who the audience will be?
- iii. Determine the length of the podcast?
- iv. What format will the production take and what segments will it include?
- v. Who will host the production?
- vi. Write the script. This is an excellent opportunity for students to develop their writing skills.

2. Recording - Students should practice reading the script several times before recording. This can be done with volunteers in the school or with other students. They can also practice recording using the audio software. If they use audacity, they will quickly learn how to read their sound waves and get the speaking level just right. Here are some useful tips for recording:

- a) Use a headset with a microphone. Students have a tendency to move their head and not speak directly into a desktop microphone resulting in an inconsistent audio level.
- a) Use the 3 C's of recording
  - a. Clear - enunciate clearly
  - b. Concise - do not drop off the ends of words
  - c. Controlled - do not speak too fast or too slow. (Vincent, n.d.)

## Integrating Technology to Curriculum

Delaney (2011), in her article “Training teachers to integrate technology: How stronger professional development can boost end-tech success”, tells the difficulties that a Teacher Student Support (tss) group suffers when they try to integrate technology to curriculum in public schools in Baltimore. She says that veteran teachers get excited after the workshops, but a few weeks later, teachers leave the practice and back up to the previous routines (Delaney, 2011). It is a question of feeling comfortable with technology. A survey conducted by the National Center for Education Statistics (NCES), in 2000, revealed that 99 percent of full time regular public school teachers reported that they had access to computers or the Internet somewhere in their schools (Williams, Howard, Powers, & Baldwin, 2002). However, it was found out that only one third of teachers used available technology in the classroom.

Delaney (2011) discovered that less experienced teachers indicated that they felt better prepared to use technology than their experienced colleagues. She learned that novice teachers prepared lessons by using technology at home and they were always having independent learning opportunities and professional development courses than their colleagues. Williams, et. al (2002) concluded that what veteran teachers need is support from principals and technology teams in order to feel confident and ready to use it in the classroom. This experience is not far from the reality of Ecuador. Veteran teachers are willing to learn, but there is not technical support at school. How useful could be podcast for the classroom?

## Podcast Promoting Literacy

One of the advantages that podcast can provide at school is digital literacy projects elaboration for English learners. Smyth and Neufeld (2010) tell their experience with podcast in their article “Podcast Time”: Negotiating Digital Literacies and Communities of Learning in a Middle Years ELL Classroom, where students were able to create their own stories at Declare Community School for children of lower grades. The students illustrated the stories and read to 25 children studying ESL who came from Middle East countries. After their project, Smythe & Neufeld (2010) found that podcasts promoted the development of academic reading and writing skills.

Besides the learning process, students became their own editors and peer reviewers, which contributed to their work in groups and the support of their ideas. During the record, students exhibited their talents with drama and suspense. The authors of this

article liked the original sounds and stingers impressed the researchers. Students spent many time editing and arranging their scripts before every presentation and engaged in collaborative activities that enriched their friendliness. This project shows how students follow a process of learning by following some steps based on experience as will be explained by the Kolb's theory of experiential learning.

"Tell me and I will forget. Show me and I may remember. Involve me and I will understand." (CHINESE PROVERB)

## Kolb's Theory of Experiential Learning

Kolb was born in 1939; he received his MA in 1964 and his PhD in 1967 at the University of Harvard. Thanks to his contribution to experiential learning theory, he received four honorary degrees, and by 2008 he obtained the "Educational Pioneers of the Year award (with Alice Kolb) from the National Society of Experiential Education" (Smith, 2001, 2010).

Kolb's theory says that any person is able to learn by experiencing new knowledge in four steps that are, concrete experience, observation and reflection, the formation of abstract concepts and testing in new situations. He states that any individual can learn by participating in an activity and observing its effect. If the same action occurs twice, under the same circumstances, the individual is able to predict the results. Then the individual can understand the general principles that make it possible to cause the result and will be able to apply the learning in another circumstance "within the range of generalization" (Smith, 2001, 2010, pp. 1, para. 15). According to this author, Kolb joined two theories, Dewey's theory of developmental nature of the exercises plus Piaget's theory of cognitive development.

## John Dewey's Theory of Learning Experience

According to Dewey (1997), traditional education used to impose the delivery of content from the mature teacher to the young learner, without helping the young understand the subject that was taught. On the other hand, if the learners follow a process of changing by themselves, they will experience their own learning and will appreciate the contact with the mature teacher and with their peers. Dewey (1997) states that education has a good connection with experience. He states that not all experiences are educative and mentions that education in a progressive system needs formers innovators who work with a philosophy based on the experience.

Dewey also says that education should not be complex, but should consider different points of view and should be organized with enough methods and materials, following a slow process. He explains that his theory is based on the principles of continuity; the methods are humane in opposition to pressure, the principle of habit, "when habit is interpreted biologically". He points out that experiences affect and modify the learner and this modification affects the subsequent experiences. He adds that the principle of growth "not only physically but intellectually and morally is one exemplification of the principle of continuity" (Dewey, 1997, p. 36).

## Piaget's Theory of Cognitive Development

Cherry (2015), in her article called "Piaget's Stages of Cognitive Development Background and Key Concepts of Piaget's Theory", interprets Jean Piaget's theory of cognitive development in this way: Jean Piaget stated that children are able to learn by exploring the environment around them. Piaget thought that children go through four stages when they conceive the world. He kept track of his own children in order to observe their behavior and created these stages, based on their intellectual development, "the sensorimotor stage, from birth to age 2; the preoperational stage, from age 2 to about age 7; the concrete operational stage, from age 7 to 11; and the formal operational stage, which begins in adolescence and spans into adulthood" (Cherry, 2015, pp. 1, para. 2). He realized that children are as intelligent as adults, but they act differently. Piaget states that "early cognitive development involves processes based upon actions and later progresses into changes in mental operations" (Cherry, 2015, pp. 1, para.4).

Piaget called schemas to certain categories of knowledge that children obtain and understand from the world. He says that children are able to change those schemas when they experiment new actions. When children observe a different object or action, they assimilate the information that modifies their first schemas. Piaget indicates that children accommodate the new information and create new ones. Piaget says that children are able to equilibrate the movement between assimilation and accommodation to balance the acquisition of knowledge (Cherry, 2015). These theories support the idea that people learn better by experiencing. How it is possible to apply them to the development of oral skills?

## Podcast Improve Oral Skills in Second Language Learning

McKenzie-Brown (2006), in his article "Aural and Oral Skills", explains that these two skills are alike and basic when someone learns a new language. Aural skill refers to

hearing and oral to speaking. He mentions that teachers should first teach students to learn, but usually it doesn't occur and they prefer to focus on speaking. He refers to Krashen's theory of language learning by mentioning that learners usually acquire a new language when they receive an input from a communicative process. Students assimilate the meaning of that input, and are then able to express themselves in the target language.

McKenzie-Brown (2006) recalls that language learners go through a two year period of silence before they are able to speak in a L2 (second language). He mentions that teachers should motivate students to speak, even the first words in the new language and the rest in their L1 (McKenzie-Brown, 2006). He points out that speaking skills can be improved by bringing confidence to students. He gives speaking skills the characteristics of interactive, repetitive, and error-prone; "language is such an important part of our lives that we use it to meet virtually all of our daily needs" (McKenzie-Brown, 2006, pp. 1, para. 17). Students in Ecuador need to be exposed to English language daily at school in order to help them develop their oral skills, reducing their anxiety and receiving comprehensible input, as research in other EFL context shows as its benefits.

Nazara (2011), in her article called "Students 'Perception on EFL Speaking Skill Development", says that she realized that she had the need to "create a friendly and conducive environment in the classroom" (Nazara, 2011, pp. 1, para. 1), for improving oral skills on EFL students. She realized the enormous importance of motivating EFL students to speak by using instructional strategies, pedagogy, materials, media, and more resources to help students to master this skill. She states that speaking is cooperatively constructed. It is multi-sensory, involves paralinguistic features, topically unpredictable, and requires of motivation to succeed in the classroom. After conducting her research, she concludes that teachers should plan lessons including student-centered strategies for speaking skills. These strategies should be planned in such a way that they would avoid fellow's laughing, fear to participate during teacher's lectures, and error corrections. The techniques and strategies mentioned can be applied in the classroom as part of the communicative approach.

The communicative approach is 'the theory that language is communication' (Educopedia Aulas Inglés, 2011). The authors say that the process of communication has some principles which are: that students' use of communication for learning should be meaningful to students; it is expected to be fluent; it is used to develop four language skills; it can be constructed creatively and may have errors. They mention that the teacher becomes a facilitator or an independent participant and may organize, motivate, and sometimes entertain students, since they are the center of the instruction. They also indicate that teacher's participation is minimum and exclusive when necessary and activities should be student-centered.

Educopedia Aulas Inglés (2011) categorizes communication into two groups, an input of information when students use their reading or listening skills; and an output when students write and speak. This site recommends teachers of EFL courses to communicate in the target language, but use native language to clarify new content. This site shows some examples of activities to promote communicative approach such as “games, simulations, role plays, information gaps”, that contain real life situations, and may use functional language and authentic materials. Communicative approach helps students to manipulate information for successful interaction. The use of technology for this purpose, like podcast, enhances the interest of students in learning a new language.

Lara (2011), in her blog “how technology helps to improve speaking and listening skills” explains that the skills of listening and speaking have been of concern for English teachers. She mentions some technological web tools to use in the classroom, such as Internet, podcast, video conferences, and speech recognition software, as good sources for improving these skills and raising the level of interaction among students. She states that Skype, MSM Messenger, Google talk, are good helpers to practice oral and audio skills. She also mentions the use of speech recognition software as another valuable tool to develop oral skills, motivating students to practice the target language. One helpful way of taking advantage of podcast is by using an interactive, theater-based project.

Students can create and send helpful messages to groups of interests about health care, legal issues, or solutions to community problem. They will need to conduct research about these topics, write a script, talk and invite some experienced professionals who will be able to support their findings.

## Using Podcast for Professional Development

Dooly and Sadler (2013), conducted a research project involving student-teachers from Spain and the U.S. who used technological resources, like computer-mediated communication, for improving communicative-based language learning and podcasts with the purpose of innovating methods of teaching. The researchers looked for information related to the use of communicative-focused activities in the classroom and integration to technology for language learning in practice. Before this project took place, the researchers observed that teachers were not using the technology in the class, even though they had the possibility.

Dooly and Sadler (2013) also realized that students were using more updated technology outside the classroom than the one used inside the classroom. These discoveries influenced student-teachers to conduct the project of integrating new technology with teachers from another continent and share strategies to integrate into their instruction.

The researchers' impression after the project was that "the student-teachers felt that the experience had increased their general confidence in facing unfamiliar technology and it also indicates a degree of critical thinking and reflection concerning the selection and integration of technology in their own teaching" (Dooly & Sadler, 2013, p. 23).

## Assessment in the Classroom Using the Podcast Web Tool

The use of technology for the purpose of applying authentic assessment allows students to demonstrate what they have achieved during their process of learning. If the teacher gives the students such opportunity, students will be highly motivated to show their proficiency in English language, not only during a formative process, but also in a summative one (Bahrani, 2011). Evaluating a podcast project by using a helpful rubric is a good strategy to assess students. This kind of rubric may be used as a summative assessment tool after the project. See appendix.

## Conclusion

The 21st classroom requires that veteran teachers instruct to digital generations in the way these generations understand the world, with the magic of technology as an engaging component of instruction. Kolb's, Piaget's, and Dewey's theory of learning by experiencing is still working in this generation. However, the technical devices by themselves cannot be the main link between students and information. The teacher will be the magnifying glass that open students' eyes and connect them to the knowledge and make the instruction meaningful. For example, podcast by itself could be an engaging and hands-on activity, but what if we see it as the opportunity for our students to demonstrate their talents as reporters, musical disc jokers, and actors in a theater-based strategy, readers, interviewers, and many more activities like informing people about social interests, like counseling or advising for solving social or community problems? If the teachers find the link between this web tool and the student's interests, podcast will become an important issue, not only in the classroom, but also in their lives. Who knows! Maybe teachers have with them the best broadcasters, producers or reporters.

In our experience in public Ecuadorian classrooms we know that it is difficult to implement podcasts in our classes as these institutions are not yet equipped with internet service. However, veteran teachers should have the opportunity to learn the use of technology that can help them improve their teaching practice in a practical way. The path towards this goal has started.

Next, we have prepared a simple manual, which will guide teachers about how to install podcasts in their classes to improve the teaching of English in high school classrooms.

## Manual for Teachers Who are Novice in Creating Podcasts

### Preparation

Before you create a podcast you need to make sure that you have have internet access. One way to create a project is by using the software of GarageBand (Mac, n.d.).

### How to Record the voice

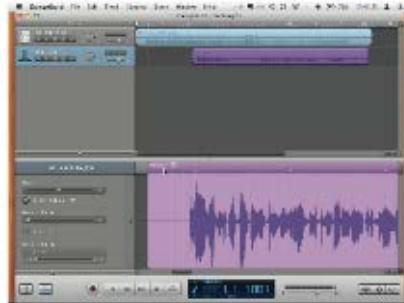
Search in the tool bar the icon called “GarageBand”.



Click on it and you will find a screen with a rounded purple podcast icon like this.



If you click on it, you will find a screen panel similar to this one.



Choose the type of voice according to your preference (male or female), then go to the bottom of the screen and when you feel ready to begin your speech. Click this red button.



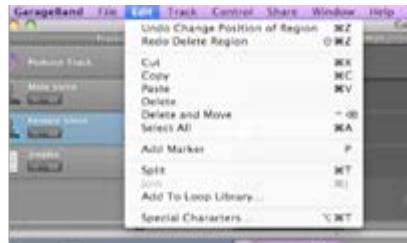
You will immediately see a purple ribbon appearing on the screen, which is recording your voice. If you want to make a pause, you need to click this button, which means stop.



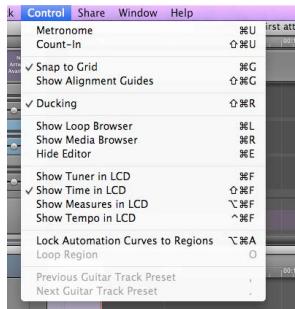
You may return to the start point of your recording by using this button or you may play again your artwork by clicking the play button and you will be able to check your recording.



In case you need to delete some unnecessary part of the track, you need to locate the play head (a red fine, vertical line on the screen) ahead the information to be deleted, then go to the tool bar and click on Edit, and a menu appears with the option of delete.



Then highlight the portion of the track you need to delete and click the key Delete of the keyboard. Once you decide that your art work is finished, you should save it. For this purpose, you need to click the key share, and you will find this menu.



Click on Export Podcast to Disk, you will find a menu with the option export.



Then, put a name to your project in the save as section. Select the place where you want to save and press the button save. That's it!



A written script with the content will be released during the project.

### How to record music

Step 1. Look for the music you would like to add to your podcast. You may use a CD, you may download from iTunes, or a nice option is to visit youtube.com and choose the artist and song that you prefer. In this case, once you selected a video, click the play symbol button to stop the music.



Step 2. Open your podcast project. Click on the jingles space.



Then go to the record button and press it.

Step 3. Return to the play symbol on the youtube.com clip and let it record the music.

Step 4. If you need to play the music at the back of your speech, you have to reduce the volume of the song.

Step 5. You may reduce the volume of the music when you slide the button to the right of the bar.



Do not forget to save your podcast!

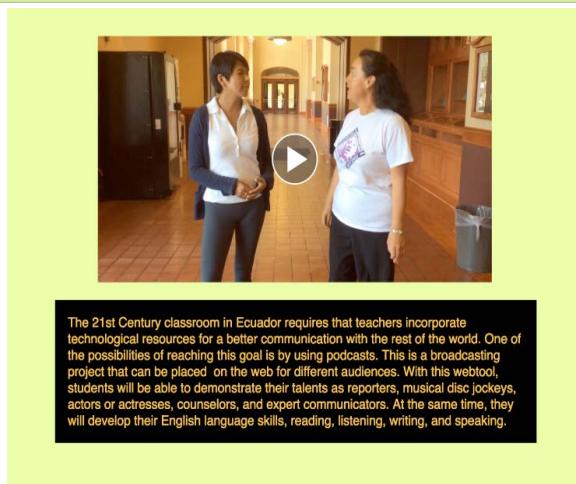
## Annexes

**Basic guide for creating a podcast/  
Guía básica para crear un podcast**



Manual for veteran teachers who are novices in creating podcasts/ manual para profesores experimentados que se inicien en la creación de podcast.

By Susana Cortez



## Instructions

**Preparation:**  
Before you create a podcast, you need to be connected to the Internet. One way to create a project is by using a Mac computer and the Garage Band software.

**How to record the voice**

Search in the tool bar for the icon called Garage Band



Click on it and you will find a screen with a round purple icon like this...



If you click on it, you will find this screen



Go to new project, click on it, and you will see a window like this



Put a name to your project and click on create.

Then choose the type of voice you will use (male or female) and click on it.



Go to the bottom part of the screen, click the red button and record your voice.

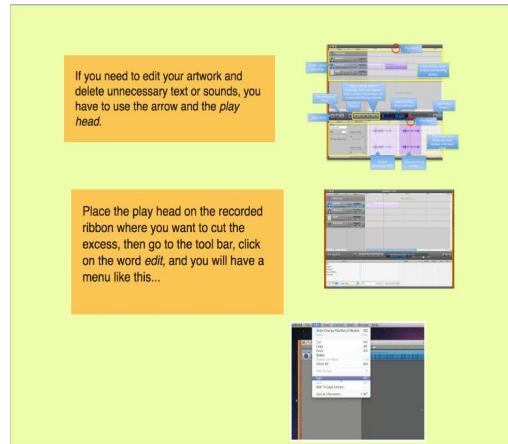


You will notice that a color ribbon appears on the screen. It is recording your speech. Try to speak clearly and loudly.



New Track Track Editor Back to Beginning Play or Stop Play Cycle Region Loop Rewind Record or Stop Recording Back one measure Forward one measure

In this part of the screen you will be able to stop the recording and play the sounds again when it is necessary to edit.



Click on the *split* button and separate the ribbon of voice in two sections. Click the section that will not be used and delete it.

Once you decide that your project is edited, you can share with an audience.

**How can you share your podcast?**

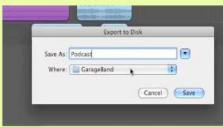
Go to the tool bar, at the top of the screen and click on the key *share*

Click on share and a menu will appear. Click on *Export podcast to disk*.

Click on Export podcast to disk and this window will appear. Click on export.

The dialog box contains the following settings:

- Format: MP3 Encoder
- Audio Settings: Musical Podcast
- Notes: Ideal for podcasts with voice and music. Download times are moderate. Details: MP3, 128kbps, Stereo, optimized for music and compressed to approximately 10% of original file size.
- Publication: Set artwork to recommended size for podcasts (300 x 300 pixels) when exporting.
- Buttons: Cancel, Export



After you clicked on *export*, you will see this window. Put a name on your artwork. Decide the place where you want to save it and click on *save*. You have already created your first podcast!

### How to add sound to he podcast

Look for the music you would like to add to your podcast. You may use a CD, music saved by using iTunes, or a nice clip from youtube.com. In this manual, you will learn how to download and add music from YouTube.



Open your podcast project. You will find a control panel below the voices called *jingles*. This is the place where you are going to save your sound.



Open and select a YouTube video clip. Click the recording button of *jingles* and click the play button of YouTube. The music will be recorded in another ribbon of the screen, below the voices.



If you want to listen to the music at a lower volume than your voice, you need to click on the inferior key of the jingles' ducking control and click on the upper key of the ducking control of the voice.

Do not forget to save your artwork again!



Elaborated by Susana Cortez. Source: GarageBand App.

## References

- Podcast [Def. 1]. (n.d.). Cambridge Dictionaries Online, Retrieved January 02, 2016, from  
<http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/podcast>
- Cherry, K. (2015). Piaget's Stages of Cognitive Development: Background and Key Concepts of Piaget's Theory. In About health. Retrieved December 28, 2015, from  
<http://psychology.about.com/od/piagetstheory/a/keyconcepts.htm>
- Delaney, M. (2011). Training teachers to integrate technology: How stronger professional development can boost end-tech success. On EdTech website. Retrieved December 13, 2015, from <http://www.edtechmagazine.com/k12/article/2011/11/team-effort>
- Dewey, J. (1997). Experience & education. New York: Touchstone.
- Dooly, M. & Sadler, R. (2013). Filling the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. ReCALL. 25(1), 4-29.
- Educopedia Aulas de Inglés. (2010, January 08). The communicative approach [video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=0XFQZZL7eXQ>
- Lara, G. (2011, January 21). How technology helps to improve speaking and listening skills [Web log post]. Retrieved from [http://eduktfriend.blogspot.com/2014\\_01\\_01\\_archive.html](http://eduktfriend.blogspot.com/2014_01_01_archive.html)
- McKenzie-Brown, P. (2006). Aural and oral skills. In Language Matters. Retrieved January 13, 2016, from <http://languageinstinct.blogspot.com/2006/10/oral-and-aural-skills.html>
- Ministerio de Educacion del Ecuador. (2012). Estándares de calidad educativa: Ecuadorian in-service English teacher standards: The English language learning standards. Quito, Ecuador: MinEduc.
- Mac (n.d.). GarageBand for MAC. Retrieved December 01, 2015 from <http://www.apple.com/mac/garageband/>
- Nazara, S. (2011). Students' perception on EFL speaking skill development. Journal of English Teaching. 1(1), 28-43.

- Richardson, W. (2010). Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classroom. Corwin: California.
- Smith, M. K. (2001, 2010). 'David A. Kolb on experiential learning', the encyclopedia of informal education. Retrieves December 28, 2015, from <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>.
- Smythe, S. & Neufeld, P. (2010). "Podcast Time": Negotiating Digital Literacies and Communities of Learning in a Middle Years ELL Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 488-496.
- The ST. THOMAS BLOG (n.d.). RSS feeds explained [Web log post]. Retrieved from <http://thestthomasblog.com/rss-feeds-explained/>
- Vincent, T. (n.d.). Creating podcast with your students. On Reading Rockets website. Retrieved January 10, 2016, from <http://www.readingrockets.org/article/creating-podcasts-your-students>
- Williams, S., Howard, M., Powers, S. & Baldwin, R. (2002). Technology in Education. In ENCYCLOPEDIA.COM. Retrieved December 10, 2015, from [http://www.encyclopedia.com/topic/Educational\\_technology.aspx](http://www.encyclopedia.com/topic/Educational_technology.aspx)

# Bridging the Gap: Four Keys to Move EFL Teachers from a Traditional Grammatical Approach to an Effective Communicative Approach

## Introduction/Overview

The overall purpose of this book is to guide authorities, school principals, and teachers to make decisions that will contribute to the implementation of an effective communicative approach to teaching English in public school classrooms and, in general, to improve the quality of EFL instruction in Ecuador. English is now considered the predominant language of international communication (Rifkin, 2005). That is why the Ministry of Education in Ecuador is working hard to improve English language learning in schools. Therefore, the authorities decided to adopt a communicative approach to language teaching since it promotes authentic use of the target language and improves students' communicative competence and language fluency (Heining-Boynton & Haitema 2007; Lasagabaster & Sierra, 2009). In fact, the English Curriculum in Ecuador now states that students should "use the language productively (through speaking and writing) and receptively (through listening and reading) inside and outside the classroom" (MinEduc, 2012a, p. 8). However, there is a wide gap between the goals established by the Ministry of Education and the educational practices that actually occur in the classroom.

Most educators in Ecuador still use a traditional teacher-centered approach to language instruction, characterized by rote memorization of vocabulary words and grammar rules (Ansarey, 2012). According to Abad (2013), this occurs because most teachers are not adequately trained either linguistically or pedagogically to perform as English teachers. For example, Freddy Peñafiel, Viceminister of Education, revealed that only 2% of teachers achieved the minimum score (87 points or level B2 according to the Common European Framework of Reference) in the TOEFL exam in 2012 (El Comercio, 2014). If English teachers have insufficient language and pedagogical skills, it is not possible for them to implement a communicative approach effectively in their classrooms. Although teachers have a complete guide with recommended activities and materials to apply communicative methods in the classroom (English Curriculum Guidelines), it is

not sufficient. Teachers need to be continuously involved in professional development programs in order to improve their language skills and pedagogical practices (Abad, 2013; Ansarey, 2012).

The Ministry of Education has already implemented several programs to train teachers linguistically and pedagogically. All these programs are explained in detail in the official website of this institution. For example, in 2012, the Ecuadorian government, in partnership with Kansas State University, created the Go Teacher Program in order to improve the language and pedagogical skills of Ecuadorian teachers. Afterwards, in 2013, Proyecto Ingles, the department responsible for strengthening the English curriculum and instruction in Ecuador, started preparing teachers to pass the TOEFL exam. Likewise, in the same year the Ministry of Education implemented several projects that aimed to improve English instruction in public schools, like the Peace Corps Program (educational seminars for ex Go Teachers) and the Continuing Education Program (training courses offered by several universities in the country for public school educators, including English teachers). Finally, the government has created partnerships with several universities of Spain to offer postgraduate programs in different areas of education, including EFL teaching, starting next year. All of these programs have had an important impact on EFL education in Ecuador. Nevertheless, there is still much to do in order to achieve the goal of implementing a communicative approach in all EFL classrooms in Ecuador.

In order to improve EFL education in Ecuador, all English teachers need to be involved in professional development programs. The training courses offered so far have benefited nearly 2,000 teachers in total. Nevertheless, there are still thousands of teachers who have not received any professional training. There is only one program (the TOEFL training course) that has reached almost all English teachers. However, that program is heavily focused on preparing teachers for the TOEFL test, not on educating them to implement an effective communicative approach in the classroom. That is why this chapter presents several suggestions for teachers, school principals, and authorities that will contribute to moving all English teachers in public schools from a traditional grammatical approach to an effective communicative approach within their classroom.

In order to be effective, professional development programs should go beyond sporadic and cosmetic teacher training (Abad, 2013). The government should implement continuous, ongoing, and lifelong development programs that reach all EFL teachers in Ecuador. These programs should aim to improve both language skills and teaching practices simultaneously (Bullough, 2001). They should not only develop teachers' communicative skills but also promote and model the effective use of communicative methods in the classroom (Richards, 2006). Generally, professional development programs consist of courses and workshops in which teachers are trained to use approaches and techniques suggested by specialists, external to their classrooms (Geyer,

2008). Although these actions may have positive effects on teachers' learning, top-down approaches are generally disconnected from their classrooms' realities. Once teachers finish the courses, approaches and techniques become irrelevant, and they go back to their old routines (Burns, 2000). That is why professional development programs should be research-oriented. Teacher research as a form of professional development has a profound effect on educators because it helps them to become strategic thinkers, reflective practitioners, and life-long learners (Burns, 2000; Freeman & Richards, 1996). In order to make these programs even more effective, it is necessary to include a mentoring component. Mentoring is a process in which a more skilled or more experienced person, the mentor, coaches, models, and supports another teacher, the mentee, for the purpose of promoting the latter's professional development (Anderson & Shannon, 1988; Colwell, 1998). In such a model, it would be necessary to have enough trainers and mentors to prepare the thousands of English teachers in Ecuador. This issue can be easily solved if teachers who have already received professional training in programs like Go Teacher Program and Continuing Education Program work as trainers and mentors for other English teachers.

This chapter offers practical recommendations not only for authorities but also for school principals as well. In order to promote an effective implementation of the communicate approach in the classroom, school principals in each school should organize peer coaching programs in which two or more English teachers work together around the shared observation of teaching to reflect on current practices, share ideas, teach one another, solve problems in the classroom, and in general, improve their teaching practices (Valencia & Killion, 1998). Findings indicate that peer coaching facilitates the exchange of teaching methods and materials, fosters development of teaching skills, and makes participants rethink their own teaching methods and styles (Schwille & Dembélé, 2007; Skinner & Welch, 1996; SwaVord, 1998; Zheng, 2010). Therefore, it is a practical strategy to help EFL teachers move to a more effective approach of teaching English. Finally, since education cannot change if educators do not change, this chapter presents practical suggestions for teachers on how to implement communicative methods effectively by adapting new ideas and developing methodologies suited to their own situations. All these suggestions will contribute to moving EFL teachers from a traditional grammatical approach to an effective communicative approach, and to bridging the gap between the goals established by the Ministry of Education and the educational practices that actually occur in the classroom.

All the issues mentioned above are discussed in depth in this chapter. The information is arranged in four sections. The first section presents a clear description of the gap that exists between the objectives set by the National English Curriculum and the actual practices that occur at schools. The second section describes the current approaches or

ways in which the government is currently handling these issues. Section three proposes three effective and research-based suggestions for teachers, school principals, and authorities that will contribute to move current EFL teaching practices from a grammatical approach to a more communicative approach. Finally, section four concludes with a call to action that encourages all the stakeholders involved in this issue to take action to improve EFL education in Ecuador.

## Statement of the Problem

The memorization of content has been, for many years, a well-known educational practice in Ecuador (Emery, 2002). During the nineteenth century, textbooks and teaching materials were very limited in the country. Since the entire class did not have textbooks, learning had to consist mostly of memorization and rote work. Actually, memorization, board work, and note taking often took the place of reading for many years (Paladines, 1997). This methodology was so widespread that it affected the teaching of all subjects, including English. Therefore, during the second half of the twentieth century, the grammatical approach to language instruction (characterized by rote memorization of vocabulary words and grammar rules) became very popular in Ecuador (Kelly, 1976). This approach was teacher-centered; therefore, the students were considered mere receptacles of theoretical information. Lamentably, “conjugating verbs, practicing contrived sentence patterns, and memorizing lists of decontextualized vocabulary words did little to promote authentic language use” (Herrera & Murry, 2011, p. 195). As a result, this approach turned out to be ineffective as it did not provide students the opportunity to communicate using the target language, which is an essential need in today’s globalized world.

As Richards (2006) explains, even though grammatical competence is an important dimension of language learning, it is clearly not all that is involved in learning a language. Students could master all the grammatical rules of a language and still not be able to use that language for meaningful communication. In fact, several studies have demonstrated that grammar-based teaching does not develop the communicative abilities of learners because it is based on memorization of language forms (Chang, 2011; Demirezen, 2011; Kasper & Rose, 2002; Lasagabaster & Sierra, 2009; Lightbown & Spada 1999; O’Malley & Chamot, 1990; Widdowson, 1978). That is why it was necessary to adopt a new approach that helps students grasp how to use the target language to communicate appropriately, fluently, and effectively. This new approach is known as ‘communicative teaching’ (Demirezen, 2011). The goal of communicative teaching is to improve student’s communicative competence, initiative and interaction rather than with teacher-centered direction (Wilson, 2010). That is why education authorities in

Ecuador decided to redesign the National English Curriculum in order to make it more communicative, meaningful, and effective.

The Ministry of Education recognizes the importance of developing students' communicative language skills since the primary function of language is to allow interaction and communication. That is why the National English Curriculum Guidelines are currently shaped by the Common European Framework of Reference (CEFR), which is an internationally recognized framework that provides a common basis for the elaboration of language curriculum guidelines and promotes the communicative approach to language teaching (MinEduc, 2012a). According to this framework, EFL classrooms should engage learners in authentic and meaningful activities that support the functional use of language (Council of Europe, 2014). Therefore, the English Guidelines in Ecuador promote classroom activities that equip students with the necessary skills to communicate in real contexts. In fact, they state that students should "use the language productively (through speaking and writing) and receptively (through listening and reading) inside and outside the classroom" (MinEduc, 2012a, p. 8). Lamentably, the objectives mentioned above are not achieved in most of the classrooms in Ecuador. There is a wide gap between the goals established by the Ministry of Education and the educational practices that actually occur in the classroom.

EFL instruction in public school classrooms is still focused mainly on memorization of grammatical structures and vocabulary words. In addition, English instruction is mostly limited to traditional large-group instruction where grammar is emphasized while oral skills such as listening and speaking are neglected (Ansarey, 2012; MERCOSUR, 2005). There is also too much emphasis on grammar-based examinations, and thus English teaching practices are shaped according to the skills tested in these exams, which are mainly grammar and vocabulary knowledge (Ziliax, 2011). Abad (2013) explains that this situation occurs because most teachers are not adequately trained either linguistically or pedagogically to perform as EFL instructors. Although teachers have organizational knowledge (grammatical competence), most of them lack pragmatic knowledge (communicative competence). Freddy Peñafiel, Viceminister of Education, revealed that only 2% of teachers achieved the minimum score (87 points or level B2) in the TOEFL exam in 2012 (El Comercio, 2014). Likewise, Rene Ramirez, head of the Ministry of Higher Education in Ecuador, commented: "EFL education in public schools is a waste of time. Students do not learn anything because their teachers do not know English" (El Comercio, 2014, p. 1). Unfortunately, if English teachers have insufficient language and pedagogical skills, it is not possible to implement an effective communicative approach in the classroom. In fact, even though students study English for many years at school, they cannot use it to communicate effectively and efficiently with English speakers. International evaluations carried out in January 2014 by Education First, a renowned

language training institution, emphasized this fact when it found that Ecuador was among one of the countries with the lowest level of English. In fact, Ecuador had a setback regarding the results of the 2012 evaluations (El Telegrafo, 2014).

The results of several studies demonstrate that the most important factors that hinder teachers' implementation of communicative language teaching (CLT) are: teachers' deficiency in spoken English, lack of knowledge about the appropriate use of language in context, few opportunities for teachers to get training in EFL, and teachers' misconceptions about EFL. (Ansarey, 2012; Ellis, 1994; Karavas-Doukas, 1996; Li, 1998). Therefore, many adjustments must be made at the national, school, and classroom level in order to bridge the gap and move teachers from a grammatical approach to a more communicative approach. That is why, in the last few years, the Ministry of Education has implemented several programs to train teachers, and in general, improve EFL instruction in all public schools in Ecuador. These programs and decisions will be explained in depth below.

## Current Approaches

### Curriculum Guidelines and Specifications

In order to move educators from a grammatical approach to a more communicative approach, the Ministry of Education and the Department of English Curriculum and Instruction in Ecuador (Proyecto Ingles), created several guidelines and pedagogical resources for English teachers like the National English Curriculum Guidelines, the National English Curriculum Specifications, the English Assessment Guidelines, the English Book Guides, and many other online resources (MinEduc, 2014). The National English Curriculum Guidelines describe the specific language objectives (listening, speaking, reading, and writing) that students should accomplish at the end of each school year. All these objectives are aligned to the Common European Framework of Reference and promote a communicative approach to language teaching. In addition, the National English Curriculum Specifications provide practical and specific suggestions to make the CEFR standards more tangible in Ecuadorian English classrooms (MinEduc, 2012b). The aim of these curriculum guidelines is to "support and guide the English teaching and learning processes by providing a set of methodological suggestions to apply the communicative approach both inside and outside the classroom, so learners can gradually develop their B1 communicative language competence benchmark" (MinEduc, 2012b, p. 5). The Specifications include precise suggestions for choosing text types and activities that promote communicative competences and contribute to develop listening, reading,

speaking, and writing skills at each level. In addition, they explain how to implement these activities effectively in the classroom. However, the Specifications do not attempt to tell teachers prescriptively what and how to teach (MinEduc, 2012b). Instead, teachers can select the text types and activities they consider the most appropriate to meet the needs of the specific learners. Finally, the English Assessment Guidelines present specific recommendations on how to assess the students' ability to use the target language to communicate with others in oral or written form. These guidelines include information such as assessment activities and tasks, evaluation criteria and rubrics, and examples of pre-assessment, formative and summative assessment, and informal assessment of language skills.

All these guidelines and specifications, along with many other online resources for teachers and students, aim to guide EFL educational practice in public schools towards a more communicative approach. Nevertheless, as explained in the previous section, EFL instruction in public school classrooms is still focused on memorization of grammatical structures and vocabulary words (Ansarey, 2012; MERCOSUR, 2005). Most English teachers are not applying the suggestions presented in the National English Curriculum Specifications or the English Assessment Guidelines. Therefore, creating teacher manuals is not enough to prepare EFL instructors to implement an effective communicative approach in their classrooms. As Ansarey (2012) explains, teachers need professional development programs.

## Professional Development Programs

Due to the increasing need to learn English worldwide, EFL educators are now required to reach a much higher level of professionalism. In this context, in-service professional development can be an effective approach to updating teachers' professional learning and practice (Meng, Tajaroensuk & Seepho, 2013). That is why, in addition to providing written guidelines for Ecuadorian teachers, the Ministry of Education has also created several programs to train English educators linguistically and pedagogically. These programs include: online modules (TOFEL), a continuing education plan, graduate programs, the Go Teacher Program, and Peace Corps training. Each of these programs is explained in more detail below.

Online modules (TOEFL). According to the National Secretary of Planning and Development (2013), the government has the responsibility to implement continuous training programs for English teachers in order to prepare them to achieve the National English Standards. That is why in 2013, Proyecto Ingles, in partnership with Pearson, an international education company, created an online language training program for

those EFL teachers who did not achieve the minimum score (87 points or B2 level) in the TOEFL exam in 2012 (El Telegrafo, 2014; MinEduc, 2014). This program was composed of three modules. The first module (A2-B1) was done from October 24th to December 20th, 2013; the second module (B1-B2), from January 2nd to February 28th, 2014; and the third module (TOEFL), from March 3rd to March 31st, 2014.

In general, the objective of these modules was to prepare teachers to pass the TOEFL exam and reach the B2 level. The TOEFL exam “measures the ability to use and understand English at the university level and evaluates how well a person combines listening, reading, speaking and writing skills to perform academic tasks” (ETS, 2014, p. 2). Therefore, this test evaluates the communicative competence of a person. Unfortunately, the platform used for this training program ([myenglishlab.com](http://myenglishlab.com)) did not develop that competence since it consisted mainly of vocabulary exercises and grammar drills. Even the rubric used to evaluate teachers was focused on grammatical competence (vocabulary, grammar, and pronunciation) rather than communicative competence. It is true that grammatical competence is an important dimension of language learning; however, it is clearly not all that is involved in learning a language (Richards, 2006). If the objective is to help teachers to pass the TOEFL exam and train them on how to implement effective communicative methods in the classroom, it is necessary to create professional development programs that promote the use of the target language to communicate with others in authentic and real-life contexts (Abad, 2013). In addition, it is not possible to master a language in six months. Especially if the method used to teach the language is the memorization and repetition of vocabulary and grammar drills (Chang, 2011). Finally, it is not possible to master a language if the person does not use it for real communicative purposes. All these issues should be considered when planning effective professional development programs for EFL teachers.

**Continuing Education Plan.** In order to update and improve teachers' knowledge and educational methodologies, the Ministry of Education, in partnership with several universities of Ecuador, created in 2014 the Continuous Education Plan. The objective of this plan is to train teachers of different subjects, including English, to be more effective practitioners in their classrooms (MinEduc, 2014). There are eight universities involved in this plan: Universidad Central del Ecuador, Universidad Andina, Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Universidad Casa Grande, Universidad ESPOL, Universidad ESPOCH, Universidad Técnica del Norte, and Universidad Salesiana. Only two of these universities (Universidad Central del Ecuador and Universidad Católica Santiago de Guayaquil) offer training courses for English teachers. The courses are presented in three different modalities: face-to-face, blended, and online. They usually take place Monday to Saturday and last four months in total (MinEduc, 2014). As a result, nearly 200 English teachers have benefited from these courses during 2014. However, if the objective is to

improve EFL education in the whole country, these programs should benefit all English teachers in Ecuador, not just 200 teachers. Besides, professional development requires an ongoing commitment. It is not something that teachers do once in a while for a few months. It is a career-long need for all teachers, including the most experienced ones (Wichadee, 2011).

Changes in education are probably happening faster than ever before. Therefore, if teachers stand still, they will get left behind as the currency of their knowledge and skills becomes outdated (Ishaqi, 2014). Consequently, the Ministry of Education should go beyond a four-month program and offer continuous professional development for all English teachers in Ecuador in order to ensure they continue to be competent in their profession. If the objective is to improve teachers' communicative competence and move them from a grammatical approach to a more communicative approach, ongoing professional training is needed.

**Graduate Programs.** The Ministry of Education has also established partnerships with several universities in Spain and Mexico to offer master's programs for teachers in different areas, including English, starting in 2015. The following universities are involved in the program: Universidad Edgar Morin, Universidad Complutense de Madrid, and Universidad de Barcelona (MinEduc, 2014). Among these universities, there is one (Universidad Complutense de Madrid) that offers a master's program that could be aligned with the needs of English teachers. This program lasts one year and offers a degree in Secondary Education, Vocational Training, and Language Teaching. The main objective of this program is to provide teachers pedagogical and didactic training (MinEduc, 2014). Therefore, this is a solid and substantial program that will go beyond sporadic training. In addition, it will greatly benefit participants because it will prepare them to acquire the skills they need to become efficient and effective teachers.

According to the official website of the Universidad Complutense the Madrid (2014), the program offered by the Ministry of Education consists of three modules: Generic Module, Specific Module, and Practicum Module. The Generic Module is composed of three classes that all teachers must take regardless of their area of specialization: a) Learning and Personality Development; b) Educational Processes and Contexts; and c) Society, Family and Education. On the other hand, the Specific Module aims to provide training and educational preparation appropriate for the area of expertise of each teacher. Therefore, the organization of each course in this module varies according to the teacher's area of specialty. The classes included in this module are: a) Elements for Disciplinary Training; b) Learning and Teaching; and c) Teaching Innovation and Introduction to Educational Research. Finally, the Practicum Module includes the professional practice (internship) and the final thesis or dissertation. Evidently, the program is solid and complete. Nevertheless, it is not specifically designed for English teachers. Although

the master's degree includes Language Teaching as one of its components, this is not the main focus of the program.

English teachers do not have the same needs as Math, Science, or Social Studies teachers. English educators teach communication, not facts. EFL education is not focused on the transmission of content (Samson & Collins, 2012). In other subjects, it is possible to increase students' knowledge through books; however, to maintain and increase students' language knowledge and skills, it is necessary to provide learners regular opportunities to use the target language to communicate with others in real contexts (Herrera, Murry, & Morales, 2012). This can sometimes be a challenge in a country like Ecuador, where the target language is not frequently used. Consequently, EFL educators have special needs and concerns that differ from those of other teachers. Therefore, English teachers should have access to programs that are specifically designed for them.

Go Teacher Program. Fortunately, in 2012, the Secretary of Higher Education, Science, Technology, and Innovation (Senescyt), in partnership with several universities in the United States, especially, Kansas State University, created a training program that is specifically designed for English teachers (El Telégrafo, 2014). Since then, the government has awarded more than 1128 scholarships to English teachers to study in different universities in Kentucky, Kansas, New Mexico, and Indiana, in United States. The program lasts seven months (training component) or one year (master's component). The training component (TESL program) involves an intensive English language training aimed at strengthening the four language skills (listening, speaking, reading, and writing) and at improving the teaching methodologies for obtaining a TESL (Teaching English as a Second Language) certification (MinEduc, 2014). Therefore, it is designed for those English teachers who wish to improve their level of English proficiency and their teaching strategies. On the other hand, the master's program (Master's in Curriculum and Instruction TESL) is designed for those teachers who wish to obtain a graduate degree in EFL instruction. This program provides participants with a fundamental understanding of curriculum development. In addition, it prepares teachers to conduct research in the classroom and to apply what they have learned in the framework of an internship (MinEduc, 2014). Additionally, the TESL Master's courses are designed to ensure the immediate applicability of strategies, theories, and concepts in the real context of public school classrooms in Ecuador. This program not only improves teachers' communicative skills but also contributes to move them from a grammatical approach to a more communicative approach. Therefore, this is an outstanding project that has benefited and will continue to benefit hundreds of educators. Unfortunately, there are still many other EFL teachers who have not had the opportunity to apply for these scholarships due to family or personal issues that prevent them from traveling abroad. That is why it is necessary to implement effective and ongoing professional development programs in the country, so that the benefits reach all English teachers in Ecuador.

Peace Corps Training. The Ministry of Education and the Subsecretary of Professional Development, in partnership with Peace Corps, created in 2014 a training program for those teachers who previously participated in the “Go Teacher” project (MinEduc, 2014). This program aims to strengthen the learning received at Kansas State University and to connect it with the educational practice of Ecuador. The courses were taught by Peace Corps trainers, Friday to Sunday from November 14th to March 22nd in Quito, Ambato, and Cuenca. In general, these courses prepared EFL teachers on important topics such as: a) strategies to get students’ attention; b) the importance of chunking information and scaffolding; c) students’ guided practice; d) the National English Curriculum in Ecuador; e) when and how to use L1 in EFL classes; f) how to build up vocabulary; g) activities that support EFL learning (song, realia, games, and role plays); h) how to create a unit plan; i) how to implement projects in the classroom; j) classroom management; k) how to build a positive environment for learning and discipline; l) how to work with limited materials, and more (Peace Corps, 2014). Therefore, this is a very complete and solid program; however, it is going to benefit only a small number of English teachers. If the objective is to improve EFL education in the whole country, this program should reach all EFL educators in Ecuador. Besides, as explained earlier in this section, professional development programs should not be implemented just once in a while for a few months (Wichadee, 2011). Ongoing professional training is needed in order to improve teachers’ communicative competence and transform their educational practices, which is the objective of the Ministry of Education.

