



APPROACHES TO EFL TEACHING: CURRICULUM, CULTURE, INSTRUCTION, ASSESSMENT, & TECHNOLOGY 5

Maricela Cajamarca Illescas | Consuelo M. Gallardo | Sandy T. Soto

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

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

- 5 -



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-ÚTMACH
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

- 5 -

Maricela Cajamarca Illescas

Consuelo M. Gallardo

Sandy T. Soto

This book is a result of the constant wonder for improvement. It has been inspired on the infinite dreams of English teachers, students and society to improve English language proficiency in Ecuador. Therefore, I dedicate this work to everyone who will find an answer in it. I thank God for the opportunities, my students for their perseverance, my family for the endless love and support; moreover, I give special thanks to my English colleagues for sharing one dream. And last, but not least, I thank life for one more day!

Maricela Cajamarca Illescas

We truly believe that we owe gratitude to many people, who generously offered their expertise, and shared their knowledge with us. Special thanks are due our families, friends, authorities, colleagues, professors, and students. They have been supportive, and constantly demonstrating that this teaching experience is worth living.

Consuelo M. Gallardo

*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: 978-9978-316-57-3

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

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

Portada:

Concepto editorial: Jorge Maza Córdova

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

Diseño, montaje y producción editorial: UTMACH

Impreso y hecho en Ecuador

Printed and made in Ecuador

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

Content Table

Introduction.....	13
Teachers' Involvement to get Better Understanding of Students and Families.....	15
Introduction and Purpose	15
Addressing students and families	16
Identity understanding	17
Bullying awareness	18
Visiting students' homes.....	18
Personal Applications	19
Conclusion.....	20
References	21
Using Differentiated Instruction as a Tool in Diverse Classrooms to	
Enhance Learning.....	23
Introduction.....	23
What do Classrooms Look Like in Now?.....	23
Differentiated instruction.....	24
Tiered assignments to differentiate instruction	25
Analysis of Research in the Field of	
Differentiated Instruction.....	26
Ecuadorian Context.....	29
Differentiating by Product.....	30
Differentiating by Content.....	31
Differentiating by Complexity Level.....	31
Differentiating by Process	32
Conclusion.....	33
References	35

Differentiated Instruction in Ecuadorian Classrooms in an EFL Settings.....	37
Introduction.....	37
Literature Review	38
Differentiated Instruction and Benefits	38
Differentiated Instruction.....	39
The Use of Assessments as a Continuous Process	41
Ecuadorian Reality and Learning Context Setting	42
English Curriculum and Learning Books	43
Students	44
Differentiated Instruction in Ecuador	44
Content: Directing to the Learning Goal	45
Process: Guiding Students to get it	46
Product: Creating performance expectations.....	47
Learning environment: Creating an effective classroom ecology	48
Conclusion.....	49
References	51
Peer Assessment in Education.....	53
Introduction.....	53
Basic Concepts about Assessment	54
Benefits of Peer Assessment in Education	56
Learning improvement	56
Metacognitive skills.....	56
Consistency in grading	56
Peer Assessment Challenges	57
Time and workload.....	57
Reliability	58
Classroom relations	58
Factors that Play an Important Role in Peer Assessment Improvement.....	59
Social factors	59
Guidelines and training.....	59
Developing critical thinking	60
Groups' size.....	60
Classroom accommodation	60
Grading responsibilities.....	61
Reflection.....	61
References	63

The Implement of Informal Formative Assessments to get Information	
About Students' Oral Language Proficiency	65
Introduction.....	65
Literature Review	66
Informal formative assessments as tools to collect real learning evidences	67
Inquiry assessment as a way to get oral evidence	68
Considerations when Applying Inquiry Assessments	69
Story retelling assessment to enhance speaking production	70
Reflection.....	72
References	73

How to Create a Learning Community	
using Social Networks.....	75
Introduction.....	75
What are virtual communities?	76
Types of virtual communities	77
Successful experiences of using virtual learning communities	78
Drawbacks of Facebook as a virtual learning community.....	80
Application in the classroom.....	82
Evaluation of learning experiences	82
Conclusion.....	83
References	85

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 address information concerning the teacher's involvement to get better understanding of students and families. The second chapter deals with the use of differentiated instruction as a tool to enhance learning in diverse classrooms. On the third chapter, the authors also discuss the use of differentiated instruction with a focus on EFL classrooms. Chapter four, on the other hand, covers the use of peer assessment in education. Continuing on the assessment line, chapter five explores the implementation of informal formative assessments to get information about students' oral language proficiency. Finally, to close with a high note, the sixth chapter brings into focus the use of social networks to create a learning community. 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.

Teachers' Involvement to get Better Understanding of Students and Families

Introduction and Purpose

During the last years, education has been challenging teachers to be knowledgeable enough to provide significant instruction as well as to develop great relationships with students and their families to accomplish great learning goals. Studies about language acquisition have revealed the importance of students' biographies and their families' roles into the learning process to get important educational outcomes. However, after being part of the educational setting for some years, we have seen a gap of this teacher's commitment in Ecuadorian public high schools. As consequence, it is clear to see that students are not receiving integral instruction that emphasizes active interaction among teachers, students and families. It happens because teachers are under pressure to complete an established English curriculum in a short period of time and with a large population of diverse students per classroom. Therefore, they do not take time to inquire about their students' biographies and their lives in their family settings.

That is the major problem that Ecuadorian English teachers have to face every school year; therefore, there is not a lot of time to address activities to differentiate instruction and support students, and establish connections with their families. Although, there are some teachers who use readings or videos at the beginning of the class to motivate students to be better human beings, there are many of them who still think that completing the content of a book is more important than anything else. Moreover, there are also teachers who are afraid of getting too involved with students' lives and problems because if they do not manage the confidentiality of the information, they have to deal with legal issues. As a result, teachers prefer to keep a distance from them.

However, there are few public institutions where teachers do activities to integrate families into their children's learning process. For instance, they organize parents' meetings and workshops in the afternoons from 2:00 p.m. to 3:30 p.m., However, families argue that they do not have time to attend them because they have a full time job, so

they do not go to these school activities. As a result, teachers lose their motivation to help students and ask for their families' support, and they find more reasons to complain about students' behavior and academic development rather than looking for solutions to get their students' family involvement.

Consequently, this section seeks to contribute to the improvement of this situation and its purpose is to show information to stakeholders about the impact of being involved with students and families' lives, and to suggest strategies to better the teaching-learning process. Therefore, this chapter is designed to assist teachers not only providing new information, but also presenting strategies that can help them to address their daily teaching by examining their students' lives. The following information presents specific aspects to be considered when deciding to help students in a real form.

To start, the chapter will discuss the importance of considering the second level of the accommodation readiness spiral "Readiness for students and families" (Herrera & Murry, 2010, p. 140). Then, it will discuss how the identity development influences students' learning process. Next, it will show how bullying indications need to be studied to provide a safe learning environment. After that, it will describe home visits as a school activity to gather real information in order to improve students' disciplinary and academic performance. Finally, it will describe the implications of these topics in the Ecuadorian education system.

Addressing students and families

Being effective teachers implies taking time to understand students' lives, and to design appropriate instruction based on their needs. As such, it is essential to recognize that every single student brings their own experiences to the classrooms which are the result of their previous contact with their surrounding environment. Consequently, teachers need to consider their students' sociocultural aspects in order to get educational success (Murry, 2012).

Similarly, it is necessary that teachers are able to establish connections with their students' families to have a better understanding of their lives outside of the school environment, and to confirm or eliminate their assumptions. Therefore, only by examining students' families, teachers will discover the real factors that influence their students' learning and behavior. Then, once teachers collect this information, it will allow them to modify their instruction and design opportunities to improve their students' English language acquisition. As a result, it will allow students to feel valued and accepted by teachers. According to previous research studies on this topic, approaching families derives in favorable results such as: an increase in students' participation and attendance,

improvement in the native and English language learning, constant progress in the academic field, and so forth (Murry, 2012).

Moreover, it is important to understand that the more involvement teachers get with students and families, the better equipped they are to provide suitable instruction. Consequently, this teachers' connection with students' real lives gives the family the opportunity to be well-informed about the high school operational system, and teachers' educative goals and educative commitment level to provide their children with a holistic education.

Identity understanding

It is relevant for teachers to be ready in order to discover that when students have learning problems in the high school environment, it is probably because they are not receiving appropriate instruction and it is not because they do not like to learn. Therefore, responsible teachers do not only need to continue sharing their knowledge, but make connections with their students to identify their sociocultural contexts in order to understand what aspects influence their classroom interactions and behaviors. Consequently, teachers need to act as soon as possible to find out the aspects are impeding their students' learning process by gathering information to unveil their students' identities and use it as a guide to provide a meaningful instruction. Only by understanding students' frustrations, fears and thoughts, teachers can help students to overcome problems that are affecting their interest for learning.

Besides, it is very important that teachers consider four ways to analyze their students' identities which are: Nature-Identity, Institution-Identity, Discourse-Identity and Affinity-Identity (Gee, 2001, p. 100). As such, it is essential to take into account these four identity perspectives to understand that students are who they are based on their biological aspect (genes, physical aspects, gender, etc.); society position (rich, poor, student, musician, worker, etc.); individual traits (shy, extroverted, curious, patient, etc.); and group experiences (religion, traditions, language, etc.) (Gee, 2010). Therefore, all the information students can provide about their identities help teachers to have a big picture about students' lives and lead them to analyze their learning assets to improve their daily instruction in order to meet their needs.

Furthermore, it is necessary that teachers accept that their students bring to the class their own lived experiences which are the results of their previous active interaction with their families and communities (Guitart & Moll, 2013). This acceptance and willingness to discover information about students' identities not only contributes to valuable educational data to be integrated into the teaching process, but also invites students to

identify, show, and value their own traits. Once students develop self-acceptance, it will allow them to have determination and make decisions to guide their lives.

Thus, it is important that teachers use identity development techniques to encourage students to enthusiastically accept their family and community characteristics in order to define themselves and to move forward (Guitart & Moll, 2013).

Bullying awareness

It is important to consider that appropriate learning takes place not only when teachers motivate students to have self-determination, self-understanding of who they are, but also when teachers provide a safety environment where students can feel confident to express themselves without being bullying victims of their peers' actions and words. Similarly, effective teachers need to treat students as human beings who deserve significant academic and ethical education.

Additionally, eliminating a bullying environment requires teachers to create appropriate classroom ecology where students can respect and accept people who think, feel and act different from them. It can take time to modify teachers' instruction and include activities to contribute with students' personal growth. As such, we believe that is better to act now because what we consider now as classroom complications, tomorrow they will be social problems.

That is the reason teachers need to start talking about bullying and how it is considered an inappropriate human's behavior that harms others in several ways; verbally, physically and socially (Lines, 2008) and also on-line which is considered as cyberbullying (Sbarbaro & Smith, 2011). For instance, the cited authors presented bullying examples which include name calling, teasing, insults into verbal bullying; hitting, slapping, kicking, stealing or hiding someone's things as behaviors of physical bullying; and refusing to talk to someone, spreading lies, inviting others to exclude someone, and others social bullying (Mc Namee & Mercurio, 2008).

Once teachers develop the ability to share this information in the classroom, students will have a better idea about different forms of bullying so they can be aware of not doing any of them.

Visiting students' homes

Teachers are conscious that parents play an important role in student's school performance but there is still a lack of connection with students' families. One more time, the principal

reason to avoid programs such as home visits is the large number of students that each English teacher has per class and the full time schedule that they have to complete in a day. Consequently, teachers know that there is not a good way to develop interactive programs to gather information from parents and make them be well-informed about their children's school development at the same time (Herrera, Morales & Murry, 2013). However, there is a possibility to establish this parent- teacher connection if teachers invite their colleagues and educational authorities to be part of this home visit program. As responsive teachers, it is necessary to work hard in order to encourage all the educative actors to support home visits as an activity to obtain great insights.

Personal Applications

As it is well-known that every change in the educational setting takes time to accomplish its final objective, this family connection practice is not the exception. However, we truly believe that it is better to start now than waiting for too long to put it in practice. That is the reason why we would like to do some activities to discover aspects about our students' culture.

Activity 1: Family-weekend workshops to promote conversations with students and families by creating space to let them express their perspectives and feelings about the provided education.

Activity 2: Family-weekend picnic to realize how students interact with their families in the outside environment.

Moreover, we would like to find out information about our students identities to improve our instruction based on their individual needs. Therefore, we would apply these techniques with our future students.

Technique 1: Teachers can ask students to draw a "self-portrait" (Bagnoli, 2009; Guitart & Vila, 2011; Gifre, Montreal & Guitart, 2011) or a "cultural mosaic" (Herrera, Morales & Murry, 2013) and describe themselves by using pictures. Then, it is essential to do a follow-up activity to invite students to explain their drawings. It could be done in an oral or written form and it will depend on the each student's strong language skill. It will also depend on what skill teachers need to emphasize or what strategy is the students' preference.

Technique 2: Teachers can use a "significant circle" (Guitart & Moll, 2014) to ask students to draw small circles inside of a big one and to write inside of names of people, objects or activities that they consider as the most important in their lifes but emphasizing that the small circles, which are nearest to the middle, are the most important.

Furthermore, after understanding the negative consequences caused by bullying aspects, we would like to take actions to involve students in challenge activities to stop bullying inside their learning environment. As such, we truly believe that the following

activities can contribute as solutions to address this situation by allowing students to tell their own experiences and show their peers how awful is being a victim of bullying.

Activity 1: Team building workshop. Teachers can plan team building activities to allow students to find out their commonalities as well as their differences and to value them in order to achieve specific learning goals and develop good social interactions.

Activity 2: Sharing time. This activity gives students the opportunity to use a sheet of paper to write a bullying experience they had had in their lives. After that, teachers need to invite their students share their stories with the rest of the class. It will make them reflect about the cruelty of being treated in a bad way and how it can provoke depression and suicide.

Activity 3: Creating rules. Teachers can invite students to work in groups in order to create their own rules to stop bullying and then, present them to the class.

Activity 4: Organizing an anti-bullying club. Teachers can work together with school authorities and parents in order to invite students to be part of a school club to monitor school spaces such as hallways, cafeterias and playgrounds, and to report bullying situations.

Finally, we truly believe that paying a visit to students' homes is a good way to explore their family traits such as jobs, daily chores, parents' education, language, and economical status, religion, and so forth, which will guide us to design our daily teaching based on our students' real necessities. As such, we would like to invite our colleagues to design a complete home visit project and present it to our future authorities to promote it as an educative program. It will help to develop face to face communication between parents and teachers as well as to get valuable information to improve our students' academic achievement.

Conclusion

All the techniques and activities mentioned above are very important and need to be implemented in the Ecuadorian public education because there are many students who are being labeled at first sight as lazy or problematic. However, if we as teachers take time to analyze deeply our students' lives, we will realize that our assumptions are invalid. It will open our eyes to a new reality, and challenge us to improve in a significant way our teaching in order to meet our students' needs. However, we truly believe that all these ideas will become true and have a great impact in our future institutions if we gain the unconditional support from our colleagues and authorities, because extraordinary changes need real commitment and collaboration. However, if we have to face a lack of support from them, we will start applying the majority of these actions in our own classrooms. We are sure that once our colleagues and authorities realize our students' improvements, they will be ready to help us developing big educative programs.

References

- Gee, P. (2000 - 2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education: Review of Research in Education, Vol. 25, pp. 99-125. Published by: American Educational Research Association Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1167322>
- Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of knowledge for teaching: A new concept based on the Funds of knowledge approach, Vol. 20 pp. 132-141.
- Herrera, S., & Murry, K. (2011). Mastering ESL and bilingual methods: Differentiated instruction for the culturally and linguistically diverse students (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lines, D. (2008). The Bullies: Understanding bullies and bullying (2nd ed.). London, PA: Jessica Kingsley.
- Wagner, M., Spiker, D., Margaret, I. L., Gerlach-Downie, S., & Hernandez, F. (2003). Dimensions of parental engagement in home visiting programs: Exploratory study. Topics in Early Childhood Special Education, 23(4), 171-187. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/233601899?accountid=11789>
- McNamee, A., & Mercurio, M. (2008). School-wide intervention in the childhood bullying triangle. Childhood Education, 84(6), 370-378. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/210392438?accountid=11789>
- Murry, K (2012). Journal of curriculum and instruction: Cognitive development, global learning, academic. Vol. 6, pp. 11-24 Article Stable URL: <http://www.joci.ecu.edu>
- Sbarbaro, V., & Smith, T. (2011). An exploratory study of bullying and cyberbullying behaviors among economically/educationally disadvantaged middle school students. American Journal of Health Studies, 26(3), 139-151.

Using Differentiated Instruction as a Tool in Diverse Classrooms to Enhance Learning

Introduction

What do Classrooms Look Like in Now?

Subban (2006) indicated that current classrooms host a variety of students' backgrounds, languages, learning styles, perceptions and readiness levels. This variety in the classroom is due to the inclusion of learners who speak other languages and share different gender, culture, experiences, attitudes, interests, and learning styles. As a result, there is an increasing challenge for teachers to better fulfill students' needs at the maximum level. Anderson and Algozzine (2007) indicated that teachers deal with students who have different needs and capacities all over the world. Although, there has been a huge effort along the years to take into consideration differentiated education, the truth is that most students are still being ignored, and work at the margin of engagement or at the level they deserve and are able to perform (Anderson and Algozzine, 2007).

Furthermore, Manning, Stanford and Reeves (2010) emphasize the necessity of considering students at all levels for planning the instruction. In this way, Manning et. al (2010) expressed that all learners including advanced learners should have the opportunity to learn and be challenged at their capacity levels. Clark (1979) describes advanced learners as students who have a strong intrinsic motivation, solving problems abilities, and the speed to understand abstract concepts and transfer knowledge to more complex contexts. The author describes advanced learners as the ones who understand complex ideas quickly, get deep insights and processes information faster. In addition, Hertzog (2013) emphasizes the importance of advanced learners having a voice and a choice in the classroom. Furthermore, content should have a harder level of challenge and should show a greater connection to high order thinking for those who are being excluded and denied the right to be challenged (Hertzog, 2013).

Manning et. al (2010) explained that teachers are not trained to provide differentiated instruction to advanced learners. In fact, the author affirms that the amount of challenges that teachers have to face every day in the classroom limit a proper application of differentiated instruction. As a result, advanced learners feel bored in a non-challenging classroom; they have to sit day after day in a class that does not challenge their capacities. For instance, advanced learners become bored and lose interest. The author indicated that these students see education as something really simple that can be managed without complexity. Due to the fact that, during the first years of instruction, gifted students are not exposed to situations that make them develop problem solving or risk taking skills that are required later in high school or college. They see learning as a very easy activity, but when they are challenged in reality, they consider that everything is too hard. They doubt about their own capacities and at some point they lose their learning confidence without realizing. Then, they fail in their studies. Manning et. al (2010) exemplify this unfair process of teaching without differentiating with an hypothetical situation in which one kid needs to wear glasses and the teacher makes all students in the classroom wear glasses including the ones that do not need them.

Differentiated instruction

Martin (2013), Dixon, et. al (2014), Manning, et. al (2010), and Heacox (2012) explain that differentiated instruction is a teaching model that benefits learners at different levels of readiness.

Anderson and Algozzine (2007) indicated that differentiated education integrates concepts of community constructivism, learning styles and brain development with empirical research that focuses on students' readiness, interests and intelligence preferences. Moreover, Anderson and Algozzine (2007) pointed out that differentiated instruction allows learners at all levels to make decisions, be responsible for their own learning and also be able to demonstrate the acquired knowledge in similar situations. Likewise, Heacox (2012) states that differentiated instruction allows teachers to inform instructional planning by considering students learning profiles, socio-economic and family factors, readiness, learning pace, gender, motivation, confidence, and ethnic or culture backgrounds. Subban (2006) says that differentiated instruction is a model that adjusts students' needs and teaching challenges to improve learning and facilitate instruction in a fair manner. In this way, Differentiated instruction provides confidence and safety in an environment that promotes learning, and a proper level of challenge. This model gets the best out of students without demanding too easy or too difficult tasks and meaningful ideas and skills that guide the autonomy of learning. She mentions

that differentiated instruction takes into consideration learning styles and multiple intelligences. When a teacher gets to know his or her students is able to work with their strengths and limitations in a way that challenges students' capacities. Therefore, Subban (2006) identifies differentiation as a proof of authentic instruction while using performance- based learning by bringing meaningful knowledge into the classroom, which motivates students to learn. Accordingly, Walqui and Van Lier (2010) explained that all the efforts done by teachers should promote students' autonomy and potential in order to create meaningful learning.

Heacox (2012) explained that Differentiated instruction considers students' best way of learning and the way in which they acquire knowledge, as well as how they can demonstrate the knowledge they already have. Therefore, it allows teachers to provide more instruction to the ones who are in need, without holding back the ones who are ready for new challenges.

Thus far, we have defined differentiated instruction; its pertinence in nowadays classrooms, as well as the benefits and challenges it represents. In the following section there is an explanation of how to implement differentiated instruction using tiered assignments to differentiate content, product, process, outcome, resources and challenge levels.

Tiered assignments to differentiate instruction

Heacox (2012) states that differentiated assignments are particular assignments for particular students that can be performed in different modalities. For example they can be organized as individual, pair or group tasks. Tiered assignments are based on students' common learning skills.

There are six ways to structure tiered assignments identified by Heacox (2012). They are described as follows:

1) By challenge level: This is based on Blooms' taxonomy. Blooms taxonomy has six levels of complexity. These levels are from the less to the more complex: Recall, understand, apply, analyze, evaluate, and create. A good way to use differentiated activities considering Bloom's taxonomy is by using *Choice boards*.

2) By complexity: In this case teachers address levels that go from introductory to abstract to analytical in depth or advanced work. Tiered activities by complexity do not mean more work. They represent more effort. One example of this is a less complex activity that requires students to develop a brochure to inform others about environmental problems; a more complex activity require students to develop a brochure with different points of view about the environmental problems; and a third activity would demand

students to create an informational brochure that presents various positions and a convincing argument that represents students' personal position. By designing these activities the complexity goes from factual to analytical to persuasive tasks.

3) By resources: Assignments match resources to students based on instructional need or readiness. For example, students are required to develop a project using different printed resources such as diary and journals for basic levels and newspapers, magazines of special topics for more advanced levels. Another differentiation in resources occurs when students are asked to interview different people or professionals according to their own interests. In this case they use a different resource.

4) By outcome, In this case, there is a need that all students use the same material, but the differentiation is evident in the outcome. For example, a basic task based on *Don Quixote de la Mancha* could be to create a visual representation of the book ideas that represent social justice. An advanced task would be to address issues that represent social justice in present times in Ecuador.

5) By process: The goal of the activity is to achieve the same goal through a different process. As an example, a basic task would be one to require students to research consumer information based on existing publications, and an advanced task would be one in which students did research through interviewing three people about what information they take into account before buying a product. In both cases, the groups will identify the same results, but they arrive as these results.

6) By product: This consists of designing activities that consider learning preferences using Gardner's multiple intelligences theory. For example, a project that promotes bodily kinesthetic experience, could be one in which students need to perform a skit that features historical fiction characters; and another project could be one that requires students to construct a bulletin board for students with visual spatial preferences.

Differentiated instruction has shown to be beneficial in several studies around the world at different levels of instruction and different fields of study. The next section provides research evidence of the effectiveness of this model.

Analysis of Research in the Field of Differentiated Instruction

Subban (2006) collected literature and research documents related to differentiated instruction from 1980 to 2005; the documents included were focused on education performed in the United States and research from Australia. This research identified that students' performance in formal evaluation improved under the effects of differentiated instruction. Additionally, Martin (2013) says that differentiated instruction is a beneficial tool that enhances social-emotional learning in the classroom by considering each

individual as a person. This research was applied in a two year intensive master's program at a university in United States. They were taking a mandatory course for teaching certification for elementary and secondary education programs. This group represented a young and homogenous population in terms of ethnicity, gender, and race. The results from this study say that social emotional skills enable individuals to effectively regulate their own emotions which will allow them to be part in a community. In the case of this study, the results were coded in terms of common patterns among the ideas and perceptions of these pre-service teachers.

First of all, Martin (2013) indicates that pre-service teachers think of differentiated instruction as necessary, complex, and as a difficult process. Martin's study considers survey information gathered from students in this graduated class, who did not see differentiation of instruction by their own teachers. In fact, they learned what differentiated instructions looks like, and the standards that need to be accomplished, but not the practical ways to apply it in the classroom. The study done in Martin's research looked for a way in which pre-service teachers could practice differentiated instruction without relying completely on actual classrooms, this group of students were exposed to a simulation of a diverse classroom. They received instruction about classroom planning and management. After they presented their lesson plans, the teachers pointed out situations in which they had to deal with low self-esteem, students who get bored easily, a high absenteeism record, and language differences, among others. These students had to pay attention and consider these differences for their second lesson plans. The themes that emerged from students' perceptions were: 1) these pre-service teachers plan for future lessons with a renewed opened mind to differentiated instruction; 2) they recognized that students from different levels needed to receive attention; 3) that teachers need to consider social-emotional characteristics to promote learning, and; 4) it is helpful that teachers perceive what it is like and how it feels to be a student with different capacities in a classroom that treats all students unfairly. As a consequence, teachers should not see their lessons in the same way anymore.

In addition, Dixon et. al (2014) talk about the importance of teaching development programs to enhance professional practices in schools. In this study, the main objective was to improve instruction for teachers. The problem identified in this study was that pre-service teachers knew the theory and the needs for differentiation in the instruction; however, schools and universities still need to provide in- service and pre-service teachers professional development programs that enhance teacher readiness to work with differentiated instruction. The authors conducted this quantitative research to find out what is the correlation between professional development in differentiated instruction and teacher's efficacy and teacher's sense of self efficacy. This study done with 41 (34 females and 7 males) Caucasian teachers from elementary, middle and high school

levels from a two large and diverse school districts in United States demonstrated that professional development was highly correlated with both teacher's sense of efficacy and actual efficacy in their instruction. The data gathered from two reliable tests Ohio State Teacher Efficacy Scales (OSTES) and Teacher Self Efficacy Scales (TSES) predicted that personal efficacy was positively related to differentiated instruction practices, and that training was highly correlated with teacher's efficacy and sense of self efficacy. The authors recommended that schools should promote teacher development programs in which teachers learn about differentiated instruction and within that they can write tiered and labeled lessons together.

Anderson and Algozzine (2007) describe a case study in Mr. Wright's classroom. This fourth grade teacher received in his classroom diverse students. One girl had a rich and interesting family that had taken her to trips around the world and was very involved in her education. He also had a boy who has a single mother, who worked most of the time and was not able to spend sufficient time at home with her son. There was another child, who just arrived from a South American country and his English was very basic. His teaching practices had to fulfill state expectations; he had to take all students to the standard levels, having a diverse learning classroom. He created learning profiles containing learning preference information, family structure, hobbies, and interests, as well as state achievement scores and fluency recordings. He used these profiles for grouping decisions. Mr. Wright used a choice board that provided activities considering readiness levels of students. These boards provided students with the opportunity to actively participate in their own learning process. At the end, he was able to see that his students were accomplishing curricular performance benchmarks, as well as exploring, creating, making decisions and playing the most important role in their learning.