In conclusion, this analysis demonstrates that the government has made substantial efforts to train English teachers and to move them from a grammatical approach to a more communicative approach. Nevertheless, the professional development programs that have been implemented have not produced significant changes in the practices of EFL teachers. EFL instruction in public school classrooms is still focused mainly on memorization of grammatical structures and vocabulary words. It is mostly limited to traditional large-group instruction where grammar is given a high significance while oral skills such as listening and speaking are neglected (El Comercio, 2014; El Telegrafo, 2014). Therefore, there is still much to do to bridge the gap and improve EFL education in Ecuador.

## Proposed Recommendations and Justification

The following section presents several recommendations for teachers, school principals, and authorities that suggest keys to transform English teaching in Ecuador and ways to bridge the gap that exists between the goals established by the Ministry of Education

and the educational practices that actually occur in the classroom. In fact, it offers four specific suggestions, including: effective professional development courses, mentoring programs, peer coaching, and content-based instruction programs, which applied all together, can lead to the improvement of EFL instruction in the country. Each of these programs along with their benefits is explained in more detail below.

## Recommendation # 1: Effective Professional Development Programs

### Level: National Level

Professional development is seen as a way to maintain and enhance the quality of teachers (OEI, 2014; Wichadee, 2011). The acquired knowledge does not only bring about improvement in the teaching process, but also leads to career growth. When teachers are introduced to new theories and practices of teaching, they have the opportunity to reframe the ways in which they reflect upon their own teaching, so they can produce more satisfactory performance in class (Richards, 2002). In the case of EFL teachers, professional development has the potential to reshape not only the teachers' linguistic and pedagogical competences, but also their self-image in relation to language teaching and their attitudes with regard to the language they teach (Abad, 2013). However, in order to be effective, these programs should go beyond sporadic and cosmetic teacher training. They should consistently prompt all EFL teachers in Ecuador to develop their pedagogical and linguistic skills (Ansarey, 2012). Effective professional development programs should be research-oriented and ongoing, reach all EFL teachers in Ecuador, improve both language skills and teaching practices simultaneously, develop teachers' communicative skills, and promote and model the effective use of communicative methods in the classroom. Only then it will be possible to improve EFL education in the country.

### Importance

There are several reasons why professional development programs should have the following characteristics:

a) Be continuous, ongoing, and life-long. Traditionally, teachers' professional development has consisted of short-term or one-shot in-service programs conducted by experts who shared knowledge with other teachers for a specific period of time (Cullen 1997). These programs have been highly popular as they provide teachers with a break

in routine, a chance to meet new colleagues and discuss their professional problems, and exposure to stimulating new ideas. However, since these programs last only a short time, teachers do not have the opportunity to internalize all the ideas and strategies they have learned (Geyer, 2008). Consequently, once they finish the courses, they go back to old routines. That is why effective professional development programs need to be continuous and ongoing. Learning to teach is a lifelong process (Zeichner & Noffke, 2001). Therefore, ongoing and lifelong professional training is needed to help teachers acquire the skills necessary for implementation in their professional work.

b) Improve language and teaching skills simultaneously. For years there has been a major controversy over whether EFL teachers should have more linguistic knowledge than pedagogical knowledge or vice versa (Bullough, 2001; Mercosur, 2005; Shulman, 1987). This question does not make much sense because both are necessary. The mere knowledge of the discipline does not ensure that students learn, nor does a good method of teaching guarantee learning (Grossman & Richert, 1988). That is why it is important to recognize that EFL educators need to have an adequate linguistic as well as pedagogical knowledge base for teaching. Both elements are essential to succeed in this profession.

c) Be research-oriented. Current in-service education and training programs are often found to be unsatisfactory due to the fact that they do not provide the teachers with opportunities to be actively involved in their development and to reflect on their own teaching experiences (Meng et al., 2013). The knowledge transmitted is generally conceptually and practically far removed from the contexts of the teachers, and the situational factors affecting their classroom practices are not taken into account (Burns, 2000; Geyer, 2008). Consequently, the aim of increasing teachers' professional development is rarely achieved. That is why it is important to include a "research" component in professional development programs. Teacher research as a form of professional development has been found to have a profound and positive effect on those who have done it. For example, it has helped teachers to become more flexible, open to new ideas, and aware of their impact on students (Boudah & Knight, 1998). Moreover, it has been asserted that teacher research raises the status of the occupation of teaching in the society and produces knowledge about teaching and learning useful to other teachers, policy makers, academic researchers, and teacher educators (Francis, Hirsch & Rowland, 1994). When a "research" component is included in professional development programs, educators are encouraged to reflect on their teaching beliefs and practices to meet the needs of students and/or the aims of a program (Roux & Mendoza, 2014). Besides it helps teachers become strategic thinkers, reflective practitioners, and life-long learners that engage in discovering innovative ways to achieve their objectives. This demonstrates the need to include action research in professional development programs for EFL teachers.

d) Develop teachers' communicative skills. If the objective is to implement communicative-based methods in the classroom, it is first necessary to expose teachers to communicative practice in the target language (English) in order to improve their communicative competences and skills. According to Richards (2006), communicative practice refers to activities where practice in using language within a real communicative context is the focus, where real information is exchanged, and where the language used is not totally predictable. That is the kind of experience that EFL teachers should be exposed to in professional development programs. Most teachers in Ecuador do not implement a communicative approach in the classroom because they feel they have insufficient language skills. Abad (2013) explains that the most common weaknesses of English teachers are pronunciation and fluency. Since they feel their oral and communicative skills are deficient, they avoid teaching them (Ansarey, 2012). That is why, in order to implement communicative methods in the classroom, teachers first need to improve their communicative skills and feel more confident using the target language.

e) Model the effective use of communicative methods in the classroom. According to Richards and Rodgers (2001), the role of Communicative Language Teaching (CLT) is to develop learners' communicative competence. CLT views language as a system that permits interaction, communication, and expression of meaning (Ellis & Shintani, 2014). Therefore, "the primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning" (Richards, 2006, p. 5). Consequently, professional development programs should train teachers on how to make their classrooms more communicative and less mechanical, how to create the conditions for natural acquisition of the language, how to provide comprehensible input, and how to provide meaning-focused instruction without neglecting the 'form'.

## Application in Ecuador

The Ministry of Education and the Secretariat for Professional Development in Ecuador has already implemented several professional development programs, especially for teachers of institutions that achieved the lowest scores on the SER test, which is a national assessment for teachers and students of the following areas: Mathematics, Language Arts, Social Studies, and Science (Ecuador Universitario, 2014). The objective of this program is to prepare public educators to teach, generate, and transmit knowledge effectively to children and adolescents in order to improve education in the country (MinEduc, 2014). Consequently, if there is already a training program for several teachers of different content areas, especially Mathematics, Language Arts, Social Studies, and Science, it is also possible to implement a nationwide training program for all EFL teachers in Ecuador, which does not currently exist.

Regarding instructors, the Ministry of Education establishes that they must be certified and tested as outstanding teachers who are linguistically and pedagogically prepared to train other teachers (MinEduc, 2014). Therefore, for this program, instructors could be chosen from among the outstanding teachers who have previously participated in professional development courses like the Go Teacher Program, the Continuing Education Plan, the Peace Corps Training, or other renowned EFL Graduate Programs and have achieved high scores on these programs as well as the TOEFL exam (or a similar one like FCE or IELTS). This idea is supported by the Organic Law of Intercultural Education (Art. 73), which states that the education and training provided on behalf of public teachers, in which the State has invested financial resources, generate the responsibility to transmit and apply the learning for triple the time the education or training was provided.

## Practical Guidelines

The following are practical guidelines to make this professional development program:

a) Research-oriented. Participating teachers should not be just recipients of theoretical knowledge. They should have the opportunity to become active researchers of their own teaching context (Christenson et al., 2002; King 2002; Meng et al., 2013). To improve teaching, teachers first need to understand the effects of their actions on their students' learning. They, therefore, need to systematically observe their teaching, interpret what happens in their classrooms, detect problems, discuss those issues with the other participants, and find solutions (Borg, 2010; Kumaravadivelu, 2003; Roux & Mendoza, 2014). In consequence, teachers should have a space for discussion to analyze specific needs, situations, and issues they have observed in their classrooms in order to find practical solutions to implement communicative methods that are feasible and realistic according to the circumstances of each teacher and school. For example, at the end of each session, teachers could get together in groups to talk about ways in which they would apply what they learned during the session, challenges they might face in the process, and practical recommendations they could apply to overcome those challenges.

b) Linguistically and pedagogically effective. In order to enhance EFL teaching in Ecuador, educators need to be prepared linguistically and pedagogically as explained above. Thus, professional development programs should prepare English teachers to improve their linguistic skills as well as their pedagogical skills. To develop their linguistic skills, teachers need to use the target language (English) productively and receptively (Brown, 1994) throughout the program. That is why the instructional activities should be

carried out in English. As Ellis and Shintani (2014) explain, the opportunity to interact in the L2 is central to developing L2 proficiency. Since the opportunity to use English outside the classroom is bound to be limited, it is important to immerse teachers in the target language as much as possible during these professional development programs. On the other hand, to improve their pedagogical practices, teachers need to receive instruction on topics such as: Curriculum, EFL Teaching, Assessment, Differentiated Instruction, and Instructional Technology (Arnold, 1999; Brown, 2000; Richards & Rogers, 2001). Thus, professional development programs should include disciplinary knowledge of second language acquisition, psycholinguistics, bilingualism, and sociolinguistics in order to guide pedagogical reasoning (Ellis, 2003; Hedgcock, 2002; Macaro, 2003). All this will help EFL teachers to improve both their pedagogical practice and their linguistic skills.

c) Communicative-based. In order to develop teachers' communicative skills, they should have the opportunity to interact with each other in English during the program. It is important to create contexts of language use where teachers have a reason to attend to the language (Ellis & Shintani, 2014). That is why these training courses need to be carried out in English. Besides, they have to incorporate activities and tasks that require communication among teachers in the target language. Therefore, the activities included in these programs should a) focus on language fluency, b) reflect natural use of language, c) focus on achieving communication, d) require meaningful use of language, e) require the use of communication strategies, and f) seek to link language use to context (Richards 2006). In that way, participants will improve their communicative competence in English and it will be easier for them to use communicative methods in their classrooms.

d) A model of a communicative classroom. EFL training programs should be designed to model the pragmatic, authentic, and functional use of the target language for meaningful purposes (Brown, 1994). Most teachers in Ecuador use the grammatical approach because that is the way they learned. Although teachers know it is important to use a communicative approach, most of them do not know how to do it because they have not been exposed to this kind of teaching before (Abad, 2013). That is why professional development programs for EFL teachers should not only provide theoretical explanation of the communicative-based strategies that should be implemented but also model the effective use of these strategies.

Richards (2006) explains that EFL educators should be prepared to teach their students how to:

- Use language for a range of different purposes and functions according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication).
- Produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations).

- Maintain communication despite having limitations in one's language knowledge, using different kinds of communication strategies.

This goal can be achieved only if the training programs offered exemplify and model how to promote interaction, collaboration, and creation of meaning in the classroom.

e) Other characteristics. According to Wichadee (2011), successful development works best as a collaborative endeavor. That is why these programs should avoid activities that isolate teachers from their peers. Instead, they should promote peer collaboration and discussion. During seminars, EFL teachers should get together to exchange ideas and experiences, and to discuss their teaching difficulties. In this way, they will be able to help each other to solve these problems and identify practical ideas to implement a communicative approach in the classroom (Lieberman, 1996). However, training programs will be successful only if the ideas learned are applied in the classroom. That is why professional development programs should go hand in hand with mentoring programs.

## Recommendation # 2: Mentoring Programs

### Level: National Level

Effective professional development programs like the one described above can be extremely beneficial for EFL teachers in Ecuador. Nevertheless, in order to be effective, these programs should also have a mentoring component. In several studies, researchers have found that traditional in-service teacher professional development programs that are delivered in the form of workshops, seminars, conferences or courses are brief, fragmented, decontextualized, and isolated from real classroom situations (Ball & Cohen, 1999; Collinson & Ono, 2001; Feiman-Nemser, 2001; Fullan & Hargreaves, 1996; Schwille & Dembelé, 2007; Villegas-Reimers, 2003). EFL teachers are often trained only in a theoretical, academic, or research-oriented way. Thus, there is a gap between theory and practice that needs to be filled (Liu, 2005; Liu, 2006; Zheng, 2010; Zhang & Li, 2003). That is why it is necessary to implement mentoring programs in addition to the professional training courses suggested above.

Mentoring is a process in which a more skilled or more experienced person, the mentor, nurtures someone less skilled or experienced, the mentee (Anderson & Shannon, 1988). The mentor usually has to model, teach, sponsor, encourage, counsel, coach, support, and supervise the mentee for the purpose of promoting the latter's professional development (Anderson & Shannon, 1988; Colwell, 1998; Lacey, 1999; Othmana et al., 2012). According to the National Council of Graduate Schools (2014), mentors are:

- Advisors, who have career experience and are willing to share their knowledge.
- Supporters, who provide emotional and moral encouragement.

- Tutors, who give specific feedback on one's performance.
- Supervisors, who monitor the academic and professional progress of mentees.
- Trainers, who teach mentees about professional responsibility.
- Role models, who exhibit the qualities and ethical values that academics should possess.

However, it does not mean that the mentor has a superior position. Actually, the word mentor refers to a more egalitarian relationship, which keeps mentees and mentors in a balanced dialogue (Bonilla & Méndez, 2008). The word mentor involves a role that accounts for active interaction of two members: mentor and mentee (Othmana et al., 2012). The mentors' responsibility deals with understanding teachers' needs and environment. The roles of these participants involve participating and cooperating, taking aside authority. Therefore, reflection and mutual dialogue becomes a priority in this relation. In effective mentoring programs, teachers' inherent abilities and background knowledge are the basis for building up an individual teaching style (Bonilla & Méndez, 2008). Then, the role of a mentor is understood as a person who is able to cooperate and guide other teachers to analyze, evaluate, and improve their teaching practices.

## Importance

Traditional professional development programs fail to connect with the participants' teaching experience and create a division between theory and practice (Hu, 2005). They do not evidence a coherent connection between the content of the program and the teachers' professional lives. That is why effective professional development programs should go hand in hand with mentoring programs. Several studies demonstrate that this combination facilitates the introduction of new and effective strategies in the classrooms (Bonilla & Méndez, 2008; Hu, 2005; Mercosur, 2005). Moreover, a study conducted by Othmana et al. (2012) demonstrated that mentoring programs can even improve the communicative competence and language skills of trainee teachers, which is precisely one of the most important goals of the Ministry of Education in Ecuador.

According to Othmana et al. (2012), mentoring programs offer, if not a total immersion, a partial form of immersion where conversations during the sessions take place in English and indirectly create an English-speaking environment. In their study, precisely, the trainees reported that mentoring sessions made them more 'daring' to talk, built their confidence to speak English, and created a 'comfort' zone between mentee and mentors that motivated them to speak the target language (Othmana et al., 2012). Therefore, these findings suggest that mentoring programs contribute to improve and enhance not only teachers' pedagogical skills but also teachers' communicative competence and language

skills since they provide EFL educators the opportunity to interact with more proficient English speakers (the mentors).

## Application in Ecuador

According to the Organic Law of Intercultural Education, teachers can play the role of mentors. Mentors are in-service teachers who are released 80% of the time from his or her professorship to provide training and educational support to teachers of institutions whose students achieved the lowest scores on the SER test (MinEduc, 2014). The Mentoring Program currently focuses on rural schools and intercultural schools of Ecuador. The objective of this program is to train novice and in-service teachers of public schools through training workshops and classroom monitoring (observation and feedback) in order to transform teaching (MinEduc, 2014). Consequently, if there is already a mentoring program for Mathematics, Language Arts, Social Studies, and Science teachers of rural areas, it is also possible to implement a nationwide mentoring program for EFL teachers.

## Practical Guidelines

Before carrying out this program, it is necessary to have a sufficient number of mentors. These mentors should be well prepared academically and linguistically. Mentors should be outstanding teachers who have achieved high scores on the TOEFL exam (or a similar one like FCE or ielts) and have participated in previous professional development courses like the Go Teacher Program, the Continuing Education Plan, the Peace Corps Training, or other renowned EFL Graduate Programs. This idea is supported by the Organic Law of Intercultural Education (Art. 73), which states that the education and training provided on behalf of public teachers, in which the State has invested financial resources, generate the responsibility to transmit and apply the learnings for triple the time the education or training was provided.

Evidently, to enter the Mentoring Program, mentors should go through a rigorous selection process and pass several tests to prove they have the required profile: high pedagogical and linguistic skills, readiness for change, ability to handle interpersonal relationships, and willingness to participate in an intensive program (Bonilla & Mendez, 2008). Additionally, before beginning their role as mentors, they should participate in several training workshops that will prepare them for their new responsibilities (MinEduc, 2014). In order to succeed, all public high schools should be involved in this program, and mentors should be assigned to each institution according to geographic proximity to the place of residence of the mentor. Finally, since the Undersecretary of Educational

Management, Support, and Monitoring is the government institution that supervises and controls all these kinds of programs in Ecuador (MinEduc, 2014), mentors should work hand in hand with this institution.

According to Bonilla and Mendez (2008), given the implications of becoming a mentor and the importance of cooperative traits, a mentor should have teamwork abilities. Mentors should also be prepared to guide in-service teachers to evaluate themselves. Mentoring programs are supposed to help teachers acquire reflective skills to be critical participants of their own practice and to be able to make wise decisions regarding their teaching practices (Boreen et al., 2000). Thus, the role of mentors involve supporting teachers in their pedagogical practice by dialoguing, negotiating ideas, and giving advice on the way they can improve teaching actions (Berry, 1998). Although mentees are supposed to receive attention and guidance from their mentors, in effective mentoring programs, the mentee is also encouraged to be an active participant, inquirer, and critical thinker.

All mentoring programs should include these two important components:

a) Permanent conversations and discussions. This strategy provides several benefits for mentors and mentees; for example, it promotes not only social skills but also the ability to analyze teaching situations from different perspectives. Moreover, permanent conversations and discussions can work as the therapy for stimulating participants' critical thinking skills (Bonilla & Mendez, 2008). Thus, mentors should have frequent conversations with their in-service teachers in order to give feedback, formulate and answer questions, and go deeply in the teachers' beliefs about their own practices (Kincheloe, 1998). In these conversations, all participants should be equally important. What in-service teachers have to say should be the basis to activate a connection between mentors and mentees, not only as practitioners but also as human beings (Boreen et al., 2000). EFL teachers in Ecuador have many years of experience; therefore, they will be more willing to accept any suggestion if they feel their opinions as well as their background knowledge and experiences are valued by their mentors. Besides, these teachers will make changes in the classroom only if they are totally convinced that those changes are beneficial, useful, realistic, and suitable for their circumstances. That is why mentors and mentees have to negotiate and discuss any changes they plan to make (Bonilla & Mendez, 2008). It is necessary to remember that, to make positive, realistic, and permanent changes in EFL classrooms in Ecuador, it is essential to combine the knowledge that mentors have with the experience that EFL teachers bring to the program. Finally, it is important to mention that these conversations and discussions should be held in English in order to enhance not only the pedagogical practices but also the linguistic skills of EFL teachers (Meng et al., 2013). The more teachers use the language, the more they will improve their communicative skills in English, and the easier it will be for them to implement a communicative approach in the classroom. In consequence, conversations between

mentors and mentees are an important component of mentoring programs that can lead to outstanding changes in the classroom.

b) Cooperative work in class. Cooperative work in class is an essential component that should also be part of these mentoring programs. Mentors have to accompany teachers during their experiences in the classroom in order to observe their practices and offer pertinent and effective suggestions to improve (Boreen et al., 2000). Besides, mentors have the responsibility to model the use of effective communicative methods in the classroom. Therefore, this strategy allows teachers, mentors and mentees, to work together as a team to overcome challenges and implement an effective communicative approach in EFL contexts, which is the goal set by the Ministry of Education in Ecuador.

Finally, in order to be successful, mentees also have to cooperate and follow the advice of their mentors, read any educational information suggested, and give feedback about the usefulness of their mentors' suggestions (Zerzan et al., 2009). Moreover, in-service teachers should seek opportunities to work with their mentors on research, creative projects, and other important educational activities (Meng et al., 2013). In that way, these mentoring programs will contribute to develop teachers' linguistic and pedagogical skills, and will help them to implement an effective communicative approach in their classrooms.

## Recommendation # 3: Peer Coaching

### Level: School Level

Teacher development and mentoring programs usually require of mentors and instructors somewhat conflicting tasks in that they must guide teachers in improving instruction as well as make them accountable for the quality of their teaching (Goker, 2006). Consequently, these supervisory practices often provoke distress, defensiveness, and suspicion in teachers, which prevent them from recognizing the professional development program as a process that focuses on improvement of instruction rather than on revealing weaknesses for the purpose of punishment (Vacilotto & Cummings, 2007). That is why peer coaching programs should be implemented among EFL teachers in addition to Professional Development Courses and Mentoring Programs.

As Skinner and Welch (1996) explain, peer coaching refers to a process in which teachers share data collected through peer observation for reflection on their individual teaching practices. Peer coaching allows teachers to share their professional experiences, doubts, insecurities, successes, and failures, free from the fear of being evaluated. In addition, it gives teachers the opportunity to "construct their own knowledge, by observing others gain self-knowledge and self-insight" (Fanselow, 1990, p. 184).

Therefore, this is a practice that provides teachers ongoing and effective feedback and helps them improve specific instructional practices that need to be corrected or refined.

## Importance

Findings demonstrate that peer coaching facilitates the exchange of teaching methods and materials, fosters development of teaching skills, and makes participants rethink their own teaching methods and styles (Vacilotto & Cummings, 2007). Besides, it gives teachers the opportunity to work together to reflect on current practices; expand, refine, and build new skills; share ideas; teach each other; conduct classroom research; solve problems in the workplace; and support one another in their work (Richards & Lockhart 1996; Richards & Nunan, 1990). In general, peer coaching nurtures professional growth since it promotes the implementation of novel approaches, methods, and techniques that were previously unknown to some teachers (Goker, 2006). All these benefits can be achieved through peer coaching programs because teachers feel less anxious and more confident when interacting with peers who have the same level of authority and experience similar circumstances in the classroom. Therefore, it is easy for them to talk about their practices and share their individual perceptions during these kinds of activities.

Peer coaching also increases teachers' awareness of their individual responsibility to review and revise what they do in class in order to improve the quality of their lessons. It can help teachers not only update their educational knowledge but also create and try new teaching methods. By using this strategy, teachers can "bring their decision-making processes to a conscious level and build up their own repertoire of skills to use in their practice" (Vacilotto & Cummings, 2007, p. 154). Hence, peer observations and discussions can contribute to eliminate teachers' weaknesses and highlight their strengths. As several authors explain, it is possible to improve teaching practices if educators have the opportunity to reflect on their own performance and to evaluate themselves as professionals (Richards & Lockhart 1994; Vacilotto & Cummings, 2007; Wallace 1991). Finally, it is important to mention that peer-coaching programs provide long-term benefits for the participants. Several studies have found that, when teachers are involved in these programs, they can bring the skills they have learned even to situations in which they are working alone (Gottesman, 2000; Showers & Joyce, 1996). Therefore, this is an effective strategy that should be implemented in Ecuador in order to support and guide EFL teachers in the implementation of a communicative approach in the classroom, which is the objective established in the National English Curriculum Guidelines of Ecuador.

## Application in Ecuador

In order to implement peer-coaching programs in Ecuador, it is necessary to have the support and collaboration of teachers and school principals. School principals are responsible for the organization and preparation of those teachers who will participate in the program. On the other hand, teachers are responsible for the successful implementation of the program. It is true that teachers in Ecuador have a very busy schedule; nevertheless, teachers could spend at least one hour a week (during planning time) observing the classes of their peers. Likewise, it is possible to set aside at least one hour a week, from 1:30 pm to 3:00 pm (during planning time in the afternoons) to reflect on current practices; expand, refine, and build new skills; share ideas; provide recommendations; solve problems; and support one another in order to improve their teaching practices and make them more communicative (Goker, 2006).

## Practical Guidelines

Before implementing peer-coaching programs in schools, all the teachers involved should participate in a workshop to receive training and directions. This workshop should explain and model all the activities that will be developed during the program. Besides, it should help each participant to: a) get a better understanding of the importance of cooperative teaching and its contribution to in-service professional development; b) learn how to effectively lead his or her peer within their own professional abilities and personality styles; c) learn how to effectively solve problems and respectfully work out issues with the help of their peers and team members; d) learn how to create more effective working relationships; and e) learn how to be more service oriented (Meng et al., 2013). All these skills will help teachers to become effective peer coaches and to succeed in the program.

Once the participants have acquired all these skills, it is time to start the program. First, teachers should explore the way things are and the way they should be in relation to EFL instruction (Meng et al., 2013). Then, they have to identify how to achieve the objective, which is the implementation of an effective communicative approach in the classroom, based on the analysis of needs done before. After that, teachers should plan a schedule for classroom observations and discussions, taking into consideration the needs and circumstances of all participants. Each team of in-service teachers should have 'lesson plan meetings' and 'debriefing meetings' (Vacilotto & Cummings, 2007). Lesson plan meetings should occur prior to teaching, and debriefing meetings should occur no later than two days after the unit has been taught. Before debriefing meetings,

teachers need to take turns observing each other classes. During classroom observation, teachers are expected to collect data that will be shared and discussed with the observed participant later at the debriefing meeting (see Appendix A). Such discussions will help educators to reflect on their individual teaching practices and improve their professional knowledge and skills in order to implement a more communicative approach in the classroom (Meng et al., 2013). Besides, these discussions will allow participants to provide feedback to one another. It is important to mention though, that participants should combine advice or recommendations with constant positive feedback. That will help teachers to be open-minded to reflect on and improve their instructional practices (Vacilotto & Cummings, 2007). Finally, at the end of each semester, the whole program should be evaluated, identifying not only the benefits but also the deficiencies that need improvement in order to refine and enhance the program constantly. In that way, all teachers will be able to work together in schools to implement the desired communicative approach in EFL classrooms.

#### **Recommendation # 4: Content-Based Instruction**

##### **Level: Teacher Level**

The basic idea that CBI promotes is that language instruction should be integrated with specific academic content (Johns, 2001; Schleppegrell et al., 2004). CBI encourages students to learn a new language by using it as a real means of communication from the very first class. In general, the objective of this new approach is to motivate students and enhance their language learning by providing them the opportunity to use meaningful and purposeful language. According to Azar (2007), balancing language and content is the most effective way to teach EFL learners since this combination contributes to increase students' language fluency and accuracy at the same time. Likewise, Tokuhama (2014) explains that bilingual institutions that offer full immersion programs (use of academic content to teach a second language) provide numerous benefits for learners because they allow students to practice and acquire listening, speaking, reading, and writing skills through every activity they do at school during the year. Therefore, it is a useful method to teach English to EFL students.

##### **Importance**

There are several linguistic and cognitive theories that offer foundation for CBI. All of them emphasize the importance of providing EFL learners the opportunity to use authentic, contextualized, and

challenging materials and interaction in communicative and academic contexts (Kasper et al., 2000). One of the most important intellectuals is Stephen Krashen. Krashen's Comprehensible Input Hypothesis explains that language can be easily acquired if it is taught through comprehensible input that is just beyond the learner's current proficiency level (Krashen, 1985), and that is exactly what CBI promotes. In CBI programs, teachers offer students contextualized, meaningful, and comprehensive language input, which motivates students to learn.

Another relevant author is Jim Cummins. According to Cummins' Two-Tired Skill Model, becoming proficient in a language requires developing basic interpersonal communication skills (BICS) and cognitive academic language proficiency (CALP) (Cummins, 1981). This means that students have to acquire not only the ability to talk to others in daily life situations, but also the capacity to use L2 to analyze and process concepts presented on academic texts. That is why Cummins argued that students should learn a language through academic content (Kasper et al., 2000). Hence, this is another theoretical foundation for CBI, where content is part of instruction for L2.

Cummins' ideas are supported by J. Michael O'Malley and Anna Uhl Chamot, who developed the Cognitive Academic Learning Approach (CALLA). According to this model, L2 learners need scaffolding and extensive instructional support (Chamot & O'Malley, 1992). This approach also advocates using materials drawn from major content areas to help students to develop academic language skills. These academics promote Content-Based Instruction since it incorporates scaffolding and provides the context for students to progress naturally (Brinton et al., 2003). Thus, when students feel they have the support they need in class, they develop a positive attitude towards the language they are learning.

Finally, according to the Cooperative Learning Theory, supported by numerous scholars like Allport, Watson, Shaw, and Mead since 1937, cooperative work in the classroom promotes learning success, motivation, and better attitudes of students toward learning a new language (Brinton et al., 2003). That agrees and is consistent with the goals of CBI.

Based on the theories mentioned before, it is possible to conclude that implementing Content-Based Instruction programs provides numerous benefits. For example, it offers EFL students the opportunity to learn a new language through meaningful content, which allows them to perceive this language as a useful means of communication. Besides, CBI programs give learners scaffolding and instructional support, which helps them to consider that L2 proficiency is achievable. Finally, Content-Based Instruction presents the language in comprehensive contexts. That improves the students' perception of the new language and makes it interesting for them. Similar benefits have been found in numerous studies conducted in EFL classrooms (Grabe & Stoller, 1997; Kasper, 1994; Krueger & Ryan, 1993; Snow & Brinton, 1997; Stryker & Leaver, 1997; Wesche, 1993). Those research studies consistently demonstrate that CBI promotes language acquisition, students' motivation, and academic success. Therefore, there are numerous reasons to promote the implementation of CBI in EFL classrooms in Ecuador.

## Application in Ecuador

Teachers and schools can choose different approaches of Content-Based Instruction according to the educational goals they want to achieve. They may choose to use an L2 to learn content (content-driven programs), or use content to learn an L2 (language-driven programs). The priorities given to content, language or both, influence a number of decisions; for example, who will teach and what teachers will need to know, or how student progress will be assessed, by whom, and for what purposes (Kasper et al., 2000; Met, 1999; Stryker & Leaver, 1997). Although the best option would be to implement CBI as part of the school curriculum, that is not possible in public schools in Ecuador because English is taught only as a foreign language, and teachers are not encouraged to teach different subjects in English (El Comercio, 2014). Therefore, in this context, the best idea would be to implement language-driven programs. In language-driven programs, language is the priority, and content contributes to language growth (Curtain & Pesola, 1994). Since content provides rich opportunities for meaningful, motivating, and purposeful language use, in this program design, educators could use content as a tool for making the language activities more engaging for students.

Theme-based instruction. According to Kasper et al. (2000), when circumstances preclude offering more complex and school level CBI programs, theme-based instruction offers a feasible and practical solution to motivate students and develop an L2 efficiently by combining language and content. Theme-based courses are a type of language-driven programs aimed at helping students to develop L2 skills and proficiency through content (Met, 1999). These courses are taught by language instructors to EFL learners who are evaluated in terms of their language growth. In this approach, the language teacher selects themes and tasks that contribute to the learner's language growth and that are interesting, engaging, and motivating for students (Stoller & Grabe, 1997). Besides, in these kinds of classes, teachers are not responsible for content mastery, but for language proficiency achievement. As Eskey (1997) suggested, theme-based language courses give learners an interesting subject to learn or communicate about. Therefore, theme-based courses are a practical option to increase students' language proficiency and promote student motivation in EFL classrooms in Ecuador.

## Practical Guidelines

In order to implement theme-based instruction in the classroom, EFL teachers can include topics from different content areas such as History, Nutrition, Geography, Politics, or Science, and combine them with the language objectives (grammar and vocabulary) of

the lesson. These topics should be connected to the language objectives of the lesson. For example, in order to teach count and non-count nouns, it is possible to study topics related to nutrition and healthy food. To explain the use of future tense, students can read articles about science and future innovative technology. To practice imperatives, it is a good idea to analyze the instructions of device manuals. To practice the use of past tense, students could read a story about the Spanish conquest of Ecuador. To learn comparatives and superlatives, it is possible to study and compare the natural features of each region of Ecuador. There is always a content topic that can be connected to a language objective. In that way, EFL learners will have the opportunity to use authentic, contextualized, and challenging materials, as well as interact in communicative and academic contexts.

An example in practice. If the language topic is “count and non-count nouns”, it is possible to combine academic content and language content through the following activities that students will do:

- Analyze the food pyramid to determine which food is healthy and which is unhealthy.
- Read an article about nutrition and discuss their eating habits in groups.
- Create a healthy and delicious recipe in class using count and non-count nouns.
- Prepare and present that recipe in class.
- Afterwards, students:
  - Interview English-speaking people and ask them about their eating habits.
  - Give the interviewees tips to improve their eating habits.
  - Record the dialogues / interviews and present them in class.

Of course, all the activities and tasks developed in class will depend on the topic of study. However, it is important to provide students authentic reading materials, and give them the opportunity to participate in group projects and cooperative learning activities. In that way, students will assume active social roles that involve interactive learning, negotiation, information gathering, and co-construction of meaning (Simmons & Page, 2010). These kinds of theme-based (content-based) activities will contribute to improve students' language skills and to develop their communicative competence.

## Conclusion

English is the predominant language of international communication today. Much of the technological, academic, scientific, and even social information is presented in English. Therefore, learning English is essential to interact and communicate in today's globalized world. That is why EFL education in Ecuador is expected to prepare students to communicate and interact with English speaking people in authentic and real-world

contexts. That is precisely the goal established by the Ministry of Education. The National English Curriculum Guidelines specify that “students should use the language productively (through speaking and writing) and receptively (through listening and reading) inside and outside the classroom” (MinEduc, 2014). Hence, they are trying to promote the implementation of a communicative approach. However, most educators in Ecuador still use the traditional grammatical approach to language instruction, characterized by rote memorization of vocabulary words and grammar rules (Ansarey, 2012). That is why Ecuador is among the countries with the lowest level of English in Latin America (El Comercio, 2014). Evidently, there is a wide gap between the objectives established by the Ministry of Education and the actual teaching practices that occur in the classroom. According to several authors, this usually occurs because educators are not adequately trained either linguistically or pedagogically to perform as English teachers (Ansarey, 2012; Ellis, 1994; Karavas-Doukas, 1996; Li, 1998). In consequence, if English teachers have insufficient language and pedagogical skills, it is not possible to implement an effective communicative approach in the classroom.

That is why there is a need to promote professional training of EFL teachers in Ecuador. Actually, the government has implemented several programs in order to train EFL teachers either linguistically or pedagogically. Unfortunately, these programs have benefited only a small number of teachers. However, if the objective is to improve EFL education in Ecuador, all English teachers need to be involved in effective professional development and other related programs. Thus, this chapter presented several suggestions for teachers, school principals, and authorities that could contribute to move all English teachers in public schools from a traditional grammatical approach to an effective communicative approach.

The first suggestion was directed to education authorities and was to implement professional development programs with the following characteristics: a) be research-oriented and ongoing, b) reach all EFL teachers in Ecuador, c) improve both language skills and teaching practices simultaneously, d) develop teachers' communicative skills, and e) promote and model the effective use of communicative methods in the classroom. The second recommendation was to create mentoring programs that go hand in hand with the aforementioned training programs. In these mentoring programs, a more skilled or more experienced person, the mentor, has to coach, model, and support another teacher, the mentee, in the classroom, for the purpose of promoting the latter's professional development in practice. The next suggestion was directed to school principals and was to use peer coaching among EFL teachers of each institution to improve their pedagogical skills. In these programs, teachers have to work together around the shared observation of teaching to reflect on current practices, share ideas, teach one another, solve problems in the classroom, and improve their teaching practices. Finally, the last recommendation is incumbent upon teachers directly. In order to implement a communicative approach in

the classroom, EFL educators need to give a turn to their teaching and adopt a different instructional methodology like CBI (Content-Based Instruction). The basic idea that CBI promotes is that language instruction should be integrated with specific academic content. CBI encourages students to learn a new language by using it as a real means of communication. It gives students a topic to talk about. Although there are different variations of content-based instruction, the one that would fit in our situation in Ecuador is theme-based instruction. In this approach, the language teacher selects interesting, engaging, and motivating themes to study about that gives learners a subject or topic to learn or communicate about in English, using English. All these suggestions can contribute to make instruction more communicative, and in general, to improve EFL education in Ecuador.

## Call to Action

Why is it so important to take action at the different levels, national, school, and teacher level, to improve EFL education in Ecuador? The increasing need to learn English worldwide leads to increased demands in the field of EFL teaching. Teachers in this profession are required to reach a much higher level of professionalism now, and their in-service professional development can be an effective approach to updating their professional learning and practice (Meng et al., 2013). Lamentably, many existing programs for in-service teachers do not always reach their goals expected. That is why it is important to run a complete and effective program that includes all the following components: professional development, mentoring, and peer coaching. To improve education in Ecuador, we need to go beyond sporadic and cosmetic teacher training.

The quality of education in a country is directly connected to the quality of its faculty. Hence, educational reforms should give priority to strengthening the teaching profession. Research shows that countries that achieve the best results in international assessments are those in which teachers are well trained Mercosur, 2005). A teacher who has the opportunity to access to continuous education programs of quality can contribute to improving student achievement. As Ansarey (2012) explains, teachers need government support. To improve EFL education in Ecuador, changes must be made at the national and school level. However, the most important changes in education occur inside the classroom.

HAIM G. GINOTT (1975) SAID ONCE:

I've come to a frightening conclusion that I am the decisive element in the classroom. It's my personal approach that creates the climate. It's my daily mood that makes the weather. As a teacher, I possess a tremendous power to make a child's life miserable or joyous. I can be a tool of torture or an instrument of inspiration. I can humiliate or heal. In all situations, it is my response that decides whether a crisis will be escalated or de-escalated and a child humanized or dehumanized. (p. 38)

Therefore, this section also aims to inspire EFL teachers in Ecuador to have the courage to change education. For many years, education has been used as a tool to perpetuate social classes in Ecuador. Students have received different quality of education according to their social status. Working-class students have usually received a lower quality of education than upper-class students (Anyon, 1981). Children whose parents have important and well-paid jobs (the minority of students in Ecuador) usually go to wealthy private schools. As a result, these students have access to a more open, flexible educational environment, small intimate classes, multiplicity of elective courses, and specialized teachers (Bowles, 1972). This kind of education gives them the opportunity to become independent workers and decision makers, which are important qualities needed to easily move into high working positions similar to those of their parents. On the other hand, those children who belong to middle-class or working-class families (the majority of students in Ecuador) usually go to public schools, characterized by large classes, absence of individualized attention to students, few elective courses, unqualified teachers, rote learning, and few opportunities for independent or creative work (Bowles, 1972). That is why it is necessary to change traditional educational practices in order to provide all students in Ecuador a quality education that allows them to succeed in the world.

EFL classrooms cannot be based on rote memorization of language rules. Conjugating verbs, practicing contrived sentence patterns, and memorizing lists of decontextualized vocabulary words is ineffective and does little to promote authentic language use (Herrera & Murry, 2011). Students need to be exposed to authentic activities that give them the opportunity to communicate using the target language. To truly acquire a second language, students must learn to discuss, understand, read, write, and think for academic and social purposes in the target language (Herrera & Murry, 2011). Learning to communicate in English is essential to succeed in today's globalized world. Thus, it is time to move from a grammatical approach to a more communicative approach. Students need to learn skills that will prepare them for life; therefore, teachers need to prepare those students to succeed in life. Now is the time to change. Now is the time to take action and improve, not because we are forced by the government to do so but because we want the best for our students.

## References

- Abad, J. (2013). Pedagogical factors that influence EFL teaching: Some considerations for teachers' professional development. *Profile*, 15(1), 97-108.
- Anderson, E., & Shannon, A. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Ansarey, D. (2012). Communicative language teaching in EFL contexts: Teachers attitude and perception in Bangladesh. *ASA University Review*, 6(1), 61-78.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Arnold, J. (1999). Affect in language learning. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3- 32). San Francisco: Jossey Bass.
- Bonilla, X., & Mendez, P. (2008). Mentoring in pre-service teaching: From reflection on practice to a didactic proposal (Unpublished doctoral dissertation). Universidad Distrital, Bogota-Colombia.
- Booren, J. (2000). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, and coaching*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429.
- Bowles, S. (1972). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. *Review of Radical Economics*, 3(4), 1-30.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (2003). Content-based second language instruction. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Bullough, R. (2001). Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987: A study in the history of an idea. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 655-666.

- Burns, A. (2000). Facilitating collaborative action research: Some insights from AMEP. *Prospect*, 15(3), 23-34.
- Chamot, A., & O'Malley, J. (1992). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.), *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers* (pp. 121, 122). White Plains: Longman.
- Chang, S. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English. *English Language Teaching*, 4(2), 13-24.
- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Covert, J., Dyer, J., Risko, G., & Johnston, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 259-72.
- Collinson, V., & Ono, Y. (2001). Professional development of teachers in United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 223-248.
- Colwell, S. (1998). Mentoring, socialization and the mentor/protégé relationship. *Teaching in Higher Education*, 3(3), 313- 325.
- Council of Europe. (2014). Common European Framework of Reference for Languages [Data file]. Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)
- Cullen, R. (1997). Transfer of training assessing the impact of INSET in Tanzania. In D. Hayes (Ed.), *In-service teacher development: International perspectives* (pp. 21-30). London: Prentice Hall.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination & Assessment Center.
- Curtain, H., & Pesola, C. (1994). *Languages and children: Making the match*. New York, NY: Longman.
- Demirezen, M. (2011). The foundations of the communicative approach and three of its applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 57-71.
- Ecuador Universitario. (2014, July 31). Ministerio de Educación oferta cursos de formación docente. Retrieved from <http://ecuadoruniversitario.com/directivos-y-docentes/docencia/ministerio-de-educacion-oferta-cursos-de-formacion-docente/>
- El Comercio. (2014). El segundo idioma prevalece como materia. Retrieved from <http://edicionimpresa.elcomercio.com/es/14230001db5b23ba-4453-44b6-9aa5-54c79a336187>
- Ellis, G. (1994). The appropriateness of the communicative approach in Vietnam: An interview study in intercultural communication (Doctoral Dissertation). Retrieved from ERIC E-Journal. (ED 378 839).
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). Exploring language pedagogy through second language acquisition research. New York, NY: Routledge.
- El Telégrafo. (2014, January 28). Ecuador está entre los países con el nivel más bajo de inglés. Retrieved from <http://www.telegrafo.com.ec/sociedad/item/ecuador-esta-entre-los-paises-con-el-nivel-mas-bajo-de-ingles.html>
- Eskey, D. (1997). Syllabus design in content-based instruction. In M.A. Snow & D. Brinton (Eds.), *The Content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 132-141). New York: Longman.
- ETS. (2014). TOEFL iBT website. Lawrence, NJ: Educational Testing Service. Retrieved from [http://search.ets.org/query.html?qp=url%3A\\*%2Ftoefl%2F\\*&qt=&site-search-form-go=Go](http://search.ets.org/query.html?qp=url%3A*%2Ftoefl%2F*&qt=&site-search-form-go=Go)
- Fanselow, J. (1990). Let's see: Contrasting conversations about teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.). *Second language teacher education* (pp. 113-130). New York, NY: Cambridge University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(1), 1013-1055.
- Francis, S., Hirsch, S., & Rowland, E. (1994). Improving school culture through study groups. *Journal of Staff Development*, 13(1), 12-15.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). What's worth fighting for in your school. New York, NY: Teachers College Press.
- Geyer, N. (2008). Reflective practices in foreign teacher education: A view through micro and macro windows. *Foreign Language Annals*, 41(4), 627-638.
- Ginott, H. (1975). Teacher and child: A book for parents and teachers. New York, NY: Macmillan.
- Goker, S. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(1), 239-254.
- Gottesman, B. (2000). Peer coaching for educators. Lanham, MD: Scarecrow University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-21). White Plains, NY: Longman.
- Grossman, P., & Richert, A. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4, 53-62.
- Hedgcock, J. S. (2002). Toward a socioliterate approach to second language teacher education. *Language Journal*, 86, 299-317.
- Heining-Boynton, A., & Haitema, T. (2007). A ten-year chronicle of student attitudes toward foreign language in the elementary school. *The Modern Language Journal*, 91(2), 149-168.

- Herrera, S., Cabral, R., & Murry, K. (2013). Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Herrera, S., & Murry, K. (2011). Mastering ESL and bilingual methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CLD) students (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hu, G. (2005). Professional development of secondary EFL teachers: Lessons from China. *Teachers College Records*, 107, 654-705.
- Johns, A. (2001). An interdisciplinary, interinstitutional learning communities program: student involvement and student success. In I. Leki (Ed.), Academic writing programs: Case studies in TESOL practice (pp. 61-72). Alexandria, VA: TESOL.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3), 187-196.
- Kasper, L. (1994). Improved reading performance for ESL students through academic course pairing. *Journal of Reading*, 37(1), 376-384.
- Kasper, L. (Ed.). (2000). Content-based college ESL instruction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kasper, G., & Rose, K. (2001). Pragmatics in language teaching. In K. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics and language teaching* (pp. 1-12). New York: Cambridge University Press.
- Kincheloe, J. (1998). Unauthorized methods: Strategies to critical teaching. London: Routledge.
- King, M. (2002). Professional development to promote school wide inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 243-57.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. New York, NY: Longman.
- Krueger, M., & Ryan, F. (1993). Language and content: Discipline and content-based approach to language study. Lexington, MA: D.C. Health.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Lacey, K. (1999). Making mentoring happen: A simple and practical guide to implementing a successful mentoring program. Sydney: Tim Edwards.
- Li, D. (1998). It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming

- conceptions of professional learning. In M. McLaughlin & L. Oberman (Eds.), Teacher learning: New policies, new practices (pp. 176 - 190). New York: Teachers College Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). How languages are learned. NY: Oxford University Press.
- Liu, G. (2005). The trend and challenge for teaching EFL at Taiwanese universities. *Regional Language Centre Journal*, 36(2), 211-221.
- Liu, X. (2006). Exploration of issues and models of new curriculum training for rural junior high school English teachers. *Foreign Language Teaching and Research in Basic Education*, 70(12), 51-53.
- Macaro, E. (2003). Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its applications. London: Continuum.
- Meng, J., Tajaroensuk, S., & Seeph, S. (2013). The multilayered peer coaching model and the in-service professional development of tertiary EFL teachers. *International Education Studies*, 6(7), 18-31.
- Met, M. (1999). Content-based instruction: Defining terms, making decisions. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- MERCOSUR, OEI, & UNESCO (2005). Educar en la diversidad. Retrieved from <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/.../EducarenladiversidadUNESCO.pdf>
- Ministerio de Educación (2012a). National English Curriculum Guidelines. Quito: MinEduc.
- Ministerio de Educación (2012b). National English Curriculum Specifications. Quito: MinEduc.
- Ministerio de Educación (2014). Ministerio de Educacion del Ecuador (Official web page). Quito: MinEduc. Retrieved from <http://www.educacion.gob.ec>
- Othmana, Z., Syed, S., Kim, T., Mohd, N., Amin, M., Amat, S., Basri, H. (2011). Improving international working language of academicians: Mentor-mentees' reflections. *Social and Behavioral Sciences*, 59, 237 - 243.
- Peace Corps. (2014). Go Teachers: TOT presentations and handouts. Quito: Author. Retrieved from <https://drive.google.com/folderview?id=0B1B378egymAENKNUUJBNYWZLTjA&usp=sharing>
- Richards, J. (2002). 30 years of TEFL/TESL: A personal reflection. *RELC Journal*, 33(2), 1-35.
- Richards, J. (2006). Communicative language teaching today. New York, NY: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Nunan, D. (Eds.). (1990). Second language teacher education. Cambridge:

- Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rifkin, B. (2005). A ceiling effect in traditional classroom foreign language instruction: Data from Russia. *The Modern Language Journal*, 89(1), 3-18.
- Roux, R., & Mendoza, J. (2014). Professional development of Mexican secondary EFL teachers: Views and willingness to engage in classroom research. *English Language Teaching*, 7(9), 21-27.
- Samson, J., & Collins, B. (2012). Preparing all teachers to meet the needs of English language learners: Applying research to policy and practice for teacher effectiveness. Washington, DC: Center for American Progress. Retrieved from <http://www.metrostatecue.org/files/mscd/Documents/Summit%202013/SamsonCollins%202012.pdf>
- Schleppegrell, M., Achugar, M., & Oteiza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67-93.
- Schville, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning*. Paris: UNESCO.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(3), 12-16.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Snow, M., & Brinton, D. (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. White Plains, NY: Longman.
- Stryker, S., & Leaver, B. (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. *Support for Learning*, 13(2), 54-58.
- Vacilotto, S., & Cummings, R. (2007). Peer coaching in TEFL/TESL programs. *ELT Journal*, 61(2), 153-160.
- Valencia, S., & Killion, J. (1988). Overcoming obstacles to teacher change: Direction from school-based efforts. *Journal of Staff Development*, 9(2), 2-8.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wesche, M. (1993). Discipline-based approaches to language study: Research issues and

- outcomes. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.), *Language and content: Discipline and content-based approaches to language study* (pp. 57-82). Lexington, MA: D.C. Health.
- Wichadee, S. (2011). Professional development: A path to success for EFL teachers. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(5), 13-22.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2002). *Curriculum development: A guide to practice*. Upper Saddle River, NJ: Person Education, Inc.
- Zeichner, M., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 293-330). Washington, DC: AERA.
- Zerzan, J. (2009). Making the most of mentors: A guide for mentees. *AcadMed*, 84(1), 140-144.
- Zhang, Z., & Li, S. (2003). English teacher development. *Curriculum, Teaching Material and Method*, 23(11), 59-66.
- Zheng, H. (2010). Dilemmas in teacher development in the Chinese EFL context. *Journal of Cambridge Studies*, 7(2), 2-13.
- Zilax, P. (2011). *Improvisation and dramatization of real life events as techniques to lose fear of spoken English*. Quito: PUCE.



Español



## Tabla de Contenidos

Introducción.....	133
Modelo de Currículo para la Instrucción de Inglés como Lengua Extranjera en Ecuador .....	135
Introducción .....	135
¿Qué es el Curriculo? .....	136
Tipos de Currículo .....	136
Breve Historia de las Fuerzas que han Impactado el Currículo en Ecuador .....	137
Filosofías que han Influido en el Sistema Educativo en el Ecuador.....	139
El Laicismo (secularización) en Ecuador .....	139
Principios del Currículo en el Ecuador (el pensamiento crítico y la meta cognición).....	140
Participación de la Sociedad en el Diseño Curricular .....	140
Diseño Curricular; Una Unidad Piloto .....	141
Conclusión.....	143
Referencias.....	145
El Papel del Tutor en Ecuador: Un Plan para Atender las Necesidades de los Adolescentes de la Población Pluricultural.....	147
Introducción .....	147
El Rol de los Maestros Tutores .....	148
La Participación de los Padres de Familia .....	150
La Participación del Equipo de Maestros .....	150
La Participación de los Estudiantes .....	151
Aplicación Práctica .....	152
Actividad # 1. El Edredón Cultural .....	153
Actividad # 2: Mi Respeto a lo Multicultural en Imágenes y Palabras .....	154

Actividad # 3. Cuidado de la Salud en la Adolescencia .....	155
Resumen .....	156
Implicaciones en el Sistema Educativo .....	156
Conclusión y Recomendaciones .....	158
Referencias.....	159
 Instrucción Diferenciada para Estudiantes Diversos: Creación de Clases Diferenciadas EFL en Colegios Públicos de Ecuador.....	161
Introducción y Propósito .....	161
¿Cómo se Presenta la Diversidad? .....	162
Características y Diversidad de los Estudiantes en Ecuador .....	162
Contenido .....	163
Proceso .....	164
Producto .....	164
Ambiente de Aprendizaje .....	164
Aplicación de la Instrucción Diferenciada en Clases de Inglés.....	165
Contenido .....	165
Proceso .....	167
Producto .....	168
Ambiente de Aprendizaje .....	169
Conclusión .....	170
Referencias .....	171
 El Uso Eficaz de las “Evaluaciones Basadas en el Desempeño” para Identificar los Conocimientos y Habilidades en el Idioma Inglés de los Estudiantes EFL en Ecuador.....	173
Introducción .....	173
¿Por qué Evaluar? .....	174
Evaluaciones Auténticas .....	175
Las Evaluaciones Basadas en el Desempeño .....	175
Base para la Evaluación Basada en el Desempeño .....	176
Ventajas de las Evaluaciones Basadas en el Desempeño .....	178
La Evaluación Basada en el Desempeño y la Biografía del Estudiante .....	179
Beneficios Reportados en Varios Estudios .....	179
Retos de las Evaluaciones Basadas en el Desempeño .....	180
Enfrentando los Retos .....	182
Pero ¿Qué Sucede con la Calificación? .....	183
Evaluación más allá de una Calificación .....	183

Evaluación Basada en el Desempeño en las Aulas EFL en Ecuador .....	184
Conclusión .....	185
Referencias.....	187
 Cómo Configurar un Podcast en Aulas EFL: Un Manual	
para los Maestros Novatos.....	191
Introducción.....	191
¿Qué es un Podcast? .....	192
¿Cómo Pueden los Maestros Crear un Podcast? .....	193
Etapas en la Creación de un Podcast .....	193
La Integración de la Tecnología en el Plan de Estudios .....	194
El Podcast Promueve el Aprendizaje del Lenguaje .....	195
La Teoría de Kolb sobre el Aprendizaje Experiencial .....	195
La Teoría de John Dewey del Aprendizaje por Experiencia .....	196
Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget .....	196
Los Podcast Mejoran las Habilidades Orales en el	
Aprendizaje de una Segunda Lengua .....	197
El Uso de Podcast en el Desarrollo Profesional .....	199
La Evaluación en el Aula Usando la Herramienta Web Podcast .....	200
Conclusión .....	200
Manual para Docentes que Son Novatos en la Creación de Podcasts .....	201
Anexos .....	207
Referencias .....	211
 Cerrando la Brecha: Cuatro Claves para Llevar a los Profesores	
EFL del Tradicional Enfoque Gramatical al Eficaz Enfoque Comunicativo.....	213
Introducción / Información General .....	213
Planteamiento del Problema .....	216
Enfoques Actuales .....	218
Directrices Curriculares y Especificaciones .....	218
Programas de Desarrollo Profesional .....	220
Módulos en línea (TOEFL) .....	220
Plan de Formación Continua .....	221
Programas de Postgrado .....	221
Programa Go Teacher .....	222
Capacitación del Cuerpo de Paz .....	223
Recomendaciones y Justificación .....	224

Recomendación # 1: Programas Efectivos de Desarrollo Profesional .....	225
Nivel: Nivel Nacional .....	225
Importancia .....	225
Directrices prácticas .....	228
Recomendación # 2: Programas de Mentoría .....	230
Nivel: Nivel Nacional .....	230
Importancia .....	231
Aplicación en Ecuador .....	232
Directrices prácticas .....	232
Recomendación # 3: Entrenamiento entre Pares .....	235
Nivel: Nivel escolar .....	235
Importancia .....	235
Aplicación en Ecuador .....	236
Directrices prácticas .....	237
Recomendación # 4: Instrucción Basada en el Contenido .....	238
Nivel: Nivel del Maestro .....	238
Importancia .....	239
Aplicación en Ecuador .....	240
Instrucción Basada en Temas de Estudio .....	240
Directrices prácticas .....	241
Un ejemplo en la práctica .....	241
Conclusión .....	242
Llamado a la Acción .....	244
Referencias.....	247

## 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 la propuesta de un modelo curricular para las clases de inglés como lengua extranjera en Ecuador. En el segundo capítulo, los autores han abordado el rol del docente tutor en Ecuador; proporcionando un plan de intervención que puede ser implementado para satisfacer las necesidades de la población juvenil multicultural. El tercer capítulo cubre detalles relevantes ligados a como crear clases diferenciadas en las escuelas secundarias del país. El capítulo cuatro, por el contrario, ofrece un análisis de la utilización eficaz de las evaluaciones basadas en el desempeño con el fin de identificar el conocimiento del idioma inglés y las destrezas de los estudiantes de EFL. Continuando en la línea de la instrucción, en el capítulo cinco se discute una buena forma de integrar la tecnología en el aula mediante la explicación de los beneficios que tiene la implementación de podcasts en la enseñanza-aprendizaje de EFL acompañado de un manual detallando como crear podcasts. Finalmente, para cerrar con broche de oro, el sexto capítulo se enfoca en un llamado a la acción para todas las personas e instituciones que influyen en la enseña de EFL; en esta sección, los autores han sugerido cuatro recomendaciones clave para que los profesores pasen de un enfoque gramatical tradicional a un enfoque comunicativo eficaz. 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 publicas del país.

# Modelo de Currículo para la Instrucción de Inglés como Lengua Extranjera en Ecuador

## Introducción

Ecuador ha cambiado la metodología de enseñanza del idioma Inglés gracias al nuevo Plan Nacional de Estudio del Idioma Inglés, Lineamientos e Indicadores para la escuela secundaria. Estos son instrumentos valiosos que ayudan a los profesores de inglés a mejorar los planes de clase, la instrucción y la evaluación de la materia de inglés como lengua extranjera. Por ejemplo, los profesores pueden introducir contenido a las unidades y a las clases, en lugar de enseñar solamente la gramática. El nuevo plan de estudios lleva a los profesores a cambiar sus estrategias tradicionales con técnicas actualizadas y materiales, tales como el uso de la tecnología.

Sin embargo, hay algunos maestros a quienes les gustaría mejorar este currículo y adecuarlo al contexto de nuestro país. Su preocupación es que no fueron participantes en el proceso del diseño del plan de estudios y piden una oportunidad para hacer algunos cambios. Por ende, si existe alguna posibilidad de mejorar el currículo de nuestro país, nos gustaría que el equipo a cargo de esta tarea considere el modelo de la Taba para este propósito e involucre a los maestros de EFL en su diseño. Para ello, en este capítulo explicaremos como el modelo curricular de Taba puede adaptarse a las necesidades de instrucción de inglés como lengua extranjera de Ecuador.

En este apartado exploraremos un modelo de planificación curricular como propuesta para mejorar el diseño del currículum de inglés como lengua extranjera en el nivel de secundaria de Ecuador. Hoy en día, es posible introducir estos cambios gracias a la situación social y democrática que se está viviendo en el sistema educativo del Ecuador. Para iniciar esta sección, primero aclararemos algunas terminologías relacionas al tema de discusión.

## ¿Qué es el Currículo?

Según Ebert II & Bentley (2013), “el currículo se refiere a los medios y materiales con los que los estudiantes interactúan con el propósito de lograr resultados educativos identificados” (pp. 1, párr.1). Estos autores mencionan que, hoy en día, los estudiantes tienen muchas actividades en las que participan, tales como clubes de ciencia, obras de teatro, bandas musicales, concursos literarios, educación para la ciudadanía, exposiciones, excursiones, reuniones y deportes; todas estas actividades forman parte del currículo. Los autores explican que actividades planificadas y no planificadas son incluidas en el currículo. Actividades como la consejería psicológica o servicios médicos a los que los estudiantes acuden durante el tiempo en la escuela son parte del currículo no planificado. Ellos señalan que todo lo que tenga que ver con la evaluación y rendición de cuentas en todos los aspectos de las instituciones educativas públicas, asegurando que sus actores estén haciendo lo que sea necesario para lograr los objetivos de la educación, son actividades que también forman parte del currículo. Los autores también mencionan que es necesario aclarar que el currículo incluye sólo aquellas acciones que afectan directamente a los estudiantes. Finalmente, los autores afirman que todas las demás tareas que los administradores, autoridades, o profesionales que tienen deberes en la escuela, pero que no están conectadas a la participación de los estudiantes están fuera del currículo. Además, ya que la escuela tiene muchas maneras de cumplir con sus objetivos, también hay muchos tipos de currículo que necesitan ser explicados.

## Tipos de Currículo

Eisner (1979), en su libro “The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs” (La Imaginación Educativa. En el Diseño y Evaluación de Programas de la Escuela), clasifica el currículo como explícito, implícito y nulo. El currículo explícito es el documento que contiene los objetivos por escrito para todos las asignaturas, las estrategias, las expectativas y los materiales necesarios que ofrece la escuela a los padres y estudiantes. El currículo implícito contiene las lecciones más importantes en la escuela en cuanto a responsabilidad, competitividad en el sentido de la motivación, tiempo para la articulación de las clases y la cultura de la institución, como la puntualidad, el esfuerzo al trabajar, y el deseo de lograr objetivos a largo plazo. Incluye algunas políticas, como el permiso de usar los baños, la estructura de los edificios, y los mobiliarios para los estudiantes. Finalmente, Eisner (1979) describe el currículo nulo como las actividades que las escuelas no enseñan. Él afirma que las escuelas deben asegurarse de que las

omisiones en la escuela deben ser el resultado de una elección, más no de la ignorancia o negligencia. Por ejemplo, él dice que el arte no se considera en el currículo, debido a la escasez de docentes especialistas, y los estudiantes pierden la oportunidad de apreciar un concierto o comentar acerca de un buen programa de televisión. Otra asignatura fundamental que forma parte del currículo nulo es la ausencia de comunicación. Al final, el autor llega a la conclusión de que las escuelas no sólo enseñan con un currículo explícito, también enseñan con un currículo implícito que tiene una gran cantidad de normas que regulan el sistema cultural, y un currículo nulo que los estudiantes y los maestros nunca conocerán (Eisner, 1979). ¿Qué tipo de currículo ha existido en el Ecuador? Despues de leer los próximos párrafos, usted va a tener una idea sobre cómo el sistema educativo ecuatoriano ha implementado su programa de estudios en el país.

### Breve Historia de las Fuerzas que han Impactado el Currículo en Ecuador

Rosemarie Terán, una maestra profesional de la Universidad Simón Bolívar de Ecuador, realizó un breve estudio sobre la historia de la educación en el Ecuador desde 1861, donde explica que el Sistema de Educación del Ecuador ha sido influenciado por fuerzas religiosas, económicas y políticas desde que nuestro país logró independizarse de los conquistadores españoles.

Terán (2015) menciona que el gobierno de García Moreno (1821-1921), séptimo presidente de la Nación de Ecuador, trató de organizar el territorio después de una pelea con el vecino país de Perú y llamó a las misiones religiosas de Europa tomar a su cargo el sistema de educación en el Ecuador para mejorar la educación con principios católicos. Sin embargo, la población indígena no pudo participar en este plan curricular. Ellos fueron generalmente marginados y permanecieron como analfabetos. La escuela fue concebida principalmente para altas clases sociales.

Terán (2015) indica que desde 1895 hasta 1901, Ecuador tuvo un nuevo cambio en la educación, durante el gobierno de Eloy Alfaro, quién decidió introducir los grados de acuerdo con la edad de los estudiantes en la escuela. Este presidente promovió la carrera profesional de negocios, contabilidad, y la agricultura para los jóvenes y permitió la educación de las niñas en las escuelas. Él cambió la matriz productiva del país a una matriz agraria. Él impulsó una educación pública, laica, gratuita, y obligatoria para la escuela primaria (TVL Ecuador Televisión Legislativa del Ecuador, 2014).

Moreira (2013), en su investigación “Historia del Sistema educativo del Ecuador”, escribió que los gobernadores ecuatorianos prestaron atención a la educación desde 1946, año en que se declaró la educación como un derecho de los niños y un deber de los padres. Este investigador señala que la institución que regulaba la educación inicialmente

se denominó Dirección Nacional de Aprendizaje. Él menciona que en 1963, la dictadura militar de Ecuador decidió crear muchas escuelas y promovió la educación bilingüe de quechua y español, fomentando un proyecto educativo integral. Menciona que el Presidente Jaime Roldós (1979) promovió el Plan Nacional de Alfabetización y la Ley Orgánica de Educación. En 1998 el Ministerio de Educación y cultura (MEC) implementó un currículo nacional.

Moreira (2013) señala que Ecuador tuvo el peor currículo durante el gobierno de Abdalá Bucaram (desde 1996 hasta 1997). Este presidente decidió no hacer ninguna mejora. Moreira también menciona que el primer currículum Ecuatoriano y una norma legal de la educación fueron creados en 1998. Este currículo garantizó a la educación como un derecho inalienable del pueblo. El currículo tuvo características pluralista, democrática, humanista y científica. Incluía la educación para estudiantes excepcionales. Sin embargo, esto sólo fue escrito en papel y no se reflejó en la realidad. Moreira (2013) recuerda el constante manejo de un grupo sindicalista brazo llamado “Movimiento Popular Democrático (MPD), el cual interrumpía las labores educativas, buscando cargos públicos a través de protestas de maestros. Él señala que la educación pública ecuatoriana desde el año 2000 al 2005 no tuvo un hilo conductor; cada escuela generó y ejecutó su propio currículo, de acuerdo al presupuesto. Los maestros trabajaban en varias instituciones a la vez para mantener económicamente a sus familias, improvisaban las lecciones y no tenían oportunidades de desarrollo profesional. El aprendizaje del idioma inglés nunca apareció en ningún plan curricular del estado. El investigador menciona que la educación ecuatoriana privada se aprovechó de esta situación y promovió una educación de calidad, incluyendo el aprendizaje del idioma Inglés, para los que podían pagar por ello.

Moreira (2007) también menciona que en el 2006, después de un referéndum nacional, los ecuatorianos aprobaron ocho políticas de un plan decenal (2006-2015) para la educación, lo que garantiza la buena calidad de la educación nacional con equidad, desde enfoques adecuados para fortalecer la formación de los ciudadanos (Moreira, 2013). El presidente Rafael Correa, quien asumió la presidencia del Ecuador en el 2007, a través del “Plan Nacional del Buen Vivir 2007-2013,” decidió fomentar el sistema de educación de Ecuador para la construcción de una sociedad de excelencia. Correa cambió la estructura tradicional de la educación ecuatoriana e incorporó las políticas necesarias en favor de los alumnos y los profesores. Durante su gobierno, el Ministerio de Educación estableció la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y la Ley Orgánica de Educación Superior. Correa promovió la creación de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) que se encarga de la formación de nuevos profesionales y la adjudicación de becas para estudios en las mejores universidades del mundo (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), 2013, p. 20).

Gloria Vidal, ex-Ministra de Educación del Ecuador, se encargó del proceso de alcanzar una educación de excelencia en el área de inglés, mediante la evaluación de los profesores de esta asignatura, el diseño del primer currículo nacional para la enseñanza del idioma inglés en el país y la elaboración de las directrices para su aplicación, basado en el Marco Común Europeo de Referencia. Las actividades contaron con el apoyo del nuevo presidente de la república, Economista Rafael Correa, quien quería destruir el engaño social sobre la enseñanza de inglés en las escuelas públicas, ya que la realidad era que los profesores no estaban preparados para estas funciones. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012).

El Ing. Jorge Glas Espinel, Vicepresidente de la República de Ecuador afirma que el 5% del Producto Interno Bruto se invierte en Educación y 7000 becas se han concedido a los profesores y estudiantes de los últimos años (teleSURtv, 2014). En el 2016, el Ministerio de Educación del Ecuador pondrá en marcha un nuevo plan de estudios para el idioma Inglés en las escuelas primarias, como asignatura de estudio obligatoria (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 3). Las nuevas decisiones sobre la mejora en la educación son parte de la nueva filosofía de las creencias del gobierno ecuatoriano, “El Socialismo del Siglo XXI” en oposición otras filosofías del pasado.

### Filosofías que han Influido en el Sistema Educativo en el Ecuador

El concepto del socialismo del Siglo XXI, en palabras del Presidente Rafael Correa, busca “colocar a los seres humanos sobre el capital, la prioridad ahora es pagar la deuda social, en lugar de la deuda externa. Canalizando los recursos liberados hacia la mayor inversión pública en la historia del Ecuador: más escuelas, más hospitales, más carreteras. Esta idea social de la solidaridad y redistribución es diferente del ideal aristotélico de la buena vida” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), 2013, p. 15).

Según Bustamante (2010), el Socialismo del Siglo XXI es la creencia filosófica que apareció con Stefan Dieterich, quien propone una “una democracia total de una economía basada en el valor de los bienes de consumo y una centralización estatal” (Bustamante, 2010, p. 2).

### El Laicismo (secularización) en Ecuador

Una de las grandes fuerzas que han influido en la educación ecuatoriana es el laicismo, promovido por el presidente Eloy Alfaro (1897-1901), quien decidió separar la iglesia del

sistema estatal de educación (Moreira, 2013). La secularización en el Ecuador se explicó en estos términos:

“El objeto central de esta filosofía lo constituye «el individuo» y «el Estado». Dentro de estos dos núcleos fundamentales tienen especial interés su concepto de libertad y de la educación y la forma de marginar el problema de Dios, la religión y la moralidad” (Albornoz, 1966, pág. 140).

De acuerdo a este escritor, el laicismo reconoce a las ciencias como la única fuente de conocimiento, lo experimental, y todo lo racional, que está relacionado con la inteligencia que hace que el ser humano sea independiente.

### Principios del Currículo en el Ecuador (el pensamiento crítico y la meta cognición)

En 1994 el primer intento para un plan de currículo fue concebido bajo estos principios:

“La educación inspirada en principios éticos, pluralistas, democráticos, humanistas y científicos, promoverá el respeto a los derechos humanos, desarrollará un pensamiento crítico, fomentará el civismo; proporcionará destrezas para la eficiencia en el trabajo y la producción; estimulará la creatividad y el pleno desarrollo de la personalidad y las especiales habilidades de cada persona; impulsará la interculturalidad, la solidaridad y la paz”. (Corporación de Estudios y Publicaciones, 1994).

En el 2009, el Ministerio de Educación elaboró un curso sobre principios de pensamiento crítico y la meta cognición para los profesores con el fin de promover la libre expresión de las ideas en la escuela, fortalecer pensamiento original, y fomentar el razonamiento en el salón de clases en oposición al pensamiento egocéntrico (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011). Estas ideas han colaborado en el diseño del nuevo currículo en el Ecuador, así como la consideración del desarrollo del niño y la teoría del aprendizaje.

### Participación de la Sociedad en el Diseño Curricular

La Ley Orgánica de Educación Intercultural promueve la participación de la sociedad como un aliado de los procesos de educación en el Ecuador, dotándole de la potestad de participar como un ente activo en la creación y desarrollo del plan de educación, tal como se lee en el siguiente artículo de la ley:

“o. Participación ciudadana.- La participación ciudadana se concibe como protagonista de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento, toma de decisiones, planificación y gestión y rendición de cuentas en los asuntos

inherentes al ámbito educativo, así como sus instancias y establecimientos. Comprende además el fomento de las capacidades y la provisión de herramientas para la formación en ciudadanía y el ejercicio del derecho a la participación efectiva" (LOEI, 2011, p. 9, Art, 1; Del Ámbito, Principios y Fines).

## Diseño Curricular; Una Unidad Piloto

Después de analizar diferentes modelos de diseño curricular, consideramos que el modelo desarrollado por Hilda Taba es el que más adecuado para implementarse en nuestro país. Según Taba (1962), los profesores encargados de la instrucción deben participar directamente en el diseño del plan de estudios mediante la creación de unidades piloto fiables siguiendo los pasos que a continuación se describen:

- Diagnóstico de necesidades. Taba (1962) establece que el conocimiento de las necesidades de los estudiantes al inicio de cualquier proceso de enseñanza permite al maestro establecer parámetros para diseñar el currículo del curso. Además, la reflexión del personal docente acerca de las experiencias anteriores contribuye a organizar mejor el nuevo proyecto educativo. En el caso de los estudiantes ecuatorianos, una batería de evaluación previo a la instrucción ayudará a comprender las necesidades académicas, biológicas y emocionales que cada estudiante trae desde su casa.

- Formulación de objetivos. Taba (1962) menciona que, teniendo en cuenta el nivel de conocimiento de los estudiantes, es necesario establecer algunos objetivos que detallen el perfil al que se espera llegar luego de la instrucción. Por ejemplo: Al final del segundo año de Bachillerato, los alumnos serán capaces de:

- a) Tener el suficiente lenguaje y vocabulario para expresarse con cierta facilidad y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y acontecimientos actuales.

- b) Estar consciente de la etiqueta de cortesía de la cultura extranjera (es decir, la cultura de los países en donde el idioma de destino es el lenguaje nativo) y actuar apropiadamente.

- c) Explotar la amplia gama de lenguaje sencillo para expresar gran parte de lo que se requiere.

- Selección de contenidos. Según Taba (1962), los contenidos del currículo deben conectarse con los temas que los estudiantes aporten durante el diagnóstico. Por ejemplo, el uso de expresiones inglesas, modismos, pensamientos y el vocabulario para describir la identidad y respetar a los miembros de la comunidad donde ellos viven y a los extranjeros que visitan el país. Otro tema importante es el reconocimiento de los derechos y el apoyo legal en casos de abuso así como aprender acerca de hábitos de salud. Los contenidos del currículo deben adecuarse a la edad de los estudiantes y su género, y debe reflejar las actividades de la vida real.

• Organización de los contenidos. Taba (1962) afirma que en esta parte del proceso, los maestros son quienes deciden cómo se enseñará el contenido de las unidades a los estudiantes de acuerdo al rendimiento académico de una unidad, el desarrollo de habilidades para reforzar aquellas que no han sido alcanzadas y una secuencia en los temas, a fin de tener coherencia en el plan de enseñanza.

- Selección de experiencias de aprendizaje. El contenido que se va a enseñar pueden ser instruidos a través de varias estrategias tales como los juegos de aula, imitación de roles, exposiciones de dibujos animados, plegables de papel hechos a mano, poemas, piezas musicales, círculos de lectura y muchas otras. Los estudiantes de secundaria suelen buscar actividades atractivas que impliquen el buen humor, el razonamiento reflexivo y la creatividad.

- Organización de las actividades de aprendizaje. Los maestros tienen que decidir el ritmo y la cantidad de instrucción del currículo de acuerdo con el estilo de aprendizaje y el nivel de los estudiantes. En este momento, el profesor tiene la responsabilidad de aplicar algunas estrategias de instrucción diferenciadas, tales como opciones, para aquellos estudiantes que tienen un nivel avanzado, así como aquellos estudiantes que son principiantes. La evaluación formativa mostrará al maestro los retrasos o los avances del proceso de aprendizaje.

- ¿Qué evaluar, cómo evaluar y qué medios utilizar? El modelo de Taba propone evaluar y valorar todo el plan de enseñanza. La evaluación de lo que se ha hecho durante la clase le dará al maestro una enorme oportunidad para medir el logro de los estudiantes y la efectividad de las estrategias utilizadas. El maestro debe elaborar un plan de evaluación junto con el plan de instrucción que contenga evaluación inicial, continua y una final, utilizando medios que estén al alcance del grupo evaluado.

- Comprobación de equilibrio y la secuencia. En esta etapa del proceso, los profesores compartirán sus estrategias más exitosas con sus colegas, a fin de construir un currículo eficiente, que tenga coherencia de temas y procedimientos mediante la comparación de la enseñanza entre sí. Por ejemplo, los profesores pueden comparar técnicas interesantes que desarrollen las habilidades lingüísticas, como lecturas, videos, cartas y presentaciones que formen parte de planes de clase que sea posible aplicar con resultados positivos.

• Probando las unidades experimentales. Taba (1962) considera que, después de que las unidades desarrolladas han sido diseñadas como piezas eficaces del plan de estudios, los profesores tienen que ponerlas a prueba y validar la información obtenida de acuerdo con cada nivel de grado, estableciendo los límites de las habilidades requeridas.

• Revisar y consolidar. Una vez que las unidades han sido validadas, estas son modificadas para integrar un currículo que se adapte a las necesidades y habilidades de los estudiantes, usando el material disponible en el medio, y permitiendo a los maestros instruir en diferentes estilos. Taba (1962) propone la creación de un manual que explique el uso de estas unidades. Su propuesta busca ayudar a los especialistas en elaboración del currículo,

a fin de que tengan en cuenta las consideraciones teóricas y principios sobre los que se basa la estructura de las unidades, la selección de los contenidos y las actividades de aprendizaje.

- El desarrollo de una estructura. Taba (1962) afirma que las unidades desarrolladas y validadas ayudaran a que los especialistas del currículo revisen el material considerando el alcance y la secuencia de la instrucción, y se convierten en los desarrolladores responsables de la justificación del currículo.

- Instalación y difusión de nuevas unidades. Al final de este proceso, Taba (1962) indica que el currículo revisado debe ser compartido con todos los maestros, para que ellos apliquen en el aula. Este es un paso muy importante, ya que todos los profesores deben tener el compromiso de articular las unidades estudiadas según sus propias sugerencias. Los maestros conocen a sus alumnos y ellos saben de qué manera estas unidades pueden contribuir positivamente a satisfacer sus necesidades, qué materiales pueden ser utilizados, cuáles son los intereses de los estudiantes, y cuál es el ambiente óptimo para el aprendizaje.

## Conclusión

En conclusión, el método propuesto por Hilda Taba para diseñar el currículo académico aprovecha todas las actividades exitosas que se desarrollan en la escuela y los une en un documento útil para la sociedad. Este modelo se contrapone a la forma establecida de diseñar un currículo; por lo tanto, es difícil integrarlo al sistema educativo. Las actividades mencionadas son generalmente planificadas por educadores profesionales y personas con mucha experiencia quienes seguramente tienen grandes ideas escondidas. El sueño de todo profesional en la educación es asegurar que su método de enseñanza es válido y que puede ayudar no solo a sus estudiantes, sino a sus colegas. El método propuesto por Hilda Taba para el desarrollo del currículo brinda a los maestros la responsabilidad de formar un currículo exitoso, basado en la realidad del contexto donde se aplica.

Ecuador está cambiando su modelo de educación en general. En la actualidad se enfoca en la idea de alcanzar el buen vivir basado en la armonía, la igualdad, la equidad y la solidaridad. Esta meta no será sólo un sueño, si las personas profesionales como maestros contribuyen a hacerlo realidad mediante la planificación para el futuro.

Por primera vez en la historia de Ecuador, el Ministerio de Educación permite que los diferentes actores de la sociedad aporten con sus ideas para evaluar el currículum nacional. Esta es una alternativa de participación equitativa, igualitaria y solidaria que la escuela puede ofrecer a la sociedad. Es importante que los profesores de inglés participen en planes de desarrollo profesional para entender y aplicar este nuevo plan de estudios para hacer un mejor trabajo en la escuela.



## Referencias

- Albornoz, J. C. (1966). Mundo hispanico. El laicismo en el Ecuador. Aspectos filosoficos. Retrieved 07 10, 2014, from Dinalnet: <https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=laicismo+en+el+ecuador.+aspectos+filosoficos>
- Bustamante, D. (2010, 01 06). El socialismo del siglo XXI en Ecuador. Retrieved 07 10, 2014, from Monografias.com S.A.: <http://www.monografias.com/trabajos78/socialismo-siglo-xxi-ecuador/socialismo-siglo-xxi-ecuador.shtml>
- Corporación de Estudios y Publicaciones. (1994). Manual de legislacion educativa. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Eisner, E. W. (1979, 05 03). The educational imagination. On the design and evaluation of school programs. Third edition. Retrieved 07 07, 2014, from Amazon.com: <https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=the%20educational%20imagination>
- Ebert II, C., & Bentley, M. L. (2013, 07-19). Curriculum definition. Retrieved 07 07, 2014, from Education.com: <http://www.education.com/reference/article/curriculum-definition/>
- LOEI (2011). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Suplemento-Registro Oficial No 754, 31 de marzo de 2011. Quito-Ecuador: Registro Oficial, Órgano del Gobierno del Ecuador.
- Ministerio de Educacion de Ecuador. (2011). Curso de didactica del pensamiento critico. Programa de formacion continua del magisterio fiscal.2nd. Edition. Quito: Ministerio de Educacion. DINSE.
- Ministerio de Educacion del Ecuador. (2012, 07 19). ECTV noticias- ministerio de educacion firma convenio para aplicacion pruebas TOEFL. Retrieved 07 11, 2014, from Youtube.com: <https://www.youtube.com/watch?v=mVn6-W4nsPc>
- Ministerio de Educacion del Ecuador. (2014, 03 24). Acuerdo 052-14. Normativa para la implementacion e instrumentalizacion de la disposicion transitoria contenida en el

- Acuerdo Ministerial No.041-14. Retrieved 07 10, 2014, from <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-052-14.pdf>
- Moreira, A. (2013, 10 25). Historia del sistema educativo del Ecuador. Retrieved 07 08, 2014, from University of Phoenix: <http://www.monografias.com/trabajos98/historia-del-sistema-educativo-del-ecuador/historia-del-sistema-educativo-del-ecuador.shtml>
- SENPLADES (2013). National Plan for Good Living, 2013-2017. Quito: Semplades.
- Taba, H. (1962). Curriculum development: theory and practice. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- teleSURtv. (2014, 04 21). Ecuador, primer lugar de America latina en inversion en educacion. Retrieved 07 08, 2014, from Youtube.com: <https://www.youtube.com/watch?v=Wr0ZgU1rX0Y>
- Terán, M. (2015). La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921). Published Doctoral Thesis, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Published on Dialnet. Retrieved January, 2016, from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45112>
- TVL Ecuador Televisión Legislativa del Ecuador. (2014, 03-25). Breve historia de la educación en el Ecuador. HD. Retrieved 07 08, 2014, from Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=awjP4imRNIC>

# El Papel del Tutor en Ecuador: Un Plan para Atender las Necesidades de los Adolescentes de la Población Pluricultural



## Introducción

Ecuador cuenta con diferentes tipos de instituciones educativas de secundaria en todo el país. Muchas son públicas, algunas son privadas, otras son fisco misionales, y unas pocas son municipales. Las escuelas públicas por lo general tienen más de 45 alumnos por aula, incluyendo personas de diferentes grupos étnicos. Estas tienen departamentos de consejería y psicología para ayudar a los estudiantes con necesidades especiales. Sin embargo, este servicio no tiene la cantidad necesaria de profesionales para asistir a todos los estudiantes de las escuelas y las autoridades recurren a pedir que los profesores se conviertan en profesores tutores y apoyen en labores de consejeros.

El maestro tutor está asignado oficialmente para trabajar con cada curso y atender las necesidades académicas y psicosociales de los estudiantes para maximizar su éxito en la escuela secundaria. Este maestro es el encargado de coordinar las cuestiones curriculares entre los estudiantes y los profesores, reunirse con los padres de familia para capacitarlos en temas de la adolescencia, valores, presentar de calificaciones o comportamiento. El docente tutor también es encargado de orientar a los estudiantes para ayudarles a solucionar sus problemas académicos, sociales y administrativos, dentro y fuera del aula. ¿Qué tan importante es el papel de este maestro de la escuela secundaria? ¿Por qué es necesario capacitarlo para trabajar en un aula multicultural? El propósito de este capítulo es explorar los beneficios de ser un maestro tutor con un plan a desarrollarse dentro del curso a su cargo.

## El Rol de los Maestros Tutores

La Ley Orgánica de Educación intercultural (LOEI) tiene una descripción general del rol de maestro tutor. Sin embargo, hay una responsabilidad más seria que este maestro cumple dentro y fuera del aula. Él se encarga de los estudiantes y su relación con el equipo docente y sus familias; también en la relación entre los docentes y las familias para solucionar temas administrativos, sociales y psicológicos. Esto involucra el preocuparse por asuntos de los adolescentes, la planificación de eventos escolares, coordinación de actividades curriculares y extracurriculares, e informar el comportamiento de los estudiantes. Este es el motivo por el que los maestros-tutores deben tener una planificación anual y ser preparados para cumplir con los requisitos establecidos por el Ministerio de Educación para ayudarles a los estudiantes a resolver sus problemas y a tener éxito en la escuela. Para ello, proponemos utilizar el concepto del marco espiral de preparación y adaptación “Accommodation Readiness Spiral and its Readiness for Advocacy” descrito por Herrera y Murry (2001). Este espiral nos ayudará a entender la importancia de estar preparados profesionalmente para el cargo de maestro tutor.

Según los autores, la Espiral de Preparación de la Adaptación (Accommodation Readiness Spiral) es un marco que describe la importancia de que los profesores y estudiantes lleguen a la escuela debidamente preparados para trabajar juntos durante todo el año escolar. Esta herramienta sugiere seguir algunos pasos para alcanzar el logro indicado. En primer lugar, los profesores deben desarrollar sus planes curriculares, basados en una reflexión crítica de las experiencias pasadas y las posibles mejoras para el siguiente año académico. En segundo lugar, los profesores deben conocer a los estudiantes y sus familias, conversar con ellos, y enterarse si alguien necesita apoyo psicológico o socio afectivo adicional y ajustes en la clase. En tercer lugar, el ambiente

para la instrucción debe ser agradable porque éste influye en el comportamiento de los estudiantes. En cuarto lugar, los autores mencionan la necesidad de elaborar un plan de estudios que no sólo se refieren al currículo académico y la instrucción, sino que también permita la realización de ajustes para el bienestar de los estudiantes incluyendo un ambiente de aprendizaje positive.

En quinto lugar, la programación y preparación instruccional busca la oportunidad de implementar nuevas estrategias o procesos que mejor se adapten a las metas académicas de los estudiantes. En sexto lugar, los profesores deben estar conscientes de las muchas innovaciones en la educación que se pueden compartir con la comunidad y las autoridades dentro y fuera de la escuela secundaria, su intervención en el diseño curricular, basado en la teoría y la práctica de investigación. Por ejemplo, los profesores necesitan hablar con sus compañeros acerca de cuan motivante sería para los estudiantes el utilizar actividades prácticas en la clase (Herrera, 2011).

En séptimo lugar, la futuridad, para los autores, es la reflexión acerca de qué hacer a favor de los estudiantes y las familias con respecto a su bienestar en el hogar y la escuela. Muchas veces, los profesores podrán proponer a la administración una nueva estrategia para resolver los conflictos en la escuela, o una mejor técnica de evaluación para mejorar los resultados de rendimiento. Esos son el tipo de recursos que agregan valor a los profesionales de la educación para ir más allá de sus responsabilidades habituales y luchar por el éxito de los estudiantes en la escuela secundaria y la vida real. Por lo tanto, en este apartado se discute como los maestros tutores pueden contribuir a alinear el plan de estudios con su contexto (Herrera y Murry, 2011).

Según Young, Millard, y Miller-Kneale (2013), a lo largo de los años, a los maestros se les ha otorgado liderazgo educativo y oportunidades de colaboración que les permitan “think outside the box” pensar fuera de la caja y crear métodos alternativos de instrucción, usar horarios flexibles para reunirse con los padres, compartir la planificación de los períodos con el propósito de desarrollar mejores prácticas, y que tengan voz activa en comitee de docentes “developing best practices, and have and active voice on faculty committee” (pág. 25).

Cuando la LOEI (2012) se refiere a los maestros-consejeros, esta afirma que: “Art. 56.- Docente tutor de grado o curso. El docente tutor de grado o curso es el docente designado, al inicio del año escolar, por el Rector o Director del establecimiento para asumir las funciones de consejero y para coordinar acciones académicas, deportivas, sociales y culturales para el grado o curso respectivo. Deben durar en sus funciones hasta el inicio del próximo año lectivo. El docente tutor de grado o curso es el principal interlocutor entre la institución y los representantes legales de los estudiantes. Esta encargado de realizar el proceso de evaluación del comportamiento de los estudiantes a su cargo, para lo cual debe mantener una buena comunicación con todos los docentes

del grado o curso. Son sus funciones, ademas de las previstas en el presente reglamento, las definidas en el Código de Convivencia institucional, siempre que no se opongan a lo dispuesto por la Ley Orgánica de Educación Intercultural o el presente reglamento.” (LOEI, 2012, p. 12, Art. 56, De Las Juntas de Docentes de Grado o Curso).

Esta breve explicación no muestra el panorama real del rol del maestro tutor; Por ende, para aclararlo, a continuación detallamos la relación del maestro tutor con cada miembro de la comunidad educativa: los padres de familia, alumnos y colegas.

### La Participación de los Padres de Familia

Los padres deben ser buenos defensores de la educación secundaria. Su participación en la vida de los adolescentes es fundamental, ya que saben las experiencias previas de sus hijos y pueden aportar información relevante sobre las vidas de los estudiantes para ayudar a los maestros a entender su comportamiento. La Ley Ecuatoriana de Educación establece que los padres “Ejercen La Veeduría del respeto de los Derechos de los Estudiantes” (LOEI, 2012, p. 15). Sin embargo, los padres deben tener una estrecha relación con la escuela. Los maestros tutores serán el vínculo entre los padres y el personal docente. Los docentes tutores deberán ser el link entre los padres y el personal de la escuela promoviendo los valores para el interés del buen vivir. El docente tutor debe invitar e involucrar a los padres en las actividades escolares, como el arreglo de aulas, talleres, reuniones, mingas (palabra quechua para las actividades del grupo de trabajo), celebraciones, eventos oficiales y viajes de estudio, actividades deportivas y al aire libre. Según Anderson (2010), “la investigación está finalmente indicando lo que los educadores han sabido por años: que la participación de la familia en la escuela aumenta el rendimiento escolar y la confianza de los estudiantes” (p 93.). En Ecuador, el maestro tutor está llamado a recoger información sobre sus estudiantes, contactar a los padres, llenar formularios biográficos y comprender sus comportamientos culturales.