Another study conducted by Chien (2012) narrates the experience of an English teacher in a foreign country. Chin Wen Chien, is an English teacher in Taiwan who has a diverse classroom in terms of English levels. She has in the same class one third of the students who have read Harry Potter in English, another third who have never heard English before and one third who are standard students learning a foreign language. She chooses *Riddle Mee-ree* to teach vocabulary and guessing in a second language. As a pre-assessment tool she asked students to use green, yellow and red colors to differentiate common used words, known words, and unknown words. With this knowledge, she differentiated activities for students such as manipulation, hands on activities, testing peer's spelling, and expanding vocabulary with riddles that demanded higher levels of thinking. She also let students decide what to do in the learning corners. She used these differentiated instruction strategies, as well as classroom management techniques such as sound control: 1) silent, 2) whispering and 3) voice sound (Chien, 2012). She found out that

students increased their engagement levels. As a result, they had fun doing the activities because they had the option to choose them and they learned at their capacities' levels.

All these studies have shown to be beneficial in foreign countries that hold similar characteristics of the ones that Ecuador has. In the following section, there is a description of the Ecuadorian context and the type of diversity present in the classrooms.

Ecuadorian Context

In the Ecuadorian context diversity in the classroom is evident in multiple ways as well as everywhere else in the world. Even though, the major race in the country is Hispanic, with Spanish as the first language, there are also students who belong to bilingual ethnic groups whose primary language is Quichua and their second language is Spanish. In addition, as a reference given by CONADIS, which is the National Institute of Disabilities, produced a report in 2013 with data from students in Cuenca, which is the third largest city of Ecuador, in which is stated that less than 1% of students have hearing disabilities, 3% have a physical disability, 1% has intellectual needs, 0.025% has language difficulties, 0.026% has psychological disorders and 1.5% of the student population has visual needs. So, it is impossible to deny that in a regular classroom in Ecuadorian context, any teacher will encounter a heterogeneous group of students.

We have faced the challenge of teaching English to heterogeneous groups that require us to teach them a foreign language with high expectations in terms of communicative competences and academic standards measured by international levels. Our students' goal is to master the target language taking the Common European Framework (CEFR) as standard. It is important for us to recognize that every language is a complex system that involves different skills, such as listening, speaking, reading and writing. These skills are interconnected, they depend on each other, but the mastery of one skill is not a guarantee of the proficiency of the other three skills. This reality places us in another dilemma, how should we take our students to the dreamed goal of communicative and academic fluency in English? To the preceding question is important to add the fact that our groups of students have diverse English proficiency levels in each communicative skill, as well as ethnicities, backgrounds, probably languages, intrinsic motivation, learning styles and so on. In our hands we have students who are capable of achieving activities that incorporate kinesthetic and social interaction. Others who excel in writing papers, or enjoy reading and comprehending texts, or can even sing English songs. While, on the other hand we also have students who even struggle with the first language, others who have low levels of interest in English, people who don't like English and

more. We have noticed also that both the formative and the summative assessment need accommodations.

Basically, the biggest challenge we have as English teachers is to fulfil the communicative and academic goals considering the biography of our students. Therefore, we have considered that one solution was to take informed decisions based on what the literature says, the results of previous studies in which differentiated instruction have been applied, and the characteristics of our students in our classrooms. We recognize the importance of constant reflection and improvement while we plan our lessons in order to consider the abilities and real potential our students have. Hence, we exemplify in the following section, a variety of activities that represent differentiated instruction for our classrooms taking as a reference the standard established for 9th grade English as a Foreign Language. It corresponds to an English proficiency level A1.2, according to the Common European Framework:

In simple spoken texts, understand expressions, words, and sentences related to the learner's social background (e.g. shopping, entertainment, services, etc.), which is complementary to the personal and educational background with which they are already familiar. (Ministry of Education of Ecuador, 2012, p.13)

The learning objective for this standard is: At the end of the unit, students will be able to communicate using shopping vocabulary.

In the reality of our classroom we apply differentiated instruction using a variety of instruction in the product, process, content or level.

Differentiating by Product

Flexible Grouping to differentiate product: First of all, we have to group our students according to their multiple intelligences characteristics. We will use learning corners. We work with a number of 40 students. Therefore, we have 5 groups of 8. Our first group (music) has to create a song using a list of shopping words. They will use any melody they want from any song they know. Group 2 (visual- spatial) will make a banner for a store using the products the store sells. Group 3 (kinesthetic) will produce a TV commercial for a store and announce the grocery products they sell. Group 4 (interpersonal) will interview each other about the products they bought for that week in the store, and then they present that to the class as a report from their friends. Group 5 (naturalistic) will find on the web or any place they can information about "Go green" products, healthy food they can find in a store, and then they will present it to the class.

Differentiating by Content

Tired assignment to differentiate content: we plan on separating the class into six teams. We must find out the interests of our students previous to the activity with a micro informal pre-assessment. The project will be called “At the mall”. Group 1 will develop a clothing store, group 2 a shoe store, group 3 a pharmacy, group 4 a book store, group 5 a pet store, and a free-choice store for a 6th group. All the groups will be provided with one computer, so they can search for information about vocabulary, common phrases and on-line announcements. They will also have a box with classroom supplies available and materials to design locations. The goal of this activity is to differentiate the content. So that, there will be six different presentations. All the groups will have to find ways to present a rich setting with a wide range of vocabulary to others, and at the same time, they will develop their creativity. The activities, instructions and rubric will be presented and explained in the instruction sheets.

Differentiating by Complexity Level

Choice board to differentiate activities according to complexity level: we will use a choice board. The choice board will contain nine activities which are based on Bloom’s taxonomy complexity levels. The groups will be selected according to their proficiency levels, which will be defined from the diagnostic assessment taken at the beginning of the year, as well as our teaching logs. This log serves as our ongoing formative assessment tool, which will helps us to take decisions based on our daily observations and reflections about our teaching and our students’ learning. Moreover, we will coordinate the grouping selection, so that all the groups have our support. See Table 1 for this assignment. Students will have to select one activity from the first and second line, and we will choose one activity from the third line.

Table 1.

Recall (2 points)	1.1. Record a day at the grocery store in a written way.	1.2 After you watch the video from this site: https://www.youtube.com/watch?v=MJFSplL15HM You need to report a list of thirty items that you recognize in English.	1.3 Video record a visit to the market. Describe everything you see.
Analyze (3 points)	2.1 Research what people from your family need to buy for a week of groceries. And compare to what people from USA buy for one week of groceries.	2.2 Classify the type of groceries you have at home and/ or you have seen at the market. You can use food categories, cleaning supplies, school supplies, etc. Be creative to present that to your group.	2.3 Compare two settings using a Venn diagram. The open market and the supermarket. Talk about everything you see, such as the presentation of the products, the attention, prices, etc.
Create (5 points)	3.1 Design a shopping list and a budget for your family, taking into consideration all the products that you have at home, and the others that you need to buy for the coming week.	3.2 Produce an advertisement of products for your own grocery store and imagine your classmates as the possible costumers.	3.3 Develop a magazine with sections for the different products of a grocery store. This magazine should be creative and informative.

Differentiating by Process

Flexible grouping to differentiate instruction by process: In this case, we will organize our class using another flexible grouping strategy. we identify the students who need more practice at listening, speaking, reading and writing, based on our teacher log, and also using the pre-assessment results done at the beginning of the year. In this way, we will have four groups taking into consideration students' needs. The size of the groups will vary and it will happen only for this special occasion. The groups will not be permanent. The distribution of the activities is presented as follows:

Table 2

Listening	Listen and watch the video from the website: https://www.youtube.com/watch?v=owE-vL68Er0A Then identify where should you go and what would you buy for a party. Make a list of places you would go and things you would buy.
Speaking	Imagine that you are a party planner and you have to advise your client about the things she or he needs to buy for the party. You are going to present a role play for the class. Choose an interesting topic for you and make sure all members in the group have the chance to participate.
Reading	Using the reading from this website: http://kidsparties.about.com/od/birthdayparties/f/FAQPicnicParty.htm Make a list of things you need to buy for the picnic.
Writing	Write a shopping list for a party. You select the theme of the party. But make sure you consider all you need to buy. Then include the list into a magazine article as a party adviser.

Conclusion

Theory presented in this chapter, has shown the overview of characteristics, benefits, challenges and ways of implementing differentiated instruction in a classroom. The different studies are evidence of its effectiveness and a deep analysis and exemplification of our context, set up the applicability of differentiated instruction on our field. As it is possible to see, differentiated instruction is a process that demands teacher’s commitment, preparation, disposition and action. But, it can certainly be done and it has immeasurable benefits. Differentiated instruction allows all learners to take part in education and be challenged at the right level. This model can be applied in an English language class as well as in other fields. It will allow us to improve our teaching practices and most importantly, our students’ learning.

References

- Anderson, K. M., & Algozzine, B. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/62036713?accountid=11789>
- Clark, B. (1979). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Charles E. Merrill Publishing Company, 1300 Alum Creek Drive, Columbus, Ohio 43216 (\$16.95). Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/63767670?accountid=11789>
- Chien, C. (2012). Differentiated instruction in an elementary school EFL classroom. *TESOL Journal*, 3(2), 280-291. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1509081164?accountid=11789>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 0162353214529042.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Free Spirit Publishing.
- Hertzog, N. B. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 131-143
- Manning, S., Stanford, B., & Reeves, S. (2010). Valuing the advanced learner: Differentiating up. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(4), 145-149. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/742877309?accountid=11789>
- Martin, P. C. (2013). Role-playing in an inclusive classroom: Using realistic simulation to explore differentiated instruction. *Issues in Teacher Education*, 22(2), 93-106. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1509085749?accountid=11789>

- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/61851809?accountid=11789>
- Walqui, A., van Lier, L., (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. San Francisco, CA: WestEd.

Differentiated Instruction in Ecuadorian Classrooms in an EFL Settings

Introduction

During the past few years, there has been an increase in diversity in student population with a variety of learning styles, academic language levels and multiple cultural experiences that have caused teachers to be concerned about how to best help students to acquire meaningful, scaffolding instruction during three moments of the learning process: activation, connection and affirmation Herrera (2010). Fortunately, there have been many authors such as: Heacox (2012), George (2005), Subban (2006), among others; who have proposed an interesting approach called differentiated instruction to guide educators during the teaching and learning process. Although there are many educators around the world who know about this differentiated instruction and have awareness of students' differences in order to provide equitable teaching distribution, there may still be some teachers who are looking for information about it in order to improve their teaching, and help students to be engaged with their daily education. Hence, this chapter describes differentiated instruction, its benefits, and some teaching guidelines in the first part. Then, it presents a brief description of the setting, curriculum, and English materials used in an overseas classroom where English is considered as a foreign language. Moreover, it offers a variety of classroom strategies that can be used when combining the content of a specific curriculum with the unique learning characteristics of English language learners to reach specific reading goals. Finally, it includes a concluding part which invites teachers to take on differentiated instruction as a challenge to be applied in the English language classrooms to balance and connect the prescribed standard requirements with learning differences, interests and preferences of the learners.

Literature Review

Differentiated instruction has become an effective approach to be taken into account not only by educative administrators, but also by teachers in order to accommodate the curriculum and instruction to meet students' needs. There are several researchers and authors that have been studying differentiated instruction as a process of providing scaffolding teaching to encourage students to be involved, and to become active participants in their learning process. Thus, this literature review describes differentiated instruction and benefits when applying it to fulfill students' expectations as they advance in their learning.

Moreover, this section presents guidelines to be considered when using differentiated instruction in classroom activities in order to provide plenty of opportunities that invite students to develop their cognitive, academic and sociolinguistic skills.

Differentiated Instruction and Benefits

According to Tomlinson (2004), differentiated instruction is an educative process that allows teachers to arrange the curriculum and instruction to make sure that new learning, classroom activities and evaluations are developed based on students' learning acquisition level, interests, learning styles and preferences. Moreover, George (2005) contributed with this idea and expressed that differentiated instruction enables teachers to react positively to the diversity of students in the class by using a student-centered approach in order to provoke a meaningful learning. Similarly, Subban (2006) added that differentiated instruction can be developed when there is collaborative environment that allows students to develop challenging activities by having their peers and teachers as learning supporters. Heacox (2012) also described differentiated instruction as a way to support students during the whole learning process by modifying the level, speed and type of instruction according to their particular needs.

On the other hand, when talking about benefits of providing a differentiated instruction Heacox (2012) stated it allows teachers to have a clear idea about their students' learning needs so they can adapt, modify or change the curriculum content to scaffold learning. Moreover, the cited author mentioned that applying this instruction invites teachers to examine students' cognitive abilities; learning profiles; socioeconomic factors; readiness level; learning pace; gender, and cultural influence level in order to provide challenging activities to help them move beyond their actual learning limitations. Similarly, differentiated instruction allows students to be involved into a dynamic and

productive learning process while capitalizing their cognitive and language skills. To sum up, differentiated instruction is characterized by providing activities that are rigorous, relevant, flexible, varied, and complex in order to challenge students to reach their high potential by scaffolding students' learning process Heacox (2012).

Differentiated Instruction

Applying differentiating instruction to meet both individual needs of diverse students, and curriculum standards is a challenging educative goal to be fulfilled. However, Tomlinson (1999), Tieso (2003), and Heacox (2012) have proposed some guidelines to help educators to achieve this goal. For instance, they mentioned that it is necessary to keep focus on essential concepts according to the curriculum standards while adapting them to meet students' needs, learning styles, and individual interests.

Tomlinson (1999) expressed that students need to acquire a deep understanding of the academic material in order to advance to the next academic grade level. Therefore, she said that educators need to plan their instruction based on national standards, the prescribed curriculum and students' interests and skills. Even though the connection of these three aspects seems difficult to get at first sight, Tomlinson (2003) provided several interventions to consider when applying differentiated instruction. For example, it is essential to evaluate the national standards as well as the prescribed curriculum by recognizing key contents to be taught. Hence, this author stated that teachers need to review the preceding and following grade level contents to have a clear idea of what students had learned, and what they are required to learn in a certain level, before moving on to the next one. Heacox also added that exploring students prior knowledge can help teachers to diagnose what students need to "know, understand, and be able to do" at the end of a particular period of time (2012, p. 59). As consequence, it can help educators to plan their instruction based on the required curriculum contents as well as to make adjustments by considering the students' academic and language needs.

Additionally, Heacox (2012) explained about this modification and balance between the curriculum and student's needs when describing the content part of differentiated instruction. She mentioned that teachers need to analyze and to extract the most significant topics of a determined curriculum in order to fulfill students' learning expectations. Therefore, when differentiating the content is essential to pre-assess cognitive and language skills of students and match them with adequate tasks based on their readiness level; to provide them a variety of choices to explore their learning in a deep way; and to offer them simple and complex materials that fit with their actual learning styles.

On the other hand, when talking about the process stage of differentiated instruction, Tomlinson (1999) and Tieso (2003) mentioned that educators need to put emphasis on the learning process to develop critical and creative thinking. Consequently, this process needs to provide all learners within a variety of learning tasks that has a balance between teacher-assigned and student-selected tasks so they can experience different learning experiences. Tomlinson (2003) also stated the necessity designing activities to invite students to get high standard goals by pushing them to go beyond their current cognitive abilities and providing appropriate support during their learning process. In addition, Sternberg and Zhang (2005) mentioned that educators need to allow students to recognize their own intellectual styles so they can use them to process information in a fast way and be able to make best assignment choices that fit with their individual characteristics. This perspective is also reinforced by Dunn and Dunn (1993), who expressed that students have their personal learning styles are defined as biological individual characteristics that allow them to understand a topic in a different and fast way even though they receive the same instruction. Therefore, the mentioned authors concurred that educators need to analyze what students bring to class in order to discover their real individual learning styles, readiness, interests as well as the strengths and weaknesses.

Moreover, Tomlinson (2003) expressed that once educators find out learners' preferences, learning levels and styles, it is required to engage all learners to reach a main goal by designing a variety of learning tasks where learners can work together and help each other, regardless of their different learning level. Similarly, Santamaría, Fletcher, and Bos (2002) supported this idea of collaborative work and explained that if students have support from their advanced peers, educators and appropriate learning materials, they will maximize their cognitive and language skills to achieve great goals.

Besides, Tomlinson (1999) stated that when developing group activities, educators need to use two kinds of activities in the classroom: one that is teacher-assigned activity and the other that is student-selected activity to ensure all the students interact and support each other to make sense of the new content. Hughes, Vaughn, and Moody (1999) and Tieso (2003) agreed with this point of view and added that it is essential to design a variety of activities where learners have the opportunity to participate individually, in small groups and as a whole class. However, the previous cited authors explained that to make this happens; educators need to analyze the level of complexity of the activities to decide how much help learners may need to perform them at different cognitive and physical levels.

Furthermore, Tomlinson (2003) added that using flexible grouping strategies depending on content, student projects, and evaluations can allow students to find support and interact with peers who have different learning proficiency level. George (2005) also emphasized that having a heterogeneous classroom can provide opportunities

to develop interpersonal and social skills which are important to success in the real world where students will be required to develop good relationships at their future working places. Additionally, Maker and Nielson (1996) added that it is necessary to modify the classroom environment to promote connections between learning school experiences and students' community environment in order to provide an effective support for all diverse learners who come from different backgrounds.

The Use of Assessments as a Continuous Process

Tomlinson (2000) mentioned the importance of creating an assessment process that is integrated with the instruction and which evaluates students' performance before, during and after the learning process. Herrera, Cabral and Murry (2013) also contributed with the idea of developing a complete assessment process through the use of pre- assessments, formative, and summative assessments to effectively evaluate student's language development and academic progress in order to use it as support to inform teacher's instruction. On the other hand, Berger (1991) added that learning products need to allow students to express themselves using different activities based on their learning style to show their new learnings. Moreover, the last author emphasized that when differentiating instruction, teachers need to use a variety of assessments which contains several difficulty levels and established score rubric to value students' skills effectively.

When talking about some characteristic about grading process, Heacox (2012) contributed with the idea of encouraging teachers to be kept in mind that the principal purpose of assessing is to give feedback about the learning progress and the quality of the classroom work to students as well as their parents, thus, to handle grading process as a fair task, educators must design and apply quality criteria not only for basic but for advanced tasks. This criteria need to be clear, written language appropriate for students. Moreover, it has to reflect high-level expectations and describe what students need to do, and describe the minimum requirements rather than the maximum. The mentioned author emphasized the necessity of allowing students to assess their own work by using self-assessments and peer assessments. If educators let students to evaluate their work, they can strengthen independence.

Similarly, Herrera, Cabral and Murry (2013) contributed with this idea of self and peer evaluation as a valuable tool where students can "more thoroughly and purposely understand the criteria for high-quality products and performance" (2013, p. 33). On the other hand, Heacox (2012) said educators need to guide this assessment process by modeling the evaluation format by using specific rubrics and checklists in order to avoid unfair grading. Developing a differentiated instruction is a challenge job that

teachers need to face if they want to have successful instruction and effective learners' accomplishments. For this reason Smith (1998) mentioned it is important to look for ways to encourage colleagues to get involved in this process to achieve great educative goals.

Furthermore, when talking about assessment, Heacox (2012) expressed that teachers need to allow students to evaluate their own work by using self-assessment and peer assessment to strengthen independence and judgment. Likewise, Herrera, Cabral and Murry (2013) added that self-assessment as well as peer assessments allow students to interpret the quality of their work while they find out their strong and weak points. As such, it is essential to allow students to self-monitor their own learning process as well as their peers while they do the mentioned activities. It is also important to provide clear rubrics to guide them in the assessment process. As Heacox (2012) and Herrera, Cabral and Murry (2013) mentioned it is essential to use a rubric or checklist to help students to have a fair assessing process, high expectations about assignments and to avoid misunderstandings. Therefore, it is relevant to motivate students to meet the criteria and take time to design and model it to the students. This will help them to be familiarized with the rubric's parameters, and to enjoy their assessment process.

Finally, the author Heacox (2012) also stated that it is important to consider that the main purpose of grading process is to provide clear information about the learning progress and the quality of work to students and their parents so it need to be effective.

Ecuadorian Reality and Learning Context Setting

The Ministry of Education of Ecuador (2012) had divided the educational system in 9 educational zones, 140 districts and 1117 circuits around the whole country. The educational zones are grouped by regions and provinces proximities. For instance, if there is an educational institution in the highlands in the central part of Ecuador, it means it belongs to the Educational Zone 3 which contains six districts. Each district is located in the main cities and it is in charge of managing all the educative aspects of the public and private institutions in that area. Moreover, it is important to mention that in small towns, there are two kinds of public institutions, elementary schools and high schools. Each public high school as a lot of students and the number size depends on its location.

However, we would like to give a brief description of one of the authors' previous high school to talk about a particular example, where it was easy to see that there were around one thousand students in total. They belonged to different grade levels which were from first year of basic general education to ninth year of basic general education. The majority of them had three parallels A,B,C from first to seventh grade and five parallels A,B,C,D,E from eighth to ninth grade. It is essential to mention that when educative

institutions have elementary and high school levels, they are called Educative Units. Even though the Ecuadorian educative law (2011) expressed that each high school must contain six educative levels, three basic and three advanced, this institution was the exception because it was recently reorganized to function as an Educative Unit rather than an elementary school.

English Curriculum and Learning Books

Ecuadorian Education contains different English language learning standards that each student needs to accomplish at the end of each school level not only based on knowledge but also in skills. Thus, students need to show what they know and what they are able to do with their new learnings. These language learning English standards are aligned with the Common European Framework of Reference for Languages and established as benchmark for Ecuadorian language learners. The total population of students is divided in three main levels A1, A2, and B1. Students need to reach to A1 at the end of ninth school year in the Ecuadorian high school education. Then, students need to get the level A2 at the end of first year of bachillerato, and by the end of the high school education, students need to get B1.

Furthermore, all these levels are ranked in different Ecuadorian learning standards which are important aspects to be considered when designing English instruction in public high schools. This standard was designed in 2012 in accordance with the Common European Framework Standards (2003) and the Ministry of Education. These standards are designed to meet certain criteria related with the communicative language components in the four language skills. Each level A1, A2, and B1 is subdivided in two parts. For instance, the proficiency level A1 contains two proficiency levels A1.1 and A1.2. The first one corresponds to expectations at the end of eighth grade while the second occurs at the end of ninth grade.

Moreover, all these English language learning standards are developed taking into account the language components and the English language skills listening, speaking, reading, and writing. All these standards and skills need to be developed by using particular English textbooks. Each public high school receives funding from the Ecuadorian government which allows students to receive English books for free. These books are based on established curriculum and they are designed based on students' educative levels. For instance, there is one book for eighth and ninth level of EGB, one for tenth EGB and first year of bachillerato, and another one for the second and third year of bachillerato.

Each book contains six units to be covered during the ten months of the school year. The whole school year is divided in two terms of five months; therefore, there are three units to be covered per term. Each public high school has five English periods per week and each one lasts forty- five minutes.

Students

When talking about the general student population of an institution is important to mention that it is multilingual and diverse. Each classroom contains around thirty or forty students who have unique characteristics because they come from different backgrounds. For instance, there are students who come from coastal cities as well as from several cities from the highlands. These special features make them to be different because the linguistic aspect varies a lot from one place to another. For example while students from the coast region speak one language (Spanish), the majority of students from the central highland part, speak two languages (Spanish and Quechua).

They also come from different socio-economic backgrounds which influence not only their academic development but also their social interaction. Sometimes, students who speak Quechua are not proud of speaking this language and being part of the indigenous culture so they usually have troubles when interacting with their peers. Furthermore, the level of English proficiency varies from one student to another. For instance, it is common to see a class of forty students where who are in the beginning level, eight in the intermediate and two in the advanced level.

Differentiated Instruction in Ecuador

Differentiated instruction in Ecuador is very important and need to be done by taking into account the different learning standards mentioned before. Although there are two standards that correspond to level A1, the teacher has to develop some strategies to meet A1.2 standard. For example, when talking about reading language standard A1.2, students need to be able to “understand and identify simple transactional, expository, and informational texts (e.g. signs, personal letters, short autobiographies, etc.) a single phrase at a time, picking up familiar names, words, and basic phrases and rereading as required. Therefore, the type of texts they have to read includes short, personal letters, flyers and newspaper articles.”

This standard belongs to the reading skill which allows students to recognize and comprehend information of simple text that can be found in daily activities. Consequently, the following information describes several tasks that can be used as one of the multiple

forms to meet the final standard by using differentiated instruction. It is divided in four different sections content, process, product, and learning environment.

Content: Directing to the Learning Goal

As Heacox (2012) mentioned in her book *Differentiated Instruction in the Regular Classroom*, it is important to use differentiated instructional strategies to modify and adapt the curriculum in order to meet students' needs. Moreover, this kind of instruction needs to start by pre-testing students to identify their background knowledge and readiness level. It allows educators to identify students who require more direct instruction, and those who need less help. Students who are in the mastery level and demonstrate a clear understanding of course content may need more challenging activities than those who are in the beginning level. For instance, the Interest Inventory strategy proposed by Heacox (2012) can be used in order to discover students' reading interests. It will help teachers to pre assess the types of texts that students like to read such as: short advertisements, cartoons, emails, poems, posters, autobiographies and so forth.

After gathering information about students' reading preferences, it is essential to invite students to complete checklists about multiple intelligence proposed by Heacox (2012) to discover if students have verbal/ linguistic, logical/mathematical, visual/spatial, bodily/kinesthetic, musical, interpersonal or intrapersonal skills. This information seeks to guide the learning process since the very beginning to encourage students to describe their feelings about reading based on their learning style. According to the mentioned author, there are several activities that teacher can use with their students such as: write a short paragraph; do a collage; draw pictures; role play; create a song; use mimic; or present a dialogue in pairs. Once teachers are aware of students' opinions about reading, it is important to plan creative strategies to improve their language skills and develop their critical thinking.

Subsequently, it is relevant to design the instruction by connecting the content about one lesson from a book with the previous information about students' reading preferences and learning styles. For example if in a lesson, students need to learn and use information about places of the house and be able to send messages about weekend plans. In the activation phase, the Think-Pair-Share strategy can be used to encourage students to work in pairs to brainstorm and tell each other what they know about parts of the house and weekend plans in English or in Spanish. It will depend on students' proficiency level.

Moreover, it can be really helpful to provide students different types of reading such as articles, short stories, magazines and comics books which contain information

about the parts of the house and weekend activities, and make them select one of text. Once students select an article, story, or a book and read the information, they will be able to activate their background knowledge and present their previous ideas about new content. They will be able to present their background information by using a mind map, a linking language strategy, or an anticipatory guide. As a result, these strategies will help me to develop what Walki and Van Lier (2010) called the first moment of the lesson or what Herrera (2010) stated as the activation learning phase which prepares students to be familiarized with the content before providing the scaffolding instruction.