### La Participación del Equipo de Maestros

La responsabilidad del maestro tutor es comunicarse con otros colegas y coordinar las actividades de adaptación para los estudiantes, manteniendo una relación amistosa y profesionalidad con ellos, pero preocupándose de verificar los logros de los estudiantes. “Un camino poderoso para la preparación y la actualización del docente es la participación en una comunidad de aprendizaje colaborativo de sus profesores y otros educadores que se reúnen para discutir temas de literatura, investigación y las mejores prácticas en la

adaptación de los estudiantes cultural y lingüisticamente diversos.” [“One powerful path to teacher readiness for currency is participation in a collaborative learning community of teachers and other educators who meet to discuss issues, literature, research, and best practice in the accommodation of CLD students”] (Herrera & Murry, 2011, p.170).

El término adaptación fue utilizado por Jean Piaget quien sugirió que “los niños ordenan los conocimientos adquiridos a través de sus experiencias e interacciones en grupos conocidos como esquemas. Cuando se adquiere nueva información, bien puede ser asimilada en esquemas existentes o adaptada a través de la revisión de un esquema existente o de la creación de una nueva categoría de información” (Cherry, 2015, párr. 12).

Si aplicamos esta teoría a la educación, debemos decir que la adaptación es la estrategia de la enseñanza que muestran a los estudiantes diferentes opciones para la comprensión de un tema, cambiar su ritmo, dar materiales prácticos, para que el estudiante adapte a la nueva información a sus conocimientos previos. Los maestros tutores son llamados a colaborar con nuevos procesos de aprendizaje y a defender la práctica profesional del profesor con los argumentos y teoría que ayude a que sus colegas se sientan seguros en la escuela. Nuestros colegas necesitan actualizar su desarrollo profesional y tener una formación continua en nuevos principios y estrategias. “La futuridad en la forma del liderazgo docente es cada vez mayor y la expectativa de mejores prácticas con una defensa para los estudiantes CLD” (Herrera y Murry, 2011, p. 172).

## La Participación de los Estudiantes

Los estudiantes ecuatorianos son multiculturales. Este término se refiere a los muchos grupos étnicos que viven en Ecuador y las características culturales que están aportan al país. Durante muchos años, estas poblaciones no fueron tomadas en cuenta en el plan de estudios de educación porque estos niños vivían lejos de los edificios escolares y caminaban kilómetros para asistir a un centro educativo, en donde sólo habían escuelas unidocentes. En estas escuelas sólo había un maestro para instruir a seis cursos al mismo tiempo. Este profesor no estaba preparado para hacer frente a sus necesidades y no tenía ningún tipo de formación de desarrollo profesional.

Ecuador tiene veintinueve nacionalidades indígenas y su población llega a 1'018.176 habitantes (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador, 2010). Esta población ha recibido un reconocimiento especial en el nuevo plan de gobierno como una fuente valiosa de tradición y cultura. Hoy en día, el 30% de los niños que asisten a la escuela en diferentes niveles y provincias del país pertenecen a estas nacionalidades.

Los maestros tutores saben que esta población es ahora la prioridad del gobierno y merece tener todas las adaptaciones necesarias para alcanzar el éxito en la escuela. Este

compromiso se expresa en el segundo objetivo del Plan Constitucional de la República Ecuatoriana para el Buen Vivir el cual busca:

“Fomentar la equidad social y territorial, la cohesión, la inclusión y la igualdad en la diversidad, sin exclusiones, para lograr una vida digna, con acceso a la salud, educación, asistencia social, la atención especializada y protección especial” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013, p. 54).

La Ley Orgánica de Educación del Ecuador ha escrito claramente varios capítulos sobre la inclusión de todos los estudiantes en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe sin distinción de raza ni género, respetando la cultura de cada pueblo, su lengua, y sus creencias. Además, el Currículo del Ecuador ha establecido cuidadosamente la forma en que las escuelas deben instruir a los estudiantes, respetando la lengua y cultura de nuestros ancestros. Un ejemplo de esto es la creación de escuelas del milenio, con dotación de laboratorios de informática y la mejor infraestructura del país para las poblaciones más pobres del país.

“Art.243. Interculturalidad. La interculturalidad propone un enfoque educativo inclusivo fundamentado en la valoración de la diversidad cultural y el respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas.” (LOEI, 2012, p. 36).

Los estudiantes que se trasladan con sus familias del campo a las grandes ciudades vienen de contextos multiculturales y necesitan mucho apoyo en la escuela. Sus padres suelen alquilar una habitación para toda la familia y se sirven sólo una comida al día. No hay dinero para el transporte, ropa, o la asistencia de su salud. Nuestro gobierno lo sabe y proporciona educación gratuita en la escuela secundaria pública para estos adolescentes. Algunos estudiantes se sienten solos, aparte del resto, y muchas veces se ven fácilmente involucrados en pandillas o en el consumo de drogas, mostrando comportamientos difíciles para los profesores en la escuela. Este es el momento en el que el maestro tutor puede ser un buen apoyo para ellos. Este escenario explica la misión del maestro tutor, quien necesita de un plan de actividades para guiar estas responsabilidades durante el año lectivo.

## Aplicación Práctica

Un docente tutor debe aplicar una herramienta de diagnóstico para comprender la situación personal y académica de los estudiantes al inicio del año escolar. La información arrojada en este diagnóstico puede proveer los datos necesarios para elaborar el plan anual, con la información necesaria sobre los posibles problemas de

la población multicultural evaluada. Los cursos de educación general básica en Quito tienen estudiantes de otras provincias vecinas. Estos estudiantes provienen de todas las regiones del país, la costa, sierra, Galápagos y la región oriental. Estos estudiantes requieren adaptaciones académicas y emocionales, ya que sus padres deciden iniciar una nueva vida en la capital, con una gran cantidad de dificultades. Por ejemplo, para estos estudiantes, el flujo de transporte y el ritmo de vida en la capital son más rápidos que en los lugares donde nacieron. Por lo tanto, tiene que cambiar su horario tan pronto como llegan a la capital.

El comportamiento en el aula de los estudiantes que crecieron en ciudades pequeñas no es igual a la conducta de los estudiantes que viven en las grandes ciudades. Los primeros estudiantes mencionados son tímidos y temerosos. Estos estudiantes no se involucran en el ambiente del aula y no saben cómo hacer amigos. Como resultado de esto, ellos podrían tener problemas de acoso en la escuela. Los estudiantes que viven en las grandes ciudades se sienten superiores. Por desgracia, estos problemas no son fáciles de ser revelados en escuelas grandes, con más de 2000 estudiantes. Debido a que los maestros tutores no han sido entrenados para hacer frente a estos problemas personales de los estudiantes, ellos piden ayuda al Departamento de Asesoría Estudiantil (dece). Sin embargo, este departamento interviene sólo en casos de extrema urgencia. Esta es la razón por la cual los maestros tutores requieren una preparación para resolver estas dificultades.

Una de las soluciones adecuadas es una visita de los padres a la escuela secundaria, al menos una vez al año. Los padres pueden ayudar a sus hijos a superar problemas como el retraso académico, la soledad en la escuela, la falta de comunicación y discapacidades que afectan a los estudiantes. El respaldo de un parentesco de familia es vital cuando se lidean con cambios de comportamientos en los estudiantes. Razón por la cual, los padres de familia son buenos aliados de la escuela secundaria. Las actividades detalladas a continuación ayudarán al maestro tutor a fomentar una buena relación entre los padres de familia de niños multiculturales y la escuela secundaria.

### Actividad # 1. El Edredón Cultural

Esta actividad se llevará a cabo en el primer mes del año escolar. Este es el mejor momento para conocer a los padres y estudiantes. Los maestros tutores generalmente son asignados para que trabajen un curso antes de que los estudiantes entren de vacaciones. A pesar de que aún no hay listas de estudiantes definitivas, porque las escuelas públicas hacen unos algunos cambios, es posible hacer una reunión de padres de familia. El objetivo principal será el de conocer a los padres y estudiantes para la construcción de una relación de

amistad, reconocer las expectativas de los padres y estudiantes para cumplirlas durante el año escolar y recibir información sobre la administración y el plan curricular.

La estrategia utilizada será un Edredón Cultural Informal que ayudará a los padres a escribir sobre sus orígenes, creencias culturales, comportamientos y tradiciones. Adicionalmente podrán compartir sus puntos en común en un entorno respetuoso. Este taller tiene tres pasos. En el primero, las personas participantes activan sus recuerdos y dibujan imágenes relacionadas con sus experiencias del último año de escuela, su cultura y creencias en una cartulina. El segundo paso es la conexión de historias. Este es el momento en el que el maestro tutor leerá un texto acerca del buen vivir en el hogar, el barrio y la escuela. En una tercera etapa, denominada de afirmación, algunos de los padres tendrán la oportunidad de expresar sus pensamientos en torno al tema de inclusión y sentimientos, así como el respeto a la pluriculturalidad que todos merecen en el aula. Durante el proceso de evaluación, los padres comparten sus opiniones sobre la escuela y su futura colaboración en la parte académica y emotiva.

El maestro tutor aprenderá sobre las familias y los estudiantes, tomará notas sobre las opiniones, analizará el edredón cultural, y compartirá con el equipo de docentes y otros profesionales para dar cabida a ajustes que requieran los estudiantes. Este profesor debe elaborar un portafolio de cada estudiante para registrar todas las notas, observaciones y artefactos obtenidos durante las reuniones de padres y escribir sobre los avances observados.

## Actividad # 2: Mi Respeto a lo Multicultural en Imágenes y Palabras

El objetivo de esta actividad será la de ayudar a los estudiantes a reconocer las formas en las que ellos demuestran respeto a los compañeros de clase y reciben a los estudiantes de otras culturas como sus compañeros, fomentando la tolerancia dentro del aula y de la escuela. La estrategia de enseñanza utilizada en esta actividad va a ser mi vida en imágenes y palabras (Herrera, 2010). Esta estrategia tiene tres pasos a seguir. El primero se llama activación. Los estudiantes reciben una plantilla para dibujar y escribir acerca de su percepción de las personas de otras culturas, así como su concepto de respeto. El segundo paso se denomina conexión. El profesor pedirá a los estudiantes pegar los dibujos en la pared y hacer conexiones entre características comunes, utilizando pedazos de lana o hilo. En el tercer paso, llamado afirmación, el maestro compartirá algunos refranes famosos y ayudará a los estudiantes a hacer una reflexión crítica acerca de cómo practicar la tolerancia en la escuela.

“Dichos de afirmación: 1) Todas las personas son valiosas. 2) Nadie es mejor que nadie. 3) Nadie es perfecto. 4) Todos cometemos errores. 5) En cierto modo, somos como todos los demás en la Tierra. 6) Todos compartimos los mismos sentimientos. 7) Cada uno de nosotros tiene una personalidad y apariencia única. 8) Todas las personas, sin importar quiénes son, de dónde vienen, lo que ellos creen, cómo actúan, o lo que parecen, merecen respeto y compasión. 9) Cada uno de nosotros es responsable de nuestras propias acciones. 10) Para ser feliz y seguro, necesitamos otras personas en nuestras vidas. 11) Debemos tratar a los demás como queremos que los demás nos tratan” (Bullard, 1996, p. 111). Los estudiantes analizarán sus imágenes y pensarán en aplicación de los valores en su vida, dentro y fuera de la escuela. Muchas veces el comportamiento de los estudiantes es la consecuencia de la falta de modelos o la guía de los adultos.

### Actividad # 3. Cuidado de la Salud en la Adolescencia

El objetivo de esta actividad es dar a los estudiantes asesoramiento profesional sobre cómo cuidar de sus cuerpos a su edad, para proporcionar información específica acerca de cómo evitar el uso de alcohol u otras sustancias. Al igual que en las actividades anteriores, esta actividad será significativa, informal, auténtico y práctico para involucrar a los estudiantes en un ambiente de colaboración; la estrategia lingüística de enlace (Herrera, 2010). Esta estrategia tiene tres pasos. En primer lugar, como una etapa de activación, el profesor utilizará una imagen acerca de adolescentes realizando actividades propias de su edad, como estudiar, bailar, hacer deporte, enamorarse y viajar. Los estudiantes, utilizando marcadores de diferentes colores cada uno, escribirán sus pensamientos y sentimientos alrededor de la imagen. En el segundo paso, llamado conexión, los estudiantes compartirán en grupos las razones para justificar las palabras escritas y compartirán sus reflexiones con la clase. En el tercer paso, llamado afirmación, el maestro tutor coordinará una invitación a profesionales que den una conferencia sobre cómo proteger su salud y la forma de resolver las dificultades menores, como el sobrepeso, el acné y la prevención sobre alcohol o sustancias psicotrópicas. Los estudiantes y el maestro tutor tomarán notas y registrarán toda la información para que los alumnos construyan un manual sobre buenos hábitos de cuidado de la salud durante la adolescencia. Los estudiantes pueden visitar a otros compañeros para compartir esta información. El profesor observará y reportará problemas potenciales identificados en las actividades con el fin de adaptar a sus estudiantes.

La ley ecuatoriana ha prestado especial atención a los problemas de salud de los adolescentes. Por ejemplo, el gobierno proporciona mucho apoyo a las estudiantes que están embarazadas, mediante la enseñanza de prevención de embarazos. El maestro tutor

debe tener la información necesaria para apoyar estos planes y ayudar a los estudiantes a responsabilizarse de su vida sexual, así como coordinar ajustes académicos cuando las estudiantes dan a luz a sus bebés.

## Resumen

Ser un maestro tutor en una escuela pública secundaria en el Ecuador implica tener un entendimiento sobre el cargo, experiencia de la vida y una enorme carga en sus hombros. Este profesor tiene grandes responsabilidades con los estudiantes, padres de familia y equipo de docentes colegas. Por este motivo, el maestro tutor necesita ser entrenado para hacer frente a los grandes problemas que aparecen cada día en el aula y no pueden tener solución inmediata en el Departamento de Asesoría Estudiantil (DECE), sin importar el grupo étnico o nivel socioeconómico de los adolescentes. Los maestros deben desarrollar un plan de prevención que encaje en el plan de estudios de la escuela y llenar este vacío. Para cumplir con estas actividades, se debe desarrollar una guía de su rol e implicaciones, con el fin de construir un lugar seguro en la escuela. Este plan debe tener la contribución de toda la comunidad educativa: padres de familia, docentes de otras materias y estudiantes.

## Implicaciones en el Sistema Educativo

Los maestros tutores no son profesionales de la psicología o consejería. Pero por lo general, ellos resuelven los problemas con los criterios de un parent con experiencia. Por ejemplo, el tutor debe saber cuándo los estudiantes no van a casa después del horario de clase y dialogar con ellos para descubrir a dónde han ido. El rol del docente tutor en Ecuador necesita ser reconocido y valorado, como un miembro clave del equipo de la escuela que participa directamente en la mejora del éxito del estudiante, ya que “cuando los consejeros escolares creen que todos los estudiantes pueden tener éxito, abogan por servicios equitativos y oportunidades a favor de ellos” (Millard y Knealy 2013, p. 262).

Los maestros tutores Ecuatorianos han sido subestimados como las personas encargadas únicamente de castigar a aquellos alumnos que muestren mal comportamiento. De hecho, como parte de sus responsabilidades, estos profesores son los que reportan a la escuela y a los padres sobre los incidentes que se producen en cada curso. La ley de Educación en el Ecuador describe estas responsabilidades con claridad y da los estándares y rangos de castigos por mal comportamiento.

Artículo 222.- Evaluación del comportamiento. “La evaluación del comportamiento de los estudiantes en las instituciones educativas cumple un objetivo formativo motivacional y está a cargo del docente de aula o del docente tutor. Se debe realizar en forma literal y descriptiva, a partir de indicadores referidos a valores éticos y de convivencia social, tales como los siguientes: respeto y consideración hacia todos los miembros de la comunidad educativa, valoración de la diversidad, cumplimiento con las normas de convivencia, cuidado del patrimonio institucional, puntualidad y asistencia, limpieza, entre otros aspectos que deben constar en el Código de Convivencia del establecimiento educativo. La evaluación del comportamiento de los estudiantes debe ser cualitativa, no afectar la promoción de los estudiantes y regirse a la siguiente escala:” (LOEI, 2012, p. 33)

A = muy satisfactorio	Lidera el cumplimiento de los compromisos establecidos para la sana convivencia social.
B = satisfactorio	Cumple con los compromisos establecidos para la sana convivencia social.
C = poco satisfactorio	Falla ocasionalmente en el cumplimiento de los compromisos establecidos para la sana convivencia social.
D = mejorable	Falla reiteradamente en el cumplimiento de los compromisos establecidos para la sana convivencia social.
E = insatisfactorio	No cumple con los compromisos establecidos para la sana convivencia social.

Source: LOEI, 2012, p. 33

“La evaluación del comportamiento de los estudiantes debe incluirse en los informes parciales, quinquimestrales y anuales de aprendizaje” (LOEI, 2012, p. 33).

A pesar de esta ley señala que estos castigos no deben afectar a la promoción de los estudiantes al siguiente año escolar, estos si afectan su bienestar. Los estudiantes necesitan primero desarrollar sus capacidades de discernimiento para comportarse en la escuela, el hogar, o cualquier otro lugar al que vayan. A veces los estudiantes son tratados como alborotadores porque no han cumplido sus necesidades académicas o emocionales. Los estudiantes primero deben recibir instrucción sobre sus derechos y responsabilidades. Ellos también necesitan saber cómo resolver los problemas de la vida real y luego ser evaluados para lo que su entorno social les ha instruido. “A veces los problemas de conducta de la juventud, como la delincuencia y el consumo de sustancias, se atribuyen a la ausencia de los roles sociales significativos de los adultos, a pesar del crecimiento de la capacidad de los adolescentes para llenarlos” (Copher, Mortimer, Carelli, & Cusinato, 2003, párr. 18).

## Conclusión y Recomendaciones

En conclusión, los maestros tutores pueden tener un enorme impacto en las vidas de los estudiantes si son preparados adecuadamente para esta posición. Su rol es importante para manejar el comportamiento de los estudiantes en el aula y prevenir a los estudiantes de tomar decisiones erróneas. Estos maestros son los que realmente conocen a los estudiantes y su vida real y los que brindan ayuda y consejo en caso de necesitarlo. Su trabajo es una auténtica evidencia de enseñanza en valores de forma práctica. Si nadie hace esta significativa labor a favor de los estudiantes que necesitan ayuda, los alborotadores crecerán cada día.

El portafolio de los estudiantes puede respaldar las actividades realizadas y el resultado de cada taller. Y la voz de los padres y los estudiantes pueden explicar los beneficios aprendidos durante las sesiones de trabajo. En la actualidad, la carga horaria no cuenta con un periodo de vinculación entre los estudiantes y el maestro tutor. Sin embargo, la carga horaria debería ser incluida para que los docentes tutores puedan tener tiempo para desarrollar un plan de intervención con la finalidad de realizar esta labor de una mejor manera. Un plan de intervención puede ofrecer a los profesores una herramienta para prevenir la violencia en la escuela. La investigación confirma que los planes de prevención eficaces pueden cambiar el comportamiento de toda una comunidad. Debido a que muchas escuelas han experimentado sus resultado, la intervención de las estrategias mencionadas en el currículo de la escuela secundaria le darán al maestro tutor las oportunidades para tener la confianza de tomar decisiones adecuadas y rápidas para ayudar a los estudiantes a tener éxito en la escuela.

Ecuador necesita preparar a sus maestros para que pongan en práctica la defensoría por los estudiantes con el fin de guiarlos para que estos alcancen sus metas. La abogacía le dará a nuestros estudiantes el apoyo suficiente en caso de que hagan propuestas para mejorar los servicios en la escuela. Un profesor bien intencionado tiene todas las herramientas necesarias para impulsar a los estudiantes a superar los problemas de comportamiento. Las actividades proactivas son siempre la puerta a grandes cambios.

Todo maestro está llamado a servir a sus estudiantes, incluso si estos estudiantes tienen discapacidad o pertenecen a una cultura diferente a la suya. Hemos sido testigo de los problemas personales graves que algunos estudiantes tienen en su adolescencia y los traen a la escuela con la esperanza de que alguien les dé una posible solución. Lastimosamente, no han recibido ningún tipo de ayuda en la ella porque los profesores no están preparados para hacer este trabajo. Este comportamiento nos ha enseñado que el aprendizaje debe estar dirigido, además de las actividades académicas, a resolver problemas de la vida real y hacerla lo más agradable posible.

## Referencias

- Anderson, K. L. (2010). Culturally considerate school counseling... Helping without bias. In J. Allan (Ed.). Thousand Oaks, California, Estados Unidos de America: Corwin.
- Bullard, S. (1996). Teaching tolerance. New York: Doubleday.
- Cherry, K. (2015). Jean Piaget Biography (1896-1980). Retrieved 04 10, 2014, from <http://psychology.about.com/od/glossaryfromatoz/g/Accommodation.htm>
- Copher, R., Mortimer, J., Carelli, M., & Cusinato, M. (2003). Childhood, stages of. In encyclopedia.Com. Retrieved from <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3406900070.html>
- Herrera, S. G., & Murry, K. G. (2011). Mastering esl and bilingual methods: Differentiated instruction for the culturally and linguistically diverse student (2nd. Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Herrera, S., & Murry, K. (2011). A framework of accommodation readiness. In mastering ESL and bilingual methods. Boston: Alley & Bacon.
- Herrera., S. G. (2010). Biography-driven culturally responsive teaching. New York: Teachers College Press.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador. (2010). Ecuador en cifras. Retrieved 04 09, 2014, from <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Loei (2012). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Suplemento-Registro Oficial No 1241, 26 de octubre de 2012. Quito-Ecuador: Registro Oficial, Órgano del Gobierno del Ecuador.
- National Secretariat of Planning and Development (2013). National development plan / national plan for good living. Summarized version. First edition. Quito: senplades.
- Young, A., & Miller-Kneale, M. (2013). School counselor leadership: The essential practice. Alexandria: American School Counselor Association.



# Instrucción Diferenciada para Estudiantes Diversos: Creación de Clases Diferenciadas EFL en Colegios Públicos de Ecuador

## Introducción y Propósito

Este capítulo busca entender importantes fuentes de diversidad que se encuentran en las aulas de inglés EFL (inglés como lengua extranjera por sus siglas en inglés) en el Ecuador con el fin de determinar qué estrategias son eficaces para hacer frente a las necesidades individuales de los estudiantes, y cómo estas estrategias puede mejorar la educación en general en el Ecuador.

Hoy en día, los maestros de todo el mundo tienen que lidiar con diversos salones de clase, y los educadores tienen que estar muy bien preparados para instruir a estos estudiantes diversos. Cada alumno tiene experiencias personales y culturales únicas, diferentes tipos de escolaridad, intereses, antecedentes, y formas preferidas de aprendizaje (Fehr & Agnello, 2012). Todas estas fuentes de diversidad afectan la forma en que los estudiantes aprenden. Es por eso que los educadores responsables tratan de poner en práctica la instrucción diferenciada en sus salones de clase con el fin de crear un entorno inclusivo donde se respete y valore a todos los estudiantes. En realidad, la clave para que los estudiantes sean exitosos es ajustar las prácticas de instrucción y de gestión a las necesidades de los diferentes alumnos de la clase, y proporcionar un ambiente de clase que promueva el comportamiento positivo y mejore el aprendizaje del alumno (Burden, 2010; Heacox, 2012). Por lo tanto, es necesario ajustar el ritmo, nivel y tipo de instrucción proporcionada a las necesidades, estilos de aprendizaje, e intereses de cada alumno. Al hacer esto, los educadores también promoverán la creación de sociedades más respetuosas; de lo contrario, las escuelas van a terminar creando una “sociedad juvenil egocéntrica y etnocéntrica” (Fehr & Agnello, 2012, p. 37).

En consecuencia, el presente capítulo analizará la importancia y beneficios de la adaptación de la instrucción y prácticas de enseñanza a las necesidades de diversos estudiantes en cuatro áreas diferentes: contenido, proceso, producto y ambiente de aprendizaje. Al mismo tiempo, se recomendará algunas estrategias prácticas que los

profesores EFL pueden utilizar en Ecuador con el fin de proporcionar a sus estudiantes una instrucción rigurosa, relevante, compleja, variada y flexible que beneficie a todo tipo de alumnos.

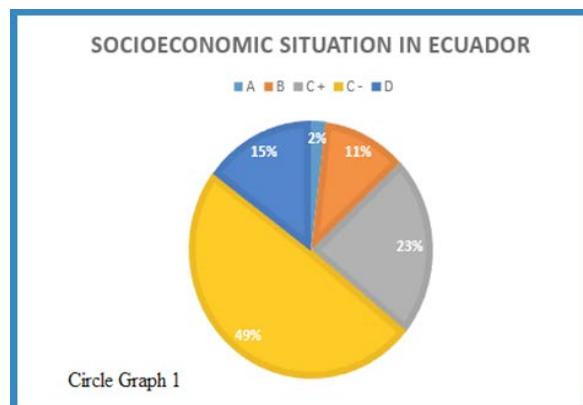
## ¿Cómo se Presenta la Diversidad?

Hay abundantes diferencias individuales en cada salón de clases; es por eso que puede ser un reto adaptar la instrucción a cada alumno. Sin embargo, no es imposible hacerlo. El primer paso es reconocer esas diferencias. Hay muchas fuentes de diversidad: religión, raza, origen socioeconómico, estructura familiar, capacidad intelectual, condición social, nivel educativo, estilos de aprendizaje, habilidades de aprendizaje y muchos otros. Sin embargo, la capacidad cognitiva, estilo de aprendizaje, antecedentes culturales, nivel socioeconómico y género son las fuentes de diversidad más importantes en la mayoría de aulas de clase en Ecuador.

## Características y Diversidad de los Estudiantes en Ecuador

Muchas personas creen que el Ecuador no tiene una población muy diversa porque no hay muchos inmigrantes o personas procedentes de países extranjeros. Sin embargo, Ecuador es considerado un país multicultural y pluriétnico debido a su población diversa. A pesar de que la mayoría de las personas son mestizos, también podemos encontrar afroecuatorianos, Quichuas, Awas, Tsatchilas, Chachis, Huancavilcas, Mantas, Epera, Cofán, Secoyas, Sionas, Huaorani, záparo, Achuar, Shuar y (Granda, 2003). Ahora bien, ésta no es la única fuente de diversidad en Ecuador. El estatus socioeconómico también es un tema importante que crea diversidad en las aulas de clase.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2013), la población en Ecuador se clasifica en cinco categorías socioeconómicas basadas en los ingresos, la educación y la ocupación. La primera categoría (A) representa a los que tienen un ingreso más alto, y la categoría final (D) representa a los que viven en la pobreza. Con base en el censo nacional, el 1.9% de la población se encuentra en el nivel A, 11.2% en el nivel B, 22.8% en el nivel C +, 49.3% en el nivel C, y el 14.9% en el nivel D. La mayoría de los estudiantes que están en el nivel A van a escuelas privadas, es por eso que en las escuelas públicas, por lo general se puede encontrar estudiantes que provienen de la clase media alta, clase media, clase media baja, y familias de clase baja (niveles correspondientes: B, C + y -, y D).



Fuente: INEC, 2013. Elaborado por las autoras

Por último, las capacidades cognitivas y estilos de aprendizaje también son fuentes muy comunes de diversidad en muchos países de todo el mundo, y Ecuador no es la excepción. Como resultado, los maestros deben estar preparados para hacer frente a todos estos tipos de la diversidad en el aula. Sin embargo, es importante señalar que cada estudiante es un mundo diferente. A pesar de que algunos grupos comparten características similares en función de su nivel socioeconómico, cultural, e incluso de género, no todos los estudiantes en estos grupos son los mismos. Los profesores tienen que conocer las características y necesidades de cada alumno en particular y adaptar la clase en consecuencia. Es por ello que la enseñanza diferenciada es una necesidad básica en muchas aulas de hoy en día, aún más en las aulas de las escuelas públicas en el Ecuador.

Por esta razón, la literatura recomienda diferenciar la instrucción en cuatro áreas diferentes: contenido, proceso, producto y ambiente de aprendizaje con el fin de crear clases inclusivas y de apoyo para estudiantes diversos, como se explica a continuación.

## Contenido

El contenido se refiere a lo que se enseña en clase: los temas curriculares, conceptos o temas presentados a los estudiantes. Dado que los salones de clase son tan diversos, no todos los estudiantes están en el mismo nivel. Algunos estudiantes necesitan más práctica y otros menos. Por eso es necesario realizar evaluaciones diagnósticas a los alumnos para determinar su nivel de dominio del inglés. Después, hay que diferenciar el contenido de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos (Heacox, 2012; Santangelo & Tomlinson, 2012).

## Proceso

Los estudiantes por lo general tienen diferentes estilos de aprendizaje, habilidades cognitivas y preferencias. Es por eso que es importante diferenciar el “cómo de la enseñanza”, o la forma en que enseñamos (Heacox, 2012; Santangelo & Tomlinson, 2012).

## Producto

Los productos son los resultados finales de aprendizaje. Estos demuestran lo que los estudiantes han aprendido en términos de conocimientos o habilidades durante un período de tiempo (Heacox, 2012). El trabajo de Bloom (1984) y Gardner (2011), ayuda a los maestros a diferenciar los productos, proporcionando mayores desafíos, variedades y opciones de elección en cuanto a cómo los estudiantes demostrarán lo que han aprendido. De acuerdo con la teoría de inteligencias múltiples de Gardner, los estudiantes pueden demostrar sus conocimientos y habilidades en múltiples formas (2011). Es por eso que a veces los maestros deben asignar diferentes tareas a diferentes alumnos en función de su preferencia de aprendizaje (Pham, 2012).

## Ambiente de Aprendizaje

El ambiente de aprendizaje se refiere a los diversos lugares y contextos físicos en el que los estudiantes aprenden. El término también abarca la cultura de una escuela o clase, incluyendo cómo las personas interactúan entre sí, así como las formas en que los maestros pueden organizar el entorno educativo para facilitar el aprendizaje; por ejemplo: la agrupación específica de los escritorios, la decoración de las paredes con materiales de aprendizaje, o la utilización de materiales audio-visuales y tecnologías digitales (Heacox, 2012).

El ambiente de aprendizaje puede ser una importante herramienta de diferenciación. Por ejemplo, los profesores pueden diferenciar la instrucción mediante variar la forma en que se organizan los estudiantes del grupo. Algunos estudiantes prefieren trabajar solos, mientras que otros prefieren trabajar con un compañero o en grupos. Algunos prefieren estudiar en silencio mientras que otros pueden hacerlo con ruido (Dunn, 1993). Es por ello que, en función de la actividad, los estudiantes pueden trabajar individualmente, en parejas, en equipos o como una clase entera (Ernst & Ernst, 2005; Rogers, Mosley & Kramer, 2009; Stanford, 2003). Cada maestro debe determinar la forma más eficaz de organizarlos para realizar tareas específicas en función de las necesidades y preferencias de aprendizaje de los estudiantes.

A continuación se explicarán las estrategias específicas que los profesores de secundaria en Ecuador pueden utilizar para diferenciar la instrucción en cuatro áreas diferentes: contenidos, procesos, productos y ambiente de aprendizaje con el fin de crear un aula inclusiva y de apoyo para estudiantes diversos.

## Aplicación de la Instrucción Diferenciada en Clases de Inglés

La instrucción de inglés como lengua extranjera en el Ecuador se rige por los estándares del currículo nacional inglés. Según uno de estos estándares, para el final de la escuela secundaria (duodécimo grado), los estudiantes serán capaces de “identificar y comprender textos informativos, transaccionales y expositivos” (Ministerio de Educación, 2012, p. 9). Los textos informativos son aquellos cuyo objetivo principal es informar al lector sobre el mundo natural o social; Por ejemplo: libros de cocina, páginas web, guías de campo, y libros de instrucción. Por otro lado, los textos transaccionales son los que sirven para la comunicación de ideas e información entre individuos, tales como cartas comerciales, correos electrónicos, entrevistas, invitaciones, postales, y blogs. Por último, los textos expositivos son los que informan, describen o explican algo como autobiografías, descripciones y artículos de prensa (Ministerio de Educación, 2012).

En conclusión, para el final del duodécimo grado, los alumnos serán capaces de leer y comprender una amplia variedad de textos escritos en inglés. Para lograr este estándar, es necesario planificar diferentes actividades y estrategias para apoyar a cada alumno y adaptar la instrucción a sus necesidades personales. En este caso, la instrucción será diferenciada en cuatro áreas diferentes: contenido, proceso, producto y ambiente de aprendizaje.

### Contenido

La norma menciona que todos los estudiantes deben leer y entender libros, artículos, biografías, y otros tipos de textos. El problema es que en nuestras clases, no todos los tienen el mismo nivel de suficiencia de inglés. Hay alumnos de nivel avanzado, intermedio y básico. Es por eso que debemos diferenciar la selección de textos de acuerdo con el nivel de los alumnos (Watts-Taffe et al., 2012). Por ejemplo, se puede usar tiered texts para apoyar a los alumnos con el fin de que todos cumplan los objetivos de instrucción. Tiered texts son libros que permiten adaptar la enseñanza a las necesidades de los diferentes estudiantes de inglés, incluidos los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Estos libros son fáciles de leer, ya que están alineados con los conocimientos y el nivel de inglés

de cada alumno (Moss, Lapp & O’Shea, 2011). Por ejemplo, se puede elegir diferentes artículos, libros y textos a distintos niveles de lectura y complejidad de contenidos de acuerdo a la comprensión de los estudiantes (Heacox, 2012; Servilio, 2009).

También puede ser una buena idea implementar círculos de lectura. “Los círculos de lectura” son una estrategia que involucra a los estudiantes en actividades de lectura y mejora su comprensión lectora (Theisen, 2002). De acuerdo con esta estrategia, se puede agrupar a los estudiantes de acuerdo con su nivel de dominio del Inglés y proporcionar a cada grupo un libro diferente para leer. En realidad, se podría tener diferentes opciones de novelas, libros, poemas, capítulos de libro, artículos de periódicos y artículos de revistas para cada grupo. Luego, los estudiantes pueden elegir un tema, un autor o un género. A pesar de que es difícil obtener una enorme diversidad de libros en inglés en el Ecuador, es posible encontrar artículos y libros en línea gratis. Para esta actividad, los estudiantes necesitan preparar los materiales y la información antes de tiempo para estar listos para la clase. Durante la actividad, cada estudiante tiene una responsabilidad, pero al final, todos ellos tienen que analizar y dar sentido a la información que han leído previamente (Greene & Kidd, 2000). También tienen que hacer predicciones del texto y hacer conexiones con sus propias vidas. Al final, los estudiantes también pueden aprender nuevas palabras de vocabulario ya que tienen que completar una hoja de cálculo llamada “Palabras Web” (Greene & Kidd, 2000). En esta actividad, el estudiante tiene que elegir palabras cuyo significado no estaba claro, encontrar el significado en el diccionario, anotarlo, utilizar la palabra en una oración, escribir los sinónimos y antónimos de la palabra y hacer un dibujo que la represente (una buena actividad para los estudiantes visuales).

Además, es importante seleccionar textos de lectura que sean significativos para los alumnos (Burden, 2010; Finnegan, 2012). Es por eso que se debe conocer a los estudiantes y sus familias en profundidad. En este sentido, las visitas domiciliarias y entrevistas con los padres puede ser muy útil, ya que pueden ayudarnos a identificar e incluir libros y artículos culturalmente relevantes en el plan de estudios, ya que tenemos estudiantes con diferentes antecedentes culturales en clase (Gurung & Prieto, 2009; Johns & Sipp, 2004; Wang, 2007). De esa manera, vamos a ser capaces de incorporar las culturas de los estudiantes en el currículo, afirmar las identidades culturales de nuestros estudiantes, y darles la oportunidad de explorar más sobre su cultura y antecedentes históricos (Freeman, Freeman & Ramírez, 2008; Holmes, Rutledge & Gauthier, 2009). En realidad, incluso se puede dar a los estudiantes la opción de elegir ciertos textos que quieran explorar en mayor profundidad en función de su interés cultural (Heacox, 2012; Santamaría, 2009). De esta manera, todos los estudiantes estarán motivados a leer, y eso a la vez ayudará a mejorar su comprensión lectora.

## Proceso

Hay que dar a los estudiantes la oportunidad de probar diferentes tipos de materiales. Incluso si el contenido es el mismo para todos, todavía es posible variar el formato del libro, utilizando no sólo textos impresos, sino también textos en línea (Larson, 2009). En realidad, los profesores pueden encontrar muchos libros interactivos accesibles y gratuitos en línea. Incluso si se usa material impreso, se debe tratar de encontrar textos con imágenes y otras características atractivas que consigan llamar la atención de diferentes tipos de alumnos (Tomlinson & Imbeau, 2010).

También es posible modificar el proceso al añadir mayor complejidad o abstracción a las tareas, al hacer que los estudiantes estén envueltos en pensamiento crítico y creativo, o al aumentar la variedad de formas en las que se pide a los estudiantes que aprendan (Standford & Reeves, 2009). Por ejemplo, se puede asignar diferentes tareas de acuerdo al nivel de complejidad y desafío (tiered assignments). Tiered assignments son “tareas de aprendizaje diferenciadas que los estudiantes desarrollan con base en el diagnóstico de sus necesidades” (Heacox, 2012, p. 97). Esta idea tiene la intención de proporcionar una instrucción más adecuada para los estudiantes y para sus necesidades individuales. Hay muchas maneras de varias las tareas de acuerdo al nivel. Una opción es adaptar el proceso. A pesar de que todos los estudiantes tienen que trabajar en resultados similares, pueden utilizar diferentes procesos o diferentes tipos de trabajo para lograr esos objetivos (Heacox, 2012; Pham, 2012). Por ejemplo, si el objetivo final en cierta sesión de clase es ayudar a los estudiantes a identificar las ideas principales en el texto, los estudiantes novatos podrían trabajar en tareas básicas como encontrar las ideas principales de los párrafos, mientras que los alumnos más avanzados podrían trabajar en tareas avanzadas como encontrar ideas principales de artículos. De esta manera, todos los estudiantes practicarán sus habilidades de comprensión de lectura de acuerdo a su propio nivel.

Si se asignan actividades de acuerdo al nivel de complejidad, significa que se van a diseñar algunas tareas que son más complejas que otras a fin de atender tanto las necesidades de los estudiantes que están en los niveles de iniciación del aprendizaje como de aquellos que están listos para una tarea más abstracta, analítica, profunda o avanzada (Heacox, 2012). Algo similar ocurre cuando se asigna tareas de acuerdo al nivel de desafío. En este caso, es posible utilizar la taxonomía de Bloom como una guía para el desarrollo de tareas o actividades en varios niveles de desafío (1984). Por ejemplo, una actividad de “recordar” y “entender” podría ser práctica para los estudiantes que aún no dominan las habilidades de comprensión de lectura para que puedan practicar de nuevo. Por otro lado, una actividad de “analizar” o “evaluar” podría ser apropiado para los estudiantes que ya hayan demostrado cierto dominio en comprensión de lectura, por lo que se beneficiarán

de una actividad más desafiante como analizar o evaluar la información que leen y llegar a conclusiones y puntos de vista más profundos (Heacox, 2012).

En este caso, el objetivo es ayudar a todos los estudiantes (avanzados, intermedios y principiantes) a mejorar su comprensión de los diferentes tipos de textos. Es por eso que es necesario diferenciar el proceso. Con el fin de practicar la comprensión de textos, los estudiantes que están en los niveles de iniciación del aprendizaje podrían responder a preguntas de comprensión o resumir la información del texto (recordar y entender). Por otro lado, los estudiantes avanzados podrían ir más allá en su comprensión de la lectura mediante el uso de diagramas de Venn para comparar y contrastar información de diferentes textos. Además, podrían criticar las ideas de los artículos y libros que leen, e incluso crear hipótesis y predecir sobre la base de la información presentada en los textos. Aquí es importante mencionar que el trabajo de cada uno debe ser valorado, y que los profesores deben tener altos estándares y expectativas de todos los estudiantes, sin importar el nivel o la actividad a realizar.

Por último, la literatura y la investigación muestran que si los maestros quieren hacer la clase más agradable para todos los estudiantes, hombres y mujeres, es importante hacer el aprendizaje más visual, incorporar movimientos durante la instrucción, proporcionar oportunidades para la interacción social, encontrar maneras de hacer el aprendizaje real, incluir arte y música en el currículo y fomentar la igualdad de participación (Gurian & Stevens, 2010; Honigsfeld & Dunn, 2003). Por lo tanto, con el fin de involucrar a todos los estudiantes durante la instrucción, se puede incluir actividades como juegos de roles para representar historias o diálogos y discusiones para analizar y criticar diferentes artículos y libros. Eso mejorará su comprensión lectora y se acoplará a hombres y mujeres en el proceso de aprendizaje.

## Producto

De acuerdo a los estándares EFL del Ecuador, todos los estudiantes tienen que demostrar que pueden comprender artículos, libros, y otros tipos de textos, identificar ideas principales y secundarias y reconocer el significado de las palabras en su contexto. A pesar de que el objetivo es el mismo para todos los estudiantes, cada estudiante puede demostrar sus habilidades mediante la presentación de diferentes productos. Por ejemplo, los estudiantes lógico-matemáticos podrían resumir el texto utilizando un organizador gráfico, los estudiantes de música pueden crear una canción para volver a contar la historia, y los alumnos kinestésicos-corporales podrían presentar un juego de roles para resumir el texto. Además, para determinar si los estudiantes conocen el significado de ciertas palabras en el texto, se puede darles la opción de escribir las definiciones (alumnos verbal-lingüísticos) o representarlos con imágenes (estudiantes visuales). De esta manera, todos los estudiantes

demonstrarán lo que saben, pero de diferentes maneras de acuerdo a sus propias preferencias. Incluso se podría ofrecer menús de proyectos para que los estudiantes opten de acuerdo a sus fortalezas e inteligencias múltiples. Sin embargo, de vez en cuando, también es importante animar a los estudiantes a realizar un trabajo o práctica difícil en áreas que no son sus puntos fuertes para que aprendan también a superar retos (Heacox, 2012).

Los maestros también deben diferenciar las tareas por resultados. Esto significa que los profesores pueden sugerir tareas particulares a grupos particulares de estudiantes de acuerdo a su nivel de competencia. Incluso si todos los estudiantes utilizan los mismos materiales y estudian los mismos temas, los alumnos pueden presentar diferentes resultados en función de su nivel. Algunos estudiantes podrían realizar una tarea básica, mientras que otros realizarían una tarea avanzada (Heacox, 2012). Los profesores pueden incluso modificar la longitud, dificultad y lapso de tiempo de la tarea de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (Burden, 2010; Finnegan, 2012; Johns & Sipp, 2004). Por ejemplo, si se desea determinar si los estudiantes tienen la capacidad de identificar ideas principales e ideas secundarias en un texto, se puede pedir que hagan una lista y organizar esas ideas en un diagrama (estudiantes novatos) o criticar las ideas principales presentadas en el texto por el autor (estudiantes avanzados). Esta modificación en la complejidad y duración de las tareas permite que todos los estudiantes alcancen los objetivos y estándares establecidos para ellos.

## Ambiente de Aprendizaje

Es posible agrupar a los alumnos en función de su competencia en lectura y nivel de Inglés con el fin de adaptar los contenidos, las actividades y los recursos a las necesidades específicas de cada grupo de alumnos. Por ejemplo, podría ser posible tener un grupo trabajando en una actividad básica de lectura y otro grupo en una actividad de lectura avanzada. Otra opción es agrupar a los estudiantes que necesitan más instrucción con los estudiantes que ya dominan algunas habilidades de lectura, ya que da a los estudiantes la oportunidad de ayudar y apoyar a los demás (Baecher, Artiglieri, Patterson & Spatzer, 2012; Heacox, 2012). Por último, es posible ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir sus propios grupos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje e interés en temas específicos, proyectos y materiales de lectura. Por ejemplo, pueden formar un grupo basado en el título del libro que elijan leer.

También hay que utilizar diferentes lapsos de tiempo con diferentes estudiantes. Para aquellos que necesitan más explicación, revisión o práctica, es mejor extender el tiempo de instrucción; para aquellos que han dominado las habilidades, es mejor sustituir la práctica con el aprendizaje avanzado y actividades más complejas. En este caso, los centros de aprendizaje pueden ser muy útiles. Un centro de aprendizaje es una sección

o espacio en el aula en la que los estudiantes participan en actividades de aprendizaje independiente y auto-dirigidos. En los centros de aprendizaje, los estudiantes trabajan solos o interactúan entre sí utilizando los materiales de instrucción para explorar y ampliar su aprendizaje (Watts-Taffe et al., 2012). Mientras los estudiantes se dedican a tareas de aprendizaje significativas en los centros, el maestro tiene la posibilidad de proporcionar instrucción de lectura a pequeños grupos de estudiantes sin interrupción. Al ser el grupo más pequeño, hay mayor oportunidad de dar apoyo a cada alumno de acuerdo a sus propias necesidades (Theisen, 2002). En general todas estas estrategias pueden ayudar a diferenciar la instrucción y abordar las necesidades de los estudiantes diversos.

## Conclusión

Hoy en día, los maestros deben estar preparados para hacer frente a todo tipo de diversidad en el aula. En Ecuador, cada alumno tiene experiencias personales y culturales únicas, diferentes tipos de escolaridad, intereses, antecedentes, y formas preferidas de aprendizaje (Fehr & Agnello, 2012). Es por ello que no podemos enseñar a todos los estudiantes de la misma manera; más bien, debemos proporcionar instrucción personalizada y diferenciada. Es necesario adaptar el ritmo, nivel, contenido, tipo de instrucción, y ambiente de aprendizaje a cada alumno de acuerdo con sus necesidades, estilos e intereses individuales. Tenemos que saber quiénes son nuestros estudiantes, lo que necesitan, y cómo diseñar actividades de aprendizaje que potencien sus fortalezas.

La enseñanza en clase debe reflejar un diagnóstico reflexivo por parte de los maestros a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y una planificación de actividades que se base en esas necesidades. En las clases diversas de hoy, un sólo modelo no sirve para todos (Heacox, 2012). La educación no se trata sólo de llenar la mente de los estudiantes con el conocimiento; se trata de ayudarlos a convertirse en pensadores independientes y tomadores de decisiones que puedan manejar sus propias vidas y conducir la sociedad. Todos esos cambios y mejoras en la educación serán posibles si los maestros adaptan y diferencian la instrucción, y crean aulas de apoyo para todo tipo de estudiantes.

Ahora la pregunta es: ¿cómo podemos compartir estas ideas con otros profesores en Ecuador con el fin de mejorar la educación en su conjunto? Hay varias opciones; por ejemplo, es posible llevar a cabo talleres y conferencias para profesores de inglés en todos los distritos para guiarlos sobre cómo implementar la instrucción diferenciada en sus propias aulas. Todavía tienen que ser consideradas y resueltas todas estas cuestiones. Sin embargo, por ahora, sabemos que nuestra responsabilidad es cuidar de nuestros estudiantes y aumentar sus posibilidades de convertirse en estudiantes exitosos diferenciando nuestra instrucción de acuerdo a sus necesidades.

## Referencias

- Baecher, L., Artiglieri, M., Patterson, D., & Spatzer, A. (2012). Differentiated instruction for English language learners as “variations on a theme”. *Middle School Journal*, 43(3), 14-21.
- Bloom, B. (1984). Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain. New York: Addison Wesley Longman.
- Burden, P. (2010). Classroom management: Creating a successful K-12 learning community. Hoboken, NJ: Wiley.
- Fehr, M., & Agnello, M. (2012). Engaging in diverse classrooms using a diversity awareness survey to measure preservice teachers' preparedness, willingness, and comfort. *Multicultural Education*, 19(2), 34-39.
- Finnegan, E. (2012). Two approaches to phonics instruction: Comparison of effects with children with significant cognitive disability. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, 47(3), 269-279.
- Flaherty, S., & Hackler, R. Exploring the effects of differentiated instruction and cooperative learning on the intrinsic motivational behaviors of elementary reading students (Doctoral dissertation). Retrieved from ERIC. (ED509195).
- Freeman, Y., Freeman, D., & Ramirez, R. (2008). Diverse learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Granda, S. (2003). Textos escolares e interculturalidad en Ecuador. Quito: Abya-Yala.
- Greene, E., & Kidd, S. (2000). Questions and answers: Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54(3), 278-280.
- Gurian, M., & Stevens, K. (2010). Boys and girls learn differently: A guide for teachers and parents (10th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Gurung, R., & Prieto, L. (2009). Getting culture: Incorporating diversity across the curriculum. Sterling: Stylus.
- Heacox, D. (2012). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners. (Ed.). Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Holmes, K., Rutledge, S., & Gauthier, L. (2009). Understanding the cultural-linguistic divide in American classrooms: Language learning strategies for a diverse student population. *Reading Horizons*, 49(4), 285-300.
- Honigsfeld, A., & Dunn, R. (2003). High school male and female learning-styles: Similarities and differences in diverse nations. *Journal of Educational Research*, 96(4), 195-206. doi: 10.1080/00220670309598809
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2013). Estadísticas sociales: Nivel Socioeconómico. Retrieved from: [http://www.inec.gob.ec/estadisticas/?option=com\\_content&view=article&id=112&Itemid=90&](http://www.inec.gob.ec/estadisticas/?option=com_content&view=article&id=112&Itemid=90&)
- Johns, A., & Sipp, M. (2004). Diversity in college classrooms: Practices for today's campuses. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299. doi: 10.1177/0016986211422098
- Larson, L. (2009). Reader response meets new literacies: Empowering readers in online learning communities. *The Reading Teacher*, 62(8), 638-648.
- Ministerio de Educación. (2012). National English Curriculum Guidelines. Quito: MinEduc.
- Moss, B., Lapp, D., & O'Shea, M. (2011). Tiered Texts: Supporting knowledge and language learning for English learners and struggling readers. *English Journal*, 100(5), 54-60.
- Pham, H. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning (Online)*, 9(1), 13-28.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327.
- Servillo, K. (2009). You get to choose! Motivating students to read through differentiated instruction. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-11.
- Standford, B., & Reeves, S. (2009). Making it happen: Using differentiated instruction, retrofit framework and universal design for learning. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(6), 1-9.
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2010). Leading and managing a differentiated classroom. Alexandria: ASCD.
- Watts-Taffe, S., Lester, B., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *Reading Teacher*, 66(4), 303-314.

# **El Uso Eficaz de las “Evaluaciones Basadas en el Desempeño” para Identificar los Conocimientos y Habilidades en el Idioma Inglés de los Estudiantes EFL en Ecuador**

LIGIA FERNANDA ESPINOSA

## **Introducción**

Inglés es considerado el idioma predominante en la actualidad. Es por ello que los departamentos de educación de todo el mundo están trabajando duro para mejorar el aprendizaje del idioma Inglés en sus instituciones educativas (Glisan, Uribe & Adair-Hauck, 2007). Sin embargo, dado que la enseñanza y la evaluación van de la mano, la enseñanza no puede ser realmente eficaz si ésta también no está conectada directamente con la evaluación eficaz. En realidad, las tareas de evaluación erróneamente seleccionadas pueden dañar seriamente el duro trabajo que los profesores realizan por lograr clases eficientes y de apoyo al estudiante (Colley, 2008; Pinter, 2009; Rixon, 2000). Por lo tanto, las escuelas están buscando herramientas de evaluación innovadoras que conecten la evaluación con la enseñanza, fortalezcan la instrucción, proporcionen información a los estudiantes sobre su progreso y mejoren el conocimiento y las habilidades de los mismos.

Durante muchos años, los profesores se han basado en pruebas estandarizadas para evaluar a los estudiantes. Sin embargo, la investigación muestra que este tipo de evaluaciones no siempre demuestran lo que los estudiantes realmente saben (Colley, 2008; Speers, 2008). Como varios autores explican, las evaluaciones tradicionales, como las pruebas de lápiz y papel suelen ser reduccionistas y no miden el grado en que los estudiantes han adquirido una comprensión más profunda de un tema o si han dominado las habilidades complejas como el pensamiento crítico o la resolución de problemas (Amrein & Berliner, 2002; Herrera, Morales & Murry, 2013; Volante, 2004). Este tipo de evaluaciones no siempre revelan lo que los estudiantes realmente saben. Además, no proporcionan ninguna información acerca de los cambios que los profesores tienen que hacer en sus clases con el fin de mejorar la instrucción o ayudar a los estudiantes con problemas. De hecho, varios estudios revelan que estas pruebas causan altos niveles de ansiedad y conducen a la pérdida de interés en el aprendizaje de idiomas (Bejarano & Gordon, 2009; Hasselgreen, 2005; Taylor, 2006). Es por eso que es necesario poner en

práctica una nueva estrategia de evaluación que tome en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes, haga hincapié en lo que los estudiantes pueden hacer en lugar de lo que no pueden hacer, sirva como una herramienta para diagnosticar los problemas de aprendizaje y enseñanza, y tenga como objetivo principal la mejora continua de aprendizaje de todos los estudiantes (Bejarano & Gordon, 2009). Es por eso que los educadores avanzados están tratando de encontrar herramientas de evaluación eficaces que vayan más allá de los formatos de papel y lápiz, con el fin de evaluar a los estudiantes de manera apropiada.

En base a los requisitos mencionados anteriormente, es posible concluir que las evaluaciones basadas en el desempeño (PBA por sus siglas en inglés) son una de las estrategias de evaluación más apropiadas y eficaces que se pueden utilizar con estudiantes EFL (Inglés como Lengua Extranjera). Según Stiggins (2001), las evaluaciones basadas en el desempeño son un conjunto de estrategias que animan a los estudiantes a utilizar sus conocimientos y habilidades para crear un producto o realizar una tarea que sea auténtica y significativa para ellos en base a ciertos criterios predeterminados. Por ejemplo, las tareas pueden incluir dar informes orales, escribir ensayos, participar en entrevistas, entre otros. Es por ello que las políticas gubernamentales de todo el mundo están exigiendo cada vez más la evaluación basada en el desempeño en todas las áreas de la educación, incluida la enseñanza de idiomas (Glisan et al., 2007), ya que son herramientas prácticas que pueden ser utilizadas para mejorar la educación y tener un impacto positivo tanto en alumnos como en profesores.

## ¿Por qué Evaluar?

El mundo se ha convertido en una sociedad global grande. Por lo tanto, la gente vive ahora en una civilización interconectada donde la comunicación entre personas de diferentes países es una necesidad constante. En consecuencia, el inglés se ha convertido en el idioma predominante de la comunicación y el comercio internacional. Es por eso que muchas instituciones educativas de todo el mundo han estado tratando de implementar prácticas de enseñanza y evaluación eficaces para aprovechar las capacidades de los estudiantes para utilizar el Inglés en contextos reales en el más amplio sentido de la palabra (McKay, 2006). Los educadores de hoy en día reconocen que es necesario integrar la evaluación con el currículo y la instrucción. Además, se dan cuenta de que las prácticas de evaluación eficaces deben promover “el uso práctico más que el aprendizaje teórico de la lengua” (McNamara, 2001, p. 334). Es por eso que muchos de ellos han decidido empezar a utilizar evaluaciones auténticas.

## Evaluaciones Auténticas

Evaluar los procesos de aprendizaje de un lenguaje sin el uso de pruebas estandarizadas ha llegado a conocerse como evaluación alternativa y auténtica (Yildirim & Orsdemir, 2013). Según Wiggins (1998), las evaluaciones son auténticas si ponen a prueba los conocimientos y habilidades del alumno en situaciones del mundo real, promueven hacer una tarea en lugar de recitar el contenido memorizado, y dan a los estudiantes la oportunidad de ensayar, obtener retroalimentación, y reforzar sus conocimientos. Por lo tanto, las evaluaciones auténticas son una alternativa para las evaluaciones tradicionales, e incluyen tareas que son relevantes tanto para el profesor como para el estudiante. En realidad, los estudiantes participan activamente en el proceso de evaluación e incluso puede contribuir a la creación de los criterios utilizados para evaluar sus tareas.

Cuando los instructores implementan la evaluación auténtica en las aulas donde se enseña Inglés como lengua extranjera (EFL), dan a los estudiantes la oportunidad de demostrar su uso activo de Inglés para completar tareas o resolver problemas (Glisan et al., 2007; McKay, 2006). Por lo tanto, pueden motivar a los estudiantes a ver el idioma Inglés como un medio real de comunicación. Además, las evaluaciones auténticas ayudan a los maestros a monitorear el aprendizaje del estudiante y su progreso, identificar las fortalezas y debilidades de los alumnos, identificar lo que los estudiantes realmente saben y pueden hacer, controlar la efectividad de la enseñanza, así como programar y modificar la enseñanza de acuerdo a las necesidades de los alumnos (Herrera et al., 2013; Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2007). Evidentemente, los instructores elegirán una herramienta de evaluación apropiada de acuerdo con sus objetivos de evaluación. Así pues, los profesores pueden utilizar diferentes tipos de evaluaciones auténticas como portafolios, evaluaciones basadas en entrevistas, evaluaciones basadas en el juego, evaluaciones de grupos cooperativos, experimentos, proyectos, narraciones, entre otros. Sin embargo, este capítulo se basa en un tipo específico de evaluación auténtica, que es la evaluación basada en el desempeño.

## Las Evaluaciones Basadas en el Desempeño

La evaluación basada en el desempeño no es un nuevo concepto en la educación. De hecho, es uno de los métodos más antiguos utilizados para evaluar qué tan bien un estudiante ha dominado el material que ha sido presentado en clase (Colley, 2008; Speers, 2008). Hoy en día, los maestros que usan este tipo de evaluación creen que los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje y comprensión mediante la realización de tareas o la

creación de productos. De ahí que las evaluaciones basadas en el desempeño requieran que los estudiantes utilicen habilidades avanzadas como análisis, síntesis, resolución de problemas y pensamiento crítico con el fin de buscar respuestas a problemas o realizar tareas prácticas (Tsagari, 2004; Vantassel-Baska, 2013). Muchos educadores también prefieren utilizar evaluaciones basadas en el desempeño (PBA-siglas en inglés), ya que éstas incluyen tareas significativas, desafiantes y atractivas que simulan contextos del mundo real, y combinan las habilidades lingüísticas con el conocimiento y habilidades de otras áreas y asignaturas. Además, las evaluaciones PBA evalúan no sólo el resultado final, sino también los procedimientos y estrategias utilizados para obtener ese resultado. A través de éstas evaluaciones, se pone a prueba la comprensión y el razonamiento de los estudiantes para determinar qué tan bien pueden aplicar lo que saben (Glisan et al, 2007; Herrera et al, 2013). Como resultado, estos instrumentos de evaluación proporcionan información en profundidad acerca de los conocimientos y habilidades de los alumnos.

La filosofía detrás de la evaluación basada en el desempeño es que el conocimiento se construye durante el aprendizaje, y que los estudiantes descubren el conocimiento por sí mismos en lugar de recibir el conocimiento de los maestros (Glisan et al, 2007; Herrera et al, 2013). Además, a diferencia de las antiguas evaluaciones tradicionales en las que la “retroalimentación” significaba únicamente dar a los estudiantes sus calificaciones, en la evaluación basada en el desempeño, la verdadera retroalimentación se considera una herramienta importante para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la instrucción del maestro. En realidad, como William & Thompson (2007) mencionan, “las evaluaciones basadas en el desempeño dan los profesores y estudiantes una receta implícita y explícita para mejorar la acción futura” (p. 12). Por lo tanto, los maestros eficaces suelen utilizar las PBA como una herramienta de evaluación formativa para vigilar y examinar el progreso del estudiante desde diversas perspectivas y en diferentes condiciones durante la instrucción.

Hay varias teorías lingüísticas y cognitivas que ofrecen una base para la evaluación basada en el desempeño. Todas ellas hacen hincapié en la importancia de la evaluación de los estudiantes EFL en contextos comunicativos, a través de materiales auténticos, contextualizados, y desafiantes (Kasper et al., 2000). Es imposible hablar de todas las teorías detrás de este tipo de evaluaciones. Es por eso que sólo se mencionarán las filosofías más relevantes relacionadas con esta metodología de evaluación.

## Base para la Evaluación Basada en el Desempeño

La literatura relacionada con la evaluación basada en el desempeño menciona varios autores que apoyan esta estrategia de evaluación. De acuerdo con todos estos estudiosos,

las prácticas de evaluación eficaces resultan en la motivación de los estudiantes y el aprendizaje mejorado. Uno de los intelectuales más importantes en esta área es Stephen Krashen. La hipótesis del Input Comprensible de Krashen explica que el lenguaje se puede adquirir fácilmente si se usa un input que esté ligeramente más allá del nivel de competencia actual del alumno (Krashen, 1981). Eso es exactamente lo que promueve la evaluación PBA. Los profesores que evalúan a los estudiantes utilizando evaluaciones basadas en el desempeño ofrecen a los alumnos contextos significativos con un input comprensible, donde los estudiantes pueden demostrar sus auténticas habilidades comunicativas.

Otro autor relevante es Vygotsky. Según Vygotsky, la interacción social juega un papel importante en el proceso de aprendizaje, porque los alumnos construyen el nuevo lenguaje a través de la comunicación social (como se cita en Wang, 2009). Esta idea es apoyada por Lightbrown & Spada (2006) quienes sugieren que es importante involucrar a los estudiantes en actividades socialmente interactivas que los animen a comunicarse y expresar sus intenciones, pensamientos y opiniones de forma activa. Por lo tanto, este es otro fundamento teórico para la evaluación PBA, ya que evalúa las habilidades comunicativas de los alumnos en contextos socialmente interactivos del mundo real.

Por último, de acuerdo con el enfoque ambientalista de adquisición de segundas lenguas defendido por McLaughlin (1987) y Larsen-Freeman & Larga (1991), el entorno externo del estudiante sirve como un estímulo para el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, sugieren que la cantidad de contacto que los estudiantes tienen con el idioma de destino y el grado al que están expuestos a ella, influye en su nivel de desarrollo del lenguaje. En consecuencia, cuanto más cerca esté una persona de quienes hablen el idioma deseado, más lo van a aprender. Este enfoque también es compatible con la idea de utilizar las evaluaciones basadas en el desempeño. Cuando los maestros usan PBA, los estudiantes están expuestos todo el tiempo posible a la lengua de destino dentro y fuera del salón de clases porque los alumnos tienen que demostrar el grado en que realmente pueden utilizar la lengua en contextos reales.

Por las teorías mencionadas anteriormente, es posible concluir que las evaluaciones basadas en el desempeño ofrecen muchos beneficios para profesores y estudiantes. De hecho, varios estudios informan los beneficios obtenidos por la aplicación de las evaluaciones basadas en el desempeño en las clases de inglés EFL. En la siguiente sección, se explicarán esos beneficios.

## Ventajas de las Evaluaciones Basadas en el Desempeño

En los últimos años, se han publicado abundantes investigaciones y artículos que exploran los beneficios de las evaluaciones basadas en el desempeño (Adair-Hauck, et al, 2006; Bekiroglu, 2008; Chan, 2008; Henning & Robinson, 2004; Liao, 2007; Miller & Linn, 2012; Pcheone et al, 2005). Todas esas investigaciones concluyen que las PBA ayudan a medir los complejos resultados del aprendizaje que no se pueden medir por otros medios, y proporcionan herramientas para la evaluación del proceso, así como del producto o el resultado de la tarea de realizar.

Según Stiggins (2001), las PBA involucran a los estudiantes directa y profundamente en su propio proceso de aprendizaje, y aumentan su confianza y motivación para aprender, ya que hacen hincapié en los avances y logros en lugar de en los fracasos y las derrotas. Además, en las evaluaciones basadas en el desempeño, los estudiantes califican su trabajo en base a un conjunto de criterios, no en comparación con el desempeño de otros alumnos (Davies, 2000; Guillermo & Thompson, 2007). Como resultado, este tipo de evaluación promueve el aprendizaje en lugar de sólo asignar calificaciones. En realidad, las evaluaciones basadas en el desempeño pueden ser una experiencia de aprendizaje en sí mismas; de hecho, pueden motivar a los estudiantes EFL a aprender más del idioma deseado.

La evaluación basada en el desempeño también permite que los estudiantes construyan sus propias respuestas en lugar de elegir de una lista de opciones como suele ocurrir en las pruebas de selección múltiple y las pruebas estandarizadas. Según Gardner (2006), la investigación cognitiva indica que la mayor parte del aprendizaje se produce en contextos activos en lugar de pasivos, y que los niños construyen el conocimiento a partir de sus interacciones en el aula. En consecuencia, las PBA son una herramienta de evaluación adecuada y útil para evaluar a los estudiantes con eficacia.

Por otra parte, las evaluaciones de desempeño ofrecen a los profesores la oportunidad de descubrir sus propias fortalezas y debilidades. Mediante el uso de PBA, los maestros pueden reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanza con el fin de identificar sus propias deficiencias o determinar si se necesita dar más énfasis en ciertas áreas de instrucción (Speers, 2008; Stiggins, 2001). En realidad, los educadores son más capaces de ver todas sus deficiencias en el momento en que se están evaluando las actuaciones de sus alumnos.

En resumen, las evaluaciones basadas en el desempeño se pueden utilizar para mejorar la instrucción, determinar lo que se necesita enseñar en cada nivel, identificar estrategias adecuadas para agrupar a los estudiantes, y reconocer qué conceptos deben ser enfatizados o repetidos (Vantassel-Baska, 2013). Así pues, este tipo de evaluación

trae muchos beneficios para los estudiantes de inglés EFL, especialmente a aquellos que son cultural y lingüísticamente diversos (CLD).

## La Evaluación Basada en el Desempeño y la Biografía del Estudiante

Las evaluaciones basadas en el desempeño son útiles para evaluar a estudiantes de diversos contextos culturales y lingüísticos (CLD), cuya experiencia previa, lenguaje y conocimiento difieran de aquellos estudiantes de la cultura dominante (Herrera et al., 2013). Cuando se trata de estudiantes CLD, los profesores deben tener en cuenta las características únicas de estos alumnos y tratar de entender cómo su lengua y cultura afecta sus procesos de aprendizaje. Por eso, antes de evaluar, los educadores deben tener en cuenta varias características de estos estudiantes como la exposición al idioma fuera de la escuela, experiencias educativas anteriores, y el dominio tanto de la segunda lengua como su idioma nativo (Gottlieb, 2006).

Es importante incorporar perspectivas multiculturales y recursos culturalmente diversos en las tareas de evaluación utilizados para evaluar a los alumnos CLD (Herrera et al, 2013; Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003; Stiggins et al, 2007). Por eso, en estos casos, las evaluaciones basadas en el desempeño pueden ser muy útiles ya que: apoyan el aprendizaje de los estudiantes de forma natural y en secuencia, permiten a los alumnos demostrar su competencia en diferentes formas de acuerdo a sus propias necesidades y preferencias, proveen instrucciones comprensibles para los estudiantes mediante el uso de elementos visuales, imágenes y diagramas, dan los estudiantes el tiempo necesario para completar sus tareas, y comprometen a los alumnos con su propio proceso de aprendizaje. En consecuencia, como dice Colley (2008), “todos estos elementos permiten motivar a los estudiantes a llevar a cabo bien sus tareas y tomar en cuenta las diferencias culturales de una manera más equitativa de lo que ocurre en los entornos en que se usan pruebas estandarizadas” (p. 69).

## Beneficios Reportados en Varios Estudios

Varios estudios han reportado los beneficios del uso de las evaluaciones basadas en el desempeño. Por ejemplo, Adair, Glisan, Koda, Swender & Sandrok (2006) crearon un prototipo PBA para identificar los efectos de la aplicación de esta herramienta en las clases de inglés EFL. Los resultados mostraron que las evaluaciones basadas en el desempeño permitieron a los estudiantes demostrar sus conocimientos y habilidades en

situaciones del mundo real, los ayudaron a desarrollar su capacidad de comunicarse en otro idioma, proveyeron siempre retroalimentación adecuada y oportuna a los estudiantes y a otras partes interesadas, como padres de familia, autoridades, coordinadores de programas educativos y administradores, y además, ayudaron a los maestros a mejorar su instrucción. Los autores también informaron que la aplicación de las PBA animaron a los profesores a crear contextos educativos ricos en enseñanza que conectaban el inglés con otras disciplinas.

Estas conclusiones se apoyan en otro proyecto de investigación realizado en la Academia de la Fuerza Aérea de Estados Unidos durante el año lectivo 2004-2005. El propósito principal de este estudio fue determinar si las evaluaciones basadas en el desempeño tuvieron algún efecto en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera de los alumnos (Glisan et al., 2007). Como resultado, el artículo reportó que PBA mejora las destrezas orales de los estudiantes y anima a los profesores a conectar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación eficaz. La evidencia de este proyecto de investigación también apoya estudios previos sobre la adquisición de segundas lenguas (Ellis, 2005; Lightbown & Spada, 2006; William & Thompson, 2007; Wong & VanPatten, 2003). Según estos estudios, cuando los alumnos tienen la oportunidad de usar la lengua en situaciones del mundo real, alcanzan fácilmente los niveles más altos de rendimiento del idioma.

Por otra parte, según un estudio realizado por Yildirim & Orsdemir (2013), las evaluaciones basadas en el rendimiento contribuyen a mejorar las habilidades de escritura, aumentar el vocabulario, reforzar la gramática, incrementar la motivación, y promover la confianza en el uso del lenguaje. Estos resultados apoyan la idea de que las evaluaciones de desempeño ofrecen muchas ventajas, ya que mejoran la autoestima de los alumnos, mejoran la motivación y la participación del estudiante y promueven el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, la implementación de las PBA en las clases de inglés como lengua extranjera también presenta varios desafíos que se explicarán en la siguiente sección.

## Retos de las Evaluaciones Basadas en el Desempeño

La mayoría de las prácticas de evaluación en los Estados Unidos y muchos otros países siguen siendo tradicionales, no sólo porque los instructores creen que es un reto cambiar a una evaluación basada en el desempeño, sino también porque sienten que estas nuevas herramientas de evaluación requieren demasiado tiempo para ser diseñadas, administradas y corregidas (Adair-Hauck et al, 2006; Colley, 2008; Stiggins et al., 2007). El desarrollo de este tipo de evaluación implica la creación de tareas, materiales y recursos, y la aplicación de la evaluación. Todas estas actividades llevan tiempo. Linn & Miller

(2005) también reconocen que las PBA requieren mucho tiempo ya que los estudiantes necesitan una cantidad considerable de tiempo para realizar las actividades.

El diseño de evaluaciones complejas que sean verdaderamente informativas también puede ser difícil. Según Colley (2008), un reto importante en el desarrollo o el uso de la evaluación basada en el desempeño es la estandarización de los procedimientos de calificación. En las tareas de desempeño hay una gran variedad de posibles soluciones, respuestas y procedimientos para obtener esas respuestas. Debido a esta variabilidad, puede ser muy difícil evaluar el desempeño de los estudiantes. Además, para realizar evaluaciones basadas en el desempeño a gran escala (a nivel de distrito o estado), los costos de administración son muy altos (Linn & Miller, 2005). No obstante, para algunos autores, la limitación más importante de esta herramienta de evaluación es que no es posible demostrar su validez y fiabilidad. En realidad, algunos dicen que los puntajes y calificaciones probablemente cambian a través del tiempo y de acuerdo a los profesores (Stiggins et al., 2007; Yildirim & Orsdemir, 2013).

Por otro lado, los maestros también deben recibir tutorías a fin de utilizar las evaluaciones basadas en el desempeño de manera eficiente.

Cuando los educadores no han recibido ninguna capacitación sobre la naturaleza y aplicación de las PBA, no están bien equipados para emplear estos métodos de evaluación alternativa correctamente (Clark & Gipps, 2000; Yildirim & Orsdemir, 2013). Por lo tanto, no están preparados para formar a sus alumnos en el uso de este tipo de evaluaciones. Como resultado, los estudiantes no suelen completar sus tareas de manera adecuada y no se obtienen los resultados esperados.

Por último, muchos maestros expresan que su indecisión sobre el uso de las evaluaciones auténticas se debe a que piensan que estas herramientas rara vez proporcionan información en formato numérico. Por lo tanto, muchos creen que estas estrategias son buenas, pero no saben cómo determinar una calificación para el contenido de la lección (Herrera et al., 2011). Hasta cierto punto, este punto de vista es razonable porque los profesores son responsables de reportar las calificaciones y demostrar que un estudiante ha cumplido con el objetivo fijado por el plan de estudios. Eso hace que muchos educadores estén preocupados ya que la evaluación basada en el rendimiento se centra más en el desarrollo del aprendizaje que en la calificación (Colley, 2008; Herrera et al., 2011). Sin embargo, aunque todos los desafíos mencionados anteriormente son lógicos, la mayoría de ellos se pueden superar si se diseña e implementa las evaluaciones adecuadamente.

## Enfrentando los Retos

La mayor parte de las desventajas mencionadas anteriormente se pueden resolver. Por ejemplo, mediante el uso de rúbricas y listas de comprobación, los profesores pueden marcar de manera equitativa y con precisión el rendimiento de los estudiantes. Según Herrera et al. (2011), antes de crear una rúbrica, los maestros necesitan tener claro en sus mentes el resultado deseado. Además, tienen que establecer qué conocimientos y habilidades se evaluará, determinar la calidad esperada de la tarea y finalmente, crear la rúbrica mediante la descripción de los requisitos que se deben cumplir en cada nivel de rendimiento. Por otra parte, al utilizar rúbricas, los maestros tienen que identificar las habilidades, conocimientos y competencias necesarias para realizar las tareas, y luego utilizarlos para comprobar si el estudiante realmente completó los pasos de la tarea (Gay, Mills & Airasian, 2012). Además, los instructores deben verificar las evaluaciones y rúbricas regularmente con el fin de determinar si están midiendo lo que se supone que deberían medir. De esta manera, será posible asegurar la validez y fiabilidad de esta herramienta de evaluación.

También puede ser útil capacitar a los profesores para usar las evaluaciones basadas en el desempeño de manera eficiente. El entrenamiento da a los profesores la oportunidad de mejorar sus conocimientos sobre la preparación de las tareas de evaluación alternativas. Así, ellos aprenderán a valorar tanto el esfuerzo como los logros de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de un idioma (McKay, 2006). Además, van a adquirir las habilidades necesarias para diseñar rúbricas y listas de verificación con criterios específicos vinculados a los objetivos de aprendizaje previstos para mejorar y evaluar el aprendizaje del estudiante apropiadamente (Yıldırım & Orsdemir, 2013).

Por último, a pesar de que el diseño de las evaluaciones basadas en el desempeño requiere una cantidad sustancial de tiempo, es posible resolver este problema si los maestros trabajan cooperativamente. Por ejemplo, los profesores pueden intercambiar materiales que ejemplifiquen diversas tareas y criterios de evaluación. Si se fomenta la cooperación entre los maestros en las escuelas, será más fácil para ellos diseñar las actividades y desarrollar criterios para evaluarlas, y se necesitará menos tiempo para hacerlo (Yıldırım & Orsdemir, 2013).

En general, hay varios pasos que los profesores pueden seguir para desarrollar evaluaciones de desempeño eficaces. En primer lugar, antes de desarrollar una tarea de evaluación, es importante determinar qué conocimientos y habilidades necesitan ser evaluados. Entonces, los maestros tienen que decidir qué tareas se utilizarán para identificar si se han cumplido los objetivos (Stiggins et al., 2007). A continuación, los instructores necesitan crear un conjunto de criterios de evaluación que sean claramente

entendidos por los estudiantes, y darles un ejemplo o modelo en caso de ser necesario. Evidentemente, la guía de la rúbrica y la puntuación se debe discutir con los estudiantes antes de la administración de la evaluación. Claro, los estudiantes también pueden participar en el desarrollo de la rúbrica y la guía de puntuación (Herrera et al., 2007), y después de que se haya administrado la evaluación, los educadores deben analizar las respuestas que los estudiantes proveyeron. Finalmente, es importante proporcionar retroalimentación. Esta retroalimentación tiene que ser algo más que un número (Linn y Miller, 2005). Se debe proporcionar información descriptiva y constructiva que pueda ayudar a los estudiantes y profesores a mejorar para la próxima vez.

### Pero ¿Qué Sigue con la Calificación?

Los procedimientos de puntuación varían dependiendo del enfoque de la tarea prevista. Sin embargo, si los maestros quieren asignar una calificación para determinada tarea desarrollada en clase, es importante establecer una rúbrica clara. Como Arter & McTighe (2001) mencionan, las rúbricas constituyen el mejor formato para indicar el grado de dominio de la lengua por parte de los estudiantes. Es más, las rúbricas pueden medir la realización de las tareas en las cuatro áreas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Es por ello que el rendimiento de los estudiantes es a menudo marcado por los evaluadores utilizando una rúbrica que detalla las características que deben estar presentes en una tarea bien desarrollada (Moskal, 2003; Vantassel-Baska, 2013; Wang, 2009). Los estudiantes generalmente reciben las rúbricas de puntuación con antelación para guiar su propio trabajo y rendimiento, y luego el maestro los usa para evaluar el desempeño estudiantil

### Evaluación más allá de una Calificación

Primero, es importante entender que una evaluación adecuada siempre tiene un propósito claro. En general, si se evalúa el dominio del contenido, una prueba de papel y lápiz puede ser una buena opción. Sin embargo, si se están evaluando pensamiento de orden superior y resolución de problemas, una evaluación basada en el desempeño sería más apropiado (Stiggins et al., 2007; Vantassel-Baska, 2013).

Hay que entender que las evaluaciones de rendimiento no tienen una respuesta correcta o incorrecta, y no determinan quién es el mejor alumno de la clase. Más bien, este tipo de evaluación trata de ayudar a todos los estudiantes a hacer todo lo posible para mejorar su rendimiento. Es por ello que la retroalimentación es un componente importante de las evaluaciones basadas en el rendimiento (Sternberg & Grigorenko, 2002; Wang,

2009). En realidad, los principales objetivos de estas evaluaciones son determinar lo que los estudiantes han logrado, identificar los avances en la motivación del alumno y en su desarrollo lingüístico, e informar a los profesores de las modificaciones que se necesitan realizar en la clase para que todos los estudiantes aprendan. Por lo tanto, los profesores reflexivos se dan cuenta de que “el objetivo de la evaluación es ir más allá de una calificación, al obtener información útil sobre el conocimiento que se ha adquirido, las capacidades que se han maximizado, y las habilidades que se han desarrollado” (Herrera et al., 2007) .

## Evaluación Basada en el Desempeño en las Aulas EFL en Ecuador

En Ecuador, el MINEDUC (Ministerio de Educación) reconoce la importancia de desarrollar las habilidades lingüísticas comunicativas de los estudiantes ya que la función primaria del lenguaje es permitir la interacción y la comunicación. MINEDUC también cree que las aulas EFL deben involucrar a los estudiantes en actividades auténticas y significativas que apoyen el uso funcional del lenguaje (Ministerio de Educación, 2012). En realidad, el plan de estudios de Inglés en Ecuador afirma que “los estudiantes deben utilizar la lengua de forma productiva (hablar y escribir) y receptiva (escuchar y leer) dentro y fuera del aula” (Ministerio de Educación, 2012, Pág. 8). Es por eso que promueve el uso de actividades de clase que equipen a los estudiantes con las habilidades necesarias para comunicarse en contextos reales. Desde este punto de vista, la evaluación basada en el desempeño es un método de evaluación adecuado que las escuelas deben poner en práctica para alcanzar los objetivos establecidos en las Directrices Curriculares Nacionales de Inglés, y para cambiar y mejorar los programas tradicionales de idiomas de las escuelas secundarias, que comúnmente se centran en la memorización de estructuras gramaticales y vocabulario, y que todavía se utilizan ampliamente en muchas aulas de inglés en Ecuador.

Además, las evaluaciones basadas en el desempeño podrían ser una herramienta práctica para ser utilizada en Ecuador con estudiantes de contextos culturales y lingüísticos diversos (CLD), ya que este tipo de evaluación da a los alumnos la oportunidad de conectar sus intereses y orígenes con el contenido de clase. Con este tipo de evaluación, los estudiantes son capaces de escuchar, leer, escribir y hablar en inglés sobre temas que están conectados con sus vidas reales; por lo tanto, estarán motivados para aprender inglés, ya que es algo significativo para ellos. Muchas personas creen que el Ecuador no tiene una población muy diversa como Estados Unidos, porque no hay muchos inmigrantes o personas procedentes de países extranjeros. Sin embargo, Ecuador es considerado un país multicultural y pluriétnico debido a su población diversa. A pesar de que la mayoría de las personas son mestizos, también podemos encontrar afroecuatorianos, Quichuas,

Awas, Tsatchilas, Chachis, Huancavilcas, Mantas, Epera, Cofán, Secoyas, Sionas, Huaorani, Záparo, Achuar y Shuar (Granda, 2003). Sin embargo, la cultura no es la única fuente de diversidad en el Ecuador. Las capacidades cognitivas y estilos de aprendizaje son también factores importantes que contribuyen a la diversidad de nuestras aulas. En consecuencia, es importante estar preparado para hacer frente a todos estos tipos de diversidades durante la instrucción y la evaluación. Es por eso que los maestros en Ecuador tienen que usar evaluaciones personalizadas y auténticas como las evaluaciones basadas en el desempeño que apoyen el aprendizaje de los alumnos de forma natural y secuencial, y aumenten su confianza y motivación para aprender.

## Conclusión

Para ser profesores reflexivos y eficaces, es necesario evaluar continuamente lo que hacemos con el fin de corregir nuestros errores y mejorar las estrategias de enseñanza y evaluación que utilizamos en clase. Es por ello que el objetivo principal de este capítulo es guiar la práctica profesional de los docentes con el fin de ayudarles a crecer como educadores. Como maestros, tenemos que darnos cuenta de que es importante verificar constantemente si la forma en que estamos enseñando y evaluando a nuestros estudiantes es apropiada, o si es necesario modificar nuestra instrucción de alguna manera determinada. Además, todos tenemos que ser conscientes de que es importante mantenerse al día con las investigaciones realizadas en el campo de la evaluación académica de los estudiantes de inglés como lengua extranjera con el fin de estar actualizados y brindar a los estudiantes el apoyo que necesitan para tener éxito en su aprendizaje.

Lamentablemente, muchas clases de inglés en las escuelas secundarias de todo el mundo, incluyendo Ecuador, siguen centrándose sólo en la gramática y la forma del lenguaje, y no en la comunicación ni en el significado del mismo (Adair-Hauck et al., 2006). Eso tiene que cambiar. Es ahora el momento de utilizar evaluaciones auténticas, ya que son herramientas prácticas que pueden ser utilizadas para mejorar la educación y tener un impacto positivo tanto en alumnos como en profesores. Tenemos que empezar a dar a los estudiantes la oportunidad de demostrar sus conocimientos y habilidades a través de herramientas prácticas, como ensayos, composiciones, diálogos, entrevistas, juegos de roles, y otros. De esta manera, será posible tener en consideración el desarrollo cognitivo de los estudiantes, diagnosticar problemas de aprendizaje y enseñanza, y centrarse en la mejora continua de cada uno de los alumnos, lo cual los conducirá al éxito.

\* Note: The information contained in this chapter was published as an article in the international journal:  
ISSN 1799-2591 Theory and Practice in Language Studies, Vol. 5, No. 12, pp. 2441-2447, December 2015 DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0512.02>



## Referencias

- Adair-Hauck, B., Glisan, E., Koda, K., Sandrock, S., & Swender, E. (2006). The integrated performance assessment (IPA): Connecting assessment to instruction and learning. *Foreign Language Annals*, 39(3), 359-382.
- Amrein, A., & Berliner, D. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18), 1-69.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Chan, Y. (2008). Elementary school EFL teachers' beliefs and practices of multiple assessments. *Reflections on English Language Teaching*, 7(1), 37-92.
- Clark, S., & Gipps, C. (2000). The role of teachers in teacher assessment in England. *Evaluation and Research in Education*, 14(1), 38-52.
- Colley, K. (2008). Performance-based assessment. *Science Teacher*, 75(8), 68-72.
- Davies, A. (2000). Making classroom assessment work. Courtenay, BC: Connections Publishing.
- Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons. New York City, NY: Basic Books.
- Glisan, E., Uribe, D., & Adair-Hauck, B. (2007). Research on integrated performance assessment at the post-secondary level: Student performance across the modes of communication. *Canadian Modern Language Review*, 64(1), 39-67.
- Granda, S. (2003). Textos escolares e interculturalidad en Ecuador. Quito: Abya-Yala.
- Henning, J., & Robinson, V. (2004). The teacher work sample: Implementing standards-based performance assessment. *The Teacher Educator*, 39(4), 231-248.
- Herrera, S., Cabral, R., & Murry, K. (2013). Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2003). Assessing young learners. Oxford: Oxford University Press.

- Kasper, L. (2000). Content-based college ESL instruction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). An introduction to second language acquisition: Research. London: Longman.
- Liao, P. (2007). Teachers' beliefs about teaching English to elementary school children. *English Teaching of Learning*, 31(1), 43-76.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). How languages are learned. Oxford, UK. Oxford University Press.
- McKay, P. (2006). Assessing young learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin, B. (1987). Theories of second language learning. London: Edward Arnold.
- McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing*, 18(4), 333-349.
- Meehan, R. (2011). Teacher's journey: The road less traveled. Mustang, OK: Tate Publishing & Enterprises, LLC.
- Miller, M., Linn, R., & Gronlund, N. (2013). Measurement and assessment in teaching (11th ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Ministry of Education. (2003). New English curriculum guidelines. Quito: MinEduc.
- Moskal, B. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(14), 1-8.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2008). Assessing assessment: Examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education*, 31(1), 1-39.
- Pechone, R., Pigg, M., Chung, R., & Souvinez, R. (2005). Performance assessment and electronic portfolios: Their effect on teacher learning and education. *The Clearing House*, 78(4), 164-176.
- Pinter, A. (2009). Teaching young language learners. Oxford: Oxford University Press.
- Rixon, S. (2000). Young learners of English: Background and issues. *Modern English Teacher*, 9(4), 5-10.
- Speers, J. (2008). Design and utilization of performance assessment by vocational educators (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest. (3323940). (accessed 25/05/2014).
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (Eds.). (2002). The general factor of intelligence: How general is it? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stiggins, R. (2001). Student-involved classroom assessment. (3rd ed.). Upper Sadle River, NJ: Merril-Prentice Hall.

- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2007). Classroom assessment for student learning: Doing it right—using it well. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- VanTassel-Baska, J. (2014). Performance-based assessment. *Gifted Child Today*, 37(1), 41- 47.
- Volante, L. (2004). Teaching to the test: What every teacher and policy maker should know. *Canadian Journal of Administration and Policy*, 35(1), 1-6.
- Wang, Y. (2009). Teachers' performance assessment practices and their second language acquisition approaches: The case of English for international business programs in a university in Shanghai (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest. (3514505). (accessed 27/05/2014).
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wong, W. & VanPatten, B. (2004). Beyond experience and belief. *Foreign Language Annals* 37(1), 133-142.
- Yildirim, R., & Orsdemir, E. (2013). Performance tasks as alternative assessment for young EFL learners: Does practice match the curriculum proposal? *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 562-574.



# Cómo Configurar un Podcast en Aulas EFL: Un Manual para los Maestros Novatos

## Introducción

En el siglo pasado, cuando un niño estaba en la escuela primaria, sólo necesitaba un lápiz y un cuaderno para asistir a la clase. La materia de matemáticas utilizaba la tecnología más avanzada, la calculadora manual. Nada era nuevo para los niños; sólo los adultos tenían el poder de crear y reproducir sus ideas. Hoy, los estudiantes, que nacieron en la generación digital, son los que construyen muchos proyectos destinados a resolver problemas dentro y fuera de la escuela y las clases. Ellos son creadores de sistemas de aprendizaje y especialistas en el manejo de tecnologías de última generación. Que buena suerte para estos niños! Los maestros del siglo XXI se han convertido en facilitadores y el ordenador ha reemplazado el papel y el lápiz.

El aula del siglo XXI alrededor del mundo está usando las herramientas tecnológicas en la escuela para una mejor comunicación e instrucción, y los estudiantes están disfrutando de la pasión de estar conectados con otras personas fuera del aula en lugar de seguir el protocolo del maestro (Richardson, 2010). Este fenómeno también se está llevando a cabo en Ecuador. Los adolescentes están usando teléfonos celulares dentro del aula, y muchas veces no son conscientes de la instrucción de los maestros. Dado que la tecnología hace que sea más fácil de aprender, el plan de estudios ha incluido normas específicas para satisfacer las necesidades de los estudiantes y el equipo necesario en algunas escuelas públicas y privadas para alcanzar sus metas. Una de estas normas dice: "Usar una variedad de recursos, incluyendo el Internet, cuando sea posible, para aprender acerca de las culturas ecuatorianas y también las culturas de los países de habla Inglés y no hablan Inglés y aplicar ese aprendizaje a la instrucción" (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, p. 4). La implementación de equipos de tecnología en las escuelas públicas del Ecuador es un sueño que puede hacerse realidad en estos días, especialmente en el campo, donde la población indígena no tenía ningún acceso antes de la implementación de las escuelas del milenio en el año 2008.