Process: Guiding Students to get it

According to Heacox (2012), teachers need to vary the learning activities to provide students appropriate paths to explore, connect, make sense, and store the new content in the long term memory by using their own strengths, and their peers and teachers' support. Hence, it is essential to use Tier Texts for making connections between students and the new content. It will allow addressing different tasks based on students' academic language proficiency. For instance, it will take into account the previous example to illustrate this stage, where teachers need to present the same content about the parts of the house and weekend activities to all the students. However, it is important to provide different reading materials, such as: posters, small comic books, articles, audio mini books and short descriptions.

As a result, it will not only allow students to choose their own reading text based on their learning style but also based on English proficiency level. For example if they are in the beginning level, they can choose posters or comics to read about the places of the house and weekend activities. However, if they are in advanced level, they may choose to read short descriptions or articles. On the other hand, if students are visual, they will choose reading materials with pictures and if they have musical intelligence, they will pick out the audio mini book. Although students will select their reading materials based on preferences and their own complexity level, it is sometimes important that teachers need to challenge and support students to go beyond their limited reading levels by providing support and feedback.

In addition, in this second moment of the lesson called Interacting with Text by Walqui and Van Lier (2012) or Connection Stage by Herrera (2010), teachers can use Bloom's Taxonomy to design appropriate tasks to engage students in developing their critical thinking skills through several individual, pair and group activities. Similarly, this taxonomy enables to categorize activities taking into account the level of complexity which go from simple thinking skills, such as: recall, understand, and apply to more complex,

such as: analyze, evaluate and create. . Going back to the example provided before, once students have read information from the posters, comic books, short descriptions about places in the house and weekend plans, they will be able to list, explain, demonstrate, classify or create a timeline using the information from the reading texts depending of their own thinking level.

Moreover, students will also have the opportunity to choose another activity proposed by Walqui and Van Lier (2012) which is double-entry journal which encourage learners to develop their thinking skills by predicting situations from a text and by providing direct quotes from the text to support their opinions. For example, if students read a short story about someone's weekend activities, they will be able to predict what is going to happen if something happen unexpectedly.

Similarly, the use of literature circles can be applied as a way to differentiate the instruction and allow students can be active learners. It will help them to find support from their peers in order to clarify, compare, discuss, and extend the reading content in order to make sense of it. Inviting students to work in groups and form literature circles will give them have the opportunity to have a role like a discussion director, literary laminator, connector, illustrator, vocabulary enricher, or summarizer. All of them will have time to share information from the article in this activity. For instance, the director will lead the discussion; the laminator will point out a couple of sentences from the article to guide oral reading. On the other hand, the connector will make text-to-life connections; the illustrator will create a graphic to explain a scene from the reading. The vocabulary enricher will look for new vocabulary from the text and explain their meaning to enrich their group vocabulary; and the summarizer will use content clues to summarize the reading. This activity will allow them not only to develop their critical thinking to reinforce their learning, but also to identify their reading strengths.

Product: Creating performance expectations

Heacox (2012) explained that teachers need to differentiate the product by providing multiple choices where students can demonstrate the master of concepts in their unique ways at the end of the learning process. As such, it is essential to use different assessment forms to gather important information about students' learning. It will help them to find out which areas they are good at and which ones they need to reinforce to meet the final goal. Therefore, it could be useful to apply the Menu of Projects suggested by Heacox so that students can have a variety of choices to present their final products and show their learnings. It will also allow them to present something tangible or visual. Taking into account the example of the parts of the house, there are some activities that can show

student learning, such as: brochure, mini book, or foldable. Moreover, students who are linguistic may want to present a dialogue, an email, a conversation, or a monologue to show their learning while kinesthetic students may prefer to use a role play, a puppet show, a TV commercial or a presentation to show their new knowledge. On the other hand, musical students may want to use a slogan, a song, a composition and so forth.

Additionally, when reaching to the outgoing assessment part where students need to demonstrate what they have learned, it could be relevant to use the Bloom's taxonomy levels mentioned by Heacox to encourage students to present their final products. For instance, teachers may allow students to create a poster to describe their homes if they are into the understand level. However, if students are in the analyze level, they might use a graphic organizer to compare and contrast their own house with their neighbors' one. Moreover, if students are in the evaluate level, they may invent a story to predict what they own houses and their weekend activities look like in the future. Nevertheless, if they are in the create stage, they will design a mockup and explain characteristics of their perfect house as well as weekend activities.

Teacher can also combine the previous projects with the Totally 10 strategy suggested by Heacox (2012), which allow teachers to design different activities that values 2, 4, 6, and 10 points. Each activity must describe detailed characteristics to get the total score. Each student needs to select different activities in order to complete ten points. As such, they can select only one activity to get ten points, or they can select several activities, and add them to get ten points. For example, if students create and describe a poster of their houses, they will get two points. If they compare and contrast two houses by using a graphic organizer, they will get four points. If they invent a story to make predictions about the future house, they will get 6 points. If they design a mockup about the ideal house and explain it, they will get 10 points. Teachers also need to know that creating this kind of activities will help students to develop their independence and select the best choices that fit with their learning abilities.

Learning environment: Creating an effective classroom ecology

Looking at classrooms as places to gain knowledge, to develop learning skills, and to improve values may draw teachers' attention. Thus, to start creating classroom ecology where students tolerate and respect their peers' errors as a way of learning and gaining confidence demands patience and action. As such, it is important that teachers start by creating a classroom environment where students feel free to express their ideas, value their peer's ideas and accept group interactions. This perspective is supported by Heacox (2012) who said that there are some qualities to get success in designing a

differentiating instruction environment. She mentioned that a learning environment needs to allow students to accept differences, promote personal responsibility for learning, learn how to work with other people, nurture creative ideas of all people, and so forth. As consequence, the use team building activities serves as support to create a good environment inside the class where everybody will have to contribute to perform a challenging activity. This activity helps students to accept and respect their differences and value their commonalities.

Furthermore, if teachers want to promote active collaborative learning, grouping configurations are vital in a class. As Johnson, Johnson and Holubec (1993), mentioned, it is important for teachers to create spaces where students can work together in a cooperative learning environment because it allows them to increase their own and each other's learning.

Finally, if teachers are still looking for a strategy to improve students' behavior, Wong (2012) presented an effective one. It encourages students to negotiate and create classroom rulers at the beginning of a school period. It also helps students to look at their classroom as a supporting space rather than a judging one. The behavioral strategy proposed by Wong (2012) makes students to feel responsible for their behavior and accept its consequences. This strategy contains a problem-solving format which is divided in five parts where students need to describe the problem; list the factors that caused the problem, look for a plan to solve it; add their signature; and record the date when the problem occurred. This kind of action plan will allow students to respect each other and show commitment to handle good relationships with their peers and teachers.

Conclusion

Differentiated instruction is a teaching approach has been analyzed throughout these pages providing educators the opportunity to reflect about the importance of recognizing the diversity of students in the classrooms as well as the necessity of adapting the instruction to meet their particular needs. Moreover, this chapter aimed at encouraging teachers to be well- prepared to recognize students' interests, learning styles, language abilities and sociocultural aspects to make connections with the prescribed curriculum and provide them with a significant teaching. It also described some guidelines which must be considered when using differentiated instruction allowing students learn the same content but having a variety of strategies based on their unique characteristics. Furthermore, this section calls teachers' attention to look for ways to ensure an equitable instruction by modifying, adapting or changing activities taking into account students' interests as well as preferences. Finally, it presented some reading strategies that can

be useful to have a general idea of how and when to use differentiated instruction Since its main purpose is to make students become active participants of their learning while improving their skills and learning styles by challenging themselves to go beyond their limits.

Therefore, we hope teachers can use this information about differentiated instruction to expand their knowledge and show commitment to provide quality of education for their student. We are sure that the most we use this scaffolding approach to connect our Ecuadorian educational standards with our students' real needs, the best benefits. Consequently, this will help students to succeed as well as improve our public educative system. As such, we would like to invite our colleagues to be brave enough to take this differentiated approach as a challenge to include something new in their daily teaching, and capitalize students' knowledge and skills. As it is well-known, great changes takes time to become true so it is important to contribute with it to make a difference, be patient and wait to see it in the near future.

References

- Berger, S. L. (1991). *Differentiating curriculum for gifted students*. Reston: Eric Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Brewer, Chris. (1995). *Music and Learning: Seven Ways to Use Music in the Classroom*. Tequesta, Florida: Life Sounds.
- Council of Europe. (2003). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, R. , & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7- 12*. Boston: Allyn & Bacon.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Moody, S. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65, 399-415.
- George, P. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44, 185-193.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating Instruction “in the Regular” Classroom: How To Reach and Teach All Learners*. Mineapolis: Free Spirit.
- Herrera, S. (2010). *Biography-driven culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press
- Herrera, S. G., Cabral, R. & Murry, K. G, (2013). *Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students (2nd Ed.)*. Boston: Pearson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Roseth, C. (2010). Cooperative learning in middle schools: interrelationship of relationships and achievement. *Middle Grades Research Journal*.
- Presidencia de la República del Ecuador [Presidency of Ecuador Republic]. (2011). *Ley orgánica de educación intercultural [Organic Intercultural Educational Law]*. Boletín Oficial [Official Bulletin] No. 417. Quito, Ecuador: Author.*
- Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners (2nd ed.)*. Austin: Pro-Ed.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Ecuadorian Ministry of Education]. (2012). *National English curriculum guidelines*. Quito, Ecuador: Author.*

- Santamaría, L. J., Fletcher, T. V., & Bos, c. s. (2002). Effective pedagogy for English language learners in inclusive classrooms. *English language learners with special education needs*, 133-157. Washington: A. Ortiz & A. Artiles (Eds.)
- Sternberg, R., & Zhang, Z. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44, 245-253.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Smith, G. P. (1998). Common sense about uncommon knowledge: The knowledge bases for diversity. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Tieso, C. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roper Review*, 26, 29-36.
- Tomlinson, C. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58, 6-13.
- Tomlinson, C. (2003). Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roper Review*, 26, 188.
- Walqui, A., & Van Lier, L. (2010). Scaffolding the academic success of adolescent English language learners. San Francisco: WestEd.
- Wong, L.P (2003). *This we believe: Keys to educating young adolescents* (2nd Ed.). National Middle School Association.

Peer Assessment in Education

Introduction

We decided to write about Peer Assessment because we consider that as teachers we need to acquire knowledge about this assessment method and practice it effectively with our students.

We were directly benefited with this kind of assessment when we were in High School. We experienced Peer Assessment and we did not even notice what we were doing. But now, we realize how constructive these experiences were for our knowledge. As an experience of one of the authors, during her last academic year as a requirement for graduation she had to develop an entrepreneur business in groups. Every team had to study a target market and provide enough information about the product, prospective clients, materials, sale techniques and as much data as it could possibly be required to start the production and distribution of the products. During the first stage in this process, every team had to establish an action plan and divide responsibilities for all the parts of the study. The members of each team had to decide what would be the criteria for a great project. The next step was to obtain the teacher's approval for that criteria. At the end, every group had to sell the idea of the business to the rest of the class, who played the role of important investors. At that moment the entire class had to make a decision about the quality of the study, processes, marketing, etc. The groups were required to take into consideration the criteria of an outstanding project as well as the developmental criteria in their groups. Finally each group was required to give feedback to the rest of the groups.

This experience really remains in her mind because she learned a lot from her peers. She was able to see that there were more perspectives in business than the ones that she had come up with. Everybody was interested in achieving the goal because they knew that they would have an audience, other than their teacher only. All of us have had experiences like this in our EFL classes. For this reason, we would like to learn more about

peer assessment, and about other benefits and challenges that it may have. We would like to promote activities that can be as constructive as the one we mentioned above. We want our students to get benefits from their peers and expand their horizons. Similarly, we want to provide you with a short study about this topic which can serve as a guide to improve your teaching practice and impact your students' learning.

In our professional practice as English teachers, peer assessment can be really productive as it can give our students the possibility to develop and practice the four language skills to be able to communicate in English. Indeed, it is our responsibility to provide enough opportunities for our students to learn. Through the proper use of peer assessment our students, who are learning English as a Foreign Language (EFL), can co-construct language skills. We can assess our students' performance and identify the problems that emerge from their work as a team. Peer assessment may also facilitate the duty of identifying the strengths and weaknesses of the group while students support each other in the learning process.

Basic Concepts about Assessment

Roberts (2006) says that the workplace in the real world requires workers to have the ability to assess one's own and others' work critically and efficiently. Therefore, there is a need for teaching methods in which students help each other. The method proposed by Roberts (2006) is group or cooperative learning. Lin (2013) conceptualizes cooperative learning as a variety of teaching methodologies in which students work in small groups to help one another to develop academic skills and individual accountability.

Cestone, Levine and Lane (2008) affirm that in a traditional education system students are accountable only of their teacher. But in cooperative learning practices students become accountable of both, teachers and peers. Consequently, this practice serves as a preparation for real world situations in which their work will be exposed to multiple audiences. Lin (2013) explains that cooperative learning takes into account several factors such as classroom organization, instruction, social interaction, and the appropriate peer feedback and assessment. Roberts (2006) affirms that peer assessment is also an essential component of cooperative learning.

The following sections will describe peer assessment, its foundation and its impact on learning, the benefits and challenges of practicing effective peer assessment in the classroom, as well as analyzing students' and teachers' perceptions and recommendations for effective peer assessment application in the classroom.

First of all, it is important to define the word assessment in order to comprehend the big picture that holds peer assessment practices. Bachman (2004) defines Assessment as

a “process of collecting information about something that we are interested in, according to procedures that are systematic and substantially grounded” (p. 6).

According to Van Gennip, Segers and Tillema (2010) when peer assessment is used in the cooperative learning process, students learn from each other because they receive and give feedback. Furthermore, Koc (2011) identifies peer assessment as a process in which students assess their peers or they are assessed by their peers. Roberts (2006) states that students practice peer assessment in a natural way; they usually compare their own work with others’, with the difference that they do not have the opportunity to express their reflections publicly. Therefore, teachers can take advantage of this natural practice by creating the opportunity and setting in an organized and purposeful way to implement effective peer assessment that contributes to the learning of the team.

Koc (2011) states that Cooperative Learning and Peer Assessment have a foundation in the philosophies of active learning (Piaget, 1971), and may be seen as an expression of social constructivism (Vygotsky, 1978). Roberts (2006) also comments that peer assessment is a clear representation of active learning.

Liu and Carless (2006) affirm that peer assessment facilitates learning. It can take two forms in education: 1) certification (summative), and 2) learning (formative). According to McLaughlin and Simpson (2004), when peer assessment serves for formative purposes, it makes students plan and increase their learning; it defines their weaknesses and assets; in addition, it keeps track of their progress in practical ways. Van Gennip et al. (2010) identify formative assessment as an informative tool for students which helps them to be aware of their own learning process and the steps they need to take in order to lower their difficulties. Moreover, Roberts (2006) states that peer formative assessment requires students to demonstrate the acquired skills in a practical way. Cestone et al. (2008) add on this idea by saying that peer assessment contributes with formative (process) information to improve performance over time. Alternately, when peer assessment serves summative purposes, it is related with marking, grading, measuring or ranking peer’s products (Roberts, 2006). Cestone, et al. (2008) says that peer assessment also provides summative (outcomes) data for teacher’s records.

Liu and Carless (2006) make a distinction among peer feedback and peer assessment. In peer assessment: students give quantitative marks or grades to each other; in this type of assessment it is necessary to know what one is trying to assess or define the learning outcomes, and to what means one comes to an accurate judgment or the criteria for assessing those outcomes as a final product (summative purposes). This differs from peer feedback because in this case there is a qualitative communication process in which learners participate in dialogues related to performance and standards during the learning process. In other words, it is a formative assessment condition.

Benefits of Peer Assessment in Education

Learning improvement

Van Gennip, et al. (2010) describe the perceptions of students towards peer assessment. In their study students attributed the quality of their product to peer assessment; they stated that by looking critically at other students' work, learners improved their own practices. They also felt safer and perceived unanimity in the goals within the peer assessment setting rather than working in a traditional teaching assessment setting. Koc (2007) explains that the results of studies of peer assessment show that it has an impact on developing certain learning skills as well as increasing and amplifying learning. It offers benefits to students in various fields. In the educational field for example teachers can apply peer assessment in various products and outputs including writings, portfolios, oral presentations, test performance, and other skills. Peer feedback is confirmative, suggestive, and corrective. It may reduce mistakes and has possible impacts on learning if taken carefully and completely.

Herrera, Morales and Murry (2013) identify a learning benefit for Culturally and Linguistically Diverse (CLD) students because when they are able to understand the criteria for high quality work, they become more motivated to achieve that criteria. Instead of just trying to satisfy a teacher's requirements, they improve their learning and final products.

Metacognitive skills

Liu and Carless (2006) attribute positive outcomes in learning as well as in critical thinking progress to peer assessment because students develop metacognitive skills by reflecting on how and why to achieve standards. This development is due to the fact that they monitor their work via internal and external feedback. Moreover, students play an active role in management of their own learning because they develop objectivity in standards that are reflected on their work. In addition, Liu and Carless (2006) attribute the improvement of students' performance in high-stakes tests to peer assessment. In addition, they indicate that students receive more and faster feedback.

Consistency in grading

Quantitative results show that peers are able to make reasonable and reliable judgments about grading. As shown in a study made by Falchikov and Goldfinch (2000) cited in

Liu and Carless (2006) after analyzing 48 quantitative peer assessment, he identified that peer and teacher assessment had a strong correlation. Likewise, Zundert, Sluijsmans and Merrienböer (2010) compared the results of 15 quantitative studies between 1997 and 2007; the findings showed that there is a modest correlation between peer assessment and teacher traditional assessment with $r > 0.8$ in most cases.

Levine, et al. (2008) affirm that peer assessment facilitates development of students' accountability, problem solving skills, interpersonal communications, teamwork, and organizational skills.

Peer Assessment Challenges

Besides all the positive impacts of peer assessment on education, it is also important to consider that peer assessment has challenges to take into account. Therefore, in the following section there is an analysis of difficulties of applying peer assessment in the classroom. The challenges are presented in terms of time, workload for teachers and students, as well as assessment reliability and students' perceptions of peer assessment.

Time and workload

Roberts (2006) identifies a problem related to the extra time that instructors use in order to work with peer assessment. In fact, the author states that making a more interactive course demands more workload for the instructor. Likewise, Liu and Carless (2006) say that teachers do not rely on peer assessment because it implies more workload. Since, they have to spend time teaching the process of giving feedback, using the scales for grading, and also collating student's marks for their peers to make sure that student evaluators proceed in a fair way.

Liu & Carless (2006) compared studies conducted by Boun and Holmes (1995) to the studies made by Lagan (2005), and their own study called Learn-oriented Assessment Project (LOAP), which is an initiative to promote effective assessment practices centered in learning rather than in grading in the Hong Kong education system. Results from Boun and Holmes (1995) demonstrated that Peer assessment saved time for teachers and permitted students to receive fast feedback. On the contrary, the other two studies (Lagan, 2005 and Fun & Carless, 2006) indicated that there were serious considerations about time and workload increments for teachers. Lagan (2005) describes teachers' unwillingness to practice peer assessment because of the limited time and extent workload that it implies. Similarly results described by Fun & Carless (2006) through Learn-oriented Assessment

Project (LOAP), in which the results obtained through a survey applied to 1740 tertiary students and 460 academics demonstrated that teachers considered Peer Assessment as a complex and time consuming process. In this research, teachers expressed that peer assessment interferes with the content covered in the curriculum, and therefore, they do not want to have extra work.

Reliability

Fun and Carless (2006) indicate that students consider peer assessment unreliable. Since students have resistance to peer assessment (grading), they doubt about peers assessing and grading because they hold a culture in which the expert (teacher) has the knowledge and the ability to assess their work. Therefore, it is harder to achieve peer assessment in a society in which traditional education is stronger. Similarly, Roberts (2006) explains that student's natural resistance towards peer assessment occurs for two reasons: 1) the student's own ability to assess others and 2) reluctance to be assessed unfairly by others. This reluctance is due to the fact that they consider the teacher as the one who has the authority and experience to assess, not peers. Gielen, Peeters, Dochy, Onghema and Struyven (2010) explain how the accuracy of peer feedback varies. In fact, the author considers that peer judgment or advice may be partially correct, fully incorrect or misleading. They interpreted students' perceptions obtained in their Quasi-experimental study, in which 43 seventh grade students considered that their peers were not domain experts, as their teacher was, because they struggled understanding why peers had graded in the way they did. Similar results are explained in the study conducted by Van Gennip (2010), in which students express that they feel that assessment is the responsibility of teachers, who are recognized as the experts on appraising learning. Furthermore, students lack confidence in both their and their peers' abilities as assessors.

Classroom relations

Koc (2011) identifies another challenge related to student's reluctance to participate in peer assessment, especially, if peer assessment groups consist of close friends; students are not willing to make an assessment with the fear of harming a friendship. In addition, Roberts (2006) describes the beginning stages of peer assessment, in which there is an initial strong feeling of antipathy, which requires an extra effort of teachers to promote calm into the classroom. Fun and Carless (2006) explain, through their research, that when students experienced peer assessment for the first time, the environment in the

classroom was dense since students desired higher grades in the summative assessment. As a consequence, they developed a competitive situation in which it was hard to impart meaningful knowledge. Levine, et al. (2008) also explained that students resisted taking part in the process because they considered that this experience interfered with their relationship with their peers and promoted students competitiveness.

Power relations: Besides the factors aforementioned, Fun and Carless (2006) identified another challenge for peer assessment. This challenge was related to power relations changes. These power relations occur in two ways: Teacher-student and student-student. The change in the power relation between teacher and students occur when teachers share the power of grading with students. Furthermore, students do not like to have that power or that other students have that power over them. Students are resentful about the fact that their work has an extended audience, not only the teacher, but now the peers. In this matter, they also resent the pressure, risk and competition that peer assessment may easily carry.

Factors that Play an Important Role in Peer Assessment Improvement

Social factors

Van Gennip, et al. (2010) expressed that it takes more than bringing students together to make learning a collaborative activity. In fact, several interpersonal variables come into play when arranging a collaborative or pair-based intervention, such as psychological safety, trust, value diversity and interdependence. The social context factor is recognized as an influential factor in peer assessment. Consequently, learning from peer assessment occurs when peers perceive interdependence; in this case, they see themselves linked to each other on a task, to the extent that the assessment cannot be performed successfully unless everyone participates responsibly.

Guidelines and training

Zundert et al. (2010) talk about training and preparation as important factors to succeed in peer assessment practices. The results of their study demonstrated that students who had received training conducted better peer assessment than those who had not because they understood the use of criteria to assess. In addition, Lane (2007) recommended setting expectations, for example: cooperation, flexibility, inter-dependability, attendance, respect for team contributions, readiness, as well as decision making skills in order to

implementing peer assessment and evaluation. Similar ideas come from Liu & Carless (2006) who advise that, it is important to develop and communicate the system in which peer assessment will be operated. Liu and Carless explain that a teacher can develop the criteria along with the group of students for an outstanding work. Also, Michaelson, Sweet and Parmelee (2008) consider that it is important to involve students in the design of the instruments and procedures because they become investments for the outcomes and ownership of the product. As an aid, teachers might provide a feedback rubric or guideline for raters. These rubric and guideline should be clear and show learning expectations. In that way, students can accomplish what their teachers consider a good work. Likewise, Michaelson, Knight and Fink (2004) adds on that assessment tools need to have a scale for peers' evaluation scores that focus on contribution to interpersonal group dynamics, team maintenance, and team productivity.

Developing critical thinking

Liu and Carless (2006) mention that is important to improve peer assessment practices by developing critical thinking. Therefore, students need to reflect on what they are looking for in a paper. In a similar way, Levine et al. (2008) express that after comparing the quantitative results of the studies done by Davis (2006), Yu, Liu and Chan (2005) and Mathews (1994), the results were consistent in the way that students with high executive thinking and high academic achievement were more skillful assessing their peers than students with low executive thinking and students with low academic achievement.

Groups' size

The size of the team is also very relevant for effective peer assessment. Liu and Carless (2006) recommend applying peer feedback with small groups or pairs.

Classroom accommodation

Levine, et al. (2008) recommend customizing the process, in other words, adapt the assessment technique to every classroom differently; not every setting is the same. One way of customizing peer evaluation could be the implementation of anonymous assessment, which can help with students' concepts of fairness.

Grading responsibilities

Fun & Carless (2006) advise that in order to avoid problems with reliability, time and power relations, grading should not be part of student's responsibilities. Nevertheless, peer feedback should take place instead of peer assessment.

To summarize, there are several factors to be considered in order to improve peer assessment practices, such as social factors, feedback parameters, classroom environment and grading responsibilities, as well as group size and training.

Reflection

We hope this literature review has had a positive impact not only in our personal concepts about peer assessment, but also on yours. Peer assessment allows us to see different possibilities for classroom assessment. We may probably all have had experience about this type of assessment as students; however, we may probably not know how to practice it as teachers. Therefore, it is important to analyze both the benefits and drawbacks or challenges that its implementation brings for the teacher as well as students' perceptions about it.

The information provided in this section will help us improve our assessment practices in the classroom. We should consider the different recommendations provided by experts through their studies, such as the development of rubrics along with learners, timing and opportunity for critical thinking for our students, and the creation of a positive social environment in the classroom. Now, we understand that a positive application of peer assessment happens when it has a formative aim; therefore, in our teaching practices we should consider peer feedback and reduce the use of peer assessment with a summative (grading, marking or ranking) purpose.

Also, we should understand that in most cases peer assessment is challenging at the beginning stages. For instance, now we are aware of the problems that can emerge when we apply this assessment in our classroom; but at the same time, now we know that at some point we will be able to see positive outcomes if we guide our students and our own practice correctly. In order to achieve this, we need to be sure that students understand peer assessment as a constructive process and that their words can impact on others.

This information has taught us important lessons that can be applied in our classroom in Ecuador. In fact, we consider that each of us can become an agent of change by applying this type of assessment in our classrooms. We have discussed the importance and the benefits of using this constructive and formative peer assessment approach in the

classroom, and as EFL teachers we recommend its implementation in the classroom. In addition, we should consider sharing these findings with other colleagues as well as with others that teach other subjects. In this way, more and more students can be benefited of peer assessment practices, which develop their capacities and learning processes.

We can picture ourselves doing assessing activities with different students who are different ages. For example, with middle school students we can work with a project about Cuenca and its "Pase del Niño" tradition, in which students develop a rubric with us. The project should have information about what, when, how, who, and why the tradition takes place. They will need to work in groups of five and during two weeks, they will have to work together to develop the presentation. We will let all the students who are working in the "what" part to share about what they have found about the "Pase del Niño" tradition with the others. We will do the same thing with the other questions when, how, who, and why. Students will give feedback to their peers and they will learn from each other. During the last period previous to the presentation, students will get together again and provide feedback based on the rubric for the presentation. In our opinion, it will allow them to construct their knowledge in a fun way; they will have a formative assessment on time and with positive and challenging comments. Moreover, they will take part in a transformative assessment process.

This is just a tiny example of how peer assessment can be implemented with a topic about traditions in Ecuador, though. We know you are passionate for EFL teaching and you are always in search of new techniques, strategies, and methodologies for teaching this language and making of your class a place full of rich learning. Therefore, we now leave the task of looking for other ways to implement peer assessment for teaching English as a second language to your intuition, creativity, and imagination and innovate/adapt this type of assessment according to your students' needs. Good luck!

References

- Bachman, L. (2004). *Statistical analysis for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cestone, C. M., Levine, R. E., & Lane, D. R. (2008). Peer assessment and evaluation in team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (116), 69-78. Retrieved from: <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/61914085?accountid=11789>
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyen, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(2010), 304-315. Retrieved from [http://ksu-primos.hosted.exlibrisgroup.com:1701/primos_library/libweb/action/search.do?&scp.scps=scope:\(KSU_DSPACE\),scope:\(KSU_VOYAGER_SALINA+\),scope:\(KSU_CONTENTDM\),scope:\(KSU\),primos_central_multiple_fe&vid=KSUD&fn=search](http://ksu-primos.hosted.exlibrisgroup.com:1701/primos_library/libweb/action/search.do?&scp.scps=scope:(KSU_DSPACE),scope:(KSU_VOYAGER_SALINA+),scope:(KSU_CONTENTDM),scope:(KSU),primos_central_multiple_fe&vid=KSUD&fn=search)
- Herrera, S.G., Morales, R., Murry, K. (2013). *Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students*. Boston, MA, Pearson Education, Inc.
- Koc, C. (2011). The views of prospective class teachers about peer assessment in teaching practice. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1979-1989. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1018480754?accountid=11789>
- Lane, D. (2007). *Engineering feedback: A student-developed approach to assessment of peer evaluation in civil engineering*. Chicago: National Communication association 1(2007).
- Lagan, M. and 10 associates (2005). Peer assessment of oral presentation: effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (4), 384-394.

- Lin, M. (2013). Issues in implementing cooperative learning to improve oral proficiency in the Chinese EFL context. *China Media Research*, 9(1), 52+. Retrieved from: <http://go.galegroup.com.er.lib.kstate.edu/ps/i.do?id=GALE%7CA321463721&v=2.1&u=ksu&it=r&p=AONE&sw=w&asid=408044f886d25928b637a2df9c4afe75>
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/62034617?accountid=11789>
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., and Fink, D. L., (2004). *Team based learning: A transformative Use of Small Groups*. Westport, Conn.: Praeger.
- Michaelson, L. K., Sweet, M., Parmelee, D. X. (2008). *Team-based learning: small-group learning's next big step*. *New directions for Teaching and Learning* no 116, Jossey-Bass, San Francisco Wiley Periodicals, Inc.
- McLaughlin, P., & Simpson, N. (2004). Peer assessment in first year university. How the students feel. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 135-149
- Roberts, T. S. (2006). *Self, peer and group assessment in E-learning* Information Science Publishing, 701 E. Chocolate Avenue Suite 200, Hershey, PA 17033 Web site: <http://www.igi-pub.com>. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/61910697?accountid=11789>
- Van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/742863335?accountid=11789>
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270-279. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/742863312?accountid=11789>

The Implement of Informal Formative Assessments to get Information About Students' Oral Language Proficiency

Introduction

The purpose of this chapter is to explore different authentic forms to obtain information about Ecuadorian students' speaking skill progress in order to improve the daily instruction. For several years, traditional assessments have been applied in Ecuadorian public high schools to gather information about students' oral language proficiency. However, there have been a limited amount of oral informal assessments. Although, there have been many authors who have expressed that informal formative assessments help educators identify students' strengths and weaknesses, in the Ecuadorian public educative system less attention have been paid to the use of them to evaluate students' speaking skill.

In the past years, there have been a limited amount of oral assessments used in English classes during the learning process. The majority of the time, traditional informal formative assessments such as: oral lessons and short dialogues have been used in English classes to assess students' vocabulary, grammar and pronunciation. There may be different reasons why English teachers have avoided elaborating authentic instruments to get information about students' oral language skills. For example, it is common to believe that designing these types of assessments requires extra material and time investment from teachers. Similarly, some teachers still believe that the application of several informal assessments during the class reduces the class period of time to complete the entire Ecuadorian English curriculum. Moreover, oral informal formative assessments are usually avoided due to the large number of students per class in Ecuadorian public schools.

The elaboration and application of informal assessments has not been considered as an option to assess students' oral skills in some public educational institutions. Therefore, this lack of informal assessments has been limiting not only the instruction,

but also affecting students' learning and motivation. For instance, it has been easily to observe students' frustration because they have been assessed in a traditional form to check vocabulary and grammar rather than real oral competences. As such, they have not allowed them to demonstrate their learnings in a productive form.

When evaluating the applicability of informal formative assessments from a teacher's perspective, it is essential to emphasize that they are effective tools that can be implemented in classroom where English is considered as a foreign language. They can help to gather real information about students' strengths and weaknesses in oral language skill and allow teachers to modify the instruction.

Moreover, implementing a variety of informal formative assessments can show real evidences of students' oral language progress, so that teachers can provide instant feedback, reinforce the instruction, and avoid teachers' bias. Consequently, a careful planning and constant application of oral informal formative assessments, the English language instruction can fulfill students' requirements. This kind of assessment will motivate students to demonstrate their knowledge as well as their oral language skills during the English learning process.

After, reflecting about the importance of informal formative assessments' application from a teacher's perspective, this chapter will explore previous studies developed on this field by presenting relevant information that can guide English teaching in Ecuadorian public high schools. It will also allow teachers to be aware of using of informal assessments to help students develop their speaking skill in a meaningful form. Therefore, this section will analyze different authors' perspectives that talk about the use of informal formative assessments. as well as the applicability of two of them, such as: the Inquiry and Story Retelling. Similarly, this chapter will present the impact of the literature review findings in teachers' personal and professional aspects. Finally, there will be a brief explanation about the impact that this informal formative assessments might when using in Ecuadorian public high schools.

Literature Review

According to the Ecuadorian Educative Law (2010), there are three types of assessments that teachers need to apply during the whole school year. They are diagnostic, formative and summative assessments, however, during the past years the implementation of informal formative assessments in English classroom has decreased. As such, this literature review provides information about informal formative assessments in EFL classrooms to gather information about students' speaking skill. The use of these informal assessments will be studied as tools to benefit both teachers and students.

Even though there are several informal formative assessments to collect data about students' learning, this type of informative assessment seeks to help students produce comprehensible conversations by providing opportunities where they can connect their content knowledge with their speaking language to express their ideas freely.

Similarly, using informal formative assessments allow students to communicate freely their thoughts and feelings during the English learning process. It also allows teachers to collect real information about oral language progress to accommodate and differentiate instruction based on students' requirements.

Informal formative assessments as tools to collect real learning evidences

Using informal formative assessments to inform teachers' instruction in order to adequate activities based on students' real learning needs have to be considered during the whole English learning process.

As Herrera, Cabral and Murry (2007) mentioned that "perhaps no single form of assessment is as effectual for the teacher or as beneficial for the CLD student as informal formative assessment" (p. 186). Having the opportunity to assess constantly students during the teaching and learning process provides clear evidence of their progress, and encourages teachers redesign their teaching as soon as they discover a gap in the language acquisition. As Black (2009), Jordan & Putz (2004), & Moss (2008) described, informal formative assessments are tools that provide potential assessment occasions for gathering authentic evidence of students improvement.

Therefore, this constant evaluation of students' learning through the application of informal formative assessments offers teachers with descriptive information of students' skills and their progress level in the language achievement and content knowledge (Herrera et al., 2007). Moreover, it permits teachers to provide appropriate immediate feedback to students during the language acquisition process. It helps them to be aware of their learning and improve it right away.

As Ruizo- Primo (2011) mentioned, informal assessments are foundations for teaching decisions based on interpretations made about students' progress. She also explained that these decisions are usually made straightaway in order to improve the teaching practice and change its direction based on students' responses. Similarly, Leahy, Thompson & Wiliam (2005) mentioned that when there is an application of informal formative assessment, immediate feedback can appears in order to improve the learning gaps. Therefore, teachers can have the opportunity to identify and understand information about students' reactions when being evaluating.

Moreover, Ruizo-Primo (2011) stated that all the information collected by teachers about students' learning progress when students are in the formative assessment process needs to be aligned to the learning goals in order to discover what students know about a specific topic. Ruizo-Primo has adapted the information about assessment systems from Pellegrino et al. (2001) and mentions that strategies of informal assessments and the way teachers decide to interpret the acquired information need to be coherent, comprehensive and continuous. Keeping into account these essential characteristics, informal assessments help teachers to gather real information about students' cognitive skills as well as to get evidence of their English content learning progress. However, according to Heritage (2010), all the information must be collected during every student's daily intervention.

Moss (2008) also mentioned that if teachers want to see the impact of informal assessment application, it is necessary that they have the desire to constant reflect about students' learning, to regularly decide and select what to do next base on the collected learning evidence. As such, it helps teachers to analyze whether or not the teaching practices are affecting students. These teachers' considerations can help to validate the effectiveness of classroom activities and decide whether teaching activities provided are guiding students to acquire a significant knowledge so they can put in practice their learnings in real contexts.

Similarly, the informal formative assessments allow teachers to observe, value, and assess daily students' products while they are teaching. Eisenkraft (2004) also added that teachers can obtain evidence of learning progress just by looking at students' daily actions and behaviors. This author described many ways to get students' learning evidence. For instance, if teachers want to get oral evidence of students' learning, they can pay attention to students' questions and responses when they are talking and interacting in groups with their peers. Moreover, if teachers feel the necessity to informally assess students' writing, they can observe students' notebooks and check their notes. Similarly, when teachers decide to get graphic evidence, they can observe the way students draw pictures and design charts. Finally, if teachers want to discover students' non- verbal evidence, they can pay attention to students' body language and orientation.

Inquiry assessment as a way to get oral evidence

This type of oral informal formative assessments captures information from dialogues between teachers and students (Herrera, Cabral & Murry, 2007) to test their oral skills. This inquiry assessment allows teachers to identify spontaneous students' oral interactions that appear during the learning process when they response to teachers' questions. Ruizo-Primo (2011) reinforced this idea of using a questioning strategy as a tool

to capture students' instantaneous oral interactions because they provides clear evidence of what and how students are thinking at the moment teachers ask specific questions.

Moreover, Herrera, Cabral and Murry (2007) commented that these results from students' oral interactions provide opportunities to collect information about who responded, how students did it, and what they said, so teachers can analyze this information and consider it in future class preparation.

Ruizo-Primo (2011) also recognized that inquiries are effective tools to gather clear information about students' oral skills, and allow educators to focus on students' responses in order to identify specific strengths and weaknesses about content learning as well as speaking skill development. Inquiries have been analyzed from different theoretical perspectives to explain interaction patterns that occur in a dialogue. For example, there are several cycles proposed for this Inquiry assessment such as: the Sinclair and Coulthard's cycle called IRF (Initiation, Response, and Follow up), the Mahan's cycle called IRE (Initiation, Response, and Evaluation) cycle. Moreover, Ruiz-Primo and Furtak also suggested one cycle called ESRU (Elicit, Student, Recognize, and Use). This last one is considered as a complete interactive cycle because it promotes students' thinking. This cycle starts when teachers elicits information by asking a question. Then, students respond and after that, teachers recognize students' answers. Finally, teachers use the collected information to move students forward in their oral interaction.

Considerations when Applying Inquiry Assessments

Ruiz-Primo (2011) stated that the process of assessing students' oral responses need to be planned and collected for over a period of time to get appropriate information about student's understanding and communication progress. Additionally, Herrera, Morales and Murry (2007) also mentioned that "to get reliable window into content-area learning, teachers particularly need to structure carefully the types of questions posed when using conversations or inquiry assessment techniques" (p. 190).

Moreover, Herrera et al. (2007) stated that teachers need to consider students' second language acquisition stages when designing the types of questions. For instance, if students are in the preproduction stage, it is important to ask simple questions which require them to show comprehension by pointing to an object or by responding using hand gestures. However, if students are in the early production stage, it is necessary to use questions that need one or two simple words as response such as: yes/no questions, either/or questions and simple information questions. However, if they are in speech emergency stage, teachers need to ask questions that demand more information, such as: asking for short descriptions and little explanations. The cited authors also mentioned

that if students are in intermediate fluency stage, teachers need to design questions to elicit more thinking, such as: asking for predictions and making comparisons. As long as students advance in their second language acquisition, they need to deal with more complex questions. Additionally, Ruizo- Primo (2011) noted that teachers need to implement open- ended questions in order to develop students' advanced cognitive skills, such as: asking for personal opinions about a particular topic or asking for possible solutions to address a specific problem; which may be applied if students are in the advance fluency stage.

Questioning strategy has been describe as an effective assessment tool to collect and elicit information but it needs to be carefully planned because as some previous studies done by Chin (2007), DeWitt & Hohenstein (2010), Harlen (2007) & Minstrell & Van Zee (2003) reported that the use and the way in which they are formulated can impact the type of cognitive processes on students. For example, (Chin, 2007; Ruizo-Primo & Furtak, 2006) showed the importance of considering the questioning adaptability because sometimes questions are used for different purposes such as: to elicit information (e.g., why do you think this goes with this?). They are also used to invite student participation (e.g., who can expand on what he/she said?) as well as to build upon a student's response (e.g., why do you think so? or how do we know this?). In addition, there is another type of question that throws the responsibility of thinking back to student (e.g., I do not know, what do you think?) as Van Zee & Minstrell (2003) mentioned.

In sort, when talking about communicative competence (Herrera, 2010; and McDaniel, Samovar, & Porter, 2009) mentioned that to understand it, teachers need to have a clear idea about sociocultural aspects of language development. They noted that it is essential to identify previous cultural patterns of communication, such as: the way students use their L1 (Native Language) to communicate with parents, peers y neighbors. Therefore, it is necessary to provide conditions where students can show their identities when expressing their ideas. Moreover, Herrera (2010) stated that it is essential to consider the linguistic dimension of CLD students' biographies because they shows clear information about language, literacy and learning that had influenced students as result of their previous socialization with their own cultures and communities. Therefore, this information can serve as a guide to design questions where students can express their ideas using their previous background knowledge as support for the new ones.

Story retelling assessment to enhance speaking production

Although story retelling can be used to elicit both oral and written descriptions from students, the main focus of this literature review emphasizes its application to develop

students' speaking skill. Herrera, Morales and Murry (2012) mentioned that the use of story retelling in teaching a foreign language allows students to show their language production in a meaningful way. The stated authors expressed that the use of a story provide adequate learning scaffolding which invites students to listen and retell it using their own words to express their understanding. Daniel (2012) also added that "narrative is the natural way in which humans organize information and stated that storytelling is the most immediate means by which that narrative is communicated" (p. 3).

Furthermore, Pederson (1995) expressed that stories allow ESL (English as Second Language) students to get an experience with the real language use by people to communicate their ideas. It also helps them to understand the daily use of English in genuine contexts. In addition, Lugossy (2006) conducted a study about teachers' beliefs about the use of stories and narratives in foreign language classrooms and he found that they were very motivating for all age groups, including young learners. This author also stated that this kind of oral assessments requires teachers to make adaptations by using more complex texts depending of their students' language proficiency levels. Moreover, Speaker, Taylor & Kamen (2004) showed in their study that storytelling not only let students analyze and practice literacy and cognitive skills, but it is also a mean to improve students' listening skill, grammar and vocabulary development.

Storytelling has been studied as a comprehension strategy that helps students to improve their oral language skill when reporting the events from a previous listening story. Consequently, Speaker, Taylor & Kamen (2004) used previous studies to talk about the importance of using stories to allow students to be active participants in their language acquisition because it helps to enrich vocabulary and develop complex utterances. Moreover, the implement of story retelling assessments in individual classrooms to develop language skills have been accommodated based on students' language proficiency levels.

Kluth (2010) expressed that teacher can read a story for students or students can read it by themselves because after students are familiarized with it, they are able to retell it. She also stated that this process of retelling a story invites students to identify key events, learn new vocabulary, and organize their ideas before being able to report the events using their own understanding. However, Kluth also emphasized that this reporting sometimes may be difficult to deal with. Therefore, teachers need to help students engage with the whole story retelling process since the very beginning. For instance, teachers can model the strategy or have other students model it. Then, teachers can provide pictures from the story to help students with the retelling. Next, teachers can invite students to take notes while listening to the initial story. After that, teachers can ask students to organize their notes and record the main events from the story. Finally, teachers can divide the class in small groups to provide students with a sharing moment so they can create one story

as a group and report it to the whole class. This reporting can be done individually, in pairs or as a group and it will depend on the learning goal that teachers have in mind.

To conclude, the use of storytelling in the language acquisition process have been studied for many researchers and the majority of them had conclude that there are more benefits than disadvantages, For instance, Friedberg (1994) stated that storytelling is a tool that promotes not only speaking development, but also listening and reading development. Moreover, Cherry- Cruz (2001) added that stories allow students to learn grammar in a natural way until it becomes familiar so they can apply it in their future written and oral reports. Philips (2000) confirmed that the development of vocabulary and syntactic complexity in oral language are more advance in students who are frequently exposed to a variety of stories. Speaker, Taylor & Kamen (2004) supported the use of stories because they enhance grammatical length of descriptions and more complex sentence formation.

Reflection

It is essential to take time to review literature form several studies and authors that can impact the teaching and learning process in a positive way. Thus, the application of authentic oral assessments allow teachers to understand and recognize that learning another language implies taking advantage of many creative strategies in order to get significant learning. Moreover, the analysis of new strategies usually helps to improve past teaching experiences to impact students learning in a positive form.

Furthermore, teachers need to be conscious that if they want to make an impact in the educational system, they need start with their own teaching. Therefore, working hard to help students develop their oral skill will also encourage other colleagues to implement these informal formative assessments in their daily instruction.

As a result, it will provoke substantial impacts on students and teaching will be used as a mean to contribute with new ideas to make students celebrate, and value their learning and apply it in their present and future lives.

References

- Black, P. (2009). From frequent testing to interactive dialogue: Diversity and challenge. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 6(12), 3-6.
- Chin, C. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, 24 (5), 521-549.
- Cherry-Cruz, Teresa. (2001). Tell me a story! Enhancing literacy through the techniques of storytelling. *ASHA Leader*, 6 (23), 4-7.
- Daniel, A. K. (2012). *Storytelling across the primary curriculum*. London: Routledge.
- DeWitt, J., Hohenstein, J. (2010). School trips and classroom lessons: An investigation into teacher-student talk in two settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (4), 454-473.
- Eisenkraft, A. (2004). How do we know what they know. FASS Meeting, Orlando, FL
- Friedberg, R. D.(1994). Storytelling and cognitive therapy with children. *Journal of cognitive psychotherapy: an international quarterly*, 8(3), 209-217.
- Harlen, W. (2007). Formative classroom assessment in science and mathematics. J.H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment*, Teacher College Press, New York, 116-135
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: making it happen in the classroom*. Thousand Oaks: Corwin.
- Herrera, S. (2010). *Biography-driven culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Herrera, S. G., Cabral, R. & Murry, K. G, (2013). *Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students (2nd Ed.)*. Boston: Pearson.
- Jordan, B. & Putz, P. (2004). Assessment as practice: Notes on measures, tests, and targets. *Human Organization*, 63, 346-358.
- Kulk, P. (2010). *Tell Me About the Story: Comprehension Strategies for Students with Autism*. Retrieved April 18, 2014, from <http://www.colorincolorado.com>
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). *Classroom assessment: Minute*

- by minute, day by day. *Educational leadership*, 63(3), 18-24.
- Lugossy, R. (2006). Shaping teachers' beliefs through narratives: empirical studies in *English applied linguistics*, 313-336.
- McDaniel, E.R., Samovar, L.A. & Porter, P.E. (2006). *Understanding intercultural communication: An overview communication between cultures* (11th Ed.). Belmont: Wadsworth.
- Minstrell, J., & van Zee, E. (2003). *Using questioning to assess and foster student thinking everyday assessment in the science classroom*. Arlington: National Science Teachers Association Press.
- Moss, P. A. (2008). *Sociocultural implications for the practice of assessment: Classroom assessment. Assessment, equity, and opportunity to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Pedersen, E.M. (1995). Storytelling and the art of teaching. *English teaching forum*, 33(1), 2-5.
- Pellegrino, J.W., Chudowsky, N., & Glaser. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington: National Academies Press.
- Phillips, L., (2000). The seeds of children's creativity. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(3), 1-6.
- Presidencia de la República del Ecuador [Presidency of Ecuador Republic]. (2011). *Ley orgánica de educación intercultural [Organic Intercultural Educational Law]*. Boletín Oficial [Official Bulletin] No. 417. Quito, Ecuador: Author.*
- Ruiz - Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning studies in educational evaluation, 37(1), 15-24.
- Speaker, K. (2000). The art of storytelling: a collegiate connection to professional development schools. *Education*, 121(1), 184-187.
- Speaker, K., Taylor, D., & Kamen, R. (2004). Storytelling: Enhancing language acquisition in young children education, 125(1), 3-14.

How to Create a Learning Community using Social Networks

Introduction

The aim of this section is to provide insights about social networking to effectively build a learning community environment that promotes communication in English as a foreign language.

English as a Foreign Language (EFL) is taught in countries in which English is not spoken for every day interaction. In most cases the exposure of students to English with native speakers is minimal or non-existent. This is the case for students from Ecuador who are EFL learners being taught by EFL teachers in an EFL environment. According to Lin (2013), it is a challenge for teachers to manage the issues of oral communication in these non-natural settings, classrooms.

Willis (2007) notes that in large classrooms only a few students get the chance to participate and be part of a conversation with the teacher. The majority of them do not have the appropriate setting and time to express themselves, and this leads to the fact that they are not able to communicate. Pacansky (2009) talks about the power of learning in community, and the need of students of having a voice and an audience to express what they know. Therefore, it is important to implement settings and networks for learning as a community in order to enhance students' learning, growth and communicative skills.

The need for discussion about this topic is evident, since it is useful to know teaching resources to improve communication when the students and their surroundings have no contact with the target language, and therefore they cannot practice.

This chapter intends to contribute to the understanding about what works well and why when a teacher enhances communication using learning communities such as Facebook and its impact on learning.

What are virtual communities?

Virtual learning communities according to Chen, et al. (2009) are groups that have been created to encourage knowledge sharing. These learning communities have been used to mobilize knowledge in business organizations, educational institutions, and government via internet. A virtual learning community has three characteristics: 1) it consists of groups of people with shared interests, 2) it engages students in an active process that integrate information from different sources and 3) members are not forced to use technology, they should share a common goal of learning by sharing knowledge over internet. Chen et al. (2009) recommend the use of virtual learning community channels as websites with meaningful content and continuously enriched resources.

Likewise, Hung and Yuen (2010) state that the aim of education is to promote communities that learn by supporting each other's understanding. The new generation of technology supports social interaction and makes it easy for individuals to exchange information and share with others. This helps establish or maintain human relationships and social networks. Therefore, it seems obvious that educators should take advantage of this resource to create optimal and natural environments for learning to take place. Hung and Yuen (2010) say that it is important to implement Communities of Practice (CoP), which is a framework of social participation, in which people are generally involved at home, school, work, or social settings. Aetearoa (2012) mentions that one of the benefits of working with social networks and learning communities through internet is an asynchronous learning that implies students working at their preferred time in their own pace on a pre-established task. It promotes flexibility and low cost interaction that engages students into learning.

In addition to this idea, Ito (2013) talks about the sense of diversity and engagement when teachers adapt their teaching practices with fun production activities such as social networking, podcasting and more. She recognizes the benefits that these negotiations have over learning. Due to the fact that students' comments or posts about topics increase their literacy skills in a real environment. Another important consideration suggested by Ito (2013) is to provide students with the opportunity of having primarily virtual participation, in which students relate to and make friends with their team; messing around with technology and tasks, which gives them freedom and a wider range of choices; and also picking up literacy and constructive knowledge for their personal and community growth.

According to Hung and Yuen (2010) Classroom community is an essential element of success in current education because when students have a sense of community, it is possible that they not only complete successfully a program but also they learn more

effectively. Social networking tools are best implemented as a supplement to face-to-face communities of virtual communities with local ties. Furthermore, on the Vizzmedia website (2012) is identified that social media has a great value for education because it builds a bridge among school and the world. It is the perfect space to share opinions, values and engage students in conversations. Its biggest advantage is the immediate distribution of information and the facility to relate with faculty members and peers.

As mentioned by Greenhow (2009) virtual communities have the potential for developing creativity and communication skills. In this manner, students have the opportunity to express themselves freely in a safe way; due to the fact that they interact with a group they know, and receive immediate feedback from people they trust.

Types of virtual communities

Kapuler (2011) organized several social networks for education. We have taken from the list the main resources to be used as tools for interaction among teacher- students and students-students. The list is presented in Table n.1.

Table 1

Network	Description
1. Twitter	Is a micro-tweeting platform used worldwide and especially in education, it even includes parental control. It is a viable option for educators.
2. Facebook	Free social network in which is possible to share pictures, comments, states. Students are constantly checking for updates and new comments. Ideal for classroom interaction.
3. Plurk	A social network similar to Twitter (micro-blogging) with a timeline view and fun "karma" rewards system for being active users.
4. Who teaches	A new beta network designed to bring students, parents, and educators together. It offers the ability to collaborate, share documents and create groups.
5. Edutopia	Created by George Lucas educational foundations. It is a great source for teaching research articles, videos, resources and more.
6. Diipo	A social network similar to Moodle and Goggle.
7. Everloop	Designed to teach students how to network appropriately.
8. Edudemic	An online community, magazine, and social network with lots of information on technology, education and integration.
9. K12 advantage	An online environment with lots of resources such as forums and chats.

From all the virtual communities that the list provides, we have selected to focus our attention on Facebook, which is a successful social network that promotes virtual learning communities with several advantages within education. A big advantage of Facebook is its popularity. In fact, there are over 1.28 billion monthly active Facebook users which is a 15 percent increase year over year. 802 million people log onto Facebook daily, which represents a 21 % increase year over year. Age 25 to 34, at 29.7% of users, is the most common age demographic. Facebook users are 53% female and 47% male (Noyes, 2014). Therefore, Facebook has several advantages for building a learning community.

Jong, et al. (2014) define social networks as a service in which virtual communities interact with a common interest. During the early days of internet, social networks were essentially bulletin boards, and personal websites. However, with the technology advances, there is no longer any need for a user to write long and tedious blogs; instead micro-blogs such as Facebook can be used to inform users about recent status and activities. All features in Facebook are available for free, such as sharing photos, information, videos, searching for friends, chatting on line, forming groups and playing online games. This network is successful because most Facebook users spend between 10 min and 1 h on Facebook every day.