Los maestros ecuatorianos que nacieron en el siglo XX tienen miedo de utilizar nuevas tecnologías por muchas razones; primero, porque no han tenido ningún tipo de formación y cuando son capacitados, los técnicos no son pacientes con los adultos. En segundo lugar, el Ecuador está en el camino de la renovación de sus edificios y la provision de conexión a internet y equipo necesario y todavía no han sido implementados en todos los colegios. En tercer lugar, los estudiantes están un paso delante de los maestros, quienes no quieren revelar su debilidad frente a la clase. Sin embargo, el objetivo del Gobierno ecuatoriano es ofrecer los recursos necesarios para mejorar las posibilidades de aprendizaje, no sólo para los estudiantes, sino también para los maestros, administradores y padres. Para este propósito el equipo tecnológico del Ministerio de Educación está creando una plataforma de uso común para la comunidad educativa del país denominada Educar Ecuador.

Cada día, el sueño de los ecuatorianos de usar tecnología está más cerca es fructífero no sólo para las nuevas generaciones, pero para los profesores tradicionales también. Por ejemplo, el Ministerio de Educación requiere a los profesores de inglés a prepararse y rendir exámenes estandarizados y digitalizados de suficiencia del idioma con el fin de evaluar su nivel de competencia. Hoy se registra la información a través de internet en los distritos, los correos electrónicos reemplazan cartas y solicitudes en papel y los blogs reportan información para informar sobre asuntos de la escuela a la comunidad. Dado que todos estos cambios han tenido lugar en la administración de la escuela, el maestro tradicional necesita familiarizarse con esta tecnología y superar la barrera de aprensión para entrar en el mundo de los estudiantes. Una de las herramientas web que se pueden utilizar en el Ecuador y que no ha sido implementada aún es el podcast.

¿Cómo es posible conseguir beneficios de esta tecnología en nuestro salón de clases? El objetivo de este capítulo es compartir con nuestros colegas maestros el uso del podcast para que lo incorporen en las aulas. En las páginas siguientes exploraremos información sobre como implementar esta herramienta tecnológica para fines educativos, para mejorar la enseñanza de las habilidades de escuchar, escritura, conversación y lectura, así como para utilizarla como herramienta de evaluación.

## ¿Qué es un Podcast?

El Diccionario Cambridge Online define al podcast como “una emisión que se coloca en el Internet para todo el que quiera escucharlo o verlo” (Cambridge Dictionaries Online, s.f.). Según Richardson (2010), el uso de la publicación multimedia en la Web está afectando al mundo de la comunicación positivamente. Algunas escuelas alrededor del mundo han decidido introducir sus propios programas de radio y televisión con el fin de informar a las audiencias globales sobre sus historias y la cultura, simplemente

usando una computadora para almacenar archivos, más un video para descargar. El fantástico mundo de la tecnología ha hecho posible esto. Hoy el podcast esta en manos de los cerebros jóvenes en la escuela. El autor menciona que el podcasting apareció en el 2004. Se menciona que uno de los primeros creadores fue un niño de trece años de edad, llamado Mateo Bischoff quien afectó positivamente a una audiencia de miles de personas. El Podcast es un programa de audio digital que cuenta con música, historias y contenidos relacionados con cierto grupo de personas.

## ¿Cómo Pueden los Maestros Crear un Podcast?

La creación de esta tecnología no necesita de una gran cantidad de equipos. Se necesita una “grabadora de audio digital que pueda crear un archivo MP3, un poco de espacio en un servidor para alojar el archivo, un blog, y algo que decir” (Richardson, 2010, p. 113). Las personas que se suscriben a su RSS (Rich Site Summary) pueden suscribirse al podcast. “EL RSS es una tecnología que está siendo utilizado por millones de usuarios de internet en todo el mundo para realizar un seguimiento de sus sitios web favoritos” (The ST. THOMAS BLOG, pp. 1, párr. 1).

Sin embargo, no toda la información disponible es adecuada en su contenido para los estudiantes. Los maestros deben tener cuidado al revisar el contenido de los podcasts antes de presentarlos en el aula. Un creador de podcasts puede usar un teléfono celular para grabar el contenido y puede guardarlo en un buzón de AIM en formato MP3. Sin embargo, es necesario que la escuela tenga un servidor Web para guardar los archivos.

## Etapas en la Creación de un Podcast

1. Preproducción- Esta etapa lleva más de tres cuartas partes del tiempo de producción. Dependiendo del nivel de los estudiantes, los profesores pueden actuar más como facilitadores en este proceso.

- i. Crear un nombre para la serie de podcast, si usted no tiene ya uno.
- ii. Identificar quién va a ser la audiencia?
- iii. Determinar el tamaño del podcast?
- iv. ¿En qué formato será la producción y qué segmentos incluirá?
- v. ¿Quién será el anfitrión de la producción?
- vi. Escriba el guión. Esta es una excelente oportunidad para que los estudiantes desarrollen sus habilidades de escritura.

1. Grabación - Los estudiantes deben practicar leyendo el guión varias veces antes de grabar. Esto se puede hacerse con los voluntarios en la escuela o con otros estudiantes. También pueden practicar la grabación utilizando el software de audio. Si utilizan el software audacia, van a aprender rápidamente cómo leer sus ondas de sonido y obtener el nivel de habla justo. Estos son algunos consejos útiles para la grabación:

- a) Es conveniente utilizar un auricular con un micrófono. Los estudiantes tienen una tendencia a mover su cabeza y no hablar directamente con un micrófono de escritorio lo cual resulta en un nivel de audio inconsistente.
- b) Utilice las 3 C de la grabación
  - a. Claro - enunciar claramente
  - b. Conciso - no disminuir las palabras finales.
  - c. Controlado - no hablar demasiado rápido o demasiado lento (Vincent, s.f.).

## La Integración de la Tecnología en el Plan de Estudios

Delaney (2011), en su artículo “El entrenamiento de los maestros para integrar la tecnología: ¿Con qué fuerza puede el desarrollo profesional aumentar el éxito tecnológico”, habla acerca de las dificultades que un grupo de apoyo professor-estudiante (TSS) sufre cuando intentan integrar la tecnología al plan de estudios en escuelas públicas de Baltimore. Ella dice que los maestros veteranos se emocionan después de los talleres, pero unas semanas más tarde, los maestros dejan la práctica y regresan a las rutinas anteriores (Delaney, 2011). Todo es cuestión de sentirse cómodo con la tecnología. En una encuesta realizada por el Centro Nacional de Estadísticas de Educación (NCES), en 2000, reveló que el 99 por ciento de tiempo completo maestros de escuelas públicas regulares informaron que tenían acceso a computadoras o Internet en alguna parte de sus escuelas (Williams, Howard, Powers, & Baldwin, 2002). Sin embargo, se encontró de que sólo un tercio de los profesores utiliza tecnología disponible en el aula.

Delaney (2011) descubrió que los profesores menos experimentados indicaron que se sentían mejor preparados para utilizar la tecnología que sus colegas experimentados. La autora se enteró que los profesores novatos preparaban lecciones mediante el uso de la tecnología en el hogar y que siempre estaban teniendo oportunidades de aprendizaje independiente y tomaban más cursos de desarrollo profesional que sus colegas. Williams, et. al (2002) llegaron a la conclusión de que lo que necesitan los profesores veteranos es el apoyo de los directores y equipos de tecnología con el fin de sentirse seguros y listos para usarlos en el aula. Esta experiencia no está lejos de la realidad del Ecuador. Los maestros veteranos están dispuestos a aprender, pero no hay apoyo técnico en la escuela. ¿Qué tan útil podría ser el podcast para el aula?

## El Podcast Promueve el Aprendizaje de Lenguaje

Una de las ventajas que el podcast puede proporcionar en la escuela es la elaboración de proyectos de lenguaje digital para los estudiantes de inglés. Smyth y Neufeld (2010) cuentan su experiencia con el uso de podcasts en su artículo “Tiempo de Podcast”: Negociación de Lenguajes Digitales y Comunidades de Aprendizaje en una de los Años Intermedios de ELL en el Aula, donde los estudiantes fueron capaces de crear sus propias historias para los niños de grados de menores de la Escuela de la Comunidad Declare. Los alumnos ilustraron sus historias y leyeron a 25 niños que estudiaban inglés como segunda lengua, los cuales provenían de países de Oriente Medio. Después de su proyecto, Smythe y Neufeld (2010) encontraron que los podcasts promueven el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica.

Además del proceso de aprendizaje, los estudiantes se convirtieron en editores y auditores de su propia creación, lo que contribuyó a su trabajo en grupos y el apoyo a sus ideas. Durante la grabación, los estudiantes mostraron sus talentos con el drama y el suspenso. A los autores de este artículo les gustaron los sonidos originales y los ajustes impresionaron a los investigadores. Los estudiantes pasaron mucho tiempo editando y organizando sus guiones antes de cada presentación y participaron en actividades de colaboración que enriquecieron su amistad. Este proyecto muestra cómo los estudiantes siguen un proceso de aprendizaje siguiendo algunos pasos basados en algunas de experiencia tal cual será explicado en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb.

Dime y lo olvidaré. Muéstrame y puedo recordar. Involúcrame y voy a entender.

PROVERBIO CHINO

## La Teoría de Kolb sobre el Aprendizaje Experiencial

Kolb nació en 1939; él recibió su Masterado en Artes en 1964 y su PhD en 1967 en la Universidad de Harvard. Gracias a su contribución sobre la teoría del aprendizaje experiencial, el recibió cuatro títulos honorarios y en el 2008 obtuvo el “Educational Pioneers of the Year award (with Alice Kolb) from the National Society of Experiential Education” (Smith, 2001, 2010).

La teoría de Kolb dice que cualquier persona es capaz de aprender si experimenta nuevos conocimientos en cuatro pasos que son, la experiencia concreta, la observación y la reflexión, la formación de conceptos abstractos y pruebas en situaciones nuevas. Él afirma que cualquier persona puede aprender mediante la participación en una actividad y la observación de su efecto. Si la misma acción se produce en dos ocasiones, en las mismas

circunstancias, el individuo puede predecir los resultados. Entonces, el individuo puede comprender los principios generales que hacen posible causar el resultado y será capaz de aplicar el aprendizaje en otra circunstancia “dentro de la gama de generalización”. (Smith, 2001, 2010, pp. 1, párr. 15). De acuerdo a este autor, Kolb se unió a dos teorías, la teoría de Dewey de la naturaleza del desarrollo de los ejercicios más teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.

## La Teoría de John Dewey del Aprendizaje por Experiencia

Según Dewey (1997), la educación tradicional impone la articulación de contenidos por parte del profesor maduro hacia el joven estudiante, sin ayudar a los jóvenes a entender la asignatura que se enseña. Por otro lado, si los estudiantes siguen un proceso de cambiar por sí mismos, ellos experimentarán su propio aprendizaje y podrán apreciar el contacto con el profesor maduro y con sus pares. Dewey (1997) afirma que la educación tiene una buena conexión con la experiencia. Afirma que no todas las experiencias son educativas. Menciona que la educación en un sistema progresivo necesita formadores innovadores que trabajen con una filosofía basada en la experiencia.

Dewey también indica que la educación no debe ser compleja, pero debe tener en cuenta diferentes puntos de vista y debe ser organizada, con suficientes métodos y materiales, siguiendo un proceso lento. Él explica que su teoría se basa en el principio de continuidad; los métodos son humanos en oposición a la presión, el principio de la costumbre, “cuando el hábito se interpreta biológicamente”. Señala que las experiencias afectan y modifican al alumno y esta modificación afecta a las experiencias posteriores. También añade que el principio del crecimiento, “no sólo físico sino intelectual y moral es una exemplificación del principio de continuidad” (Dewey, 1997, p. 36).

## Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget

Cherry (2015), en su artículo titulado “Las Etapas de Desarrollo Cognitivo de Piaget: Conceptos Clave de la Teoría de Piaget”, interpreta la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget de esta manera: Jean Piaget afirma que los niños son capaces de aprender mediante la exploración del entorno que les rodea. Piaget pensaba que los niños pasan por cuatro etapas cuando conciben el mundo. Él hacia un seguimiento a sus propios hijos con el fin de observar su comportamiento y creó estas etapas, en función de su desarrollo intelectual, “la etapa sensomotora, desde el nacimiento hasta los 2 años; la

etapa preoperacional, desde la edad de 2 a 7 años de edad; la etapa de las operaciones concretas, a partir de los 7 años a 11; y la etapa de las operaciones formales, que se inicia en la adolescencia y se extiende hasta la edad adulta "(Cherry, 2015, párr. 1, párr. 2). Piaget se dio cuenta de que los niños son tan inteligentes como los adultos, pero actúan diferente. Piaget afirma que "el desarrollo cognitivo temprano implica procesos basados en acciones y luego progresan en cambios en las operaciones mentales" (Cherry, 2015, pp. 1, párr. 4).

Piaget llama esquemas a ciertas categorías del conocimiento que los niños obtienen y entienden del mundo. Él dice que los niños son capaces de cambiar esos esquemas cuando experimentan nuevas acciones. Cuando los niños observan un objeto o acción diferente, asimilan la información que modifica sus primeros esquemas. Piaget indica que los niños acomodan la nueva información y crean otros nuevos. Piaget dice que los niños pueden equilibrar el movimiento entre la asimilación y la acomodación para equilibrar la adquisición de conocimientos (Cherry, 2015). Estas teorías apoyan la idea de que las personas aprenden mejor mediante la experiencia. ¿Cómo es posible aplicarlas al desarrollo de las habilidades orales?

## Los Podcasts Mejoran las Habilidades Orales en el Aprendizaje de una Segunda Lengua

McKenzie-Brown (2006), en su artículo "Aural and Oral Skills" (habilidades de audio y orales), explica que estas dos habilidades son similares y básicas cuando alguien aprende una nueva lengua. La habilidad auditiva se refiere a la audición y la oral a hablar. El autor menciona que los profesores deben primero enseñar a los estudiantes a aprender, pero por lo general no se produce y prefieren centrarse en el habla. Él se refiere a la teoría del aprendizaje de idiomas de Krashen mencionando que los estudiantes suelen adquirir un nuevo idioma cuando reciben un estímulo mediante un proceso comunicativo. Los estudiantes asimilan el significado de ese estímulo y son entonces capaces de expresarse en el idioma de destino.

McKenzie-Brown (2006) recuerda que los estudiantes del idioma pasan por un período de dos años de silencio antes de que sean capaces de hablar en una segunda lengua. Él menciona que los profesores deben motivar a los estudiantes a hablar, incluso las primeras palabras en el idioma nuevo y el resto en su lengua nativa (McKenzie-Brown, 2006). Señala que la habilidad del habla puede mejorarse brindando confianza a los estudiantes. Según este autor, la habilidad de hablar tiene las características de ser interactiva, repetitiva y propensa a errores; "el lenguaje es una parte tan importante de

nuestras vidas que utilizamos para satisfacer prácticamente todas nuestras necesidades diarias" (McKenzie-Brown, 2006, pp. 1, párr. 17). Los estudiantes, en Ecuador, necesitan estar expuestos al lenguaje Inglés todos los días en la escuela con el fin de ayudarles a desarrollar sus habilidades orales, lo que reduciendo su ansiedad y recibiendo input comprensible, tal cual investigaciones en otros contextos de EFL muestran como parte de sus beneficios.

Nazara (2011), en su artículo titulado "Students' Perception on EFL Speaking Skill Development" (La percepción del desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes de inglés como lengua extranjera), dice que ella se dió cuenta de la necesidad de "crear un entorno favorable y propicio en el aula" (Nazara, 2011, pp. 1, párr. 1), para mejorar las habilidades orales en los estudiantes de EFL. Ella se dió cuenta de la enorme importancia de motivar a los estudiantes a hablar inglés como lengua extranjera utilizando estrategias de enseñanza, pedagogía, materiales, medios y más recursos para ayudar a los estudiantes a dominar esta habilidad. Ella afirma que el desarrollo del habla se construye de forma colaborativa. Esta habilidad es multisensorial, implica rasgos paralingüísticos con tópicos impredecibles, y requiere de la motivación para tener éxito en el aula. Después de realizar su investigación, ella concluye que los maestros deben planear sus clases incluyendo estrategias enfocadas a las habilidades orales y centradas en el estudiante; estas habilidades deben ser planificadas de tal forma que eviten las burlas de los compañeros, el miedo a participar durante las conferencias de maestros y correcciones de errores. Las técnicas y estrategias mencionadas pueden aplicarse en el aula como parte del enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo es "la teoría que afirma que el lenguaje es la comunicación" (Educopedia Aulas Inglés, 2011). Los autores indican que el proceso de comunicación tiene algunos principios, los cuales son: que el uso de la comunicación para el aprendizaje debe ser significativa para los estudiantes; se espera que sea fluido, que se utilice para desarrollar cuatro habilidades del idioma, que puede ser construido de manera creativa y pueda tener errores. Mencionan que el profesor se convierte en un facilitador o un participante independiente y puede organizar, motivar y en ocasiones entretenér a los estudiantes, ya que ellos son el centro de la instrucción. También indican que la participación del profesor es mínima y exclusiva cuando sea necesario y las actividades deben ser centradas en el estudiante.

Educopedia Aulas Inglés (2011) categoriza la comunicación en dos grupos, el primero es un ingreso de información cuando los estudiantes usan sus habilidades de lectura o escucha; y el segundo es una salida de información, cuando los estudiantes escriben y hablan. Este sitio recomienda a los profesores de las clases de inglés como lengua extranjera comunicarse en el idioma que se está aprendiendo, pero usar la lengua materna

para aclarar el nuevo contenido. Este sitio muestra algunos ejemplos de actividades para promover el enfoque comunicativo tales como “juegos, simulaciones, diálogos en diferentes roles, lagunas de información”, que contienen situaciones de la vida real, y pueden usar el lenguaje funcional y materiales auténticos. El enfoque comunicativo ayuda a los estudiantes a manipular la información para una interacción exitosa. El uso de la tecnología para este fin, como el podcast, aumenta el interés de los estudiantes en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Lara (2011), en su blog “how technology helps to improve speaking and listening skills” (Cómo ayuda la tecnología a mejorar la expresión y comprensión oral) explica que las habilidades de escuchar y hablar han sido de preocupación para los profesores de inglés. Menciona algunas herramientas tecnológicas de la web para utilizar en el aula, como el internet, podcasts, video conferencias, y el software de reconocimiento de voz, como buenas fuentes para mejorar estas habilidades y elevar el nivel de interacción entre los estudiantes. Ella afirma que Skype, MSM Messenger, Google Talk, son buenos ayudantes para practicar las habilidades orales y de audio. También menciona el uso de software de reconocimiento de voz como otra herramienta valiosa para desarrollar las habilidades orales, motivando a los estudiantes a practicar el idioma de destino. Una forma útil de aprovechar el podcast es mediante el uso de un proyecto interactivo basado en el teatro.

Los estudiantes pueden crear y enviar mensajes de ayuda a los grupos de interés, sobre el cuidado de la salud, asuntos legales, o soluciones a problemas comunitarios. Para ello, ellos tendrán que llevar a cabo investigaciones sobre estos temas, escribir un guión, hablar e invitar a algunos profesionales experimentados que sean idóneos para apoyar sus conclusiones.

## El Uso de Podcast en el Desarrollo Profesional

Dooly y Sadler (2013), llevaron a cabo un proyecto de investigación con estudiantes-profesores de España y de Estados Unidos quienes utilizaban recursos tecnológicos, como la comunicación mediada por el ordenador, para mejorar el aprendizaje del lenguaje basado en el modelo comunicativo y los podcasts con el propósito de innovar los métodos de enseñanza. Los investigadores buscaron información relacionada con el uso de actividades con enfoque comunicativo en el aula y la integración de la tecnología para la práctica del aprendizaje de idiomas. Antes de que este proyecto se lleve a cabo, los investigadores observaron que los maestros no estaban usando la tecnología en la clase, a pesar de que tenían la posibilidad.

Dooly y Sadler (2013) también se dieron cuenta de que los estudiantes estaban usando tecnología más actualizada fuera del aula que la utilizada en el interior del aula. Estos descubrimientos influyeron para que los profesores-estudiantes llevaran a cabo el proyecto de integración de nuevas tecnologías con maestros de otro continente y que compartieran estrategias para integrarlas en su instrucción. La impresión de los investigadores después del proyecto fue que “los maestros-estudiantes consideraron que la experiencia había aumentado su confianza general en frente a una tecnología desconocida y también indica un grado de pensamiento crítico y la reflexión sobre la selección e integración de la tecnología en sus propia enseñanza” (Dooly y Sadler, 2013, pag. 23).

### La Evaluación en el Aula Usando la Herramienta de Web Podcast.

El uso de la tecnología con el propósito de aplicar una evaluación auténtica permite a los estudiantes demostrar lo que han logrado durante su proceso de aprendizaje. Si el maestro da a los estudiantes de esas oportunidades, los estudiantes estarán muy motivados para demostrar su dominio del idioma inglés, no sólo durante un proceso formativo, sino también en una evaluación sumativa (Bahrani, 2011). PBWorks (2011), en su wiki llamado “Podcasting in the curriculum. The One Stop Shop for Getting Started in Podcasting” (Podcasting en el currículo. La Única tienda para la Introducción de Podcasting), se refiere a la importancia de la evaluación de un proyecto de podcast mediante el uso de una rúbrica útil. Este tipo de matriz de valoración se puede utilizar como una herramienta de evaluación sumativa después del proyecto. Un ejemplo de esta rúbrica está en el apéndice de este trabajo.

### Conclusión

El aula del siglo XXI requiere que los maestros antiguos instruyan a las generaciones digitales en la forma en que estas generaciones entienden al mundo, con la magia de la tecnología como un componente de la enseñanza. Las teorías de Kolb, Piaget y Dewey sobre el aprendizaje mediante la experiencia aún se vive en esta generación. Sin embargo, los dispositivos técnicos por sí mismos no pueden ser el principal vínculo entre los estudiantes y la información. El profesor será la lupa que abra los ojos de los estudiantes y los conecte con el conocimiento a través de una instrucción significativa. Por ejemplo, el podcast por sí mismo podría ser un atractivo y proyecto práctico de aula, pero ¿y si se abre la oportunidad para que los estudiantes demuestren sus talentos como

reporteros, directores de programas musicales y actores en una estrategia basada en el teatro, lectores, entrevistadores, y muchas más actividades como informar a la sociedad acerca de intereses sociales como consejería o asesoramiento para resolver problemas sociales y comunitarios? Si los profesores encuentran el vínculo entre esta herramienta web y los intereses de los estudiantes, el podcast se convertirá en un asunto importante, no sólo en el aula, sino también en sus vidas. ¡Quién sabe! Tal vez los maestros tienen junto a ellos a los mejores presentadores, productores o periodistas.

En nuestra experiencia como docentes de escuela secundaria pública sabemos que es difícil implementar el podcast en nuestras clases. Implementar el podcast, ya que las instituciones aún no están equipadas con el servicio de internet. Sin embargo, los profesores antiguos deben tener la oportunidad de aprender a utilizar la tecnología que pueda ayudarles a mejorar su trabajo docente de manera práctica. El camino hacia esta meta ha iniciado.

A continuación hemos preparado un manual sencillo que servirá de guía para los maestros sobre cómo implementar podcasts en sus clases para mejorar la enseñanza del idioma inglés en las aulas de la escuela secundaria.

## Manual para Docentes que Son Novatos en la Creación de Podcasts

### Preparación

Antes de crear un podcast necesitas asegurarte que tienes acceso a internet. Una forma de crear un proyecto es mediante el uso del software GarageBand (Mac, n.d.).

### Como grabar la voz

Busca en la barra de herramientas el ícono llamado “GarageBand”



Selecciónala y encontrarás una pantalla con un ícono de podcast lila y redondo como este.



Si le haces clic, encontrarás un panel de pantalla similar a éste.



Escoge el tipo de voz de acuerdo a sus gusto (masculine o femenino), luego vaya al botón de la pantalla y cuándo este listo comience a hablar. Seleccione este botón rojo.



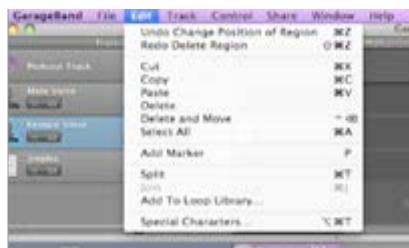
Inmediatamente verá aparecerá una franja lila que la cual esta grabando tu voz. Si usted desea hacer una pausa, usted necesitará hacer clic en este botón, el cual significa parar.



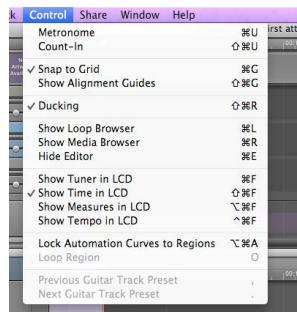
Usted puede regresar al punto de inicio de su grabación usando este botón o usted puede reproducir su obra de arte nuevamente haciendo clic en el botón play, así podrá revisar su grabación.



En caso de que necesite borrar alguna parte innecesaria de la pista, necesita ubicar el cabezal de reproducción (una línea fina y vertical en la pantalla) próximo a la información a ser eliminada, luego vaya a la barra de herramientas y haga clic en Editar, y un menu se desplegará con la opción cortar.



Luego resalte la porción de la pista que necesita eliminar y haga clic en la opción eliminar del teclado. Una vez que usted decide que su obra de arte esta terminada, debe guardarla. Para este propósito, usted necesita hacer clic en la Tecla compartir, y encontrará este menu.



Haga clic en exportar podcasta un disco, encontrará un menu con la opción exportar.



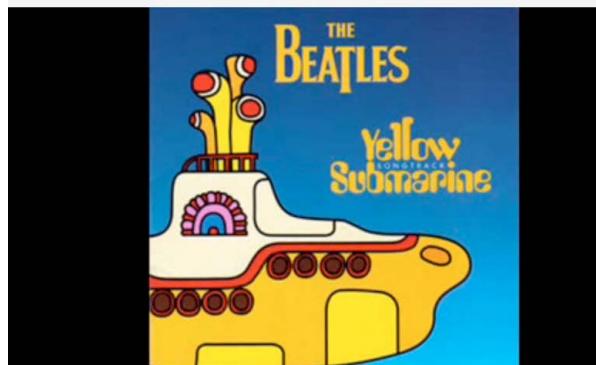
Luego ponga un nombre a su proyecto en la sección grabar como. Seleccione el lugar donde desea guardar y presione el botón guardar. Esto es todo!



Un guión con el contenido se emitirá durante el proyecto.

### Como grabar musica

Paso 1. Busque música que le gustaría añadir a su podcast. Puede utilizar un CD, puede bajarla por medio de iTunes, o una agradable opción es visitar youtube.com y escoger al artista y canción que usted prefiere. En este caso, una vez que hay seleccionado un video, haga clic en el botón con el símbolo play para parar la música.



204 Paso 2. Abra su proyecto de podcast. Haga clic en el espacio de sintonía.



Luego vaya al botón grabar y presíónelo.

Paso 3. Regrese al símbolo play en el clip de youtube.com y déjelo grabar la música.

Paso 4. Si necesita reproducir la música como fonde de su discurso, usted tiene que reducir el volumen de la canción.

Paso 5. Usted puede reducir el volumen de la música cuando deslide el botón a la derecha de la barra.



No se olvide de guardar su podcast!



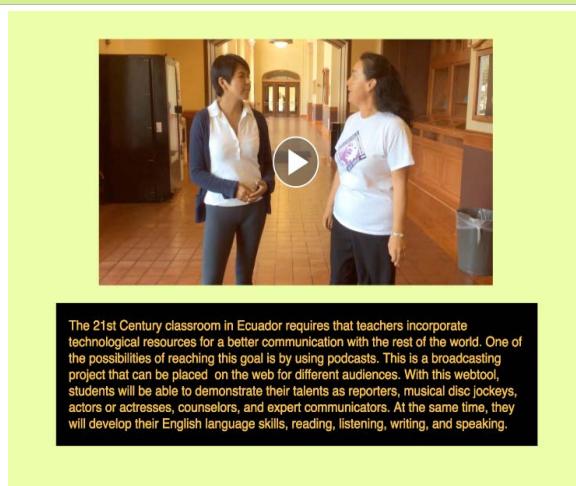
## Anexos

**Basic guide for creating a podcast/  
Guía básica para crear un podcast**



Manual for veteran teachers who are novice in creating podcasts! manual para profesores experimentados que se inician en la creación de podcast.

By Susana Cortez



## Instrucciones

**Preparación:**

Antes de crear un proyecto de podcast, usted necesita conectar su computador a internet. Una manera de crear podcast es con el uso de una computadora Mac y el software de Garage Band.

**¿Como se puede grabar la voz?**

Busque en la barra de tareas el icono de Garage Band



Presíónelo y aparecerá un ícono redondo, como este...



Al presionar sobre este ícono en forma de guitarra aparecerá la siguiente pantalla...



Presione sobre las palabras *new project* y aparecerá una ventana para poner su nombre y crear su podcast.



Luego, seleccione el tipo de voz con que desea grabar (hombre o mujer) y Presíónelo



Ahora diríjase a la parte inferior del panel donde encontrara el botón para grabar su voz. Presíónelo y hable de manera clara, utilizando un volumen de voz alto.

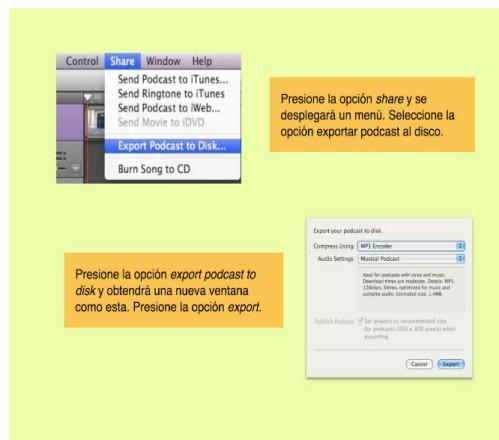
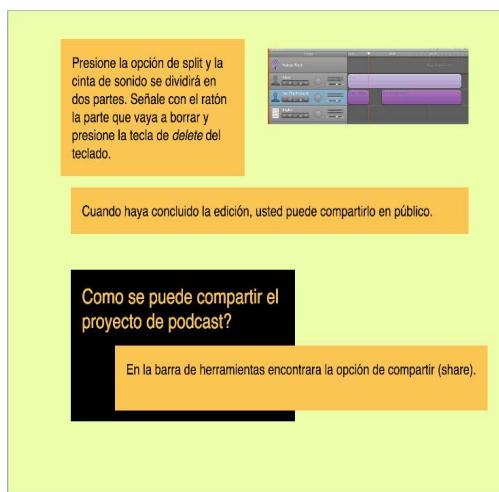


Inmediatamente una colorida cinta de sonido aparecerá en la pantalla registrando la voz que se está grabando.



Este sitio de la pantalla tiene un panel de control con teclas para suspender la grabación, escucharla o adelantarla.







Presione la tecla *export* y aparecerá esta ventana, ponga un título a su trabajo, seleccione el sitio donde va a guardarlo y presione la opción *save*. Y usted ha terminado con la creación de su podcast.

¿Como se puede poner sonido al podcast?

Busque la música de su preferencia. Puede utilizar un disco compacto, un archivo de iTunes, o un videoclip de YouTube.com. En este manual le explicare como utilizar música de YouTube.

Abra su proyecto de podcast. Usted encontrara un panel de control para sonido debajo de las voces, llamado *jingles*. Este es el lugar que se utilizará para grabar la música.



Escoja el video clip de su preferencia. Presione la tecla de grabar del panel de Garage Band y enseguida presione la tecla de play del video clip de YouTube.

Inmediatamente se grabara la música en una cinta de color debajo de la grabación de las voces.

Si desea tener música de fondo debe presionar la tecla inferior del control de jingles y presionar la tecla superior del control de la voz.



No olvide grabar nuevamente su proyecto.



Elaborated by Susana Cortez. Source: GarageBand App.

## References

- Podcast [Def. 1]. (n.d.). Cambridge Dictionaries Online, Retrieved January 02, 2016, from <http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/podcast>
- Cherry, K. (2015). Piaget's Stages of Cognitive Development: Background and Key Concepts of Piaget's Theory. In About health. Retrieved December 28, 2015, from <http://psychology.about.com/od/piagetstheory/a/keyconcepts.htm>
- Delaney, M. (2011). Training teachers to integrate technology: How stronger professional development can boost end-tech success. On EdTech website. Retrieved December 13, 2015, from <http://www.edtechmagazine.com/k12/article/2011/11/team-effort>
- Dewey, J. (1997). Experience & education. New York: Touchstone.
- Dooly, M. & Sadler, R. (2013). Filling the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. ReCALL. 25(1), 4-29.
- Educopedia Aulas de Inglés. (2010, January 08). The communicative approach [video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=0XFQZZL7eXQ>
- Lara, G. (2011, January 21). How technology helps to improve speaking and listening skills [Web log post]. Retrieved from [http://eduktfriend.blogspot.com/2014\\_01\\_01\\_archive.html](http://eduktfriend.blogspot.com/2014_01_01_archive.html)
- McKenzie-Brown, P. (2006). Aural and oral skills. In Language Matters. Retrieved January 13, 2016, from <http://languageinstinct.blogspot.com/2006/10/oral-and-aural-skills.html>
- Ministerio de Educacion del Ecuador. (2012). Estándares de calidad educativa: Ecuadorian in-service English teacher standards: The English language learning standards. Quito, Ecuador: MinEduc.
- Mac (n.d.). GarageBand for MAC. Retrieved December 01, 2015 from <http://www.apple.com/mac/garageband/>
- Nazara, S. (2011). Students' perception on EFL speaking skill development. Journal of English Teaching. 1(1), 28-43.

- Richardson, W. (2010). Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classroom. Corwin: California.
- Smith, M. K. (2001, 2010). 'David A. Kolb on experiential learning', the encyclopedia of informal education. Retrieves December 28, 2015, from <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>.
- Smythe, S. & Neufeld, P. (2010). "Podcast Time": Negotiating Digital Literacies and Communities of Learning in a Middle Years ELL Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 488-496.
- The ST. THOMAS BLOG (n.d.). RSS feeds explained [Web log post]. Retrieved from <http://thestthomasblog.com/rss-feeds-explained/>
- Vincent, T. (n.d.). Creating podcast with your students. On Reading Rockets website. Retrieved January 10, 2016, from <http://www.readingrockets.org/article/creating-podcasts-your-students>
- Williams, S., Howard, M., Powers, S. & Baldwin, R. (2002). Technology in Education. In ENCYCLOPEDIA.COM. Retrieved December 10, 2015, from [http://www.encyclopedia.com/topic/Educational\\_technology.aspx](http://www.encyclopedia.com/topic/Educational_technology.aspx)

# Cerrando la Brecha: Cuatro Claves para Llevar a los Profesores EFL del Tradicional Enfoque Gramatical al Eficaz Enfoque Comunicativo

## Introducción / Información General

El objetivo general de este libro es orientar a las autoridades, directores de escuelas y maestros para tomar decisiones que contribuyan a la implementación de un enfoque comunicativo eficaz para la enseñanza de Inglés en las aulas de las escuelas públicas y, en general, para mejorar la calidad de la enseñanza EFL en Ecuador. Inglés es ahora considerado como el idioma predominante a nivel internacional (Rifkin, 2005). Por eso, el Ministerio de Educación del Ecuador está trabajando duro para mejorar el aprendizaje del idioma inglés en las escuelas. Por eso, las autoridades educativas han decidido adoptar un enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, ya que éste promueve el uso auténtico de la lengua y mejora la “competencia comunicativa y la fluidez” de los estudiantes (Heining-Boynton & Haitema 2007; Lasagabaster & Sierra, 2009). De hecho, el plan de estudios de Inglés en Ecuador ahora establece que los estudiantes deben “utilizar el lenguaje de forma productiva (hablar y escribir) y receptiva (escuchar y leer) dentro y fuera del aula” (MINEDUC, 2012a, p. 8). Sin embargo, existe una amplia brecha entre las metas establecidas por el Ministerio de Educación y las prácticas educativas que realmente se producen en el aula.

La mayoría de los educadores en Ecuador todavía utilizan un enfoque tradicional de la enseñanza de idiomas centrado en el profesor que se caracteriza por la memorización del vocabulario y las reglas gramaticales (Ansarey, 2012). Según Abad (2013), esto se debe a que la mayoría de los maestros no están capacitados adecuadamente, ya sea lingüística o pedagógicamente para desempeñarse como profesores de inglés. Por ejemplo, Freddy Peñafiel, Viceministro de Educación, reveló que sólo el 2% de los docentes alcanzó el puntaje mínimo (87 puntos o nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia) en el examen TOEFL en el 2012 (El Comercio, 2014). Si los profesores de inglés tienen un lenguaje y habilidades pedagógicas insuficientes, no es posible para ellos poner en práctica un enfoque comunicativo con eficacia en sus aulas. Aunque los maestros tienen una

guía completa con las actividades y los materiales recomendados para aplicar métodos de comunicación en la clase (Directrices Curriculares de Inglés), no es suficiente. Los profesores deben participar continuamente en programas de desarrollo profesional con el fin de mejorar sus habilidades lingüísticas y prácticas pedagógicas (Abad, 2013; Ansarey, 2012).

El Ministerio de Educación ya ha implementado varios programas para capacitar a los maestros lingüística y pedagógicamente. Todos estos programas se explican en detalle en el sitio web oficial de esta institución. Por ejemplo, en el 2012, el gobierno ecuatoriano, en colaboración con la Universidad Estatal de Kansas, creó el Programa "Go Teacher" con el fin de mejorar el lenguaje y las habilidades pedagógicas de los maestros ecuatorianos. Después, en el 2013, Proyecto Inglés, el departamento responsable de fortalecer el currículo y la instrucción de inglés en Ecuador, comenzó a preparar a los profesores para aprobar el examen TOEFL. Asimismo, en el mismo año el Ministerio de Educación implementó varios proyectos que apuntan a mejorar la enseñanza de inglés en las escuelas públicas, como el Programa del Cuerpo de Paz (seminarios educativos para ex Go Teachers) y el Programa de Educación Continua (cursos de capacitación ofrecidos por varias universidades en el país para educadores de escuelas públicas, incluyendo profesores de inglés). Finalmente, el gobierno ha creado asociaciones con varias universidades de España para ofrecer programas de postgrado en diferentes áreas de la educación, incluida la enseñanza de inglés como lengua extranjera, a partir del próximo año. Todos estos programas han tenido un impacto importante en la educación EFL en Ecuador. Sin embargo, aún queda mucho por hacer a fin de lograr el objetivo de la implementación de un enfoque comunicativo en todas las aulas inglés como lengua extranjera en el Ecuador.

Con el fin de mejorar la educación EFL en Ecuador, todos los profesores de inglés deben participar en programas de desarrollo profesional. Los cursos de capacitación ofrecidos hasta el momento han beneficiado a cerca de 2.000 profesores en total. Sin embargo, todavía hay miles de maestros que no han recibido ningún tipo de formación profesional. Sólo hay un programa (curso de formación TOEFL) que ha llegado a casi todos los profesores de inglés. Sin embargo, ese programa está fuertemente centrado en la preparación de los maestros para el examen toefl, no en la educación de ellos para implementar un enfoque comunicativo efectivo en la clase. Por ese motivo, este capítulo presenta varias sugerencias para profesores, directores, y autoridades que contribuirán a movilizar a todos los profesores de inglés in escuelas públicas de un enfoque gramatical tradicional a enfoque comunicativo efectivo en sus clases.

Para ser eficaces, los programas de desarrollo profesional deben ir más allá de la formación esporádica del maestro (Abad, 2013). El gobierno debe poner en práctica programas de desarrollo continuo y de toda la vida que lleguen a todos los profesores de

inglés del Ecuador. Estos programas deberían tratar de mejorar tanto las competencias lingüísticas como las prácticas de enseñanza simultáneamente (Bullough, 2001). Ellos no sólo deben desarrollar las habilidades comunicativas de los docentes, sino también promover y modelar el uso eficaz de métodos comunicativos en el aula (Richards, 2006). Generalmente, los programas de desarrollo profesional consisten en cursos y talleres en los que los maestros están capacitados para utilizar enfoques y técnicas sugeridas por especialistas externos a sus aulas (Geyer, 2008). Aunque estas acciones pueden tener efectos positivos en el aprendizaje de los docentes, los enfoques de arriba hacia abajo están generalmente desconectados de la “realidad” del aula. Una vez que los profesores terminan los cursos, los enfoques y técnicas aprendidos se vuelven irrelevantes, y los docentes vuelven a sus viejas rutinas (Burns, 2000). Es por eso que los programas de desarrollo profesional deben estar orientados a la investigación. La investigación del profesor como una forma de desarrollo profesional tiene un profundo efecto en los educadores, ya que les ayuda a convertirse en pensadores estratégicos, profesionales reflexivos, y aprendices de por vida (Burns, 2000; Freeman & Richards, 1996). Para que estos programas sean aún más eficaces, es necesario incluir un componente de mentores. La tutoría es un proceso en el cual una persona más calificada o con más experiencia da mentorías, entrena y modela a otro maestro, el aprendiz, con el propósito de promover el desarrollo profesional de este último (Anderson & Shannon, 1988; Colwell, 1998). En un modelo de este tipo, sería necesario disponer de suficientes instructores y mentores para preparar a los miles de profesores de inglés en el Ecuador. Este problema puede ser resuelto fácilmente si los profesores que ya han recibido una formación profesional en programas como Go Teacher y Educación Continua se convirtieran en formadores y mentores de otros profesores de inglés.

Este capítulo ofrece recomendaciones prácticas no sólo para las autoridades, sino también para los directores de escuela también. Con el fin de promover la aplicación efectiva del enfoque comunicativo en el aula, los directores de cada institución educativa deben organizar programas de coaching por pares en el que dos o más profesores de inglés trabajen juntos alrededor de la observación mutua de la enseñanza para reflexionar sobre las prácticas actuales, compartir ideas, enseñarse mutuamente, resolver problemas en el aula, y en general, mejorar sus prácticas de enseñanza (Valencia & Killion, 1998). Los hallazgos indican que el coaching entre pares facilita el intercambio de métodos y materiales de enseñanza, fomenta el desarrollo de habilidades de enseñanza, y hace que los participantes reconsideren sus propios métodos y estilos de educación (Schwille & Dembélé, 2007; Skinner & Welch, 1996; Swavord, 1998; Zheng, 2010). Por lo tanto, es una estrategia práctica para ayudar a los profesores EFL a ir hacia un enfoque más eficaz de la enseñanza del inglés. Por último, ya que la educación no puede cambiar si los educadores no cambian, este capítulo presenta sugerencias prácticas para profesores

sobre cómo implementar métodos comunicativos con eficacia mediante la adaptación de nuevas ideas y el desarrollo de metodologías adecuadas a sus propias situaciones. Todas estas sugerencias contribuirán a llevar a los profesores de inglés de un enfoque grammatical tradicional a un enfoque comunicativo eficaz y a cerrar la brecha que existe entre las metas establecidas por el Ministerio de Educación y las prácticas educativas que se producen realmente en el aula.

Todas las cuestiones mencionadas anteriormente se tratan en profundidad en este capítulo. La información se organiza en cuatro secciones. La primera sección presenta una descripción clara de la brecha que existe entre los objetivos marcados por el Plan de Estudios Nacional de Inglés y las prácticas reales que se producen en las escuelas. La segunda sección describe los enfoques actuales o formas en que el gobierno está manejando estas cuestiones. La tercera sección propone tres sugerencias eficaces y basadas en la investigación para los profesores, directores de escuelas y autoridades que contribuyan a llevar las prácticas actuales de enseñanza de inglés como lengua extranjera de un enfoque grammatical a un enfoque más comunicativo. Por último, la cuarta sección concluye con un llamado a la acción que anima a todos los actores involucrados en este tema a tomar medidas para mejorar la educación de inglés en el Ecuador.