Lam (2012) agrees on the importance of using Facebook as an integrative and engaging tool for education. Since, students' motivation is one of the most important factors for student learning success. Lam (2012) identifies four of the biggest benefits of Facebook, which are: interaction, communication, social relationship, and participation. In addition, social networks like Facebook are not bounded by time and space constrains. Both teachers and students get benefits from working with learning platforms such as Facebook. Baker (2013) commented that Facebook is an online platform that facilitates communication and interaction among teacher and students. It also allows students to download learning materials and submit assignments. Moreover, Facebook allows personification and easy to use features.

Successful experiences of using virtual learning communities

Hung and Yuen (2010) in their study explored how social networking technology could be used to supplement face-to-face courses as a means of enhancing students' sense of community. There were 74 volunteer students to participate in an electronic survey. The results showed that students felt a strong sense of community connectedness (73%). Students identified this interaction as easy to use, offered anytime, and anywhere. Findings from this study concluded that participants had an overwhelming positive response toward digital learning community as a supplement to their regular face-to-face

courses. The results also have shown that the benefits from social networking extended to higher education contexts.

Similarly, Jong et al. (2014) conducted a study with 387 participants to respond three questions: 1) Is there a potential value in using Facebook?, 2) if so, how does Facebook's educational value compare with its other known values?, and 3) how does the educational utility of Facebook compare with that of other social mediums available on the internet, such as bulletin board system (BBS)? In order to answer these three questions a questionnaire was applied. The results showed that Facebook was convenient at the moment of sharing multimedia or textual educational resources with a 58% (n=387) in comparison to E-learning 32% and BBS 10%. As for course-associated interaction, such as chatting and discussion 76% preferred Facebook, 14% BBS and 10 e-learning platforms.

Based on the findings of this study, it can be concluded that Facebook has educational value when there is a strong tie among classmates. In addition, Facebook is convenient for sharing educational resources, teachers' posts are quickly shared, and the interaction is enhanced.

Chen et al. (2009) also identifies that one condition for the success of virtual communities is a strong tie to the group opinions and ideas. Chen et al. (2009) directed a study which showed that the positive relationship between subjective norm and intention suggests that the opinions from teachers, friends or classmates help to form an atmosphere which facilitates joining in online discussion to acquire or apply knowledge. There is a strong and positive correlation between the sense of self efficacy and the desire to participate in target activities. Social network ties appear to be positively and significantly associated with knowledge sharing intentions. This implies that once an individual build up relationships with other virtual learning community members that they feel comfortable to share his or her ideas, thoughts, or story, the intention of performing such behavior will be stronger.

Moreover Wang, Woo, Quek, Yang and Liu (2012) concluded that Facebook has potential for teaching and learning because of its unique built in functions that offer social, technological and pedagogical affordances. Therefore, Facebook seems to offer great potentials for teaching and learning since many students are using it daily to share pictures, communicate, and discuss with one another. For instance, it is a great tool to change instruction from a passive and receptive process to an active and engaging experience. One of the biggest advantages of Facebook is that it is used for building interpersonal relationships among teacher- student, and student-student. But the advice for teachers is to avoid commenting on students' pictures and personal updates. Another advantage of Facebook is its use for engaging student learning. Wang et al. (2012) based this affirmation on previous studies done by Ooi and Loh (2010) in which the quality and number of interaction on Facebook was compared to other social networks, and possible

reasons included that students often visited and spend a lot of time on Facebook. The recommendation given by the authors after experiencing the study is to create “open to public” access mode on Facebook, so that access do not require participants to be friends.

In addition to the benefits of Facebook analyzed within this study, Facebook may be used as fully functioning learning management systems (LMS) in schools where commercial LMSs cannot be afforded.

Wang et al. (2012) analyzed the perceptions of 16 graduate students from Singapore of a teacher education institute on using Facebook group as an LMS gathered by a 15 item-survey showed that participants agreed that the wall of the Facebook group provided a useful platform for sharing information and resources. However, recommendations to properly use Facebook include the use of existing Facebook accounts because students tend to separate “life” from “studying” and “home” from “lectures”. Still, using a separated Facebook account may compromise the kind of sustainability.

Another study conducted by Shaltry, Henriksen, Wu, and Dickson (2013) showed the power of Facebook in education. They designed a course with the purpose of increasing the fluency of pre-service teachers with technology by improving their confidence with it. The population involved in this study is pre-service teachers from an undergraduate program in United States. These students are technology natives, but without experience using technology in the educational field. Students experienced the use of Weebly, Angel and Facebook simultaneously. All of them are easy to use and intuitive programs. The instructors practiced website learning by design, which means that the best way to learn to use technology is actually using it. Therefore, they use the “Techsploration” strategy in which students completed projects to explore technology. The results from this study showed that students preferred to use Facebook rather than Weebly or Angel because they were familiar with it. Both platforms, Weebly and Angel offered a more versatile environment for communicating and collaborating than Facebook. However, students increased participation when the forum was moved to Facebook.

Drawbacks of Facebook as a virtual learning community

There are different challenges to overcome when using virtual learning communities, such as the social ties issues, utility and easy to use characteristics of the network, and technological problems, as well as privacy and security, and students and teachers perceptions about implementing these informal practices as an aid for formal learning.

First of all, Chen et al. (2009) indicate that virtual communities in general may have

some limitations such as working with poor quality community websites, members' lack of social relationship ties, and negative attitude towards sharing knowledge online. More specifically, Jong et al. (2014) identify one limitation of the social network Facebook, which is that it is not adapted to reviewing past articles on a certain topic.

Hung and Yuen (2010) said that some challenges of Facebook identified by the participants, were technical problems (particularly for those who were not competent in technology), language barriers (especially for English language learners), and time management (particularly for those who were not familiar with blended learning). In addition, class members may find themselves overloaded with the amount of information shared within the community.

Wang et al. (2012) agree on the idea that Facebook usage has technological limitations. For example, it does not support other format files, its discussions are not listed in threads, and it is not perceived as a safe environment. Wang et al. (2012) talk about a big issue when trying to upload a PDF document, a PPT presentation, and other types of documents on Facebook, because Facebook could only work with materials in either a picture or a video format. Another concern was raised related to the use of Facebook as a support for communication and social interaction, but not for formal learning. Since, it does not provide a safe environment as students' perceived decreased privacy.

Lam (2012) adds on this idea that teachers' concerns include students using multiple identities, and a misleading use of Facebook as an educational tool, which differs from its original purpose of being a social tool. Accordingly, Ito (2013) identifies a concern that teachers have about social networking as an opportunity for wasting of time. In fact, teachers' and parents biggest concern is that students would spend more time on useless activities rather than learning through Facebook. Therefore, Pacansky (2009) recommends teachers to promote responsible use of internet or virtual citizenship among students.

Finally, the fact that younger students are more willing to use Facebook as an LMS according to Wang et al (2012), is a bigger challenge when working with younger students or more specifically teenagers, because they do not welcome adults in their personal space. In this way, it might be intimidating for students to have a teacher or a parent aware of their personal life in an environment for informal interaction as explained by Ito (2013).

Thus far, we have presented a general overview of the biggest concepts of virtual communities, options to create virtual communities of teachers and students and successful experiences in different contexts using social media and building learning communities like Facebook, as well as some drawbacks of Facebook as a social network applied in education. In the following section, we will propose activities that fit in our curriculum of English as a foreign language within the Ecuadorian context.

Application in the classroom

This proposal seeks to understand in what ways an EFL teacher builds a community that encourages students to use English, to hear and to be heard by others using Facebook as a learning tool.

This project will be applied in an EFL eighth grade classroom in Ecuador that belongs to the public school system; it is located in an urban area in the highlands region. It is supported by government funds and administered under regulations of the Ecuadorian Ministry of Education.

During this time, we will be working in a classroom that portrays a traditional education system. In the classroom there are limited resources available to learn English. However, we will look for the availability of computers and internet access at home or near to their homes to proceed with the use of virtual learning community groups using Facebook.

For the purpose of this work, one class of 40 (both male and female) students who represent multiple English proficiency levels will be required to actively participate in Facebook assignments.

Taking as reference on objective of the EFL curriculum, we will develop an activity to build a community within our students.

Objective: "by the end of the course, students will be able to interact and participate in brief informal discussions in a simple way by asking and answering questions about learner's personal, educational and social background" (Villalba and Rosero, 2012).

This objective will be accomplished through students' commenting on Facebook. Students will be asked to create an account or link their personal accounts to an open account for classroom interaction. We will start a thread or upload videos and students will communicate within the group. The Facebook interaction will be organized weekly and each student will comment at least twice on a topic or to two different classmates' comments. In this way, the experience will be an extracurricular activity that supports authentic formative assessment.

Evaluation of learning experiences

It is pertinent to identify the degree in which the activities fulfill the needs of the program. The indicator of evaluation for this objective is the degree in which students informally interact using Basic English to comment on each other's ideas using Facebook. If it does accomplish the goal, it should be necessary to continue and reinforce using this successful experience. But, if it does not accomplish the goal, it might be necessary to do

some changes in the mistaken parts of the process. In this way teacher's reflection and effective communication with students play an important role for the curriculum design.

Conclusion

Virtual learning communities are important for building relationships that engage students and support their learning through social interaction. This may give the opportunity to our students to express themselves and take part in a community that support team learning. There are hundreds of tools that can be used to improve learning and more specifically English learning using technology and social networks in which students feel connected and updated when interacting with others. In this manner, they find the opportunity to express themselves in a safe environment.

Even though there are several limitations and barriers using Facebook, there are educational opportunities that can be certainly used for our field in order to implement communication and give meaning to our students learning in the classroom. Furthermore, this is a great opportunity for them to meet people all over the world and expand their horizons.

References

- Baker, J. (2013). How students benefit from using social media. Retrieved from: <http://www.edudemic.com/how-students-benefit-from-using-social-media/>
- Chen, I. L., Chen, N., & Kinshuk. (2009). Examining the Factors Influencing Participants' Knowledge Sharing Behavior in Virtual Learning Communities. *Journal of Educational Technology & Society*, 12 (1), 134-148.
- Gerstein, J. (2011). Using the internet and social media to enhance social-emotional learning. Retrieved from: <http://usergeneratededucation.wordpress.com/2013/02/25/using-the-internet-and-social-media-to-enhance-social-emotional-learning/>
- Greenhow, C. (2009). Social networking sites have educational benefits. [YouTube video]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=ZxrlrbP4UNo>
- <http://go.galegroup.com.er.lib.kstate.edu/ps/i.do?id=GALE%7CA321463721&v=2.1&u=ksu&it=r&p=AONE&sw=w&asid=408044f886d25928b637a2df9c4afe75>
- Hung, H., & Yuen, S. C. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703-714. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/815958760?accountid=11789>
- Ito, M. (2013). Learning in social media space. Big thinkers series [YouTube video] Retrieved from <http://www.edutopia.org/mimi-ito-social-media-learning-video>
- Jong, B., Lai, C., Hsia, Y., Lin, T., & Liao, Y. (2014). An exploration of the potential educational value of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 32, 201-211. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&sid=924fa643-166b-442e-b2c6-6db2f4ba41cd%40sessionmgr198&hid=124&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbG12ZQ%3d%3d#db=eft&AN=94155163>
- Kapuler, D. (2011). Top 20 social Networks for Education. *Thechnology & Learning*, 32 (3). 32.
- Lam, L. (2012). An innovative research on the usage of facebook in the higher education context of hong kong. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(4), 378-386. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1312421510?accountid=11789>

- Lin, M. (2013). Issues in implementing cooperative learning to improve oral proficiency in the Chinese EFL context. *China Media Research*, 9(1), 52+. Retrieved from: <http://go.galegroup.com.er.lib.kstate.edu/ps/i.do?id=GALE%7CA321463721&v=2.1&u=ksu&it=r&p=AONE&sw=w&asid=408044f886d25928b637a2df9c4afe75>
- Noyes, D. (2014). The top 20 valuable Facebook statistics. Retrieved from: <http://zephoria.com/social-media/top-15-valuable-facebook-statistics/>
- Ooi, C. Y. & Loh, K. Y. (2010). Using online web 2.0 tools to promote innovative learning. In Q. Y. Wang & S. C. Kong (Eds), *Workshop Proceedings of the 14th Global Conference on Computers in Education*. 72-76
- Pacansky, M. (2009). Building learning communities online [YouTube video] Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=mxPyccpa-LU>
- Shaltry, C., Henriksen, D., Wu, M. L., & Dickson, P. W. (2013). Situated learning with online portfolios, classroom websites and facebook. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 57(3), 20-25. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1361834680?accountid=11789>
- Supporting Teaching and Learning with Social Media tools [YouTube video]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=0dgGy4JmAcA>
- Villalba, J. and Rosero, I. (2012). National English curriculum guidelines: English as a foreign language [Pdf document]. Retrieved from http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Curriculum_Guidelines_EFL_100913.pdf
- Vizzmedia (2012). Social media for education [YouTube video]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=JQXPBYX5AOU>
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1018480480?accountid=11789>
- Willis, J. (2007). Cooperative learning is a brain turn-on. *Middle School Journal*, 38(4), 4-13. Retrieved from: <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/62030902?accountid=11789>

Español

Tabla de Contenidos

Introducción	93
La Participación de los Profesores para Obtener un Mejor Conocimiento Sobre los Estudiantes y las Familias	95
Introducción	95
Dirigiéndose a los estudiantes y familias	96
Comprensión de la identidad.....	97
Conciencia sobre el Acoso.....	98
Visitando los hogares de los estudiantes	99
Aplicaciones personales.....	99
Conclusión.....	101
Referencias	103
El Uso de Instrucción Diferenciada como Herramienta para Mejorar el Aprendizaje en Aulas Diversas.....	105
Introducción	105
¿Qué aspecto tienen las aulas hoy en día?	105
La enseñanza diferenciada	106
Tareas por niveles para diferenciar la instrucción	107
Análisis de la Investigación en el Campo de Instrucción Diferenciada.....	109
El Contexto Ecuatoriano	111
Diferenciación por Producto	113
Diferenciación por Contenido	113
Diferenciación por Nivel de Complejidad	114
Diferenciación Mediante el Procedimiento	115
Conclusión.....	116
Referencias	117

Instrucción Diferenciada en las Aulas Ecuatorianas en un Nivel del Inglés Como Lengua Extranjera	119
Introducción	119
Revisión de Literatura.....	120
La enseñanza diferenciada y sus beneficios	120
Instrucción Diferenciada	121
El Uso de las Evaluaciones como un Proceso Continuo	123
La Realidad Ecuatoriana y el Contexto del Escenario de Aprendizaje	125
Plan de Estudios y Libros de Aprendizaje de Inglés.....	126
Estudiantes.....	127
Instrucción Diferenciada en Ecuador.....	127
Contenido: Direccionando hacia el Objetivo de Aprendizaje.....	128
Proceso: Guiar a los Estudiantes a la conseguirlo	129
Producto : Creando expectativas de desempeño	130
Ambiente de aprendizaje: Creando un entorno efectivo en el aula	132
Conclusión.....	133
Referencias	135
Evaluación por Pares en la Educación.....	137
Introducción	137
Generalidades sobre la Evaluación.....	138
Beneficios de la Evaluación por Pares en la Educación	140
La mejora del aprendizaje.....	140
Habilidades metacognitivas	141
La consistencia en la evaluación.....	141
Desafíos de la Evaluación por Pares	141
El tiempo y la carga de trabajo.....	142
Confiabilidad.....	143
Relaciones de aula.....	143
Las relaciones de poder.....	144
Factores que Juegan un Papel Importante en la Mejora de la Evaluación por Pares	144
Factores sociales	144
Directrices y capacitación	144
Desarrollando el pensamiento crítico	145
Tamaño de los grupos.....	145

Adaptación del aula	146
Responsabilidades al calificar	146
Reflexión.....	146
Referencias	149

El Implemento de Evaluaciones Formativas Informales para Obtener Información Sobre el Dominio del Idioma

Oral de los Estudiantes.....	151
Introducción	151
Revisión de Literatura.....	152
Evaluaciones formativas informales como herramientas para recopilar evidencias reales de aprendizaje	153
Evaluación por medio de preguntas como una forma para obtener evidencias orales	155
Consideraciones al Aplicar Evaluaciones de Preguntas	156
Evaluación de recuento de historias para mejorar la producción hablada.....	157
Reflexión.....	159
Referencias	161

Cómo Crear una Comunidad de Aprendizaje

Usando Redes Sociales	163
Introducción	163
¿Qué son las comunidades virtuales?.....	164
Tipos de comunidades virtuales	165
Experiencias exitosas de la utilización de las comunidades virtuales de aprendizaje	167
Inconvenientes de Facebook como una comunidad virtual de aprendizaje	169
Aplicación en el salón de clases.....	171
Evaluación de las experiencias de aprendizaje	171
Conclusión.....	172
Referencias	173

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 participación de los profesores para obtener un mejor conocimiento de los estudiantes y las familias. El segundo capítulo trata sobre el uso de la instrucción diferenciada como una herramienta para mejorar el aprendizaje de aulas diversas. En el tercer capítulo, los autores también discuten el uso de la instrucción diferenciada con un enfoque en clases EFL. El capítulo cuatro, por el contrario, cubre la utilización de la evaluación por pares en la educación. Continuando en la línea de la evaluación, el capítulo cinco explora la implementación de evaluaciones formativas informales para obtener información acerca del nivel de suficiencia oral de los estudiantes. Finalmente, para cerrar con broche de oro, el sexto capítulo se enfoca en el uso de las redes sociales para crear una comunidad de aprendizaje. Todos estos temas abrirán los ojos de los profesores de EFL hacia aspectos y recomendaciones importantes que deben considerar para poder articular una enseñanza eficaz y mejorar su práctica profesional en las aulas de las instituciones públicas del país.

La Participación de los Profesores para Obtener un Mejor Conocimiento Sobre los Estudiantes y las Familias

Introducción

Durante los últimos años, la educación ha estado desafiando a los profesores para que sean lo suficientemente conocedores de la materia para proveer una instrucción significativa tanto como para desarrollar grandiosas relaciones con los estudiantes y sus familias para alcanzar grandes logros educativos. Los estudios acerca de la adquisición del lenguaje han revelado la importancia de las biografías de los estudiantes y los roles de sus familiares dentro del proceso de enseñanza para obtener resultados educativos importantes. Sin embargo, después de haber sido parte del ámbito educativo por algunos años, hemos visto un vacío en este compromiso del docente en los colegios públicos Ecuatorianos. Como consecuencia, es claro observar que los estudiantes no están recibiendo una educación integral que enfatice la interacción activa entre profesores, estudiantes, y padres de familia. Esto ocurre porque los profesores están bajo presión por completar un currículo de Inglés establecido en poco periodo de tiempo y con una gran población de diversos estudiantes por aula. Por lo tanto, ellos no se toman el tiempo para investigar acerca de la bibliografía de sus estudiantes y sus vidas dentro del ámbito familiar.

Ese es el principal problema que los profesores de inglés ecuatorianos tienen que enfrentar cada año escolar; por lo tanto, no existe mucho tiempo para abordar actividades para diferenciar la instrucción con el fin de apoyar a los estudiantes, y establecer conexiones con sus familias. A pesar de que existen algunos maestros quienes utilizan lecturas o videos al inicio de la clase para motivar a los estudiantes a ser mejores seres humanos, hay muchos de ellos que todavía piensan que completar el contenido de un libro es más importante que cualquier otra cosa. Además, también existen profesores que tienen miedo de involucrarse demasiado con la vida y los problemas de los estudiantes, porque si no logran manejar la confidencialidad de la información, ellos tienen que hacer frente a problemas legales. Como resultado, los profesores prefieren mantener cierta distancia entre ellos.

Sin embargo, existen pocas instituciones públicas donde los maestros hacen actividades para integrar a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Por ejemplo, estas organizan reuniones y talleres para los padres en las tardes que van a partir de las 14:00 a 15:30. Sin embargo, las familias argumentan que no tienen tiempo para asistir a estas porque tienen un trabajo a tiempo completo, por lo que no van a estas actividades escolares. Como resultado, los profesores pierden su motivación por ayudar a los estudiantes y pedir apoyo por parte de sus familias, y ellos encuentran más razones para quejarse del comportamiento y el desarrollo académico de los estudiantes, en lugar de buscar soluciones para conseguir la participación familiar de sus estudiantes.

Por lo tanto, esta sección busca contribuir con la mejora de esta situación y su propósito es presentar información a al grupo de personas involucradas en el ámbito educativo sobre el impacto de estar involucrado con las vidas de los estudiantes y las familias y sugerir estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, este capítulo está diseñado para apoyar a los maestros no sólo aportando con nueva información, sino también presentando estrategias que puedan ayudarles a dirigir su enseñanza diaria mediante la investigación de la vida de sus estudiantes. La información que prosigue presenta aspectos específicos a ser tomados en cuenta cuando se decide a ayudar a los estudiantes en una forma real.

Para empezar, el capítulo discutirá la importancia de considerar el segundo nivel del espiral de acomodación y preparación llamado "Preparación para los estudiantes y las familias" (Herrera y Murry, 2010, p. 140). Luego, este estudio tratara cómo el desarrollo de la identidad influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Seguidamente, este indicara cómo las manifestaciones de acoso necesitan ser estudiadas para proporcionar un ambiente de aprendizaje seguro. Después, describirá las visitas al hogar, como una actividad escolar para obtener información real con el fin de mejorar el rendimiento disciplinario y académico de los estudiantes. Por último, este relatará las consecuencias de estos temas en el sistema educativo ecuatoriano.

Dirigiéndose a los estudiantes y familias

Ser maestros eficaces implica tomarse el tiempo para entender la vida de los estudiantes, y para diseñar la instrucción adecuada en función de sus necesidades. Como tal, es esencial reconocer que cada estudiante trae sus propias experiencias a las aulas, las cuales son el resultado de su contacto previo con el entorno que les rodea. En consecuencia, los profesores necesitan tener en cuenta los aspectos socioculturales de los estudiantes con el fin de conseguir el éxito educativo (Murry, 2012).

Del mismo modo, es necesario que los profesores sean capaces de establecer conexiones con las familias de sus estudiantes para tener una mejor comprensión acerca de sus vidas fuera del entorno escolar, y para confirmar o eliminar sus suposiciones. Por lo tanto, sólo mediante la investigación de las familias de los estudiantes, los profesores pueden descubrir los factores reales que influyen en el aprendizaje y el comportamiento de sus estudiantes. Luego que los profesores recojan esta información, esta les permitirá modificar su enseñanza y diseñar oportunidades para mejorar la adquisición del idioma Inglés de sus estudiantes. Como resultado, esto permitirá que los estudiantes se sientan valorados y aceptados por los profesores. De acuerdo a los estudios de investigación anteriores sobre este tema, acercarse a las familias deriva en resultados favorables, tales como: un incremento en la participación y asistencia de los estudiantes, una mejora en el aprendizaje del lenguaje nativo y el Inglés, el progreso continuo en el ámbito académico, y más (Murry, 2012).

Además, es importante entender que mientras más sea el involucramiento los profesores con los estudiantes y sus familias, mejor equipados estarán para proporcionar una instrucción adecuada. En consecuencia, esta conexión de los profesores con las vidas reales de sus estudiantes da a la familia la oportunidad de estar bien informada sobre el sistema operativo del colegio, las metas educativas de los docentes, y el nivel de compromiso educativo para proporcionar a sus hijos una educación integral.

Comprensión de la identidad

Es relevante que los maestros estén dispuestos a descubrir que cuando los estudiantes tienen problemas de aprendizaje en el ambiente colegial, puede ser tal vez porque no están recibiendo la enseñanza adecuada, y no es porque no les guste aprender. Por lo tanto, los profesores responsables no sólo necesitan seguir compartiendo sus conocimientos, sino también establecer vínculos con sus estudiantes para identificar sus contextos socioculturales, con el fin de entender qué aspectos influyen en sus interacciones en el aula y en sus comportamientos. En consecuencia, los profesores necesitan actuar tan pronto como sea posible para averiguar qué aspectos están impidiendo el proceso de aprendizaje de sus estudiantes a través de la búsqueda de información que revele las identidades de los estudiantes y utilizarla como una guía para brindar una enseñanza significativa. Sólo mediante la comprensión de las frustraciones, miedos y pensamientos de los estudiantes, los profesores pueden ayudar a los estudiantes a superar problemas que estén afectando su interés por el aprendizaje.

Por otra parte, es muy importante que los profesores consideren cuatro formas para analizar las identidades de los estudiantes que son: Identidad Natural, Identidad

Institucional, Identidad Discursiva e Identidad por Afinidad (Gee , 2001 , p 100 .) . Igualmente , es esencial que los profesores tener en cuenta estas cuatro perspectivas de identidad para entender que los estudiantes son lo quienes son basaos a su aspecto biológico (genes , aspectos físicos , género , etc.) ; posición en la sociedad (ricos , pobres , estudiante , músico , trabajador , etc.) ; rasgos individuales (tímido , extrovertido , curioso , paciente , etc.); y experiencias de grupo (religión , tradiciones , idioma , etc.) (Gee , 2010). Por lo tanto, toda la información que los estudiantes pueden proporcionar sobre sus identidades ayuda a los maestros a tener un panorama general acerca de la vida de los estudiantes y les lleva a analizar sus aspectos positivos de aprendizaje para mejorar su instrucción diaria y así satisfacer sus necesidades.

Además, es necesario que los profesores acepten que sus estudiantes traen consigo a la clase, sus propias experiencias vividas las cuales son el resultado de su previa interacción activa con sus familias y comunidades (Guitart y Moll, 2013) . Esta aceptación y voluntad por descubrir información sobre identidad de los estudiantes, no sólo contribuye con datos educativos valiosos para ser integrados en el proceso de enseñanza, sino que también invita a los estudiantes a identificar, mostrar y valorar sus propios rasgos. Una vez que los estudiantes desarrollen la auto-aceptación, esto les permitirá tener determinación y tomar decisiones para guiar sus vidas.

Por lo tanto, es importante que los profesores utilicen técnicas de desarrollo de identidad para motivar a los estudiantes a aceptar con entusiasmo sus características familiares y de la comunidad con el fin de autodefinirse y para avanzar (Guitart y Moll, 2013).

Conciencia sobre el Acoso

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje adecuado toma lugar no sólo cuando los maestros motivar a los estudiantes a tener autodeterminación, auto- comprensión de quienes son, sino también cuando los maestros proporcionan un ambiente seguro, donde los estudiantes puedan tener la confianza de expresarse sin ser víctimas de acoso de las acciones y palabras de sus compañeros. Igualmente, los maestros efectivos necesitan tratar a los estudiantes como seres humanos quienes merecen la educación académica y ética significativa.

Adicionalmente, la eliminación de un ambiente de intimidación requiere que los maestros creen un ambiente apropiado en el aula, donde los estudiantes puedan respetar y aceptar a las personas que piensen, sienten y actúen diferente a ellos. Puede tomar un tiempo para modificar la enseñanza del profesor e incluir actividades para contribuir con el crecimiento personal de los estudiantes. Por lo tanto, creemos que es mejor actuar

ahora porque lo consideramos ahora como complicaciones de aula, mañana serán los problemas sociales.

Esa es la razón, los profesores necesitan empezar hablar acerca del acoso y de como este, es considerado un comportamiento inadecuado del ser humano que perjudica a otros de varias maneras; verbal, física y socialmente (Lines, 2008) y también en el internet, lo cual está considerado como acoso cibernético (Sbarbaro & Smith, 2011). Por ejemplo , los autores citados presentan ejemplos de acoso que incluyen apodos ,burlas , insultos que son parte del acoso verbal ; los golpes, bofetadas , patadas, robos u ocultamiento de cosas ajenas son considerados como comportamientos de acoso físico ; y la negación para hablar con alguien, difusión de mentiras , invitación a otros a excluir a alguien , y otros, como acosos sociales (Mc Namee y Mercurio , 2008).

Una vez que los profesores desarrollen la capacidad de transmitir esta información en el aula, los estudiantes tendrán una mejor idea acerca de las diferentes formas de acoso y así estarán conscientes de no cometer ninguna de ellas.

Visitando los hogares de los estudiantes

Los profesores están conscientes que los padres juegan un papel importante en el rendimiento escolar de los estudiantes, pero todavía existe una falta de conexión con las familias de los estudiantes. Una vez más, la razón principal para evitar programas tales como visitas domiciliarias es el gran número de estudiantes que cada profesor de Inglés tiene por clase, y el horario a tiempo completo que tienen que completar en un día. En consecuencia, los maestros saben que no hay una buena manera de desarrollar programas interactivos para recopilar información de los padres, y al mismo tiempo hacer que ellos estén bien informados sobre el desarrollo escolar de sus hijos (Herrera, Morales y Murry, 2013). Sin embargo, existe la posibilidad de establecer esta conexión entre los padres y profesores, si los profesores involucran a sus colegas y autoridades educativas a ser parte de este programa de visita domiciliaria. Como maestros atentos, es necesario trabajar duro con el fin de animar a todos los actores educativos para apoyar las visitas domiciliarias como una actividad que permitirá obtener maravillosos resultados.

Aplicaciones personales

Como es bien sabido que todos los cambios en el entorno educativo requieren tiempo para conseguir su objetivo final, este intento de acercamiento con la familia no es la excepción. Sin embargo, realmente creemos que es mejor empezar ahora, que esperar demasiado

tiempo para ponerlo en práctica. Esa es la razón por la que nos gustaría hacer algunas actividades para descubrir aspectos sobre la cultura de nuestros estudiantes.

Actividad 1: talleres familiares de fin de semana para promover las conversaciones con los estudiantes y sus familias mediante la creación de espacios para permitir que expresen sus puntos de vista y sentimientos acerca de la educación que se imparte.

Actividad 2: Día de campo familiar de fin de semana para tomar en cuenta cómo los estudiantes interactúan con sus familias en el medio ambiente exterior.

Además, nos gustaría averiguar información acerca la identidad de nuestros estudiantes para mejorar nuestra enseñanza basada en sus necesidades individuales. Por lo tanto, nos gustaría aplicar estas técnicas con nuestros futuros estudiantes.

Técnica 1: Los profesores pueden pedir a los estudiantes que dibujen un "autorretrato" (Bagnoli, 2009; Guitart y Vila, 2011; Gifre, Montreal y Guitart, 2011) o un "mosaico cultural" (Herrera, Morales y Murry, 2013) y se describan a sí mismos mediante el uso de imágenes. Luego, es fundamental hacer una actividad de seguimiento para invitar a los estudiantes a explicar sus dibujos. Esto podría ser desarrollado en una forma oral o escrita y va a depender en la destreza del lenguaje mayor desarrollada de cada estudiante. Esto también dependerá de la destreza que el profesor desee enfatizar o de la estrategia que sea preferida por los estudiantes.

Técnica 2: Los profesores pueden utilizar un "círculo significativo" (Guitart y Moll, 2014) para pedir a los estudiantes que dibujen pequeños círculos en el interior de una grande y escriban dentro de ellos lo que ellos a las personas, objetos o actividades, que ellos consideren como las más importantes en sus vidas pero haciendo hincapié en que los círculos pequeños que están más cerca del centro, son los más importantes.

Adicionalmente, después de entender las consecuencias negativas causadas por los aspectos de acoso, nos gustaría tomar acciones para involucrar a los estudiantes en actividades desafiantes para detener el acoso dentro de su ambiente de aprendizaje. Como tal, realmente creemos que las siguientes actividades pueden contribuir como soluciones para hacer frente a esta situación permitiendo a los estudiantes contar sus propias experiencias y mostrar a sus compañeros cuan horrible es ser una víctima de acoso.

Actividad 1: Taller de formación de equipos. Los maestros pueden planificar actividades de formación de equipos para permitir que los estudiantes descubran sus puntos en común, así como sus diferencias y valorarlas con el fin de lograr los objetivos específicos de aprendizaje y desarrollar buenas relaciones sociales.

Actividad 2: Tiempo para compartir. Esta actividad ofrece a los estudiantes la oportunidad de utilizar una hoja de papel para escribir una experiencia de acoso que ellos hayan tenido en sus vidas. Luego, los profesores necesitan invitar a sus estudiantes a compartir sus historias con el resto de la clase para hacerlos reflexionar sobre la crueldad de ser tratado de una mala manera, y como esto puede provocar la depresión y el suicidio.

Actividad 3: Creación de reglas. Los profesores pueden invitar a los estudiantes a trabajar en grupos con el fin de crear sus propias reglas para detener el acoso, y luego presentarlos a la clase.

Actividad 4: La organización de un club anti-acoso. Los profesores pueden trabajar en conjunto con las autoridades escolares y padres de familia con el fin de invitar a los estudiantes a ser parte de un club escolar para vigilar los espacios escolares, tales como pasillos, cafeterías y patios de juego, y reportar situaciones de acoso.

Por último, creemos sinceramente que hacer una visita a los hogares de los estudiantes es una buena manera de explorar sus aspectos familiares tales como trabajos, tareas diarias, el nivel educativo, de lenguaje y económico de los padres, la religión, etc., lo que nos guiará para diseñar nuestra enseñanza diaria basada en las necesidades reales de nuestros estudiantes. Como tal, nos gustaría invitar a nuestros colegas a diseñar un proyecto completo de visitas domiciliarias y lo presentarlo a las autoridades futuras con el fin de promoverlo como un programa educativo. Este ayudara a desarrollar una comunicación directa entre los padres y los maestros así como obtener valiosa información para mejorar el logro académico de nuestros estudiantes.

Conclusión

Todas las técnicas y actividades antes mencionadas son muy importantes y necesitan ser implementadas en la educación pública ecuatoriana, porque hay muchos estudiantes que están siendo etiquetados a simple vista como perezosos o problemáticos. Sin embargo, si nosotros como maestros tomamos el tiempo para analizar profundamente las vidas de nuestros estudiantes, nos daremos cuenta de que nuestras suposiciones son inválidas. Esto abrirá nuestros ojos a una nueva realidad y nos desafiará a mejorar de manera significativa nuestra enseñanza con el fin de satisfacer las necesidades de nuestros estudiantes. Sin embargo, realmente creemos que todas estas ideas se convertirán en realidad y tendrán un gran impacto en nuestras futuras instituciones si ganamos el apoyo incondicional de nuestros colegas y autoridades, ya que los cambios extraordinarios necesitan un compromiso real y colaboración. Sin embargo, si tenemos que enfrentar la falta de apoyo por parte de ellos, empezaremos a aplicar a la mayoría de estas acciones en mi propia aula de clases. Estamos seguras de que, una vez que nuestros colegas y autoridades se den cuenta de las mejoras de nuestros estudiantes, ellos estarán predispuestos a ayudarnos a desarrollar grandes programas educativos.

Referencias

- Gee, P. (2000 - 2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education: Review of Research in Education, Vol. 25, pp. 99-125. Published by: American Educational Research Association Article Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1167322>
- Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of knowledge for teaching: A new concept based on the Funds of knowledge approach, Vol. 20 pp. 132-141.
- Herrera, S., & Murry, K. (2011). Mastering ESL and bilingual methods: Differentiated instruction for the culturally and linguistically diverse students (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lines, D. (2008). The Bullies: Understanding bullies and bullying (2nd ed.). London, PA: Jessica Kingsley.
- Wagner, M., Spiker, D., Margaret, I. L., Gerlach-Downie, S., & Hernandez, F. (2003). Dimensions of parental engagement in home visiting programs: Exploratory study. Topics in Early Childhood Special Education, 23(4), 171-187. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/233601899?accountid=11789>
- McNamee, A., & Mercurio, M. (2008). School-wide intervention in the childhood bullying triangle. Childhood Education, 84(6), 370-378. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/210392438?accountid=11789>
- Murry, K (2012). Journal of curriculum and instruction: Cognitive development, global learning, academic. Vol. 6, pp. 11-24 Article Stable URL: <http://www.joci.ecu.edu>
- Sbarbaro, V., & Smith, T. (2011). An exploratory study of bullying and cyberbullying behaviors among economically/ educationally disadvantaged middle school students. American Journal of Health Studies, 26(3), 139-151.

El Uso de Instrucción Diferenciada como Herramienta para Mejorar el Aprendizaje en Aulas Diversas

Introducción

¿Qué aspecto tienen las aulas hoy en día?

Subban (2006) indica que las aulas actuales acogen una variedad de estudiantes con diversos antecedentes, estilos de aprendizaje, percepciones y niveles de preparación. Esta variedad en el aula se debe a la inclusión de los estudiantes que hablan otros idiomas, diversidad de géneros, cultura, experiencias, actitudes, intereses, y estilos de aprendizaje. Como resultado, el desafío de los profesores es cada vez mayor para ajustarse a las necesidades de los estudiantes al máximo nivel. Anderson y Algozzine (2007) indican que los maestros de todo el mundo tienen a su cargo estudiantes con diferentes necesidades y capacidades. Indican también, que aunque ha habido un gran esfuerzo a lo largo de los años para tomar en consideración una educación diferenciada, la verdad es que la mayoría de los estudiantes todavía están siendo ignorados, y trabajan al margen del involucramiento en clase o fuera del nivel que se merecen y son capaces de realizar (Anderson y Algozzine, 2007).

Así mismo, Manning, Stanford y Reeves (2010) hacen hincapié en la necesidad de tomar en consideración a los estudiantes de todos los niveles para la planificación de la instrucción. De esta manera, Manning et. al (2010) expresan que todos los estudiantes, incluyendo estudiantes avanzados deben tener la oportunidad de aprender y ser desafiados según su nivel de capacidad. Clark (1979) describe a los estudiantes avanzados como personas con una fuerte motivación intrínseca, la habilidad de resolución de problemas, la velocidad para comprender conceptos abstractos y transferir conocimientos a contextos más complejos. El autor describe a los estudiantes avanzados como quienes entienden las ideas complejas de forma rápida, obtienen una visión profunda y procesan la información más rápidamente. Hertzog (2013) enfatiza la importancia de que los estudiantes avanzados tengan una voz y más opciones de elección en el aula. Por ello,

el contenido debe ser un reto más difícil y debe mostrar una mayor conexión con el pensamiento de orden superior para aquellos que están siendo excluidos y se les niega el derecho a tener retos mayores y acordes a su nivel (Hertzog, 2013).

Manning et. al (2010) indican que los maestros no están capacitados para proporcionar instrucción diferenciada para estudiantes avanzados. De hecho, dichos autores afirman que la cantidad de desafíos que los docentes tienen que enfrentar todos los días en el aula limita una aplicación adecuada de la enseñanza diferenciada. Como resultado, los estudiantes avanzados se sienten aburridos en un aula sin niveles de reto acorde a sus verdaderas capacidades; y por ello, tienen que sentarse día tras día en una clase que no desafía sus capacidades. Es así que, los estudiantes avanzados se aburren y pierden interés. Los autores indican que estos estudiantes ven la educación como algo muy simple que se puede manejar sin complejidad. Debido a que los estudiantes no están expuestos a situaciones que los hagan desarrollar las habilidades de resolución de problemas o tomar riesgos requeridos más tarde en la vida, ellos ven al aprendizaje como una actividad muy fácil, pero cuando son desafiados en realidad, consideran que todo es demasiado duro. Por ello, dudan sobre sus propias capacidades y en algún momento pierden su confianza en el proceso de aprendizaje sin darse cuenta. Manning et. al (2010) ejemplifican este proceso injusto de la enseñanza sin diferenciación a una situación hipotética en la que un niño tiene que usar lentes y el maestro hace que todos los estudiantes usen lentes incluyendo a los que no los necesitan.

La enseñanza diferenciada

Martin (2013), Dixon, et.al (2014), Manning, et. al (2010), y Heacox (2012) explican que la enseñanza diferenciada es un modelo de enseñanza que beneficia a los alumnos en los diferentes niveles de preparación.

Anderson y Algozzine (2007) indican que la educación diferenciada integra conceptos del constructivismo comunidad, estilos de aprendizaje y el desarrollo del cerebro con la investigación empírica que se centra en la preparación del alumnado, los intereses y las preferencias intelectuales. Además, señalan que la enseñanza diferenciada permite a los estudiantes de todos los niveles tomar decisiones, ser responsables de su propio aprendizaje y también ser capaces de demostrar los conocimientos adquiridos en situaciones similares. Del mismo modo, Heacox (2012) afirma que la enseñanza diferenciada permite a los maestros realizar una planificación de la instrucción considerando los perfiles de aprendizaje de los estudiantes, los factores socio-económicos y familiares, la preparación, el ritmo de aprendizaje, el género, la motivación, la percepción de sí mismos y los orígenes étnicos o culturales. Subban (2006) dice que la enseñanza

diferenciada es un modelo que se ajusta a las necesidades de los estudiantes y a los desafíos de la enseñanza para mejorar el aprendizaje y facilitar la instrucción de una manera justa. De esta manera, la instrucción diferenciada proporciona la confianza y la seguridad en un entorno que promueve el aprendizaje, y un nivel apropiado de desafío. Este modelo permite obtener lo mejor de los estudiantes sin exigir tareas demasiado fáciles o demasiado difíciles e ideas y habilidades significativas que guían la autonomía de aprendizaje. La enseñanza diferenciada tiene en cuenta los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples. Cuando un maestro llega a conocer a sus estudiantes es capaz de trabajar con sus fortalezas y limitaciones de una manera que desafía las capacidades de ellos. Por lo tanto, Subban (2006) identifica la diferenciación como una prueba de la instrucción auténtica mientras se utiliza el aprendizaje basado en el desempeño trayendo conocimiento significativo al aula, lo que motiva a los estudiantes a aprender. De la misma manera, Walqui y Van Lier (2010) explican que todos los esfuerzos realizados por los profesores deben promover la autonomía del alumnado y el potencial para crear un aprendizaje significativo.

Heacox (2012) explica que la instrucción diferenciada considera la mejor forma de aprender del alumnado y la manera en que se adquieren los conocimientos, así como la forma en que pueden demostrar los conocimientos que ya tienen. Por lo tanto, permite a los profesores proporcionar más instrucción a los que están en necesidad, sin atar a los que están listos para nuevos retos.

Hasta el momento, hemos definido la instrucción diferenciada, y la pertinencia en la realidad de las aulas en la actualidad. Así como presentado los beneficios y retos que representa. En la siguiente sección explicaremos cómo implementar la instrucción diferenciada mediante tareas por niveles para diferenciar los contenidos, productos, procesos, resultados, recursos y niveles de desafío.

Tareas por niveles para diferenciar la instrucción

Heacox (2012) establece que las tareas diferenciadas son tareas especiales para estudiantes particulares que se pueden realizar en diferentes modalidades. Por ejemplo, pueden ser organizados individualmente, por pareja o en grupo. Estas tareas por niveles se basan en las habilidades comunes de aprendizaje de los estudiantes.

Hay seis formas de estructurar las tareas por niveles identificadas por Heacox (2012). A continuación se describen:

- 1) Por nivel de desafío: Basada en la taxonomía de Bloom. La taxonomía tiene seis niveles de complejidad. Estos niveles van de lo menos a lo más complejo: Recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Una buena manera de utilizar las

actividades diferenciadas considerando la taxonomía de Bloom es mediante el uso de *tablas de Elección*.

2) Por la complejidad: En este caso los profesores abordan los niveles académicos desde niveles simples a abstractos, así como también llevan a los estudiantes a un punto de análisis en profundidad o trabajo avanzado. Las actividades por niveles de complejidad no significan más trabajo, pero si representan más esfuerzo. Un ejemplo de esto en un nivel menos complejo es cuando se requiere que los estudiantes desarrollen un folleto para informar a otros sobre los problemas ambientales; una actividad más compleja requeriría que los estudiantes desarrollen un folleto con diferentes puntos de vista acerca de los problemas ambientales; y una tercera actividad, aún más compleja sería pedir a los estudiantes crear un folleto informativo que presente varias posiciones y un argumento convincente que represente la posición personal del alumnado. Mediante el diseño de estas actividades la complejidad va desde simples hechos, seguidos por niveles analíticos hasta llegar a desempeñar tareas persuasivas.

3) Por los recursos: Las tareas encajan con los recursos basados en la necesidad de instrucción o preparación de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes deben desarrollar un proyecto utilizando diferentes recursos impresos, tales como diarios y revistas para los niveles básicos. En los niveles más avanzados por ejemplo documentales, periódicos o revistas especializados en temas particulares. Otro ejemplo de diferenciación de recursos puede ser cuando se pide a los estudiantes entrevistar a diferentes personas o profesionales de acuerdo a sus propios intereses. En este caso se utiliza un recurso diferente.

4) Por resultado, en este caso, hay la necesidad de que todos los estudiantes utilicen el mismo material, pero la diferenciación se evidenciará en el resultado. Por ejemplo, una tarea básica basada en las ideas de Don Quijote de la Mancha podría ser la creación de una representación visual de las ideas del libro que representan una sátira a la justicia social. Otros estudiantes pudieran abordar las cuestiones que representa la justicia social en los tiempos actuales en el Ecuador y así por el estilo.

5) Mediante el Procedimiento: El objetivo de la tarea asignada es lograr el mismo resultado a través de un proceso diferente. Por ejemplo, una tarea de nivel básico requeriría que los estudiantes investiguen la información al consumidor sobre la base de las publicaciones existentes, mientras que una tarea avanzada sería aquella en la que los estudiantes hicieran la investigación a través de entrevistas a tres personas acerca de la información que tienen en cuenta antes de comprar un producto. En ambos casos, los grupos identificarán los mismos resultados, pero a través de distintos procesos.

6) Por producto: Consiste en el diseño de las actividades que consideran las preferencias de aprendizaje utilizando la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Por ejemplo, un proyecto que promueve la experiencia kinestésica corporal, podría ser

uno en el que los estudiantes lleven a cabo una obra de teatro que cuente con personajes de ficción histórica; otro proyecto enfocado en los estudiantes con preferencias visuales-espaciales podría ser una que requiera que construyan un mural.

La enseñanza diferenciada ha demostrado ser beneficiosa en varios estudios de todo el mundo en diferentes niveles de instrucción y diferentes campos de estudio. La siguiente sección proporciona evidencia de la investigación de la eficacia de este modelo.

Análisis de la Investigación en el Campo de Instrucción Diferenciada

Subban (2006) recopiló documentos e investigaciones relacionados con la instrucción diferenciada desde 1.980 hasta el 2,005; los documentos incluidos se centraron en la educación realizada en los Estados Unidos y la investigación de Australia. Esta investigación identificó que el rendimiento del alumnado en la evaluación formal mejoró bajo los efectos de la instrucción diferenciada. Además, Martin (2013) dice que la enseñanza diferenciada es una herramienta beneficiosa que mejora el aprendizaje social y emocional en el aula, considerando cada individuo como persona. Esta investigación se aplicó en un programa intensivo de maestría de dos años en una universidad de Estados Unidos. Los estudiantes estaban tomando un curso obligatorio para la enseñanza de la certificación de los programas de educación primaria y secundaria. Este grupo representa una población joven y homogénea en términos de etnicidad, género y raza. Los resultados de este estudio demuestran que las habilidades sociales y emocionales permiten a las personas regular eficazmente sus propias emociones, lo cual les permiten ser parte de una comunidad. En el caso de este estudio, los resultados fueron codificados en términos de patrones comunes entre las ideas y percepciones de estos profesores en formación.

En primer lugar, Martin (2013) indica que los profesores en formación piensan que la instrucción diferenciada es necesaria, compleja, y difícil. El estudio realizado por Martins consideró información de encuestas recopiladas de los estudiantes en esta clase, quienes indicaron no haber visto ninguna diferenciación de instrucción por parte de sus propios maestros. De hecho, sus maestros enseñaban sobre instrucción diferenciada, y las normas que deben llevarse a cabo, pero no las formas prácticas para aplicar en el aula. El estudio realizado en la investigación de Martins buscó una manera a través de la cual, los profesores en formación pudieran practicar instrucción diferenciada sin depender completamente de las aulas reales. Este grupo de estudiantes fue expuesto a una simulación de aula diversa. Ellos recibieron instrucción sobre planificación y la gestión del aula. Después de que ellos presentaron sus planes de estudio, los profesores señalaron situaciones en las que tenían que lidiar con baja autoestima, estudiantes que se aburren con facilidad, estudiantes avanzados inmersos, un récord alto de ausentismo,

y las diferencias de idioma, entre otros. Estos estudiantes tuvieron que prestar atención y tener en cuenta estas diferencias para las planificaciones de sus respectivas segundas lecciones. Los temas que surgieron de las percepciones de los estudiantes al finalizar el proceso fueron: 1) Los docentes en formación planificaron las lecciones posteriores con una mente abierta y renovada para la instrucción diferenciada; 2) reconocieron que los estudiantes de diferentes niveles necesitaban recibir mayor atención; 3) que los profesores deben tener en cuenta las características socio-emocionales para promover el aprendizaje, y; 4) es de gran ayuda que los profesores perciban lo que es y cómo se siente el ser un estudiante con capacidades diferentes en un aula que trata a todos los estudiantes de manera injusta. Como consecuencia, los maestros no deben ver a sus clases de la misma manera nunca más.

Adicionalmente, Dixon et. al (2014) hablan de la importancia de la enseñanza de programas de desarrollo para mejorar las prácticas profesionales en las escuelas. En este estudio, el objetivo principal era mejorar la instrucción para los maestros. El problema identificado en este estudio fue que aunque los maestros en formación tenían conocimiento de la teoría y las necesidades para la diferenciación en la instrucción; las escuelas y las universidades todavía no brindaban programas de desarrollo profesional que mejoren la preparación docente para trabajar con la instrucción diferenciada. Los autores llevaron a cabo esta investigación cuantitativa para averiguar cuál es la correlación entre desarrollo profesional en instrucción diferenciada y la eficacia pedagógica del profesor o la auto-percepción de eficacia docente. Este estudio realizado con 41 (34 mujeres y 7 hombres) maestros de raza blanca de los niveles de la escuela primaria, secundaria y colegio de dos grandes y diversos distritos escolares en Estados Unidos demostró que el desarrollo profesional fue altamente correlacionado con ambas condiciones, la eficacia del desempeño docente y la auto-percepción de eficacia. Los datos recogidos a partir de dos pruebas fiables: Ohio State Teacher Efficacy Scales (OSTES) y Teacher Self Efficacy Scales (EET) predijeron que la eficacia personal se relaciona positivamente con las prácticas de la enseñanza diferenciada, y que la capacitación recibida estuvo altamente correlacionada con la eficacia del profesor y la auto-percepción de eficacia. Los autores recomiendan que las escuelas deben promover programas de desarrollo docente en el que los maestros aprenden acerca de la instrucción diferenciada y dentro del cual puedan escribir lecciones diferenciadas y asignadas al mismo tiempo.

Así mismo, Anderson y Algozzine (2007) describen un estudio de caso en el aula de Sr. Wright. Este maestro de cuarto grado recibió en su salón de clases estudiantes diversos. Una chica tenía una familia rica e interesante que la había llevado a viajes alrededor del mundo y muy involucrada en su educación. También tuvo un niño de madre soltera, quien trabajaba la mayor parte del tiempo y no era capaz de pasar suficiente tiempo en casa con su hijo. Además, había otro niño, que acababa de llegar de un país de América del Sur y su inglés era muy básico. Sus prácticas docentes tuvieron que cumplir con las

expectativas del estado; lo cual le exigía hacer que todos los estudiantes alcancen un nivel estándar, aun teniendo un aula diversa. Él creó perfiles que contenían información sobre las preferencias de aprendizaje, la estructura familiar, aficiones e intereses, así como los puntajes de rendimiento estatales y grabaciones de fluidez de lenguaje. Utilizó estos perfiles para tomar decisiones de cómo agrupar. El Sr. Wright utilizó un tablero de elección que ofrecía actividades teniendo en cuenta los niveles de preparación de los estudiantes. Estas tablas proporcionaban a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. Al final, fue capaz de ver que sus estudiantes estaban alcanzando los indicadores de aprendizaje propuestos en el plan de estudios, así como la exploración, la creación, la toma de decisiones y el protagonismo en su aprendizaje.

Otro estudio realizado por Chien (2012) narra la experiencia de un profesor de Inglés en un país extranjero. Chin Wen Chien, es un profesor de Inglés en Taiwán que tiene un aula diversa en términos de niveles de inglés. Ella tiene en la misma clase a un tercio de los estudiantes que han leído Harry Potter en Inglés, otro tercio que nunca han oído hablar Inglés antes y un tercero que son estudiantes normales de aprendizaje de una lengua extranjera. Ella eligió Riddle Mee-Ree para enseñar vocabulario y adivinanzas en un segundo idioma. Como una herramienta de evaluación diagnóstica, pidió a los estudiantes utilizar los colores verde, amarillo y rojo para diferenciar palabras comunes usadas, palabras conocidas y palabras desconocidas respectivamente. Con este conocimiento, se pudo diferenciar actividades para los estudiantes, tales como la manipulación, actividades manuales, evaluación ortográfica entre compañeros, y la ampliación de vocabulario con acertijos que exigían mayores niveles de pensamiento. Ella también permitió a los estudiantes decidir qué hacer en las secciones específicas de aprendizaje (learning corners). Ella utilizó estas estrategias de instrucción diferenciadas, así como las técnicas de manejo de la clase, como el control de sonido: 1) silencio 2) susurro, y 3) el sonido normal de voz (Chien, 2012). Al final del estudio, se pudo identificar que los estudiantes aumentaron sus niveles de compromiso para aprender. Como resultado, se divirtieron haciendo las actividades porque tenían la opción de elegir y por ello aprendieron al nivel propio de sus capacidades.