## Planteamiento del Problema

La memorización de los contenidos ha sido, durante muchos años, una práctica educativa muy conocida en Ecuador (Emery, 2002). Durante el siglo XIX, los libros de texto y materiales didácticos fueron muy limitados en el país. Dado que nadie en la clase tenía libros de texto, el aprendizaje tenía que consistir en su mayor parte de trabajo memorístico. En realidad, la memorización, el trabajo en la pizarra y la toma de notas a menudo tomaron el lugar de la lectura durante muchos años (Paladines, 1997). Esta metodología fue tan generalizada que afectó la enseñanza de todas las materias, incluyendo inglés. Por lo tanto, durante la segunda mitad del siglo XX, el enfoque grammatical de la enseñanza de idiomas (caracterizada por la memorización del vocabulario y reglas gramaticales) se hizo muy popular en Ecuador (Kelly, 1976). Este enfoque estaba centrado en el profesor; por lo tanto, los estudiantes fueron considerados meros receptáculos de información teórica. Lamentablemente, “conjugar verbos, practicar estructuras de frases inventadas, y memorizar listas de palabras de vocabulario descontextualizadas hizo poco para promover el uso auténtico de la lengua” (Herrera & Murry, 2011, p. 195). Como resultado, este enfoque resultó ser ineficaz, ya que no proporcionaba a los estudiantes la oportunidad de comunicarse en el idioma aprendido, lo cual es una necesidad esencial en el mundo globalizado de hoy.

Como Richards (2006) explica, a pesar de que la competencia gramatical es una dimensión importante del aprendizaje de idiomas, no lo es todo. Los estudiantes podrían dominar todas las reglas gramaticales de una lengua y aun así no ser capaces de utilizar ese idioma para comunicarse de manera significativa. De hecho, varios estudios han demostrado que la enseñanza basada en la gramática no desarrolla las habilidades comunicativas de los alumnos, ya que se basa en la memorización de formas lingüísticas (Chang, 2011; Demirezen, 2011; Kasper & Rose, 2002; Lasagabaster & Sierra, 2009; Lightbown & Spada 1999; O'Malley & Chamot, 1990; Widdowson, 1978). Por eso era necesario adoptar un nuevo enfoque que ayude a los estudiantes a entender cómo usar el idioma aprendido para comunicarse adecuadamente, con fluidez y eficacia. Este nuevo enfoque se conoce como 'la enseñanza comunicativa' (Demirezen, 2011). El objetivo de la enseñanza comunicativa es mejorar la competencia comunicativa, la iniciativa y la interacción del estudiante en lugar de centrada en la dirección única del profesor (Wilson, 2010). Es por ello que las autoridades educativas en Ecuador decidieron rediseñar el Currículo Nacional de Inglés con el fin de que sea más comunicativo, significativo y eficaz.

El Ministerio de Educación reconoce la importancia de desarrollar las competencias lingüísticas comunicativas de los estudiantes ya que la función primaria del lenguaje es permitir la interacción y la comunicación. Es por ello que las Directrices Curriculares Nacionales de Inglés se basan actualmente en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), que es un marco reconocido internacionalmente ya que proporciona una base común para la elaboración de las directrices y planes de estudios de una lengua y promueve el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas (MINEDUC, 2012a). De acuerdo con este marco, las clases EFL deben involucrar a los estudiantes en actividades auténticas y significativas que apoyen el uso funcional del lenguaje (Consejo Europeo, 2014). Por lo tanto, las Directrices de Inglés en Ecuador promueven actividades de clase que equipen a los estudiantes con las habilidades necesarias para comunicarse en contextos reales. De hecho, afirman que los estudiantes deben "utilizar el lenguaje de forma productiva (hablar y escribir) y receptiva (escuchar y leer) dentro y fuera del aula" (MINEDUC, 2012a, p. 8). Lamentablemente, los objetivos mencionados anteriormente no se consiguen en la mayoría de las aulas de Ecuador. Hay una gran brecha entre las metas establecidas por el Ministerio de Educación y las prácticas educativas que se producen realmente en el aula.

La enseñanza de inglés como lengua extranjera en las aulas de clase de las instituciones educativas públicas todavía se centra principalmente en la memorización de estructuras gramaticales y vocabulario. Además, la enseñanza se limita principalmente a la instrucción tradicional de grandes grupos de estudiantes, donde se enfatiza la gramática, mientras que las habilidades orales, tales como escuchar y hablar se descuidan (Ansarey, 2012; MERCOSUR, 2005). Además, se da demasiado énfasis a los exámenes basados en la gramática, y por tanto,

las prácticas de enseñanza también se centran principalmente en gramática y conocimiento del vocabulario (Ziliax, 2011). Abad (2013) explica que esta situación se debe a que la mayoría de los maestros no están capacitados adecuadamente, ya sea lingüística o pedagógicamente para desempeñarse como instructores de inglés como lengua extranjera. Aunque los profesores tienen conocimiento organizacional (competencia gramatical), la mayoría de ellos carecen de conocimiento pragmático (competencia comunicativa). Freddy Peñaflor, Viceministro de Educación, reveló que sólo el 2% de los docentes alcanzó el puntaje mínimo (87 puntos o nivel B2) en el examen TOEFL en 2012 (El Comercio, 2014). Del mismo modo, René Ramírez, titular de la Secretaría de Educación Superior en Ecuador, comentó: "La educación EFL en las escuelas públicas es una pérdida de tiempo. Los estudiantes no aprenden nada, porque sus maestros no saben inglés" (El Comercio, 2014, p. 1). Lamentablemente, si los profesores de inglés tienen un lenguaje y habilidades pedagógicas insuficientes, no es posible aplicar un enfoque comunicativo eficaz en el aula. De hecho, a pesar de que los alumnos estudian inglés por casi doce años, no pueden utilizarlo para comunicarse de manera efectiva y eficiente con personas de habla inglesa. Las evaluaciones internacionales llevadas a cabo en enero del 2014 por Education First, una reconocida institución de enseñanza de idiomas, revelaron que Ecuador es uno de uno de los países con el menor nivel de inglés. De hecho, Ecuador tuvo un retroceso con respecto a los resultados de las evaluaciones de 2012 (El Telégrafo, 2014).

Los resultados de varios estudios demuestran que los factores más importantes que impiden a los profesores implementar una enseñanza de idiomas comunicativa (CLT - communicative language teaching por sus siglas en inglés) son: deficiencia en speaking, falta de conocimiento sobre el uso apropiado del lenguaje en contexto, pocas oportunidades de formación CLT, y conceptos erróneos de los profesores sobre CLT. (Ansarey, 2012; Ellis, 1994; Karavas-Doukas, 1996; Li, 1998). Por lo tanto, muchos ajustes se deben hacer a nivel de clase y a nivel nacional con el fin de cerrar la brecha y llevar a los maestros de un enfoque gramatical a un enfoque más comunicativo. Por eso, en los últimos años, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha varios programas para capacitar a los docentes, y en general, mejorar la enseñanza EFL en todas las escuelas públicas del Ecuador. Estos programas y decisiones se explican en profundidad a continuación.

## Enfoques Actuales

### Diretrices Curriculares y Especificaciones

Con el fin de llevar a los educadores a un enfoque más comunicativo, el Ministerio de Educación y el Departamento Curricular de Inglés en Ecuador (Proyecto Inglés), crearon una serie de pautas y recursos pedagógicos para profesores de inglés como las Diretrices

Curriculares Nacionales, las Especificaciones Curriculares Nacionales, las Directrices de Evaluación, el Libro Guía de Inglés, y muchos otros recursos en línea (MINEDUC, 2014). Las Directrices Curriculares Nacionales de Inglés describen los objetivos específicos del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) que los estudiantes deben lograr al final de cada año escolar. Todos estos objetivos están alineados con el Marco Común Europeo de Referencia y promueven un enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas. Además, las Especificaciones Nacionales de Inglés proporcionan sugerencias prácticas y concretas para que las normas del MCER sean más tangibles en las aulas ecuatorianas (MINEDUC, 2012b). El objetivo de estas directrices es “apoyar y guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés, proporcionando un conjunto de sugerencias metodológicas para aplicar el enfoque comunicativo, tanto dentro como fuera del aula, por lo que los alumnos pueden desarrollar gradualmente su nivel de lenguaje comunicativo hacia el nivel B1” (MINEDUC, 2012b, p. 5). Por otro lado, las Especificaciones incluyen sugerencias precisas para la elección de actividades que promuevan las competencias comunicativas y contribuyan a desarrollar las habilidades de escuchar, leer, hablar, y escribir en cada nivel. Además, explican cómo implementar estas actividades en el aula de manera eficaz. Sin embargo, las especificaciones no intentan decirle a los maestros de forma prescriptiva qué y cómo enseñar (MINEDUC, 2012b). Más bien, los profesores pueden seleccionar los tipos de textos y actividades que consideren más adecuados para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos. Por último, las Directrices de Evaluación de Inglés presentan recomendaciones específicas sobre la forma de evaluar la capacidad del alumno para utilizar el idioma para comunicarse con otros en forma oral o escrita. Estas directrices incluyen información como actividades de evaluación y tareas, criterios de evaluación y rúbricas, y ejemplos de pre-evaluación, evaluación formativa y sumativa y evaluación informal de los conocimientos lingüísticos.

Todas estas directrices y especificaciones, junto con muchos otros recursos en línea, tienen como objetivo guiar la práctica educativa EFL en las escuelas públicas hacia un enfoque más comunicativo. Sin embargo, como se explicó en la sección anterior, la instrucción EFL en las instituciones públicas sigue centrada en la memorización de estructuras gramaticales y vocabulario (Ansarey, 2012; MERCOSUR, 2005). La mayoría de profesores de inglés no están aplicando las sugerencias presentadas en las Especificaciones del Currículo Nacional de Inglés o las Directrices de Evaluación de Inglés. Por lo tanto, la creación de manuales para los maestros no es suficiente para preparar instructores de inglés o para implementar un enfoque comunicativo eficaz en sus aulas. Como Ansarey (2012) explica, los profesores necesitan programas de desarrollo profesional.

## Programas de Desarrollo Profesional

Debido a la creciente necesidad de aprender inglés en todo el mundo, los educadores EFL ahora necesitan llegar a un nivel mucho más alto de profesionalismo. En este contexto, el desarrollo profesional puede ser un método eficaz para actualizar el aprendizaje y la práctica profesional de los docentes (Meng, Tajaroensuk & Seepho, 2013). Es por ello que, además de proporcionar directrices escritas para los maestros ecuatorianos, el Ministerio de Educación también ha creado varios programas para capacitar a docentes de inglés lingüística y pedagógicamente. Estos programas incluyen: módulos en línea (TOEFL), un plan de formación continua, programas de postgrado, el programa Go Teacher y la formación del Cuerpo de Paz. Cada uno de estos programas se explica en más detalle a continuación.

Módulos en línea (TOEFL). De acuerdo con la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013), el gobierno tiene la responsabilidad de poner en marcha programas de formación continua para profesores de inglés con el fin de prepararlos para alcanzar los estándares nacionales de inglés. Por eso, en 2013, Proyecto Inglés, en asociación con Pearson, una compañía de educación internacional, creó un programa de enseñanza de idiomas en línea para los profesores de inglés que no alcanzaron el puntaje mínimo (87 puntos o nivel B2) en el examen TOEFL en 2012 (El Telégrafo, 2014; MINEDUC, 2014). Este programa se compone de tres módulos. El primer módulo (A2-B1) se hizo del 24 octubre al 20 de diciembre del 2013; el segundo módulo (B1-B2), del 2 enero al 28 de febrero del 2014; y el tercer módulo (TOEFL), del 3 de marzo al 31 de marzo del 2014.

En general, el objetivo de estos módulos era preparar a los profesores para aprobar el examen TOEFL y alcanzar el nivel B2. El examen TOEFL “mide la capacidad de utilizar y comprender el inglés a nivel universitario y evalúa qué tan bien una persona combina las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir para realizar tareas académicas” (ETS, 2014, p. 2). Por lo tanto, esta prueba evalúa la competencia comunicativa de una persona. Por desgracia, la plataforma utilizada para este programa de formación ([myenglishlab.com](http://myenglishlab.com)) no desarrolló esta competencia, ya que consistió principalmente en ejercicios de vocabulario y gramática. Incluso la rúbrica utilizada para evaluar a los maestros se centró en la competencia grammatical (vocabulario, gramática y pronunciación) en lugar de la competencia comunicativa. Es cierto que la competencia grammatical es una dimensión importante del aprendizaje de idiomas; sin embargo, está claro que eso no lo es todo (Richards, 2006). Si el objetivo es ayudar a los profesores a aprobar el examen TOEFL y capacitarlos sobre cómo implementar métodos comunicativos eficaces en el aula, es necesario crear programas de desarrollo profesional que promuevan el uso de la lengua para comunicarse con los demás en contextos auténticos y reales de la vida diaria (Abad,

2013). Además, no es posible dominar un idioma en seis meses. Sobre todo si el método utilizado para enseñar la lengua es la memorización y la repetición de ejercicios de vocabulario y gramática (Chang, 2011). Por último, no es posible dominar un idioma si la persona no lo usa con fines comunicativos reales. Todas estas cuestiones deben ser consideradas en la planificación de programas efectivos de desarrollo profesional para profesores de inglés.

Plan de Formación Continua. Con el fin de actualizar y mejorar los conocimientos de los docentes y las metodologías educativas, el Ministerio de Educación, en colaboración con varias universidades de Ecuador, creó en el 2014 el Plan de Formación Continua. El objetivo de este plan es formar a los profesores de las diferentes asignaturas, incluyendo inglés, para ser profesionales más eficaces en sus aulas (MINEDUC, 2014). Hay ocho universidades que participan en este plan: Universidad Central del Ecuador, Universidad Andina, Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Universidad Casa Grande, Universidad ESPOL, Universidad ESPOCH, Universidad Técnica del Norte y la Universidad Salesiana. Sólo dos de estas universidades (Universidad Central del Ecuador y la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil) ofrecen cursos de formación para profesores de inglés. Los cursos se presentan en tres modalidades diferentes: cara a cara, en línea y mixtos. Por lo general se llevan a cabo de lunes a sábado y duran cuatro meses en total (MINEDUC, 2014). Como resultado, cerca de 200 profesores de inglés se han beneficiado de estos cursos durante el año 2014. Sin embargo, si el objetivo es mejorar la educación EFL en todo el país, estos programas deberían beneficiar a todos los maestros de inglés en Ecuador, no sólo a 200 profesores. Además, el desarrollo profesional exige un compromiso permanente. No es algo que los profesores hacen de vez en cuando durante unos meses. Es una necesidad de todos los docentes, incluidos los más experimentados, a lo largo de su carrera (Wichadee, 2011).

Los cambios en la educación probablemente están ocurriendo más rápido que nunca. Por lo tanto, si los profesores se quedan quietos, se quedarán atrás tanto en sus conocimientos como en sus habilidades (Ishaqi, 2014). En consecuencia, el Ministerio de Educación debe ir más allá de un programa de cuatro meses y ofrecer un desarrollo profesional continuo para todos los profesores de inglés en Ecuador con el fin de asegurarse de que siguan siendo competentes en su profesión. Si el objetivo es mejorar la competencia comunicativa de los docentes y moverlos de un enfoque gramatical a un enfoque más comunicativo, es necesaria la formación profesional continua.

Programas de postgrado. El Ministerio de Educación también ha establecido alianzas con varias universidades de España y México para ofrecer programas de maestría para los profesores de diferentes áreas, incluido inglés, a partir del 2015. Las siguientes universidades participan en el programa: Universidad Edgar Morin, Universidad Complutense de Madrid, y la Universidad de Barcelona (MINEDUC, 2014). Entre estas

universidades, hay una (Universidad Complutense de Madrid), que ofrece un programa de maestría que podría estar alineado con las necesidades de los profesores de inglés. Este programa tiene una duración de un año y ofrece un grado en Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. El objetivo principal de este programa es proporcionar a los profesores formación pedagógica y didáctica (MINEDUC, 2014). Por lo tanto, este es un programa sólido y sustancial que irá más allá de la formación esporádica. Además, se beneficiará en gran medida a los participantes, ya que los preparará para adquirir las habilidades que necesitan para convertirse en profesores eficientes y eficaces.

Según el sitio web oficial de la Universidad Complutense de Madrid (2014), el programa ofrecido por el Ministerio de Educación se compone de tres módulos: Módulo Genérico, Módulo Específico, y Módulo Práctico. El Módulo Genérico se compone de tres clases que todos los maestros deben tomar independientemente de su área de especialización: a) Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad; b) Procesos y Contextos Educativos; y c) Sociedad, Familia y Educación. Por otra parte, el Módulo Específico tiene como objetivo proporcionar la formación y la preparación educativa apropiada para el área de especialización de cada profesor. Por lo tanto, la organización de cada curso en este módulo varía según el área del profesor de la especialidad. Las clases incluidas en este módulo son: a) Elementos de Formación Disciplinaria; b) Aprendizaje y Enseñanza; y c) Innovación Docente e Introducción a la Investigación Educativa. Por último, el Módulo Práctico incluye la práctica profesional (prácticas) y el proyecto final de carrera o tesis. Evidentemente, el programa es sólido y completo. Sin embargo, no está diseñado específicamente para profesores de inglés. Aunque la maestría incluye la enseñanza del idioma como uno de sus componentes, este no es el objetivo principal del programa.

Los profesores de inglés no tienen las mismas necesidades que los de matemáticas, ciencias o estudios sociales. Los maestros enseñan comunicación en inglés, no sólo datos memorísticos. La educación EFL no se centra en la transmisión de contenidos (Samson & Collins, 2012). En otras asignaturas, es posible aumentar el conocimiento de los estudiantes a través de libros; sin embargo, para mantener e incrementar los conocimientos y habilidades de lenguaje de los estudiantes, es necesario proporcionar a los estudiantes oportunidades regulares para utilizar el idioma para comunicarse con otras personas en contextos reales (Herrera, Murry & Morales, 2012). Esto a veces puede ser un desafío en un país como Ecuador, donde no se utiliza con frecuencia el inglés. En consecuencia, los educadores EFL tienen necesidades especiales y preocupaciones que difieren de las de otros maestros. Por lo tanto, los profesores de inglés deben tener acceso a programas que estén diseñados específicamente para ellos.

Programa Go Teacher. Afortunadamente, en 2012, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), en colaboración con varias universidades de los Estados Unidos, sobre todo, de la Universidad Estatal de Kansas,

crearon un programa de capacitación que está diseñado específicamente para profesores de inglés (El Telégrafo, 2014). Desde entonces, el gobierno ha concedido más de 1128 becas a profesores de inglés para estudiar en diferentes universidades en Kentucky, Kansas, Nuevo México e Indiana en Estados Unidos. El programa tiene una duración de siete meses (componente de formación) o un año (componente de maestría). El componente de formación (programa de TESL) implica una formación en inglés intensivo para fortalecer las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) y el mejoramiento de las metodologías de enseñanza para la obtención de un TESL (Enseñanza del Inglés como Segundo Idioma) certificación (MINEDUC, 2014). Por lo tanto, está diseñado para aquellos profesores de inglés que deseen mejorar su nivel de dominio del inglés y sus estrategias de enseñanza. Por otra parte, el programa de maestría (Máster en Currículo e Instrucción TESL) está diseñado para aquellos profesores que deseen obtener un título de posgrado en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Este programa proporciona a los participantes una comprensión fundamental de desarrollo curricular. Además, prepara a los maestros para llevar a cabo investigación en el aula y aplicar lo que han aprendido en el marco de la práctica profesional (MINEDUC, 2014). Además, los cursos de maestría TESL están diseñados para asegurar la aplicabilidad inmediata de las estrategias, teorías y conceptos en el contexto real de las aulas de las escuelas públicas en el Ecuador. Este programa no sólo mejora las habilidades comunicativas de los docentes, sino también contribuye a moverlos de un enfoque gramatical a un enfoque más comunicativo. Por lo tanto, este es un proyecto excepcional que ha beneficiado y seguirá beneficiar a cientos de educadores. Por desgracia, todavía hay muchos otros profesores de inglés que no han tenido la oportunidad de aplicar a estas becas debido a problemas familiares o personales que les impiden viajar al extranjero. Es por eso que es necesario implementar programas de desarrollo profesional eficaces y permanentes en el país para que los beneficios lleguen a todos los profesores de inglés en el Ecuador.

Capacitación del Cuerpo de Paz. El Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Desarrollo Profesional, en colaboración con el Cuerpo de Paz, crearon en el 2014 un programa de capacitación para los maestros que participaron anteriormente en el proyecto “Go Teacher” (MINEDUC, 2014). Este programa tiene como objetivo fortalecer el aprendizaje recibido en la Universidad Estatal de Kansas y conectarlo con la práctica educativa de Ecuador. Los cursos fueron impartidos por instructores del Cuerpo de Paz, de viernes a domingo desde el 14 de noviembre hasta el 22 de marzo en Quito, Ambato y Cuenca. En general, estos cursos prepararon a profesores de inglés en temas importantes, tales como: a) estrategias para atraer la atención de los estudiantes; b) la importancia de la fragmentación de la información y el apoyo en el aula; c) la práctica guiada de los estudiantes; d) el Currículo Nacional de Inglés en Ecuador; e) cuándo y cómo utilizar L1

en las clases de inglés como lengua extranjera; f) la forma de aprender vocabulario; g) actividades que apoyen el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (canción, realia, juegos y juegos de rol); h) la forma de crear un plan de unidad; i) cómo implementar proyectos en el aula; j) la gestión del aula; k) cómo construir un ambiente positivo para el aprendizaje y la disciplina; l) cómo trabajar con materiales limitados y más (Cuerpo de Paz, 2014). Por lo tanto, este es un programa muy completo y sólido; sin embargo, se va a beneficiar sólo a unos pocos profesores de inglés. Si el objetivo es mejorar la educación EFL en todo el país, este programa debe llegar a todos los educadores de inglés como lengua extranjera en el Ecuador. Además, como se ha explicado anteriormente en esta sección, los programas de desarrollo profesional no deben ser implementados solo de vez en cuando durante unos meses (Wichadee, 2011). Se necesita una formación profesional permanente con el fin de mejorar la competencia comunicativa de los docentes y transformar sus prácticas educativas, que es el objetivo del Ministerio de Educación.

En conclusión, este análisis demuestra que el gobierno ha hecho esfuerzos sustanciales por capacitar a los profesores de inglés y llevarlos de un enfoque gramatical a un enfoque más comunicativo. Sin embargo, los programas de desarrollo profesional que se han implementado no han producido cambios significativos en las prácticas de los profesores de inglés. La enseñanza de inglés como lengua extranjera en las aulas de las escuelas públicas todavía se centra principalmente en la memorización de las estructuras gramaticales y vocabulario. Se limita principalmente a la instrucción tradicional de un gran número de alumnos por clase, donde se da una gran importancia a la gramática mientras que se descuidan las habilidades orales, tales como escuchar y hablar (El Comercio, 2014; El Telégrafo, 2014). Por lo tanto, todavía hay mucho que hacer para cerrar la brecha y mejorar la educación EFL en el Ecuador.

## Recomendaciones y Justificación

La siguiente sección presenta una serie de recomendaciones para profesores, directores de escuelas y autoridades que sugieren claves para transformar la enseñanza de inglés en Ecuador y las formas de reducir la brecha que existe entre las metas establecidas por el Ministerio de Educación y las prácticas educativas que se producen realmente en el aula . De hecho, ofrece cuatro sugerencias específicas, que son: cursos de desarrollo profesional eficaces, programas de mentores, coaching por pares, y programas de instrucción basados en contenido, que de aplicarse todos juntos puede conducir a la mejora de la enseñanza EFL en el país. Cada uno de estos programas, junto con sus ventajas, se explica con más detalle a continuación.

## Recomendación # 1: Programas Efectivos de Desarrollo Profesional

### Nivel: Nivel Nacional

El desarrollo profesional es visto como una forma de mantener y mejorar la calidad de los profesores (OEI, 2014; Wichadee, 2011). Los conocimientos adquiridos no sólo lograr una mejora en el proceso de enseñanza, sino también lleva al crecimiento de su carrera. Cuando los maestros aprenden nuevas teorías y prácticas de enseñanza, tienen la oportunidad de reflexionar y replantear su propia forma de enseñanza, para que puedan rendir de manera más satisfactoria en la clase (Richards, 2002). En el caso de los profesores EFL, el desarrollo profesional tiene el potencial de cambiar no sólo sus competencias lingüísticas y pedagógicas, sino también la imagen que tienen de sí mismos en relación con la enseñanza de idiomas y sus actitudes con respecto a la lengua que enseñan (Abad, 2013) . Sin embargo, con el fin de ser eficaces, estos programas deben ir más allá de la formación esporádica y cosmética del profesorado. Se debe impulsar constantemente a todos los profesores EFL del Ecuador a desarrollar sus capacidades pedagógicas y lingüísticas (Ansarey, 2012). Por ello, los programas de desarrollo profesional eficaces deben ser permanentes, estar orientados a la investigación, llegar a todos los profesores de inglés del país, mejorar tanto las habilidades de lenguaje como las prácticas de enseñanza, desarrollar las habilidades comunicativas de los docentes, y promover y modelar el uso eficaz de métodos comunicativos en el aula. Sólo entonces será posible mejorar la educación EFL en el país.

### Importancia

Hay varias razones por las cuales los programas de desarrollo profesional deben tener las siguientes características:

a) Ser continua, permanente y de por vida. Tradicionalmente, el desarrollo profesional de los docentes ha consistido en programas a corto plazo o de una sola vez en la vida, realizados por expertos que compartieron conocimientos con otros maestros por un período de tiempo específico (Cullen 1997). Estos programas han sido muy populares ya que proporcionan a los maestros la oportunidad de hacer una pausa en su rutina, conocer nuevos colegas, discutir sus problemas profesionales, y exponer nuevas ideas. Sin embargo, ya que estos programas duran muy poco tiempo, los maestros no tienen la oportunidad de internalizar todas esas ideas y estrategias que han aprendido (Geyer, 2008). En consecuencia, una vez que terminan los cursos, vuelven a las viejas rutinas. Es por eso que los programas de desarrollo profesional eficaces tienen que ser continuos

y permanentes. Aprender a enseñar es un proceso de toda la vida (Dibujante & Noffke, 2001). Por lo tanto, es necesaria la formación profesional permanente y de por vida para ayudar a los profesores a adquirir habilidades que puedan poner en práctica en su trabajo profesional.

b) Mejorar las competencias lingüísticas y la enseñanza de forma simultánea. Durante años ha habido una gran controversia sobre si los profesores EFL deben tener más un conocimiento lingüístico que pedagógico o viceversa (Bullough, 2001; Mercosur, 2005; Shulman, 1987). Esta pregunta no tiene mucho sentido porque ambos son necesarios. El mero conocimiento de la disciplina no asegura que los estudiantes aprendan, ni un buen método de enseñanza garantiza el aprendizaje (Grossman y Richert, 1988). Es por eso que es importante reconocer que los educadores EFL necesitan tener un nivel de inglés adecuado, así como un buen conocimiento pedagógico para enseñar. Ambos elementos son esenciales para tener éxito en esta profesión.

c) Estar orientada a la investigación. Los programas de educación y formación para docentes en servicio son a menudo insatisfactorios debido al hecho de que no proporcionan a los maestros la oportunidad de participar activamente en su desarrollo ni de reflexionar sobre sus propias experiencias de enseñanza (Meng et al., 2013). El conocimiento transmitido generalmente es conceptual y está muy alejado de los contextos reales que enfrentan los maestros en el aula (Burns, 2000; Geyer, 2008). En consecuencia, el objetivo del desarrollo profesional rara vez se logra. Es por eso que es importante incluir un componente de “investigación” en los programas de desarrollo profesional. La investigación del profesor como una forma de desarrollo profesional ha tenido un efecto profundo y positivo en las personas que lo han hecho. Por ejemplo, ha ayudado a los profesores a ser más flexibles, abiertos a nuevas ideas y conscientes de su impacto en los estudiantes (Boudah & Knight, 1998). Por otra parte, se ha afirmado que la investigación docente incrementa la ocupación docente y produce nuevos conocimientos sobre enseñanza y aprendizaje útiles para otros profesores, investigadores académicos y formadores de docentes (Francis, Hirsch & Rowland, 1994). Cuando un componente de “investigación” se incluye en los programas de desarrollo profesional, se anima a los educadores a reflexionar sobre sus creencias y prácticas de enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes y / o los objetivos de un programa (Roux & Mendoza, 2014). Además, ayuda a los maestros a convertirse en pensadores estratégicos, profesionales reflexivos, y aprendices de por vida que se dediquen a descubrir formas innovadoras para lograr sus objetivos. Esto demuestra la necesidad de incluir la investigación de acción en los programas de desarrollo profesional para profesores de inglés.

d) Desarrollar habilidades comunicativas de los docentes. Si el objetivo es implementar métodos comunicativos en el aula, es necesario en primer lugar exponer a los profesores a la práctica comunicativa en el idioma de destino (inglés) con el fin

de mejorar sus competencias y habilidades comunicativas. Según Richards (2006), la práctica comunicativa se refiere a actividades en las que se usa la lengua en un contexto comunicativo real, donde se intercambia información, y donde el idioma utilizado no es totalmente predecible. Ese es el tipo de experiencia a la que los profesores EFL deben ser expuestos en los programas de desarrollo profesional. La mayoría de los maestros en Ecuador no implementan un enfoque comunicativo en el aula ya que sienten que no tienen las habilidades lingüísticas suficientes para hacerlo. Abad (2013) explica que las debilidades más comunes de los profesores de inglés son la pronunciación y la fluidez. Ya que ellos sienten que sus habilidades orales y comunicativas son deficientes, las evitan al no enseñarlas (Ansarey, 2012). Por eso, con el fin de poner en práctica métodos de comunicación en el aula, los maestros primero necesitan mejorar sus habilidades comunicativas y sentirse más confiados con el idioma de destino.

e) Modelar el uso eficaz de los métodos de comunicación en el aula. Según Richards y Rodgers (2001), el papel de la Enseñanza Comunicativa de Idiomas (CLT) es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. CLT considera el lenguaje como un sistema que permite la interacción, comunicación y expresión de significado (Ellis & Shintani, 2014). Por lo tanto, “las unidades primarias del idioma no son meramente estructuras gramaticales y estructurales, sino categorías de significado funcional y comunicativo” (Richards, 2006, p. 5). En consecuencia, los programas de desarrollo profesional deben enseñar a los profesores cómo hacer sus aulas más comunicativas y menos mecánicas, cómo crear las condiciones para la adquisición natural de la lengua, cómo ofrecer información comprensible, y cómo proporcionar instrucción significativa sin dejar de lado la “forma” del lenguaje.

## Aplicación en Ecuador

El Ministerio de Educación y la Secretaría de Desarrollo Profesional del Ecuador ha puesto en marcha varios programas de desarrollo profesional, especialmente para los profesores de las instituciones que obtuvieron los puntajes más bajos en las pruebas SER, que son una evaluación nacional para profesores y estudiantes de las siguientes áreas: Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Ecuador Universitario, 2014). El objetivo de este programa es preparar a los educadores públicos para enseñar, generar y transmitir conocimientos de manera efectiva a los niños y adolescentes con el fin de mejorar la educación en el país (MINEDUC, 2014). En consecuencia, si ya existe un programa de formación de varios profesores de diferentes áreas de contenido, también es posible llevar a cabo un programa de capacitación a nivel nacional para todos los profesores EFL en Ecuador, el cual no existe actualmente.

En cuanto a los instructores, el Ministerio de Educación establece que deben estar certificados y probados como maestros preparados y destacados lingüística y pedagógicamente para formar a otros docentes (MINEDUC, 2014). Por lo tanto, para este programa, los instructores podrían ser elegidos de entre los maestros destacados que han participado previamente en cursos de desarrollo profesional como el Programa Go Teacher, Plan de Formación Continua, Capacitación del Cuerpo de Paz, y otros programas de postgrado en inglés, que hayan alcanzado altas puntuaciones tanto en estos programas como en el examen TOEFL (o uno similar como FCE o IELTS). Esta idea es apoyada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Art 73.) que establece que la educación y la formación impartida en beneficio de los docentes públicos, en los que el Estado ha invertido recursos financieros, genera la responsabilidad de transmitir y aplicar los aprendizajes por el triple de tiempo del que se le proporcionó la educación o formación.

## Directrices Prácticas

Las siguientes son pautas prácticas para llevar a cabo este programa de desarrollo profesional:

a) Orientada a la investigación. Los maestros participantes no deben ser sólo receptores de conocimientos teóricos. Ellos deben tener la oportunidad de convertirse en investigadores activos de su propio contexto de enseñanza (Christenson et al., 2002; Rey 2002; Meng et al, 2013). Para mejorar la enseñanza, los profesores primero tienen que entender los efectos de sus acciones sobre el aprendizaje de sus alumnos. Ellos, por lo tanto, necesitan observar sistemáticamente su enseñanza, interpretar lo que sucede en sus aulas, detectar problemas, discutir esos temas con los demás participantes y encontrar soluciones (Borg, 2010; Kumaravadivelu, 2003; Roux & Mendoza, 2014). En consecuencia, los profesores deben tener un espacio de discusión para analizar las necesidades específicas, situaciones y problemas que han observado en sus aulas con el fin de encontrar soluciones prácticas para implementar métodos comunicativos que sean factibles y realistas de acuerdo a las circunstancias de cada profesor e institución educativa. Por ejemplo, al final de cada sesión, los profesores podrían reunirse en grupos para hablar sobre las maneras en las que se aplicará lo aprendido durante la sesión, los desafíos a los que podrían enfrentarse en el proceso, y recomendaciones prácticas que podrían aplicarse para superar esos desafíos.

b) Eficaz tanto lingüística como pedagógicamente. Con el fin de mejorar la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el Ecuador, los educadores tienen que estar preparados lingüística y pedagógicamente. Así, los programas de desarrollo profesional deben preparar a los profesores de inglés para mejorar ambas habilidades. Para desarrollar

sus habilidades lingüísticas, los profesores tienen que usar el idioma de destino (inglés) productiva y receptivamente (Brown, 1994) durante todo el programa. Es por ello que las actividades de instrucción deben llevarse a cabo en inglés. Como explican Ellis y Shintani (2014), la oportunidad de interactuar en el L2 (inglés) es fundamental para el desarrollo de la competencia L2. Dado que la oportunidad de utilizar el inglés fuera del aula es limitada, es importante sumergir a los docentes en el idioma de destino tanto como sea posible durante estos programas de desarrollo profesional. Por otra parte, para mejorar sus prácticas pedagógicas, los profesores deben recibir instrucción en temas como: Plan de Estudios, Enseñanza EFL, Evaluación, Instrucción Diferenciada y Tecnología Educativa (Arnold, 1999; Brown, 2000; Richards & Rogers, 2001). Así, los programas de desarrollo profesional deben incluir el conocimiento disciplinar de la adquisición de un segundo idioma, la psicolingüística, el bilingüismo y la sociolingüística a fin de orientar el razonamiento pedagógico (Ellis, 2003; Hedgcock, 2002; Macaro, 2003). Todo esto ayudará a los maestros EFL a mejorar tanto su práctica pedagógica como sus habilidades lingüísticas.

c) Basada en la comunicación. Para el desarrollo de las habilidades comunicativas, los docentes deben tener la oportunidad de interactuar con otros en inglés durante el programa. Es importante crear contextos de uso del lenguaje donde los maestros tengan una razón para usar L2 (Ellis & Shintani, 2014). Es por ello que estos cursos de formación tienen que llevarse a cabo en inglés. Además, tienen que incorporar actividades y tareas que requieran la comunicación entre los profesores en el idioma de destino. Por lo tanto, las actividades incluidas en estos programas debe a) centrarse en la fluidez del lenguaje, b) reflejar el uso natural del idioma, c) enfocarse en el logro de la comunicación, d) requerir el uso significativo del lenguaje, e) requerir el uso de estrategias de comunicación, y f) tratar de vincular el uso del lenguaje al contexto (Richards 2006). De esa manera, los participantes podrán mejorar su competencia comunicativa en inglés y será más fácil para ellos usar métodos comunicativos en sus aulas.

d) Un modelo de clase comunicativa. Los programas de capacitación de inglés deben estar diseñados para modelar el uso pragmático, auténtico y funcional de la lengua meta para fines significativos (Brown, 1994). La mayoría de los maestros en Ecuador utilizan el enfoque grammatical porque esa es la forma en que han aprendido. Aunque los maestros saben que es importante utilizar un enfoque comunicativo, la mayoría de ellos no saben cómo hacerlo, ya que no han sido expuestos a este tipo de enseñanza antes (Abad, 2013). Es por eso que los programas de desarrollo profesional no sólo deben proporcionar explicación teórica de las estrategias comunicativas que se deben implementar, sino también modelar el uso efectivo de estas estrategias.

Richards (2006) explica que los docentes de inglés EFL deben estar preparados para enseñar a sus estudiantes a:

- Utilizar el lenguaje para una variedad de propósitos y funciones diferentes de acuerdo con las necesidades de los participantes (por ejemplo, saber cuándo usar un discurso formal o informal y cómo usar el lenguaje apropiadamente para escribir o para hablar).
- Producir y comprender diferentes tipos de textos (por ejemplo, narraciones, informes, entrevistas, conversaciones).
- Mantener una comunicación a pesar de tener limitaciones en el conocimiento de un idioma, usando diferentes tipos de estrategias de comunicación.

Este objetivo sólo se puede lograr si los programas de formación ofrecidos ejemplifican y modelan cómo promover la interacción, colaboración y creación de sentido en el aula.

e) Otras características. Según Wichadee (2011), el éxito de este tipo de programas se logra con esfuerzo colaborativo. Es por ello que estos programas deben evitar las actividades que aislen a los maestros de sus compañeros. Más bien, deben promover la colaboración entre pares y la discusión. Durante los seminarios, los profesores EFL deben reunirse para intercambiar ideas y experiencias, y para hablar de sus dificultades de enseñanza. De esta manera, van a ser capaces de ayudarse unos a otros para resolver estos problemas e identificar ideas prácticas para implementar un enfoque comunicativo en el aula (Lieberman, 1996). Sin embargo, los programas de formación tendrán éxito sólo si las ideas aprendidas se aplican en el aula. Es por eso que los programas de desarrollo profesional deben ir de la mano con los programas de mentoría.

## Recomendación # 2: Programas de Mentoría

### Nivel: Nivel Nacional

Los programas de desarrollo profesional eficaces como el descrito anteriormente pueden ser muy beneficiosos para los profesores de inglés EFL en el Ecuador. Sin embargo, con el fin de ser eficaces, estos programas también deben tener un componente de mentorías. En varios estudios, los investigadores han encontrado que los programas tradicionales de desarrollo profesional para docentes en servicio que se entregan en forma de talleres, seminarios, conferencias o cursos son breves, fragmentados, descontextualizados, y aislados de las situaciones reales de aula (Ball & Cohen, 1999; Collinson & Ono, 2001; Feiman-Nemser, 2001; Fullan & Hargreaves, 1996; Schwille & Dembélé, 2007; Villegas-Reimers, 2003). Los profesores de inglés son a menudo entrenados sólo de manera teórica o académica. Por lo tanto, existe una brecha entre la teoría y la práctica que necesita ser cerrada (Liu, 2005; Liu, 2006; Zheng, 2010; Zhang & Li, 2003). Es por eso que es necesario implementar programas de mentorías, además de los cursos de formación profesional sugeridos anteriormente.

La mentoría es un proceso en el cual una persona más calificada o con más experiencia, el mentor, nutre a alguien menos experto o experimentado, el aprendiz (Anderson & Shannon, 1988). El mentor tiene generalmente que modelar, enseñar, patrocinar, alentar, entrenar, apoyar y supervisar al aprendiz con el propósito de promover el desarrollo profesional de este último (Anderson & Shannon, 1988; Colwell, 1998; Lacey, 1999; Othmana et al., 2012). Según el Consejo Nacional de Escuelas de Postgrado (2014), los mentores son:

- Asesores que tienen experiencia profesional y están dispuestos a compartir sus conocimientos.
- Colaboradores que proporcionan estímulo emocional y moral.
- Tutores que dan información específica sobre el propio rendimiento.
- Supervisores que monitorean el progreso académico y profesional de los aprendices.
- Entrenadores que enseñan a los aprendices acerca de la responsabilidad profesional.
- Modelos de conducta que exhiben las cualidades y valores éticos que los académicos deben poseer.

Sin embargo, esto no significa que el mentor tiene una posición superior. En realidad, la palabra mentor, se refiere a una relación más igualitaria, lo que mantiene a aprendices y mentores en un diálogo equilibrado (Bonilla & Méndez, 2008). La palabra mentor implica un papel que da cuenta de la interacción activa de dos miembros: mentor y aprendiz (Othmana et al, 2012). La responsabilidad de los mentores es la de comprender las necesidades de los docentes y el medio ambiente. Sus funciones implican participar y cooperar, dejando a un lado la autoridad. Por lo tanto, la reflexión y el diálogo mutuo se convierten en una prioridad en esta relación. En los programas de mentoría efectivos, las capacidades inherentes de los profesores y su conocimiento y experiencias previas son la base para la construcción de un estilo de enseñanza individual (Bonilla & Méndez, 2008). Por tanto, el mentor es entendido como una persona que es capaz de cooperar y guiar a otros profesores para analizar, evaluar y mejorar sus prácticas de enseñanza.

## Importancia

Los programas de desarrollo profesional tradicionales no logran conectarse con la experiencia de enseñanza de los participantes y crea una división entre la teoría y la práctica (Hu, 2005). Ellos no evidencian una conexión coherente entre el contenido del programa y la vida profesional de los maestros. Es por eso que los programas de desarrollo profesional eficaces deben ir de la mano de los programas de mentoría. Varios estudios demuestran que esta combinación facilita la introducción de estrategias nuevas y eficaces en las aulas (Bonilla & Méndez, 2008; Hu, 2005; Mercosur, 2005). Por otra parte,

un estudio realizado por Othmana et al. (2012) demostró que los programas de mentoría, incluso pueden mejorar las competencias lingüísticas y las habilidades comunicativas de los profesores en formación, que es precisamente uno de los objetivos más importantes de la Secretaría de Educación del Ecuador.

Según Othmana et al. (2012), los programas de mentoría ofrecen, sino una inmersión total, una forma parcial de inmersión donde las conversaciones durante las sesiones se llevan a cabo en inglés e indirectamente crean un ambiente de conversación en inglés. En su estudio, precisamente, los participantes informaron de que las sesiones de mentoría los hizo más “atrevidos” para hablar, les permitió incrementar su confianza para hablar inglés, y crearon una zona de “confort” entre aprendiz y mentores que los motivó a hablar el idioma de destino (Othmana et al., 2012). Por lo tanto, estos resultados sugieren que los programas de mentores contribuyen a mejorar no sólo las habilidades pedagógicas, sino también las habilidades comunicativas de los docentes, ya que proporcionan a los educadores de inglés la oportunidad de interactuar con personas de habla inglesa más competentes (los mentores).

## Aplicación en Ecuador

De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Intercultural, los profesores pueden desempeñar el papel de mentores. Los mentores son maestros en servicio que liberan el 80% del tiempo de su cátedra para proporcionar formación y apoyo educativo a los profesores de las instituciones cuyos estudiantes obtuvieron las puntuaciones más bajas en la prueba de la SER (MINEDUC, 2014). El Programa de Mentores se centra actualmente en las escuelas rurales y escuelas interculturales de Ecuador. El objetivo de este programa es la formación de profesores nuevos y en servicio de las escuelas públicas a través de talleres de capacitación y supervisión de aula (observación y retroalimentación) con el fin de transformar la enseñanza (MINEDUC, 2014). En consecuencia, si ya existe un programa de mentores para Matemáticas, Lenguaje, Estudios Sociales y Ciencias Naturales para maestros de las zonas rurales, también es posible llevar a cabo un programa de tutoría a nivel nacional para profesores de inglés.

## Diretrices Prácticas

Antes de llevar a cabo este programa, es necesario disponer de un número suficiente de mentores. Estos mentores deben estar bien preparados académica y lingüísticamente. Los mentores deben ser destacados maestros que han alcanzado altas puntuaciones

en el examen TOEFL (o uno similar como FCE o IELTS) y han participado en cursos de desarrollo profesional anteriores como el Programa Go Teacher, el Plan de Formación Continua, la Capacitación del Cuerpo de Paz y otro tipo de postgrados renombrados en inglés EFL. Esta idea es apoyada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Art 73.) que establece que la educación y la formación impartida en beneficio de los docentes públicos, en los que el Estado ha invertido recursos financieros, generan la responsabilidad de transmitir y aplicar los aprendizajes por el triple del tiempo que se le proporcionó la educación o formación.

Evidentemente, para entrar en el programa de mentores, los mentores deben pasar por un riguroso proceso de selección y pasar varias pruebas para demostrar que tienen el perfil requerido: alto nivel pedagógico y habilidades lingüísticas, disposición para el cambio, capacidad de manejar las relaciones interpersonales y la voluntad de participar en un programa intensivo (Bonilla & Méndez, 2008). Además, antes de comenzar su papel como mentores, deben participar en varios talleres de formación que los preparen para sus nuevas responsabilidades (MINEDUC, 2014). Para tener éxito, todas las escuelas secundarias públicas deben participar en este programa y los mentores deben ser asignados a cada institución de acuerdo con la proximidad geográfica al lugar de residencia del mentor. Por último, dado que la Subsecretaría de Gestión para la Educación, Apoyo y Seguimiento es la institución gubernamental que supervisa y controla todo este tipo de programas en Ecuador (MINEDUC, 2014), los mentores deben trabajar de la mano con esta institución.