Todos estos estudios han demostrado ser beneficiosos en países extranjeros que tienen características similares a Ecuador. En la siguiente sección, hay una descripción del contexto ecuatoriano y el tipo de la diversidad presente en las aulas.

El Contexto Ecuatoriano

En el contexto ecuatoriano la diversidad en las aulas también es evidente en múltiples formas, así como en cualquier otra parte del mundo. Aún cuando, la principal raza en el país es de origen hispano, con Español como primera lengua, también tenemos

estudiantes pertenecientes a grupos étnicos bilingües cuya lengua materna es el Quichua y su segundo idioma es el Español. Además, como una referencia dado por el CONADIS, que es el Instituto Nacional de la Discapacidad, el cual elaboró un informe en el 2013 con los datos de los estudiantes en Cuenca, que es la tercera ciudad más grande de Ecuador, en el que se afirma que menos del 1% de los estudiantes tienen discapacidad auditiva, el 3% tiene una discapacidad física, el 1% tiene necesidades intelectuales, 0,025% tiene dificultades con el idioma, 0,026% tiene trastornos psicológicos y el 1,5% de la población estudiantil tiene necesidades visuales. Por lo tanto, es imposible negar que en un salón de clases regular en contexto ecuatoriano, cualquier profesor se encontrará con un grupo heterogéneo de estudiantes.

Nos hemos enfrentado al reto de la enseñanza de inglés con grupos heterogéneos con miras a enseñarles un idioma extranjero con altas expectativas en términos de competencias comunicativas y estándares académicos medidos por los niveles internacionales. La meta de nuestro alumnado es dominar el idioma Inglés teniendo el Marco Común Europeo (MCER) como estándar. Es importante para nosotros reconocer que cada lengua es un sistema complejo que implica diferentes habilidades, tales como escuchar, hablar, leer y escribir. Estas habilidades están interconectadas, y dependen entre sí, pero el dominio de una habilidad no es una garantía del dominio de las otras tres habilidades. Esta realidad nos coloca en otro dilema, ¿cómo debemos lograr que nuestros estudiantes alcancen el objetivo soñado de tener fluidez comunicativa y académica en Inglés? A esta pregunta es importante añadirle el hecho de que nuestros grupos de estudiantes tienen diversos niveles de fluidez en cada una de la destreza comunicativa, así como diversidad de etnias, antecedentes estudiantiles, probablemente idiomas, motivación intrínseca, estilos de aprendizaje y así sucesivamente. En nuestras manos tenemos estudiantes que son capaces de lograr actividades que incorporan la interacción kinestésica y social. Otros que se destacan en escritura, o disfrutan de la lectura y comprensión de textos, o incluso pueden cantar canciones en inglés. Mientras que, por otro lado también tenemos estudiantes que aún tienen dificultad con su primera lengua, otros que tienen bajos niveles de interés en Inglés, gente que no disfruta Inglés y así por el estilo. Hemos notado también que tanto la evaluación formativa como la evaluación sumativa no han considerado estas diferencias individuales.

Básicamente, el mayor desafío que tenemos como profesores de inglés es cumplir las metas comunicativas y académicas, considerando la biografía de nuestros estudiantes. Por lo tanto, se ha considerado que una solución ante este conflicto es tomar decisiones basadas en lo que dice la literatura, los resultados de estudios anteriores en los que se han aplicado la instrucción diferenciada, y las características de nuestros alumnos en las aulas. Reconocemos la importancia de la reflexión y la mejora constante, mientras que planeamos nuestras lecciones con el fin de tener en cuenta las capacidades y el potencial

real que nuestros estudiantes tienen. Por lo tanto, ejemplificamos en la siguiente sección, una variedad de actividades que representan prácticas de diferenciación de la instrucción para nuestros salones de clases que toman como referencia el estándar establecido para el 9º grado Inglés como Lengua Extranjera. Este objetivo corresponde a un nivel de dominio del Inglés A1.2, según el Marco Común Europeo:

“En textos orales sencillos, entender expresiones, palabras y frases relacionadas con el origen social (por ejemplo, compras, entretenimiento, servicios, etc.) del propio estudiante, lo cual es complementario a la historia personal y educativa con la que ya están familiarizados”. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012, p.13)

El indicador de aprendizaje para este estándar es: Al final de la unidad, los alumnos serán capaces de comunicarse utilizando el vocabulario de compras. En la realidad de nuestras clases aplicamos instrucción diferenciada usando una variedad de actividades que diferencian en el producto, el proceso, el contenido o el nivel.

Diferenciación por Producto

Agrupación flexible para diferenciar el producto: En primer lugar, debemos agrupar a nuestros estudiantes de acuerdo a su diversidad de inteligencias múltiples. Utilizaremos rincones de aprendizaje. Trabajaremos con un número de 40 estudiantes más o menos. Por lo tanto, tendremos 5 grupos de 8. El primer grupo (música) deberá crear una canción con una lista de palabras de compras. Tienen que utilizar una melodía que prefieran de cualquier canción que sepan. Grupo 2 (espacial visual-) elaborará un letrero para una tienda utilizando los productos que la tienda ofrece. Grupo 3 (kinestésico) producirá un comercial de televisión para una tienda y anunciarán los productos comestibles que venden. Los participantes del Grupo 4 (interpersonal) se entrevistarán entre sí acerca de los productos que compraron para esa semana en la tienda, y luego presentarán a la clase como un informe a sus amigos. El Grupo 5 (naturalista) buscará en la web o en cualquier lugar que puedan información sobre productos “Go Green”, lo cual representa alimentos saludables que pueden encontrar en una tienda, y luego lo presentarán a su clase.

Diferenciación por Contenido

Tarea por niveles para diferenciar contenido: el plan es separar la clase en seis equipos. Debemos averiguar los intereses de nuestros estudiantes antes de la actividad con una hoja de diagnóstico informal. El proyecto se llamará “En el centro comercial”. El Grupo 1 desarrollará una tienda de ropa, el grupo 2 una tienda de zapatos, el grupo 3 una farmacia,

grupo 4 una tienda de libros, el grupo 5 una tienda de mascotas, y una tienda de libre elección para un sexto grupo. Todos los grupos necesitarán usar una computadora, para que puedan buscar información sobre vocabulario, frases y anuncios en línea. También tendrán una caja con útiles escolares y materiales disponibles para diseñar lugares. El objetivo de esta actividad es diferenciar el contenido. Así que, habrá seis presentaciones diferentes. Todos los grupos tendrán que encontrar maneras de presentar un entorno rico con una amplia gama de vocabulario sobre su tema a sus compañeros y al mismo tiempo, desarrollarán su creatividad. Las actividades, instrucciones y rúbrica se presentarán y explicarán en las hojas de instrucciones.

Diferenciación por Nivel de Complejidad

Tablero de elección para diferenciar las actividades de acuerdo al nivel de complejidad: utilizaremos una tabla de elección. La tabla de elección contendrá nueve actividades que se basan en niveles de complejidad de la taxonomía de Bloom. Los grupos serán seleccionados de acuerdo con el nivel de su competencia lingüística, lo cual se definirá a partir de la evaluación diagnóstica tomada al principio del año, así como el registro docente. Este registro sirve como nuestra herramienta de evaluación formativa continua, que nos ayudará a tomar decisiones en base a nuestras observaciones y reflexiones sobre la enseñanza y aprendizaje del alumnado. Además, es necesario coordinar los grupos, de modo que todos los grupos cuenten con nuestro apoyo. Ver Tabla 1 para esta tarea.

Los estudiantes tendrán que elegir una actividad en cada nivel de la primera y segunda línea, y nosotros elegir una actividad de la tercera línea.

Tabla 1.

Recordar (2 points)	1.1. Enlistar actividades o productos vistos en un día en el supermercado de forma escrita.	1.2 Después de ver el video de este sitio: https://www.youtube.com/watch?v=M-JFSplI5HM Usted necesita reportar una lista de treinta objetos que reconozca en Inglés.	1.3 Grabar un video referente a una visita al mercado. Describa todo lo que vea.
Analyze (3 points)	2.1 Investigue lo que la gente de su familia necesita comprar para una semana de comestibles. Y compare con lo que la gente de EE.UU. compra para una semana de comestibles.	2.2 Clasifique el tipo de compras que tiene en casa y / o que han visto en el mercado. Puede usar las categorías de alimentos, suministros, material escolar, etc. sea creativo para presentarlo a su grupo de compañeros.	2.3 Comparar dos escenarios utilizando un diagrama de Venn. El mercado abierto y el supermercado. Hable de todo lo que vea, como la presentación de los productos, la atención, los precios, etc.
Create (5 points)	3.1 Diseñe una lista de compras y un presupuesto para su familia, teniendo en cuenta todos los productos que usted tiene en su casa, y los demás que usted necesita comprar para la próxima semana.	3.2 Produzca un anuncio de productos para su propia tienda de comestibles e imagine que sus compañeros de clase serán sus posibles clientes.	3.3 Desarrolle una revista con secciones para los diferentes productos de una tienda de comestibles, la revista debe ser creativa e informativa.

Diferenciación Mediante el Procedimiento

Agrupación flexible para diferenciar la instrucción por proceso: En este caso, organizamos nuestra clase utilizando otra estrategia de agrupamiento flexible. Identificaremos a los estudiantes que necesitan más práctica en escuchar, hablar, leer y escribir, basados en nuestro registro de maestros, y también usando los resultados diagnósticos realizados a principios de año. De esta manera, tenemos cuatro grupos teniendo en cuenta las necesidades del alumnado. El tamaño de los grupos variará, esto sucederá sólo por esta ocasión especial. Los grupos no serán permanentes. La distribución de las actividades se presenta de la siguiente manera:

Tabla 2.

Escuchar	Escuchar y ver el video en el sitio web: https://www.youtube.com/watch?v=owEvL68Er0A Luego identifique a dónde se debe ir y qué se debe comprar para una fiesta. Haga una lista de los lugares que hay que visitar y las cosas que hay que comprar.
Hablar	Imagine que usted es un organizador de fiestas y hay que aconsejar a su cliente acerca de las cosas que él o ella tiene que comprar para la fiesta. Usted va a presentar una dramatización ante la clase. Elija un tema interesante para usted y asegúrese de que todos los miembros del grupo tengan la oportunidad de participar.
Leer	Lea el contenido de este sitio web: http://kidsparties.about.com/od/birthdayparties/f/FAQPicnicParty.htm Haga una lista de cosas que hay que comprar para el picnic.
Escribir	Escriba una lista de compras para una fiesta. Usted debe seleccionar el tema de la fiesta. Pero asegúrese de tener en cuenta todo lo que necesita comprar. Pues su proyecto es escribir un artículo de revista siendo usted un asesor de eventos.

Conclusión

La teoría presentada en este capítulo, ha mostrado la visión general de las características, beneficios, retos y formas de implementar la enseñanza diferenciada en un aula. Los diferentes estudios que son evidencia de su eficacia y de un análisis profundo y ejemplificación de nuestro contexto, establecen la aplicabilidad de la instrucción diferenciada en nuestro campo. Como se puede ver, la enseñanza diferenciada es un proceso que exige el compromiso del profesor, preparación, disposición y acción. Pero, sin duda puede ser hecho y tiene beneficios infinitos. La enseñanza diferenciada permite a todos los estudiantes participar en la educación y tener retos al nivel adecuado. Este modelo se puede aplicar en una clase de idioma Inglés, así como en otros campos. Lo expuesto permitirá mejorar nuestras prácticas de enseñanza y lo más importante, el aprendizaje de nuestro alumnado.

Referencias

- Anderson, K. M., & Algozzine, B. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/62036713?accountid=11789>
- Clark, B. (1979). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* Charles E. Merrill Publishing Company, 1300 Alum Creek Drive, Columbus, Ohio 43216 (\$16.95). Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/63767670?accountid=11789>
- Chien, C. (2012). Differentiated instruction in an elementary school EFL classroom. *TESOL Journal*, 3(2), 280-291. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1509081164?accountid=11789>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 0162353214529042.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Free Spirit Publishing.
- Hertzog, N. B. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 131-143
- Manning, S., Stanford, B., & Reeves, S. (2010). Valuing the advanced learner: Differentiating up. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(4), 145-149. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/742877309?accountid=11789>
- Martin, P. C. (2013). Role-playing in an inclusive classroom: Using realistic simulation to explore differentiated instruction. *Issues in Teacher Education*, 22(2), 93-106. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1509085749?accountid=11789>

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/61851809?accountid=11789>

Walqui, A., van Lier, L., (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. San Francisco, CA: WestEd.

Instrucción Diferenciada en las Aulas Ecuatorianas en un Nivel del Inglés Como Lengua Extranjera

Introducción

Durante los últimos años, ha habido un aumento en la diversidad de la población estudiantil con una variedad de estilos de aprendizaje, niveles de lenguaje académico y múltiples experiencias culturales que han hecho que los docentes se preocupen por cómo ayudar mejor a los estudiantes a adquirir una instrucción significativa y de apoyo durante los tres momentos del proceso de aprendizaje: activación, conexión y afirmación Herrera (2010). Afortunadamente, han existido muchos autores como: Heacox (2012), George (2005), Subban (2006), entre otros; que han propuesto un enfoque interesante llamado instrucción diferenciada para guiar a los educadores durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque hay muchos educadores de todo el mundo quienes conocen acerca de esta enseñanza diferenciada y toman en cuenta las diferencias de los alumnos con el fin de proporcionar una distribución enseñanza equitativa, todavía pueden haber algunos maestros que están en busca de información sobre este tema para mejorar su enseñanza, y ayudar a los estudiantes a comprometerse con su educación diaria. Por lo tanto, este capítulo describe la instrucción diferenciada, sus beneficios, y algunas pautas de enseñanza en la primera parte. A continuación, presenta una breve descripción del escenario, currículo y los materiales de Inglés utilizados en un salón de clases en el extranjero donde el Inglés es considerado como una lengua extranjera. Además, ofrece una variedad de estrategias de aula que pueden ser utilizadas combinando el contenido de un currículo específico con las características únicas de aprendizaje de los estudiantes del idioma Inglés, para alcanzar los objetivos específicos de la lectura. Por último, se incluye una parte final que invita a los profesores a asumir la enseñanza diferenciada como un desafío a ser aplicado en las aulas del idioma Inglés, para balancear y conectar los requeridos estándares prescritos junto con las diferencias de aprendizaje, intereses y preferencias de los estudiantes.

Revisión de Literatura

La enseñanza diferenciada se ha convertido en un método eficaz a ser tomado en cuenta no sólo por los administradores educativos, sino también por los profesores con el fin de adecuar el currículo y la enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Hay varios investigadores y autores que han estado estudiados la enseñanza diferenciada como un proceso para proporcionar enseñanza de apoyo para animar a los estudiantes a incluirse, y llegar a ser participantes activos en su proceso de aprendizaje. De este modo, esta revisión literaria describe la instrucción diferenciada y los beneficios al ser aplicada con el fin de llenar las expectativas de los estudiantes a medida que avanzan en su aprendizaje.

Además, esta sección presenta pautas a ser consideradas cuando se utilice la instrucción diferenciada en las actividades de clase con el fin de proporcionar una gran variedad de oportunidades que inviten a los estudiantes a desarrollar sus habilidades cognitivas, académicas y socio-lingüísticas.

La enseñanza diferenciada y sus beneficios

Según Tomlinson (2004), la instrucción diferenciada es un proceso educativo que permite a los profesores organizar el currículo y la instrucción para asegurarse de que el nuevo aprendizaje, actividades en el aula, y las evaluaciones se desarrollen según el nivel de adquisición de aprendizaje de los estudiantes, intereses, estilos y preferencias de aprendizaje. Además, George (2005) contribuyó con esta idea y expresó que la instrucción diferenciada permite a los profesores reaccionar positivamente ante la diversidad de los estudiantes en la clase mediante el uso de un enfoque centrado en el estudiante con el fin de provocar un aprendizaje significativo. Del mismo modo, Subban (2006) añadió que la enseñanza diferenciada se puede desarrollar cuando hay ambiente colaborativo que permite a los estudiantes desarrollar actividades desafiantes teniendo a sus compañeros y maestros como un apoyo de aprendizaje. Heacox (2012) también describió a la enseñanza diferenciada como una manera de apoyar a los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje mediante la modificación del nivel, la velocidad y el tipo de instrucción de acuerdo a sus necesidades particulares.

Por otro lado, cuando se habla de los beneficios de proporcionar una instrucción diferenciada Heacox (2012) enunció que esta permite a los profesores tienen una idea clara sobre las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes para así adecuar, modificar o cambiar el contenido curricular y apoyar el aprendizaje. Además, el autor citado hace alusión que la aplicación de esta instrucción invita a los profesores a examinar

las capacidades cognitivas de los estudiantes; los perfiles de aprendizaje; los factores socioeconómicos; el nivel de preparación; el ritmo de aprendizaje; género, y el nivel de influencia cultural con el fin de ofrecer actividades desafiantes para ayudarles a ir más allá de sus limitaciones de aprendizaje actuales. Del mismo modo, la instrucción diferenciada permite que los estudiantes se involucrados en un proceso de aprendizaje dinámico y productivo, sacando el máximo rendimiento que sus habilidades cognitivas y lingüísticas. En resumen, la instrucción diferenciada se caracteriza por ofrecer actividades que sean rigurosas, pertinentes, flexibles, variadas y compleja con el fin de desafiar a los estudiantes a alcanzar su alto potencial, por medio del apoyo en el proceso de aprendizaje Heacox (2012).

Instrucción Diferenciada

La aplicación de la instrucción diferenciando con el fin de satisfacer tanto las necesidades individuales de los estudiantes diversos como los estándares curriculares una meta educativa difícil de cumplir. Sin embargo , Tomlinson (1999) , Tieso (2003) , y Heacox (2012) han propuesto algunas pautas para ayudar a los educadores ha lograr este objetivo. Por ejemplo, ellos mencionaron que es necesario mantener la concentración en los conceptos esenciales que van acorde con los estándares curriculares adaptándolos para satisfacer las necesidades de los estudiantes, los estilos de aprendizaje, y los intereses individuales.

Tomlinson (1999) expreso que los estudiantes necesitan adquirir un profundo conocimiento del material académico con el fin de avanzar al siguiente nivel académico. Por lo tanto, ella menciona que los educadores necesitan planificar su enseñanza basada en los estándares nacionales, el currículo prescrito, y los intereses y destrezas de los estudiantes.

A pesar de que la conexión de estos tres aspectos parezca difícil de obtener a simple vista, Tomlinson (2003) proporcionó varias intervenciones a ser consideradas cuando se aplique una enseñanza diferenciada. Por ejemplo, es esencial para evaluar las normas nacionales, así como el currículo prescrito reconociendo los contenidos claves a ser enseñados. Por lo tanto, esta autora afirma que los profesores necesitan que revisar los contenidos anteriores y posteriores de cada nivel de estudio para tener una idea clara de lo que los estudiantes han aprendido, y lo que ellos necesitan aprender en un cierto nivel, antes de pasar a la siguiente. Heacox también agregó que el análisis de los conocimiento previos de los estudiantes pueden ayudar a los profesores a diagnosticar lo que los estudiantes necesitan para “conocer, comprender y ser capaz de hacer” al final de un período determinado de tiempo (2012, p. 59). Como consecuencia, esto puede

ayudar a los educadores a planificar su enseñanza basada en los contenidos curriculares necesarios, así como hacer ajustes teniendo en cuenta las necesidades académicas y lingüísticas de los estudiantes.

Además, Heacox (2012) explicó acerca de esta modificación y equilibrio entre el currículo y las necesidades de los alumnos al describir la parte del contenido de la instrucción diferenciada. Ella mencionó que los profesores necesitan analizar y extraer los temas más importantes de un plan de estudios determinado con el fin de cumplir con las expectativas de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la hora de diferenciar el contenido es esencial pre evaluar las habilidades cognitivas y lingüísticas de los estudiantes y relacionarlas con tareas adecuadas en función de su nivel de preparación; para proporcionar una variedad de opciones para explorar su aprendizaje de una manera profunda; y ofrecerles materiales simples y complejos que se adapten a sus estilos de aprendizaje reales.

Por otro lado, cuando se habla de la etapa de proceso de la enseñanza diferenciada, Tomlinson (1999) y Tieso (2003) mencionan que los educadores necesitan poner énfasis en el proceso de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En consecuencia, este proceso debe proveer a todos los estudiantes con una variedad de tareas de aprendizaje que tengan un equilibrio entre las tareas asignadas por el profesor y las tareas seleccionadas por los estudiantes para que de esta manera puedan experimentar diferentes experiencias de aprendizaje. Tomlinson (2003) también indicó la necesidad de diseñar actividades para invitar a los estudiantes a conseguir objetivos estandarizados altos motivándoles a ir más allá de sus capacidades cognitivas actuales y darles el apoyo adecuado durante su proceso de aprendizaje. Igualmente, Stemberd y Zang (2005) mencionan que los educadores necesitan dejar que los estudiantes reconozcan sus propios estilos intelectuales para que así puedan utilizarlos para procesar la información de una manera rápida y ser capaces de seleccionar las tareas que se ajusten a sus características individuales. Este punto de vista también es reforzado por Dunn y Dunn (1993) , quien expresa que quien expresa que los estudiantes tienen sus estilos personales de aprendizaje y son definidos como características individuales biológicas que les permiten entender un tema de una manera diferente y rápida a pesar de que ellos reciban la misma enseñanza . Por lo tanto, los autores mencionados coincidieron en que los educadores necesitan analizar lo que los estudiantes traen en a la clase con el fin de descubrir sus estilos individuales de aprendizaje reales, la predisposición, los intereses, tanto como las fortalezas y debilidades.

Por otra parte, Tomlinson (2003) expresa que una vez que los educadores averigüen sobre las preferencias de los alumnos, los niveles y estilos de aprendizaje, es necesario involucrar a todos los estudiantes para alcanzar una meta principal mediante el diseño de una variedad de tareas de aprendizaje, donde los alumnos pueden trabajar juntos

y ayudarse mutuamente, independientemente de su diferente nivel de aprendizaje. Similarmente, Santamaría, Fletcher , y Bos (2002) apoyan esta idea de trabajo colaborativo y explican que si los estudiantes tienen el apoyo de sus compañeros de un nivel avanzados, de sus profesores y de los materiales apropiados de aprendizaje , van a maximizar sus habilidades cognitivas y lingüísticas para lograr metas grandes.

Además, Tomlinson (1999) indica que cuando se desarrollan actividades grupales, los educadores necesitan utilizar dos tipos de actividades en el aula: una, es la actividad asignada por el profesor, y la otra que es la actividad seleccionada por estudiante para asegurarse de que todos los estudiantes interactúen y puedan apoyarse mutuamente para entender el contenido nuevo. Hughes, Vaughn, y Moody (1999) y Tieso (2003) concuerdan con este punto de vista y añaden que es esencial diseñar una variedad de actividades en las que los estudiantes tengan la oportunidad de participar de forma individual, en pequeños grupos y con toda la clase. Sin embargo, los autores citados anteriores explicaron que para que esto ocurra; los educadores necesitan analizar el nivel de complejidad de las actividades que decidir cuanta ayuda podrían necesitar los estudiantes llevarlas a cabo tomando en cuenta los diferentes niveles cognitivos y físicos.

Por otra parte, Tomlinson (2003) añade que el uso de estrategias de agrupación flexibles dependiendo del contenido, de los proyectos de los estudiantes, y las evaluaciones pueden permitir a los estudiantes encontrar apoyo e interactuar con compañeros que tienen diferentes niveles aprendizaje. George (2005) también hizo hincapié en que, el tener un aula heterogénea puede proporcionar oportunidades para desarrollar destrezas interpersonal y sociales las cuales son importantes para tener éxito en el mundo real que requiere que los estudiantes desarrollen buenas relaciones en sus futuros puestos de trabajo. Además, Maker y Nielson (1996) añaden que es necesario modificar el ambiente del aula para promover conexiones entre las experiencias de aprendizaje escolar y el ambiente de la comunidad de los estudiantes con el fin de proporcionar un apoyo efectivo para todos los diversos estudiantes que provienen de diferentes orígenes.

El Uso de las Evaluaciones como un Proceso Continuo

Tomlinson (2000) menciona la importancia de crear un proceso de evaluación que esté integrado con la enseñanza y que evalúe el desempeño de los estudiantes antes, durante y después del proceso de aprendizaje. Herrera , Cabral y Murry (2013) también contribuyen con la idea de desarrollar un proceso de evaluación completa a través del uso de evaluaciones previas , formativa y acumulativas para evaluar eficazmente el idioma el desarrollo del lenguaje del estudiante y el progreso académico para utilizarlos como apoyo para informar sobre la enseñanza del profesor. Por otra parte, Berger (1991)

añade que los productos de aprendizaje deben permitir que los estudiantes se expresen utilizando diferentes actividades en función de su estilo de aprendizaje para mostrar sus aprendizajes nuevos. Por otra parte, el último autor enfatiza que cuando se de una instrucción diferenciada, los docentes necesitan utilizar una variedad de evaluaciones que contengan varios niveles de dificultad y rúbricas de puntaje establecidas para evaluar la efectividad de las destrezas de los estudiantes.

Al hablar sobre alguna característica sobre el proceso de calificación, Heacox (2012) contribuye con la idea de alentar a los maestros a tener en cuenta que el propósito principal de la evaluación es dar una retroalimentación sobre el progreso en el aprendizaje y la calidad de la trabajo en el aula a los estudiantes, así como sus padres. Por lo tanto, para manejar el proceso de calificación como una tarea justa, los educadores deben diseñar y aplicar pruebas con estándares de calidad no sólo para tareas básicas, sino también para avanzadas. Estos estándares deben ser claros, escritos en un lenguaje apropiado para los estudiantes. Además, estos tienen que reflejar las expectativas altas y describir lo que los estudiantes necesitan hacer y describir los requerimientos mínimos y máximos. La autora mencionada enfatiza la necesidad de permitir a los estudiantes a evaluar su propio trabajo mediante el uso de las autoevaluaciones y evaluaciones en pareja. Si los educadores permiten a los estudiantes a evaluar sus trabajos, esto permite fortalecer su independencia.

Del mismo modo, Herrera, Cabral y Murry (2013) contribuyen con esta idea de auto evaluación y la evaluación en pareja como una herramienta valiosa donde los estudiantes pueden “ entender más a fondo y deliberadamente los criterios de evaluación para lograr productos y rendimientos de alta calidad “ (2013, p. 33). Por otra parte, Heacox (2012) expresa que los educadores deben guiar este proceso de evaluación ejemplificando el formato de evaluación mediante el uso de rúbricas y listas de cotejo específicas para evitar la calificación injusta. Desarrollar una enseñanza diferenciada es un trabajo desafiante que los profesores necesitan hacer frente si quieren tener una enseñanza exitosa y logros efectivos de los alumnos. Por esta razón, Smith (1998) indican que es importante buscar formas de alentar a los colegas a participar en este proceso para lograr grandes metas educativas.