Según Bonilla y Méndez (2008), teniendo en cuenta las implicaciones de ser un mentor y la importancia de los rasgos cooperativos, un mentor debe tener habilidades de trabajo en equipo. Los mentores también deben estar preparados para guiar a los docentes en servicio para evaluarse a sí mismos. Se supone que los programas de mentoría deben ayudar a los profesores a adquirir habilidades de reflexión para ser participantes críticos de su propia práctica y ser capaces de tomar decisiones sabias con respecto a sus prácticas de enseñanza (Boreen et al., 2000). Por lo tanto, el papel de los mentores implica el apoyo a los profesores en su práctica pedagógica dialogando, negociando las ideas, y dando consejos sobre la manera en que pueden mejorar las acciones de enseñanza (Berry, 1998). Aunque los aprendices deben recibir la atención y orientación de sus mentores, en los programas de mentoría efectivos, también se recomienda al aprendiz ser un participante activo, investigador y pensador crítico.

Todos los programas de mentores deben incluir estos dos componentes importantes:

a) Conversaciones permanentes y discusiones. Esta estrategia ofrece varios beneficios para los mentores y aprendices; por ejemplo, se promueve no sólo las habilidades sociales, sino también la capacidad de analizar situaciones de enseñanza desde diferentes perspectivas. Por otra parte, las conversaciones y discusiones permanentes pueden funcionar como terapia para estimular las habilidades de pensamiento crítico

de los participantes (Bonilla & Méndez, 2008). Por lo tanto, los mentores deben tener conversaciones frecuentes con sus maestros en servicio con el fin de dar información, formular y responder preguntas, y profundizar en las creencias de los profesores sobre sus propias prácticas (Kincheloe, 1998). En estas conversaciones, todos los participantes deben ser igualmente importantes. Los que los profesores en servicio piensan y tienen que decir debe ser la base para activar una conexión entre mentores y aprendices, no sólo como profesionales sino también como seres humanos (Boreen et al., 2000). Los profesores de inglés en Ecuador tienen por lo general muchos años de experiencia; por lo tanto, estarán más dispuestos a aceptar cualquier sugerencia si sienten que sus opiniones, así como su conocimiento y experiencias son valorados por sus mentores. Además, estos profesores harán cambios en el salón de clases sólo si están totalmente convencidos de que esos cambios son beneficiosos, útiles, realistas y adecuados para sus circunstancias. Es por eso que los mentores y aprendices tienen que negociar y discutir cualquier cambio que planean hacer (Bonilla & Méndez, 2008). Es necesario recordar que, para hacer cambios positivos, realistas y permanentes en las aulas de inglés como lengua extranjera en el Ecuador, es esencial combinar el conocimiento que los mentores tienen con la experiencia que los profesores EFL traer al programa. Por último, es importante mencionar que estas conversaciones y discusiones deberían realizarse en inglés con el fin de mejorar no sólo las prácticas pedagógicas, sino también las habilidades lingüísticas de los profesores EFL (Meng et al., 2013). Mientras más utilizan el idioma, más se va a mejorar sus habilidades comunicativas en inglés, y más fácil será para ellos para poner en práctica un enfoque comunicativo en el aula. En consecuencia, las conversaciones entre mentores y aprendices son un componente importante de los programas de mentoría que pueden conducir a grandes cambios en el aula.

b) El trabajo cooperativo en el aula. El trabajo cooperativo en el aula es un componente esencial que también debe ser parte de estos programas de tutoría. Los mentores tienen que acompañar a los maestros durante sus experiencias en el aula con el fin de observar sus prácticas y ofrecer sugerencias pertinentes y eficaces para mejorar (Boreen et al., 2000). Además, los mentores tienen la responsabilidad de modelar el uso de métodos de comunicación efectivos en el aula. Por lo tanto, esta estrategia permite a los maestros, mentores y aprendices, trabajar juntos como equipo para superar los retos y aplicar un enfoque comunicativo eficaz en contextos EFL, que es el objetivo fijado por el Ministerio de Educación del Ecuador.

Por último, con el fin de tener éxito, los aprendices también tienen que cooperar y seguir los consejos de sus mentores, leer cualquier información educativa sugerida, y dar su opinión sobre la utilidad de las sugerencias de sus mentores (Zerzan et al., 2009). Por otra parte, los maestros en servicio deben buscar oportunidades para trabajar con sus mentores en investigación, proyectos creativos y otras actividades educativas importantes

(Meng et al., 2013). De esta manera, estos programas de mentoría contribuirán a desarrollar habilidades lingüísticas y pedagógicas de los docentes, y les ayudará a poner en práctica un enfoque más comunicativo y eficaz en sus aulas.

### Recomendación # 3: Entrenamiento entre Pares

#### Nivel: Nivel Escolar

Los programas de desarrollo y de mentorías por lo general requieren de mentores e instructores orientar a los profesores en la mejora de la enseñanza, pero también evaluar la calidad de ésta (Goker, 2006). En consecuencia, estas prácticas de supervisión a menudo provocan angustia, actitud defensiva, y sospecha en los docentes, lo que les impide reconocer el programa de desarrollo profesional como un proceso que se centra en la mejora de la enseñanza y no en que revelan sus debilidades para aplicarles una sanción (Vacilotto & Cummings, 2007 ). Es por eso que los programas de entrenamiento entre pares deberían aplicarse entre los profesores de inglés, además de cursos de desarrollo profesional y programas de mentoría.

Como Skinner y Welch (1996) explican, el entenamiento entre pares (peer coaching en inglés) se refiere a un proceso en el que los maestros comparten la información recogida mediante la observación entre pares para la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza individuales. Peer coaching permite a los maestros compartir sus experiencias profesionales, dudas, inseguridades, éxitos y fracasos, libres del temor a ser evaluados. Además, se da a los profesores la oportunidad de “construir su propio conocimiento, observando a otros para obtener entendimiento personal de sus propias prácticas” (Fanselow, 1990, p. 184). Por lo tanto, ésta es una práctica que proporciona a los maestros retroalimentación constante y eficaz y ayuda a mejorar las prácticas de enseñanza específicas que necesitan ser corregidas o refinadas.

#### Importancia

Los resultados demuestran que el coaching entre pares facilita el intercambio de métodos y materiales de enseñanza, fomenta el desarrollo de habilidades de enseñanza, y hace que los participantes reconsideren sus propios métodos y estilos (Vacilotto & Cummings, 2007) de enseñanza. Además, se da a los profesores la oportunidad de trabajar juntos para reflexionar sobre sus prácticas actuales; ampliar, perfeccionar y desarrollar nuevas habilidades; compartir ideas; enseñar a los demás; realizar investigación en el aula;

resolver problemas en el lugar de trabajo; y apoyarse mutuamente en su labor (Richards & Lockhart 1996; Richards & Nunan, 1990). En general, el coaching entre pares nutre el crecimiento profesional, ya que promueve la implementación de nuevos enfoques, métodos y técnicas que antes eran desconocidos para algunos profesores (Goker, 2006). Todos estos beneficios se pueden lograr a través de programas de coaching entre pares, porque los maestros se sienten menos ansiosos y tienen más confianza en la interacción con compañeros que tienen el mismo nivel de autoridad y experiencia, y circunstancias similares en el aula. Por lo tanto, es fácil para ellos hablar sobre sus prácticas y compartir sus percepciones individuales durante este tipo de actividades.

El coaching entre pares también aumenta la conciencia de los maestros de su responsabilidad individual para examinar y revisar lo que hacen en clase con el fin de mejorar la calidad de sus lecciones. Puede ayudar a los profesores no sólo a actualizar sus conocimientos educativos, sino también a crear y probar nuevos métodos de enseñanza. Mediante el uso de esta estrategia, los profesores pueden “llevar sus procesos de toma de decisiones a un nivel consciente y construir su propio repertorio de habilidades para utilizarlos en su práctica” (Vacilotto & Cummings, 2007, p. 154). Por lo tanto, las observaciones de pares y discusiones pueden contribuir a eliminar las debilidades de los docentes y resaltar sus puntos fuertes. Como varios autores explican, es posible mejorar las prácticas de enseñanza si los educadores tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propio desempeño y evaluarse a sí mismos como profesionales (Richards & Lockhart 1994; Vacilotto & Cummings, 2007; Wallace 1991). Por último, es importante mencionar que los programas de peer coaching proporcionan beneficios a largo plazo para los participantes. Varios estudios han encontrado que, cuando los maestros están involucrados en estos programas, pueden aportar las habilidades que han aprendido incluso en situaciones en las que trabajan solos (Gottesman, 2000; Duchas & Joyce, 1996). Por lo tanto, esta es una estrategia efectiva que debe ser implementada en Ecuador con el fin de apoyar y orientar a los profesores EFL en la implementación de un enfoque comunicativo en el aula, que es el objetivo establecido en las Directrices Curriculares Nacionales de Inglés del Ecuador.

## Aplicación en Ecuador

Con el fin de poner en práctica programas de peer coaching en el Ecuador, es necesario contar con el apoyo y la colaboración de los maestros y directores de las instituciones educativas. Los directores son responsables de la organización y preparación de los profesores que participarán en el programa. Por otra parte, los profesores son responsables de la implementación exitosa del programa. Es cierto que los maestros en Ecuador tienen

un horario muy ocupado; sin embargo, los profesores podrían pasar al menos una hora a la semana (durante el tiempo de planificación) observando las clases de sus compañeros. Del mismo modo, es posible dejar de lado al menos una hora a la semana, 13:30-15:00 (durante el tiempo de planificación por las tardes) para reflexionar sobre las prácticas actuales; ampliar, perfeccionar y desarrollar nuevas habilidades; compartir ideas; formular recomendaciones; resolver problemas; y apoyarse el uno al otro con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza y hacerlas más comunicativas (Goker, 2006).

## Directrices Prácticas

Antes de la implementación de programas de coaching por pares en las escuelas, todos los profesores implicados deben participar en un taller para recibir capacitación y direcciones. Este taller debe explicar y modelar todas las actividades que se desarrollarán durante el programa. Además, debe ayudar a cada participante a: a) obtener una mejor comprensión de la importancia de la enseñanza cooperativa y su contribución en el servicio de desarrollo profesional; b) aprender a conducir con eficacia su pares dentro de sus propias capacidades profesionales y estilos de personalidad; c) aprender a resolver con eficacia los problemas y respetuosamente resuelve problemas con la ayuda de sus compañeros y miembros del equipo; d) aprender a crear relaciones de trabajo más eficaces; y e) aprender a ser más orientada al servicio (Meng et al., 2013). Todas estas habilidades ayudarán a los maestros a convertirse en entrenadores compañeros eficaces y tener éxito en el programa.

Una vez que los participantes hayan adquirido todas estas habilidades, es el momento de iniciar el programa. En primer lugar, los profesores deben explorar cómo son las cosas y la forma en que deben estar en relación con la instrucción de inglés como lengua extranjera (Meng et al., 2013). Entonces, tienen que identificar la forma de lograr el objetivo, que es la aplicación de un enfoque comunicativo eficaz en el aula, a partir del análisis de las necesidades de hecho antes. Después de eso, los profesores deben planificar un calendario para observaciones en el aula y discusiones, tomando en consideración las necesidades y circunstancias de todos los participantes. Cada equipo de maestros en servicio debe tener “reuniones del plan de lección” y “reuniones informativas” (Vacilotto y Cummings, 2007). Reuniones plan de clase deben ocurrir antes de la enseñanza, y las reuniones informativas deben presentarse a más tardar dos días después de que la unidad ha sido enseñado. Antes de las reuniones informativas, los profesores tienen que hacer turnos de observación cada clase. Durante observación en el aula, se espera que los maestros para recoger datos que serán compartidos y discutidos con el participante observada más tarde en la reunión informativa (ver Apéndice A). Tales discusiones ayudar a los educadores a

reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza individuales y mejorar sus conocimientos y habilidades profesionales a fin de aplicar un enfoque más comunicativo en el aula (Meng et al., 2013). Además, estos debates permitirán a los participantes a proporcionar información a la otra. Es importante mencionar, sin embargo, que los participantes deben combinar consejos o recomendaciones con retroalimentación positiva constante. Eso ayudará a los maestros a ser de mente abierta para reflexionar y mejorar sus prácticas de enseñanza (Vacilotto y Cummings, 2007). Por último, al final de cada semestre, el programa completo se debe evaluar, identificar no sólo los beneficios sino también las deficiencias que necesitan ser mejoradas con el fin de perfeccionar y mejorar el programa constantemente. De esta manera, todos los profesores serán capaces de trabajar juntos en las escuelas para implementar el enfoque comunicativo deseado en las aulas de inglés como lengua extranjera.

## Recomendación # 4: Instrucción Basada en el Contenido

### Nivel: Nivel del Maestro

La idea básica de que la CBI (Instrucción Basada en el Contenido - por sus siglas en inglés) promueve es que la enseñanza de idiomas debe ser integrado con el contenido académico específico (Johns, 2001; Schleppegrell et al., 2004). CBI anima a los estudiantes a aprender un nuevo idioma, utilizándolo como un medio real de comunicación desde la primera clase. En general, el objetivo de este nuevo enfoque es motivar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje de idiomas, proporcionándoles la oportunidad de utilizar un lenguaje significativo y útil. Según Azar (2007), el equilibrio entre el lenguaje y el contenido es la forma más efectiva para enseñar a estudiantes EFL ya que esta combinación contribuye a aumentar la fluidez del lenguaje y la precisión de los alumnos al mismo tiempo. Del mismo modo, Tokuhama (2014) explica que las instituciones bilingües que ofrecen programas de inmersión total (uso de contenido académico para enseñar una segunda lengua) proporcionan numerosos beneficios para los estudiantes, ya que permiten a los estudiantes practicar y adquirir las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir a través de todas las actividades que hacen en la escuela durante el año. Por lo tanto, es un método útil para enseñar inglés a los estudiantes EFL.

## Importancia

Hay varias teorías lingüísticas y cognitivas que ofrecen bases para CBI. Todos ellos hacen hincapié en la importancia de proporcionar a los estudiantes EFL la oportunidad de utilizar materiales auténticos, contextualizados y desafiantes y de interactuar en contextos comunicativos y académicos (Kasper et al., 2000). Uno de los intelectuales más importantes es Stephen Krashen. La hipótesis del Input Comprensible de Krashen explica que el lenguaje se puede adquirir fácilmente si se enseña a través de un input comprensible que esté un poco más allá del nivel de competencia actual del alumno (Krashen, 1985), y eso es exactamente lo que promueve la CBI. En los programas CBI, los profesores ofrecen a los estudiantes un lenguaje contextualizado, significativo e integral, que motiva a los estudiantes a aprender.

Otro autor relevante es Jim Cummins. Según Cummins y su Modelo de Dos Habilidades Conectadas, convertirse en experto en un idioma requiere el desarrollo de habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS) y el dominio cognitivo del lenguaje académico (CALP) (Cummins, 1981). Esto significa que los estudiantes tienen que adquirir no sólo la capacidad de hablar con otras personas en situaciones de la vida cotidiana, sino también la capacidad de utilizar L2 para analizar y procesar conceptos presentados en textos académicos. Por eso Cummins argumenta que los estudiantes deben aprender un idioma a través de contenido académico (Kasper et al., 2000). Por lo tanto, este es otro fundamento teórico para la CBI, donde el contenido es parte de la instrucción para L2.

Las ideas de Cummins son apoyadas por J. Michael O'Malley y Anna Uhl Chamot, que desarrollaron el Enfoque Cognitivo del Aprendizaje Académico (CALA). Según este modelo, los alumnos L2 necesitan un amplio soporte de instrucción (Chamot & O'Malley, 1992). Este enfoque también aboga por el uso de materiales extraídos de las principales áreas de contenido para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades lingüísticas y académicas. Estos académicos promueven CBI ya que incorpora soporte para los alumnos y proporciona el contexto para que los estudiantes progresen de forma natural (Brinton et al., 2003). Por lo tanto, cuando los estudiantes sienten que tienen el apoyo que necesitan en clase, desarrollan una actitud positiva hacia el idioma que están aprendiendo.

Por último, según la Teoría de Aprendizaje Cooperativo, apoyado por numerosos estudiosos como Allport, Watson, Shaw, y Mead desde 1937, el trabajo cooperativo en el aula promueve el éxito, la motivación y mejores actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de un nuevo idioma (Brinton et al aprendizaje, 2003). Eso está de acuerdo y es consistente con los objetivos de la CBI.

En base a las teorías mencionadas anteriormente, es posible concluir que la implementación de los programas de instrucción basada en el contenido ofrece numerosos beneficios. Por ejemplo, ofrece a los estudiantes EFL la oportunidad de aprender un nuevo idioma a través de contenido significativo, lo que les permite percibir este lenguaje como un medio útil de comunicación. Además, los programas de la ICC dan a los aprendices apoyo educativo, que les ayuda a tener en cuenta que el dominio L2 es alcanzable. Por último, CBI presenta la lengua en contextos amplios. Eso mejora la percepción del nuevo lenguaje de los estudiantes y hace que sea interesante para ellos. Beneficios similares se han encontrado en numerosos estudios llevados a cabo en las aulas de inglés como lengua extranjera (Grabe & Stoller, 1997; Kasper, 1994; Krueger & Ryan, 1993; Nieve & Brinton, 1997; Stryker & Leaver, 1997; Wesche, 1993). Los estudios de investigación demuestran consistentemente que CBI promueve la adquisición del lenguaje, la motivación de los estudiantes, y el éxito académico. Por lo tanto, hay muchas razones para promover la aplicación de la CBI en las aulas de inglés como lengua extranjera en el Ecuador.

## Aplicación en Ecuador

Los maestros y las instituciones educativas pueden elegir diferentes enfoques de contenido basados en la instrucción de acuerdo a las metas educativas que quieren lograr. Pueden optar por utilizar una L2 para aprender contenidos (programas impulsados por el contenido), o utilizar el contenido para aprender una L2 (programas impulsados por el idioma). Las prioridades dadas a contenido, lenguaje o ambos, influyen una serie de decisiones; por ejemplo, que enseñarán y qué tendrán que saber los maestros, o cómo el progreso del estudiante será evaluado, por quién y con qué fines (Kasper et al., 2000; Met, 1999; Stryker & Leaver, 1997). Aunque la mejor opción sería la de aplicar CBI como parte del plan de estudios de la escuela, eso no es posible en las escuelas públicas en el Ecuador debido a que el inglés se enseña sólo como una lengua extranjera, y no se alienta a los maestros a enseñar diferentes materias en inglés (El Comercio, 2014). Por lo tanto, en este contexto, la mejor idea sería implementar programas impulsados por el idioma. En estos programas, el lenguaje es la prioridad, y el contenido contribuye al crecimiento idioma (Cortina & Pesola, 1994). Dado que el contenido ofrece ricas oportunidades para dar sentido al aprendizaje y motivar y usar el lenguaje con un propósito, en este diseño de programas, los educadores podrían utilizar el contenido como una herramienta para hacer las actividades del lenguaje más atractivas para los estudiantes.

Instrucción Basada en Temas de Estudio. De acuerdo con Kasper et al. (2000), cuando las circunstancias impidan ofrecer programas CBI más compleja a nivel de la escuela, la Instrucción Basada en el Tema ofrece una solución viable y práctica para motivar a

los estudiantes y desarrollar una L2 de manera eficiente mediante la combinación del lenguaje y el contenido. Los cursos basados en temáticas son un tipo de programas de idiomas impulsado destinadas a ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de L2 y competencias a través de contenidos (Met, 1999). Estos cursos son impartidos por instructores de idiomas EFL y los estudiantes son evaluados en términos de su desarrollo del lenguaje. En este enfoque, el profesor de inglés selecciona temas y tareas que contribuyen al crecimiento de la lengua del alumno y que son interesantes, atractivas y motivadoras para los estudiantes (Stoller & Grabe, 1997). Además, en este tipo de clases, los maestros no son responsables por el dominio del contenido, sino del dominio del idioma. Como Eskey (1997) sugirió, los cursos temáticos dan los alumnos un tema interesante para aprender y comunicarse. Por lo tanto, los cursos temáticos son una opción práctica para aumentar la competencia lingüística de los estudiantes y para promover la motivación de los alumnos en las aulas de inglés como lengua extranjera en el Ecuador.

## Directrices Prácticas

Con el fin de poner en práctica la enseñanza basada en temáticas, los profesores EFL pueden incluir temas de diferentes áreas de contenido tales como Historia, Nutrición, Geografía, Política, o Ciencias, y combinarlos con los objetivos del lenguaje (gramática y vocabulario) de la lección. Estos temas deben ser conectados a los objetivos lingüísticos de la lección. Por ejemplo, con el fin de enseñar los sustantivos contables y no contables, es posible estudiar los temas relacionados con la nutrición y la alimentación saludable. Para explicar el uso de tiempo futuro, los estudiantes pueden leer artículos sobre la ciencia y la futura tecnología innovadora. Para practicar imperativos, es una buena idea analizar las instrucciones de los manuales de dispositivos electrónicos. Para practicar el uso de tiempo pasado, los estudiantes podrían leer una historia sobre la Conquista Española al Ecuador. Para aprender comparativos y superlativos, es posible estudiar y comparar las características naturales de cada región del Ecuador. Siempre hay un tema contenido que puede ser conectado a un objetivo del idioma. De esa manera, los estudiantes EFL tendrán la oportunidad de utilizar materiales auténticos, contextualizados, y desafiantes, así como interactuar en contextos comunicativos y académicos.

Un ejemplo en la práctica. Si el tema es “sustantivos contables y no contables”, es posible combinar el contenido académico y de idioma a través de las siguientes actividades que los estudiantes pueden realizar:

- Analizar la pirámide alimenticia para determinar qué alimentos son saludables y cuáles no lo son.

- Leer un artículo sobre la nutrición y discutir sus propios hábitos alimenticios en grupos.
- Crear una receta sana y deliciosa en clase mediante sustantivos contables y no contables.
  - Preparar y presentar esa receta en clase.
  - Posteriormente, los estudiantes deberán:
  - Entrevistar a personas que hablan inglés y preguntarles acerca de sus hábitos alimenticios.
    - Dar consejos a los entrevistados para mejorar sus hábitos alimenticios.
    - Registrar los diálogos / entrevistas y presentarlos en clase.

Por supuesto, todas las actividades y tareas desarrolladas en clase dependerán del tema de estudio. Sin embargo, es importante proporcionar a los estudiantes materiales de lectura auténticos, y darles la oportunidad de participar en proyectos de grupo y actividades de aprendizaje cooperativo. De esa manera, los estudiantes asumirán roles sociales activos que implican el aprendizaje interactivo, la negociación, la recopilación de información, y la co-construcción de sentido (Simmons & Página, 2010). Este tipo de actividades (basadas en el contenido) contribuirán a mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos y a desarrollar su competencia comunicativa.

## Conclusión

Inglés es el idioma predominante de la comunicación internacional en la actualidad. Gran parte de la información tecnológica, académica, científica, e incluso social, se presenta en inglés. Por lo tanto, el aprendizaje de inglés es esencial para interactuar y comunicarse en el mundo globalizado de hoy. Es por ello que se espera que la educación EFL en Ecuador prepare a los estudiantes para comunicarse e interactuar con gente de habla inglés en contextos auténticos y reales. Esa es precisamente la meta establecida por el Ministerio de Educación. Las Directrices Curriculares Nacionales de Inglés especifican que “los estudiantes deben utilizar la lengua de forma productiva (a través de hablar y escribir) y receptiva (a través de escuchar y leer) dentro y fuera del aula” (MINEDUC, 2014). Por lo tanto, ellos están tratando de promover la aplicación de un enfoque comunicativo. Sin embargo, la mayoría de los educadores en Ecuador siguen utilizando el enfoque grammatical tradicional de la enseñanza de idiomas, que se caracteriza por la memorización de palabras de vocabulario y reglas gramaticales (Ansarey, 2012). Es por eso que Ecuador está entre los países con menor nivel de Inglés en América Latina (El Comercio, 2014). Evidentemente, existe una amplia brecha entre los objetivos establecidos por el Ministerio de Educación y las prácticas de enseñanza reales que se producen en

el aula. Según varios autores, esto por lo general se debe a que los educadores no están entrenados adecuadamente, ya sea lingüística o pedagógicamente para desempeñarse como profesores de inglés (Ansarey, 2012; Ellis, 1994; Karavas-Doukas, 1996; Li, 1998). En consecuencia, si los profesores de inglés tienen un lenguaje y habilidades pedagógicas insuficientes, no es posible aplicar un enfoque comunicativo eficaz en el aula.

Es por eso que existe la necesidad de promover la formación profesional de los profesores de inglés en el Ecuador. En realidad, el gobierno ha puesto en marcha varios programas con el fin de formar a los profesores EFL ya sea lingüística o pedagógicamente. Lamentablemente, estos programas han beneficiado sólo un pequeño número de profesores. Sin embargo, si el objetivo es mejorar la educación EFL en Ecuador, todos los profesores de inglés deben participar en el desarrollo profesional efectivo y otros programas relacionados. Por lo tanto, este capítulo presentó varias sugerencias para maestros, directores de instituciones educativas y autoridades que podrían contribuir a llevar a todos los maestros de inglés en las escuelas públicas de un enfoque grammatical tradicional a un enfoque comunicativo eficaz.

La primera sugerencia fue dirigida a las autoridades de educación y fue implementar programas de desarrollo profesional con las siguientes características: a) estar basada en la investigación y ser permanente, b) llegar a todos los maestros de inglés EFL en el Ecuador, c) mejorar tanto las habilidades de lenguaje como las prácticas de enseñanza, d) desarrollar las habilidades comunicativas de los docentes, y e) promover y modelar el uso eficaz de los métodos de comunicación en el aula. La segunda recomendación fue la de crear programas de tutoría que van de la mano con los programas de capacitación mencionados. En estos programas de tutoría, una persona más calificada o con más experiencia, el mentor, tiene que entrenar, modelar, y apoyar a otro maestro, el aprendiz, en el aula, con el propósito de promover el desarrollo profesional de este último en la práctica. La siguiente sugerencia fue dirigida a los directores de escuela y era utilizar el coaching entre pares entre los profesores de inglés de cada institución para mejorar sus habilidades pedagógicas. En estos programas, los profesores tienen que trabajar juntos en torno a la observación común de la enseñanza para reflexionar sobre las prácticas actuales, compartir ideas, enseñar a otros, resolver problemas en el aula, y mejorar sus prácticas de enseñanza. Finalmente, la última recomendación afectan a los maestros directamente. Con el fin de poner en práctica un enfoque comunicativo en el aula, los educadores de inglés tienen que dar un giro a su enseñanza y adoptar una metodología de instrucción diferente como por ejemplo la CBI (Instrucción Basada en Contenidos). La idea básica de que CBI promueve es que la enseñanza de idiomas debe estar integrada con el contenido académico específico. CBI anima a los estudiantes a aprender un nuevo idioma, utilizándolo como un medio real de comunicación. Se ofrece a los estudiantes un tema del que hablar. Aunque existen diferentes variaciones de la instrucción basada

en el contenido, el que sería apropiado en la situación del Ecuador es la Instrucción Basada en Temáticas de Contenido. En este enfoque, el profesor de lengua selecciona temas interesantes, atractivos y motivadores de otras asignaturas para enseñar inglés. Todas estas sugerencias pueden contribuir a hacer la instrucción más comunicativa, y en general, para mejorar la educación EFL en Ecuador.

## Llamado a la Acción

¿Por qué es tan importante tomar medidas en los diferentes niveles: nacional, escolar, y a nivel del maestro, para mejorar la educación EFL en Ecuador? La creciente necesidad para aprender inglés en todo el mundo conduce a un aumento en la demanda en el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Los maestros de esta profesión están obligados a llegar a un nivel mucho más alto de profesionalismo ahora, y su desarrollo profesional puede ser un método eficaz para la actualización de su aprendizaje y práctica profesional (Meng et al., 2013). Lamentablemente, muchos de los programas existentes para maestros en servicio no siempre alcanzan las metas esperadas. Es por eso que es importante ejecutar un programa completo y eficaz que incluya todos los siguientes componentes: desarrollo profesional, mentoría y coaching entre pares. Para mejorar la educación en el Ecuador, tenemos que ir más allá de la formación esporádica y cosmética del profesorado.

La calidad de la educación en un país está directamente conectada con la calidad de su profesorado. Por lo tanto, las reformas educativas deben dar prioridad al fortalecimiento de la profesión docente. La investigación muestra que los países que logran los mejores resultados en las evaluaciones internacionales son aquellas en las que los profesores están bien entrenados (Mercosur, 2005). Un maestro que tiene la oportunidad de acceder a programas de educación continua de la calidad puede contribuir a mejorar el rendimiento estudiantil. Como Ansarey (2012) explica, los profesores necesitan apoyo del gobierno. Para mejorar la educación EFL en Ecuador, los cambios deben realizarse a nivel nacional y escolar. Sin embargo, los cambios más importantes en la educación se producen en el interior del aula.

Haim G. Ginott (1975) dijo una vez:

He llegado a una conclusión aterradora que yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi enfoque personal el que crea el clima. Es mi estado de ánimo de todos los días el que hace el clima. Como maestro, yo poseo un tremendo poder para hacer la vida de un niño triste o alegre. Yo puedo ser un instrumento de tortura o un instrumento de inspiración. Puedo humillar o sanar. En todas las situaciones, es mi respuesta que decide si una crisis se intensifica o disminuye y si un niño es humanizado o deshumanizado (p. 38).

Por lo tanto, esta sección también pretende inspirar a los profesores EFL en Ecuador para tener el valor de cambiar la educación. Durante muchos años, la educación se ha utilizado como una herramienta para perpetuar las clases sociales en el Ecuador. Los estudiantes han recibido diferente calidad de educación en función de su estatus social. Los estudiantes de la clase trabajadora por lo general han recibido una menor calidad de la educación que los estudiantes de la clase alta (Anyon, 1981). Los niños cuyos padres tienen importantes y bien remunerados puestos de trabajo (la minoría de estudiantes en Ecuador) suelen ir a escuelas privadas de mucho dinero. Como resultado, estos estudiantes tienen acceso a un ambiente educativo más abierto, flexible, pequeñas clases, multiplicidad de cursos electivos, y profesores especializados (Bowles, 1972). Este tipo de educación les da la oportunidad de convertirse en trabajadores independientes y tomadores de decisiones, que son cualidades importantes que se necesitan para moverse con facilidad en puestos de trabajo de altos rangos similares a los de sus padres. Por otro lado, los niños que pertenecen a familias de clase media o de clase trabajadora (la mayoría de los estudiantes en Ecuador) suelen ir a las escuelas públicas, que se caracterizan por tener grandes clases, falta de atención individualizada a los alumnos, pocos cursos electivos, profesores no entrenados continuamente, aprendizaje memorístico, y pocas oportunidades de trabajo independiente o creativo (Bowles, 1972). Es por eso que es necesario cambiar las prácticas educativas tradicionales con el fin de proporcionar a todos los estudiantes en el Ecuador una educación de calidad que les permita tener éxito en el mundo.

Las clases de inglés como lengua extranjera no pueden basarse en la memorización de reglas lingüísticas. Conjugar verbos, practicar estructuras gramaticales de frases inventadas, y memorizar listas de vocabulario descontextualizados es ineficaz y hace poco para promover el uso auténtico del idioma (Herrera & Murry, 2011). Los estudiantes necesitan estar expuestos a actividades auténticas que les den la oportunidad de comunicarse con el idioma inglés. Para adquirir realmente un segundo idioma, los estudiantes deben aprender a hablar, comprender, leer, escribir y pensar con fines académicos y sociales en el idioma de destino (Herrera & Murry, 2011). Aprender a comunicarse en inglés es esencial para tener éxito en el mundo globalizado de hoy. Por lo tanto, es hora de pasar de un enfoque gramatical a un enfoque más comunicativo. Los estudiantes necesitan aprender habilidades que los preparen para la vida; por lo tanto, los profesores tienen que preparar a los estudiantes para tener éxito en la vida. Ahora es el momento de cambiar. Ahora es el momento de tomar medidas y mejorar, no porque nos veamos obligados por el gobierno para hacerlo sino porque queremos lo mejor para nuestros estudiantes.



## References

- Abad, J. (2013). Pedagogical factors that influence EFL teaching: Some considerations for teachers' professional development. *Profile*, 15(1), 97-108.
- Anderson, E., & Shannon, A. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Ansarey, D. (2012). Communicative language teaching in EFL contexts: Teachers attitude and perception in Bangladesh. *ASA University Review*, 6(1), 61-78.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Arnold, J. (1999). Affect in language learning. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3- 32). San Francisco: Jossey Bass.
- Bonilla, X., & Mendez, P. (2008). Mentoring in pre-service teaching: From reflection on practice to a didactic proposal (Unpublished doctoral dissertation). Universidad Distrital, Bogota-Colombia.
- Booren, J. (2000). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, and coaching*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429.
- Bowles, S. (1972). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. *Review of Radical Economics*, 3(4), 1-30.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Bullough, R. (2001). Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987: A study in the history of an idea. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 655-666.

- Burns, A. (2000). Facilitating collaborative action research: Some insights from AMEP. *Prospect*, 15(3), 23-34.
- Chamot, A., & O'Malley, J. (1992). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.), *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers* (pp. 121, 122). White Plains: Longman.
- Chang, S. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English. *English Language Teaching*, 4(2), 13-24.
- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Covert, J., Dyer, J., Risko, G., & Johnston, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 259-72.
- Collinson, V., & Ono, Y. (2001). Professional development of teachers in United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 223-248.
- Colwell, S. (1998). Mentoring, socialization and the mentor/protégé relationship. *Teaching in Higher Education*, 3(3), 313- 325.
- Council of Europe. (2014). Common European Framework of Reference for Languages [Data file]. Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)
- Cullen, R. (1997). Transfer of training assessing the impact of INSET in Tanzania. In D. Hayes (Ed.), *In-service teacher development: International perspectives* (pp. 21-30). London: Prentice Hall.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination & Assessment Center.
- Curtain, H., & Pesola, C. (1994). *Languages and children: Making the match*. New York, NY: Longman.
- Demirezen, M. (2011). The foundations of the communicative approach and three of its applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 57-71.
- Ecuador Universitario. (2014, July 31). Ministerio de Educación oferta cursos de formación docente. Retrieved from <http://ecuadoruniversitario.com/directivos-y-docentes/docencia/ministerio-de-educacion-oferta-cursos-de-formacion-docente/>
- El Comercio. (2014). El segundo idioma prevalece como materia. Retrieved from <http://edicionimpresa.elcomercio.com/es/14230001db5b23ba-4453-44b6-9aa5-54c79a336187>
- Ellis, G. (1994). The appropriateness of the communicative approach in Vietnam: An interview study in intercultural communication (Doctoral Dissertation). Retrieved from ERIC E-Journal. (ED 378 839).
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). Exploring language pedagogy through second language acquisition research. New York, NY: Routledge.
- El Telégrafo. (2014, January 28). Ecuador está entre los países con el nivel más bajo de inglés. Retrieved from <http://www.telegrafo.com.ec/sociedad/item/ecuador-esta-entre-los-paises-con-el-nivel-mas-bajo-de-ingles.html>
- Eskey, D. (1997). Syllabus design in content-based instruction. In M.A. Snow & D. Brinton (Eds.), *The Content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 132-141). New York: Longman.
- ETS. (2014). TOEFL iBT website. Lawrence, NJ: Educational Testing Service. Retrieved from [http://search.ets.org/query.html?qp=url%3A\\*%2Ftoefl%2F\\*&qt=&site-search-form-go=Go](http://search.ets.org/query.html?qp=url%3A*%2Ftoefl%2F*&qt=&site-search-form-go=Go)
- Fanselow, J. (1990). Let's see: Contrasting conversations about teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.). *Second language teacher education* (pp. 113-130). New York, NY: Cambridge University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(1), 1013-1055.
- Francis, S., Hirsch, S., & Rowland, E. (1994). Improving school culture through study groups. *Journal of Staff Development*, 13(1), 12-15.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Geyer, N. (2008). Reflective practices in foreign teacher education: A view through micro and macro windows. *Foreign Language Annals*, 41(4), 627-638.
- Ginott, H. (1975). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York, NY: Macmillan.
- Goker, S. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(1), 239-254.
- Gottesman, B. (2000). Peer coaching for educators. Lanham, MD: Scarecrow University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-21). White Plains, NY: Longman.
- Grossman, P., & Richert, A. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4, 53-62.
- Hedgcock, J. S. (2002). Toward a socioliterate approach to second language teacher education. *Language Journal*, 86, 299-317.
- Heining-Boynton, A., & Haitema, T. (2007). A ten-year chronicle of student attitudes toward foreign language in the elementary school. *The Modern Language Journal*, 91(2), 149-168.

- Herrera, S., Cabral, R., & Murry, K. (2013). Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Herrera, S., & Murry, K. (2011). Mastering ESL and bilingual methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CLD) students (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hu, G. (2005). Professional development of secondary EFL teachers: Lessons from China. *Teachers College Records*, 107, 654-705.
- Johns, A. (2001). An interdisciplinary, interinstitutional learning communities program: student involvement and student success. In I. Leki (Ed.), Academic writing programs: Case studies in TESOL practice (pp. 61-72). Alexandria, VA: TESOL.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3), 187-196.
- Kasper, L. (1994). Improved reading performance for EFL students through academic course pairing. *Journal of Reading*, 37(1), 376-384.
- Kasper, L. (Ed.). (2000). Content-based college ESL instruction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kasper, G., & Rose, K. (2001). Pragmatics in language teaching. In K. Rose, & G. Kasper (Eds.), Pragmatics and language teaching (pp.1-12). New York: Cambridge University Press.
- Kincheloe, J. (1998). Unauthorized methods: Strategies to critical teaching. London: Routledge.
- King, M. (2002). Professional development to promote school wide inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 243-57.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. New York, NY: Longman.
- Krueger, M., & Ryan, F. (1993). Language and content: Discipline and content-based approach to language study. Lexington, MA: D.C. Health.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Lacey, K. (1999). Making mentoring happen: A simple and practical guide to implementing a successful mentoring program. Sydney: Tim Edwards.
- Li, D. (1998). It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming

- conceptions of professional learning. In M. McLaughlin & L. Oberman (Eds.), Teacher learning: New policies, new practices (pp. 176 - 190). New York: Teachers College Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). How languages are learned. NY: Oxford University Press.
- Liu, G. (2005). The trend and challenge for teaching EFL at Taiwanese universities. *Regional Language Centre Journal*, 36(2), 211-221.
- Liu, X. (2006). Exploration of issues and models of new curriculum training for rural junior high school English teachers. *Foreign Language Teaching and Research in Basic Education*, 70(12), 51-53.
- Macaro, E. (2003). Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its applications. London: Continuum.
- Meng, J., Tajaroensuk, S., & Seeph, S. (2013). The multilayered peer coaching model and the in-service professional development of tertiary EFL teachers. *International Education Studies*, 6(7), 18-31.
- Met, M. (1999). Content-based instruction: Defining terms, making decisions. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- MERCOSUR, OEI, & UNESCO (2005). Educar en la diversidad. Retrieved from <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/.../EducarenladiversidadUNESCO.pdf>
- Ministerio de Educación (2012a). National English Curriculum Guidelines. Quito: MinEduc.
- Ministerio de Educación (2012b). National English Curriculum Specifications. Quito: MinEduc.
- Ministerio de Educación (2014). Ministerio de Educacion del Ecuador (Official web page). Quito: MinEduc. Retrieved from <http://www.educacion.gob.ec>
- Othmana, Z., Syed, S., Kim, T., Mohd, N., Amin, M., Amat, S., Basri, H. (2011). Improving international working language of academicians: Mentor-mentees' reflections. *Social and Behavioral Sciences*, 59, 237 – 243.
- Peace Corps. (2014). Go Teachers: TOT presentations and handouts. Quito: Author. Retrieved from <https://drive.google.com/folderview?id=0B1B378egymAENkNUUjBnYWZLTjA&usp=sharing>
- Richards, J. (2002). 30 years of TEFL/ TESL: A personal reflection. *RELC Journal*, 33(2), 1-35.
- Richards, J. (2006). Communicative language teaching today. New York, NY: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Nunan, D. (Eds.). (1990). Second language teacher education. Cambridge:

- Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rifkin, B. (2005). A ceiling effect in traditional classroom foreign language instruction: Data from Russia. *The Modern Language Journal*, 89(1), 3–18.
- Roux, R., & Mendoza, J. (2014). Professional development of Mexican secondary EFL teachers: Views and willingness to engage in classroom research. *English Language Teaching*, 7(9), 21-27.
- Samson, J., & Collins, B. (2012). Preparing all teachers to meet the needs of English language learners: Applying research to policy and practice for teacher effectiveness. Washington, DC: Center for American Progress. Retrieved from <http://www.metrostatecue.org/files/mscd/Documents/Summit%202013/SamsonCollins%202012.pdf>
- Schleppegrell, M., Achugar, M., & Oteiza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67-93.
- Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning*. Paris: UNESCO.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(3), 12–16.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Snow, M., & Brinton, D. (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. White Plains, NY: Longman.
- Stryker, S., & Leaver, B. (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. *Support for Learning*, 13(2), 54-58.
- Vacilotto, S., & Cummings, R. (2007). Peer coaching in TEFL/TESL programs. *ELT Journal*, 61(2), 153-160.
- Valencia, S., & Killion, J. (1988). Overcoming obstacles to teacher change: Direction from school-based efforts. *Journal of Staff Development*, 9(2), 2-8.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wesche, M. (1993). Discipline-based approaches to language study: Research issues and outcomes. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.), *Language and content: Discipline and*

- content-based approaches to language study (pp. 57-82). Lexington, MA: D.C. Health.
- Wichadee, S. (2011). Professional development: A path to success for EFL teachers. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(5), 13-22.
- Widdowson, H. (1978). Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2002). Curriculum development: A guide to practice. Upper Saddle River, NJ: Person Education, Inc.
- Zeichner, M., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 293-330). Washington, DC: AERA.
- Zerzan, J. (2009). Making the most of mentors: A guide for mentees. *AcadMed*, 84(1), 140-144.
- Zhang, Z., & Li, S. (2003). English teacher development. *Curriculum, Teaching Material and Method*, 23(11), 59-66.
- Zheng, H. (2010). Dilemmas in teacher development in the Chinese EFL context. *Journal of Cambridge Studies*, 7(2), 2-13.
- Zilax, P. (2011). Improvisation and dramatization of real life events as techniques to lose fear of spoken English. Quito: PUCE.



## Biography

### Susana Cortez Martínez

has lived her entire life in her native homeland Ecuador. However, she has always been interested in English language instruction as a second language. Therefore, at times, she has traveled to the United States and Canada to explore the culture of these countries and meet its people, customs, lifestyle and education. She graduated as Bachelor of Education at the Salesiana University, in Quito, and she earned her Master's degree of Science Curriculum and Instruction at Kansas State University, in the United States North America. Susana was worthy of two scholarships by the Government of Ecuador to study in the United States in 2012 and 2014. She has completed her training attending some international conferences such as the International Convention and Exhibition English Language, organized by TESOL International Association in Portland, Oregon. He participated as a speaker and panelist in Ecuador's Day Conference at the University of Kansas. She has been a teacher for twelve years and now works in one of the most prestigious public schools in Quito, the 24 de Mayo High School. Susana is interested in improving the methodology of teaching and learning English and has therefore chosen issues that goal for this job. This is the first publication he has done in his professional life.

### Ligia Fernanda Espinosa

was born in Quito, Ecuador in 1990. In 2012, she obtained a Bachelor's Degree in Hospitality Management and a Minor in Education in one of the most prestigious universities of Ecuador, San Francisco de Quito University. Then, in 2014, she received her Master's Degree in Curriculum and Instruction with emphasis in ESL from Kansas State University in Manhattan, Kansas, United States. In all these universities, she was awarded as the best overall student. In 2012 and 2014, she obtained two scholarships sponsored

by the Ecuadorian government to study in United States and participated in several international conferences like the International Convention and English Language Expo organized by the TESOL International Association in Portland, Oregon. MSC. Espinosa has worked as an EFL teacher in public and private schools in Ecuador and United States for several years and is currently working at IKIAM Regional University in Tena-Ecuador, where she is involved in several projects related to EFL teaching.

### 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, Culture,  
Instruction, Assessment, & Technology 1*

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.



ISBN: 978-9978-316-50-4