Por otra parte, cuando se habla de evaluación, Heacox (2012) expresa que los maestros deben permitir que los estudiantes evalúen su propio trabajo mediante el uso de la autoevaluación y la evaluación en parejas para fortalecer a la independencia y el juicio de valor. Del mismo modo, Herrera, Cabral y Murry (2013) añaden que la auto-evaluación, así como las evaluaciones en parejas permite a los estudiantes interpretar la calidad de su trabajo mientras descubren de sus aspectos fuertes y débiles. Como tal, es esencial permitir a los estudiantes auto monitorear su propio proceso de aprendizaje, así como el de sus compañeros mientras realizan las actividades mencionadas. Es también importante

proveer rúbricas claras para guiarlos en el proceso de evaluación. Como Heacox (2012), Herrera, Cabral y Murry (2013) mencionan, es imprescindible el uso de una rúbrica o lista listas de cotejo para permitir que los estudiantes tengan un proceso de evaluación justo, altas expectativas sobre las tareas, para evitar malentendidos.

Por lo tanto es relevante motivar a los estudiantes a cumplir los criterios de evaluación y tomarse el tiempo para diseñarla y ejemplificarla a los estudiantes. Esto les ayudará a estar familiarizados con los parámetros de la rúbrica y disfrutar de su proceso de evaluación.

Finalmente, Heacox (2012) también indicó que es importante tener en cuenta que el objetivo principal del proceso de calificación es proporcionar información clara sobre el progreso en el aprendizaje y la calidad del trabajo a los estudiantes y sus padres, por lo tanto esta necesita ser efectiva.

La Realidad Ecuatoriana y el Contexto del Escenario de Aprendizaje

El Ministerio de Educación del Ecuador (2012) ha dividido el sistema educativo en: 9 zonas educativas, 140 distritos y 1117 circuitos alrededor de todo el país. Las zonas educativas están agrupadas por regiones y provincias que se encuentran cercanas. Por ejemplo, si existe una institución educativa la Región Sierra en la esto, significa que esta pertenece a la Zona Educativa 3, la cual cuenta con seis distritos. Cada distrito se encuentra localizado en las principales ciudades, y este se encuentra a cargo de la administración de todos los aspectos educativos de las instituciones públicas y privadas en esa área. Por otra parte, es importante mencionar que en pequeños cantones, existen dos tipos de instituciones públicas como son las escuelas primarias y colegios. Cada colegio público tiene muchos estudiantes y su numérico depende de su ubicación.

Sin embargo, nos gustaría dar una breve descripción de uno de los colegios previos donde una de las autoras laboró para hablar de un ejemplo en particular, donde era fácil ver que había alrededor un total de mil estudiantes. Ellos se encontraban asistiendo a diferentes grados los cuales iban desde primer año de educación general básica hasta noveno año de educación general básica. La mayoría de estos grados tenían tres paralelos A, B, C de primero a séptimo año y cinco paralelos A, B, C, D, E del octavo al noveno año. Es fundamental mencionar que cuando las instituciones educativas tienen los niveles de primaria y secundaria se llaman Unidades Educativas. A pesar de que la ley educativa del Ecuador (2011) expresa que cada colegio debe tener seis niveles educativos, tres básicos y tres superiores, esta institución era la excepción, porque esta fue reorganizada recientemente para funcionar como una Unidad Educativa y no como una escuela primaria.

Plan de Estudios y Libros de Aprendizaje de Inglés

La educación Ecuatoriana contiene diferentes estándares de aprendizaje del idioma Inglés que cada estudiante necesita alcanzar al final de un nivel educativo, que no se basa solo en el conocimiento, sino también en las destrezas. Por lo tanto, los estudiantes necesitan demostrar lo que saben y lo que son capaces de hacer con sus nuevos aprendizajes. Estos estándares de aprendizaje del Idioma Inglés, están alineados con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y están establecidos como puntos de referencia para los estudiantes de lengua Ecuatorianos. La población total de estudiantes se divide en tres niveles principales A1, A2 y B1. Los estudiantes deben llegar a A1 al final del noveno año escolar en la educación secundaria ecuatoriana. Luego, los estudiantes necesitan para obtener el nivel A2 al final de primer año de bachillerato, y para el final de la educación secundaria, los estudiantes necesitan para obtener B1.

Además, todos estos niveles se clasifican en diferentes estándares de aprendizaje Ecuatorianos que son aspectos importantes a ser considerados en el diseño de la enseñanza de Inglés en los colegios públicos. Este estándar fue diseñado en 2012, de conformidad con las Normas del Marco Común Europeo (2003) y el Ministerio de Educación. Estos estándares están diseñados para cumplir con ciertos criterios relacionados con los componentes del lenguaje comunicativo en las cuatro destrezas del lenguaje. Cada nivel A1, A2, B1 esta subdivido en dos partes. Por ejemplo, el nivel de competencia A1contains dos niveles de competencia A1.1 y A1.2. El primero corresponde a las expectativas al final del octavo grado, mientras que el segundo se da al final del noveno grado.

Además, todos estos estándares de aprendizaje del idioma inglés se desarrollan teniendo en cuenta los componentes del lenguaje y de las destrezas del idioma inglés como son: escuchar, hablar, leer y escribir.

Todas estas normativas y destrezas deben ser desarrolladas mediante el uso de texto de Inglés particulares. Cada colegio recibe fondos del gobierno ecuatoriano, que permite a los estudiantes reciben libros en inglés de forma gratuita. Estos libros se basan en el currículo establecido y están diseñados de acuerdo a los niveles educativos de los estudiantes. Por ejemplo, hay un libro para el octavo y noveno grado de EGB, uno para décimo EGB y primer año de bachillerato, y otra para el segundo y tercer año de bachillerato.

Cada libro contiene seis unidades que se cubrirán durante los diez meses del año escolar. El año escolar entero se divide en dos períodos de cinco meses; por lo tanto, hay tres unidades a ser cubiertos por trimestre. Cada escuela pública tiene cinco períodos de inglés por semana y cada uno tiene una duración de cuarenta y cinco minutos.

Estudiantes

Cuando se habla de la población estudiantil en general de una institución es importante mencionar que esta es multilingüe y diversa. Cada aula contiene alrededor de treinta o cuarenta estudiantes, quienes tienen sus características únicas, ya que provienen de diferentes orígenes. Por ejemplo, hay estudiantes que vienen de ciudades de la Costa, así como de la Sierra. Esta particularidad hace que se diferencien porque el aspecto lingüístico varía mucho de un lugar a otro. Por ejemplo, mientras que los estudiantes de la región de la Costa hablan un idioma (español), la mayoría de los estudiantes de la Sierra, hablan dos idiomas (español y kwichua).

Ellos también vienen de diferentes niveles socioeconómicos que influyen no sólo su desarrollo académico, sino también su interacción social. A veces, los estudiantes que hablan el kwichua no se sienten orgullosos de hablar esta lengua y ser parte de la cultura indígena, por lo que suelen tener problemas en la interacción con sus compañeros. Además, el nivel de dominio del Inglés varía de un estudiante a otro. Por ejemplo, es común ver en una clase de cuarenta alumnos, que treinta están en un nivel inicial, ocho en un intermedio y dos en el nivel avanzado.

Instrucción Diferenciada en Ecuador

La instrucción diferenciada en Ecuador es muy importante y necesita tener en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje mencionados anteriormente. Aunque hay dos estándares que corresponden al nivel A1, el profesor debe desarrollar algunas estrategias para cumplir el estándar A1.2. Por ejemplo cuando se habla del estándar de lectura A1.2, los estudiantes deben ser capaces de “entender e identificar transaccional textos simples, expositivos informativos (por ejemplo, letreros, cartas personales, autobiografías cortas, etc.); una sola frase al tiempo, reconociendo nombres familiares, palabras y frases básicas y releerlas según sea necesario. Por lo tanto, el tipo de textos que ellos deben leer incluyen, pequeñas cartas personales, folletos y artículos de prensa”.

Esta norma pertenece a la destreza de lectura que permite a los estudiantes reconocer y comprender información de texto simple que se puede encontrar en las actividades diarias. En consecuencia, la siguiente información describe varias actividades que pueden ser utilizadas como una de las múltiples formas para alcanzar el estándar final utilizando la instrucción diferenciada. Esta se divide en cuatro secciones diferentes de contenido, proceso, producto, y ambiente de aprendizaje.

Contenido: Direccionando hacia el Objetivo de Aprendizaje

Como Heacox (2012) menciona en su libro *Instrucción Diferenciada en el Salón de Clases Regular*, es importante la utilización de estrategias de instrucción diferenciadas para modificar y adaptar el currículo con el fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes. Además, este tipo de instrucción debe comenzar por pre evaluar a los para identificar sus conocimientos previos y nivel de preparación. Esto permite a los educadores identificar a los estudiantes que requieran una instrucción más directa, y a los que requieran menos ayuda. Los estudiantes que están en el nivel avanzado y demuestren una comprensión clara del contenido del curso pueden necesitar actividades más difíciles, que los que están en el nivel inicial. Por ejemplo, la estrategia de Inventario de Intereses propuesto por Heacox (2012) puede ser utilizada para descubrir los intereses de lectura de los estudiantes. Esto ayudara a los profesores a pre evaluar los tipos de textos que les guste leer a los estudiantes como: pequeños anuncios, dibujos animados, mensajes de correo electrónico, poemas, carteles, autobiografías y así más.

Después de reunir información sobre las preferencias de lectura de los estudiantes, es esencial invitar a los estudiantes a completar las listas de cotejo sobre las inteligencias múltiples propuesta por Heacox (2012) para descubrir si los alumnos tienen destrezas verbales / lingüísticas, lógico / matemáticas, visuales / espaciales, corporales / kinestésicos, musicales, interpersonales o intrapersonales. Esta información busca guiar el proceso de enseñanza instrucción desde el principio para motivar a los estudiantes a describir sus sentimientos acerca de la lectura en función de su estilo de aprendizaje. Según el autor mencionado anteriormente, existen varias actividades que los profesores pueden usar con sus estudiantes como: escribir un párrafo corto; hacer un collage; dibujar gráficos; dramatizar; crear una canción; utilizar mímica; o presentar un diálogo en parejas. Una vez que los profesores estén conscientes de las opiniones de los estudiantes acerca de la lectura, es importante planificar estrategias creativas para mejorar sus destrezas del idioma y desarrollar su pensamiento crítico.

Posteriormente, es relevante diseñar la enseñanza conectando de una lección del libro con la información previa acerca de las preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, si en una lección los estudiantes deben aprender y utilizar la información sobre los lugares de la casa y ser capaz de enviar mensajes acerca de los planes de fin de semana. En la fase de activación, la estrategia Think-Pair- Share puede ser utilizada para motivar a los estudiantes a trabajar en parejas para intercambiar ideas y contarse lo que ellos conocen sobre las partes de la casa y planes de fin de semana en Inglés o en Español. Esto dependerá del nivel de competencia de los estudiantes.

Además, será de mucha ayuda si se les da a los estudiantes a los diferentes tipos de lectura, tales como artículos, cuentos, revistas y libros de cómics que contienen

información acerca de las partes de la casa y las actividades de fin de semana y hacer que ellos seleccionen un texto. Una vez que los estudiantes seleccionen un artículo, cuento, o un libro y leer esta información, ellos podrán activar su conocimiento previo y presentar sus ideas previas sobre el nuevo contenido. Ellos podrán presentar su conocimientos previos utilizando de un mapa mental, una estrategia lingüística de enlace, o un guía anticipatoria. Como resultado, estas estrategias ayudarán a desarrollar lo que Walki y Van Lier (2010) llaman el primer momento de la lección, o lo que Herrera (2010) enuncia como la fase de activación de aprendizaje la cual prepara a los estudiantes a familiarizarse con el contenido antes de proporcionar la instrucción de apoyo.

Proceso: Guiar a los Estudiantes a conseguirlo

Según Heacox (2012), los profesores necesitan variar las actividades de aprendizaje para proporcionar formas de explorar, conectar, tener sentido, y almacenar los nuevos contenidos en la memoria a largo plazo mediante el uso de sus propios fortalezas y el apoyo de sus compañeros y docentes. Por lo tanto, es esencial utilizar Textos de Niveles para realizar las conexiones entre los estudiantes y el nuevo contenido. Esto permitirá abordar diferentes tareas en base al dominio del lenguaje académico de los estudiantes. Por ejemplo, se considerara el ejemplo previo para ilustrar esta fase; donde los profesores necesitan presentar el mismo contenido sobre las partes de la casa y actividades de fin de semana a todos los estudiantes. Sin embargo, es importante proveer diferentes materiales de lectura, tales como: carteles, pequeños libros de historietas, artículos, mini audio libros y descripciones breves.

Como consecuencia, esto no sólo permitirá que los estudiantes elijan su propio texto de lectura en función de su estilo de aprendizaje, sino también basados en el nivel de competencia de Inglés. Por ejemplo, si ellos se encuentran en el nivel inicial, ellos pueden elegir carteles o cómics para leer acerca de los lugares de la casa y actividades de fin de semana, Pero si están en un nivel avanzado, ellos pueden elegir para leer descripciones o artículos cortos. Por otro lado, si los estudiantes son visuales, van a elegir los materiales de lectura con imágenes, y si tienen la inteligencia musical, van a escoger el mini libro de audio. Aunque los estudiantes seleccionen sus materiales de lectura en base a sus preferencias y su propio nivel de complejidad, es algunas veces importante que los profesores reten a los estudiantes a ir más allá de sus niveles de lectura limitados, proporcionando apoyo y retroalimentación.

Además, en este segundo momento de la lección llamado Interactuar con el Texto por Walqui y Van Lier (2012), o la Etapa de Conexión por Herrera (2010), lo profesores pueden utilizar la Taxonomía de Bloom para diseñar tareas apropiadas para involucrar

a los Estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento crítico a través de actividades individuales, de pareja y grupales. Del mismo modo, esta taxonomía permite categorizar las actividades teniendo en cuenta el nivel de complejidad que van desde habilidades de pensamiento simples como: recordar, entender y aplicar hasta las más complejas como: analizar, evaluar y crear. Regresando al ejemplo antes expuesto, Así, una vez que los estudiantes han leído la información de los carteles, cómics, descripciones breves sobre los lugares de la casa y actividades de fin de semana, ellos estarán en la capacidad de enlistar, explicar, demostrar, clasificar, o crear una línea de tiempo con la información de los textos de lectura en función de su propio nivel de pensamiento.

Además , los estudiantes también tendrán la oportunidad de elegir otra actividad propuesta por Walqui y Van Lier (2012), que es la revista de doble entrada la cual alienta a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de pensamiento mediante la predicción de situaciones de un texto y proporcionando citas directas del texto para apoyar sus opiniones. Por ejemplo, si los estudiantes leen un cuento corto sobre las actividades de fin de semana de alguien, ellos serán capaces de predecir si algo pasa inesperadamente.

Del mismo modo, la utilización de círculos de lectura puede ser aplicada como una forma de diferenciar la enseñanza y permitir que los estudiantes sean entes activos. Esto les ayudara a encontrar el apoyo en sus compañeros de clase para aclarar, comparar, discutir y ampliar el contenido de la lectura con el fin de entenderla. Invitar a los estudiantes a trabajar en grupos y formar círculos de lectura les dará la oportunidad de tener rol como un director de discusión, compositor literario, conector, ilustrador, enriquecedor de vocabulario, o encargado de resumir. Todos ellos tendrán tiempo para compartir información del artículo en esta actividad. Por ejemplo, el director dirigirá la discusión; el compositor literario señalará un par de oraciones del artículo para guiar la lectura oral. Por otra parte, el conector establecerá conexiones de texto con la vida; el ilustrador creara un gráfico para explicar pequeña escena de la lectura. El enriquecedor del vocabulario buscará vocabulario nuevo del texto y explicara significado para enriquecer el vocabulario del grupo. El encargado de los resúmenes utilizara contenido clave para resumir la lectura. Esta actividad les permitirá no sólo desarrollar su pensamiento crítico para reforzar su aprendizaje, sino también identificar sus fortalezas en la lectura.

Producto : Creando expectativas de desempeño

Heacox (2012) explica que los profesores necesitan diferenciar el producto, proporcionando múltiples opciones donde los estudiantes pueden demostrar el dominio de los conceptos a su manera propia manera al final del proceso de aprendizaje. Como tal, es esencial la utilización de diferentes formas de evaluación para reunir información importante sobre

el aprendizaje de alumnos. Esto les permitirá descubrir en qué áreas son buenas y cuales necesitan reforzar con el fin de alcanzar el objetivo final. Por lo tanto, podría ser útil aplicar el Menú de Proyectos sugerido por Heacox para que así los estudiantes tengan una variedad de opciones al presentar sus productos finales y mostrar sus aprendizajes. Esto también les permitirá presentar algo tangible o visual. Tomando en consideración el ejemplo de las partes de la casa, existen algunas actividades que pueden demostrar el aprendizaje de los estudiantes, tales como: folletos, mini libros, armables. Además los estudiantes que son lingüísticos pueden desear presentar un dialogo, un mensaje de correo electrónico, una conversación, o un monólogo para indicar sus aprendizajes, mientras que los estudiantes kinésicos pueden preferir usar una dramatización, una función de títeres, un comercial de televisión, o una presentación para mostrar sus nuevos aprendizajes. Por otra parte, los estudiantes musicales pueden querer usar un lema, una canción, una composición, etc.

Adicionalmente, al momento de llegar a la parte de evaluación de salida, donde los estudiantes necesitan demostrar lo que han aprendido, seria relevante utilizar los niveles de taxonomía de Bloom mencionados por Heacox para animar a los estudiantes a presentar sus productos finales. Por ejemplo, los profesores pueden permitir que los estudiantes creen un cartel para describir sus hogares si están en el nivel de entendimiento. Sin embargo, si los estudiantes están en el nivel analítico, ellos podrían utilizar un organizador gráfico para comparar y contrastar su propia casa con la de sus vecinos. Por otra parte, si los estudiantes están en el nivel evaluativo, ellos pueden inventar una historia para predecir lo cómo serán sus casas y sus actividades de fin de semana en el futuro. Sin embargo si ellos se encuentran en la etapa de creación, ellos diseñaran una maqueta y explicaran las características de su casa perfecta y de sus actividades de fin de semana.

Los profesores también pueden combinar los proyectos anteriores con la estrategia Totalmente 10, sugerida por Heacox (2012), que permiten a los maestros diseñar diferentes actividades con una valoración de 2, 4,6 y 10 puntos. Cada actividad debe describir las características detalladas para obtener la puntuación total. Cada estudiante debe seleccionar diferentes actividades con el fin de completar diez puntos. Por lo tanto, ellos pueden seleccionar a una sola actividad para conseguir diez puntos, o pueden seleccionar varias actividades, y sumarlas para completar diez puntos. Por ejemplo, si los estudiantes crean y describen un cartel de sus casas, ellos recibirán dos puntos. Si comparan y contrastan dos casas mediante el uso de un organizador gráfico, obtendrán cuatro puntos. Si inventan una historia para hacer predicciones sobre su futura casa, ellos recibirán 6 puntos. Si ellos diseñan una maqueta sobre la casa ideal y la explican, obtendrán 10 puntos. Los profesores también necesitan saber que crear esta clase de actividades ayuda al estudiante a desarrollar su propia independencia y a seleccionar las mejores opciones que encajan con sus capacidades de aprendizaje.

Ambiente de aprendizaje: Creando un entorno efectivo en el aula

Mirando a los salones de clase como lugares para adquirir conocimientos, desarrollar habilidades de aprendizaje, y mejorar los valores pueden atraer la atención de los maestros. Por lo tanto, para empezar a crear un ambiente del aula donde los estudiantes toleren y respeten los errores de sus pares como una forma de aprender y ganar confianza requiere de paciencia y acción. Por lo tanto es importante que los profesores empiecen a crear un ambiente de aula donde los estudiantes se sientan libres para expresar sus ideas, valorar las ideas de sus compañeros, y aceptar las interacciones grupales. Esta perspectiva es apoyada por Heacox (2012) quien dice que existen algunas cualidades para conseguir el éxito al diseñar de un entorno de instrucción diferenciada. Ella menciona que un ambiente de aprendizaje debe permitir a los estudiantes a aceptar las diferencias, promover la responsabilidad personal por el aprendizaje, aprender cómo trabajar con otras personas, apoyar ideas creativas de todas las personas, entre otras. Como consecuencia, el uso de actividades de equipo sirve como base para crear un buen ambiente dentro de la clase donde todos deberán contribuir para realizar una actividad desafiante. Esta actividad ayuda a los estudiantes aceptar y respetar sus diferencias y valorar sus similitudes.

Además, si los profesores desean promover un aprendizaje interactivo las configuraciones de agrupación son vitales en el aula. Como Johnson, Johnson y Holubec (1993) mencionan, es importante que los profesores creen espacios donde los estudiantes puedan trabajar juntos en un entorno de aprendizaje cooperativo, porque esto les permite incrementar su propio aprendizaje así como el de los demás.

Por último, si los profesores aún están buscando una estrategia para mejorar el comportamiento de los estudiantes, Wong (2012) presenta una muy buena. Esta motiva al estudiante a negociar y crear reglas del aula al inicio de un periodo escolar. Esta ayuda a los estudiantes a mirar a su clase como un espacio de apoyo antes que como uno de juzgamiento. La estrategia comportamental propuesta por Wong (2012) hace que el estudiante se sienta responsable de su comportamiento y aceptar sus consecuencias. Esta estrategia contiene un formato de resolución de problemas el cual está dividido en cinco partes en donde los estudiantes necesitan describir el problema; enumerar los factores que causaron el problema, buscar un plan para resolverlo ; poner su firma; y registrar la fecha cuando sucedió el problema . Este tipo de plan de acción permitirá que los estudiantes se respeten mutuamente y demuestren un compromiso para manejar buenas relaciones con sus compañeros y profesores.

Conclusión

La instrucción diferenciada es un método de enseñanza se ha analizado a lo largo de estas páginas ofreciendo a los educadores la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de reconocer la diversidad de estudiantes en las aulas así como la necesidad de adaptar la enseñanza para satisfacer sus necesidades particulares. Además, este capítulo buscó motivar a los profesores a estar muy preparados para reconocer los intereses de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, habilidades lingüísticas y aspectos socioculturales para hacer enlazarlos con el currículo prescrito y proporcionarles una enseñanza significativa. También describió algunas pautas que deben ser consideradas cuando se utilice una instrucción diferenciada permitiendo a los estudiantes aprender el mismo contenido pero con una variedad estrategias en base a sus características únicas. Además, esta sección invite a los maestros a buscar maneras de asegurar una instrucción equitativa mediante la modificación, adaptación, o cambio de actividades tomando en cuenta los intereses de los estudiantes, así como las preferencias. Por último, se presentó algunas estrategias de lectura que pueden ser útiles para tener una idea general de cómo y cuándo usar una instrucción diferenciada. Porque su propósito es convertir a los estudiantes en participantes activos de su aprendizaje al tiempo que mejoran sus destrezas y estilos de aprendizaje, desafiando a sí mismos para ir más allá de sus límites.

Por lo tanto, esperamos que los maestros utilicen esta información sobre la instrucción diferenciada para expandir su conocimiento y mostrar compromiso por ofrecer una educación de calidad para sus estudiantes. Estamos seguras de que lo mientras más usemos enfoques de apoyo para conectar nuestros estándares educativos ecuatorianos con las necesidades reales de nuestros estudiantes, conseguiremos los mejores beneficios. Consecuentemente, esto ayudara a los estudiantes a tener éxito así como mejorara el sistema educativo público. Por lo tanto, nos gustaría invitar a nuestros colegas a ser lo suficientemente valientes como para tomar este enfoque diferenciado como un desafío a fin de incluir algo nuevo en su enseñanza diaria, y aprovechar los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Como es bien conocido los grandes cambios toman tiempo para hacerse realidad por lo tanto es importante contribuir con este para marcar la diferencia, ser paciente y esperar a verlos en un futuro cercano.

Referencias

- Berger, S. L. (1991). *Differentiating curriculum for gifted students*. Reston: Eric Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Brewer, Chris. (1995). *Music and Learning: Seven Ways to Use Music in the Classroom*. Tequesta, Florida: Life Sounds.
- Council of Europe. (2003). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, R. , & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7- 12*. Boston: Allyn & Bacon.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Moody, S. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65, 399-415.
- George, P. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44, 185-193.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating Instruction “in the Regular” Classroom: How To Reach and Teach All Learners*. Mineapolis: Free Spirit.
- Herrera, S. (2010). *Biography-driven culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press
- Herrera, S. G., Cabral, R. & Murry, K. G, (2013). *Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students (2nd Ed.)*. Boston: Pearson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Roseth, C. (2010). Cooperative learning in middle schools: interrelationship of relationships and achievement. *Middle Grades Research Journal*.
- Presidencia de la República del Ecuador [Presidency of Ecuador Republic]. (2011). *Ley orgánica de educación intercultural [Organic Intercultural Educational Law]*. Boletín Oficial [Official Bulletin] No. 417. Quito, Ecuador: Author.*
- Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners (2nd ed.)*. Austin: Pro-Ed.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Ecuadorian Ministry of Education]. (2012). *National English curriculum guidelines*. Quito, Ecuador: Author.*

- Santamaría, L. J., Fletcher, T. V., & Bos, c. s. (2002). Effective pedagogy for English language learners in inclusive classrooms. *English language learners with special education needs*, 133–157. Washington: A. Ortiz & A. Artiles (Eds.)
- Sternberg, R., & Zhang, Z. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44, 245–253.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Smith, G. P. (1998). *Common sense about uncommon knowledge: The knowledge bases for diversity*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Tieso, C. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roper Review*, 26, 29–36.
- Tomlinson, C. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58, 6–13.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roper Review*, 26, 188.
- Walqui, A., & Van Lier, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners*. San Francisco: WestEd.
- Wong, L.P (2003). *This we believe: Keys to educating young adolescents (2nd Ed.)*. National Middle School Association.

Evaluación por Pares en la Educación

Introducción

Decidimos escribir sobre la evaluación por pares porque consideramos que como maestros debemos adquirir conocimientos acerca de este método de evaluación y practicarlo de manera efectiva con nuestros estudiantes.

Nosotras nos beneficiamos de manera directa con este tipo de evaluación, cuando estuvimos en la escuela secundaria. Experimentamos la evaluación por pares y ni siquiera nos dimos cuenta de lo que estábamos haciendo. Pero ahora, sabemos lo constructivas que fueron estas experiencias para nuestro conocimiento. Como parte de la experiencia de una de las autoras, durante su último año académico tuvo que crear un negocio en grupos, como requisito para la graduación. Cada equipo tenía que estudiar un mercado objetivo y proporcionar suficiente información sobre el producto, clientes potenciales, los materiales, las técnicas de venta y la mayor cantidad de datos que podrían ser necesarios para iniciar la producción y distribución de los productos. Durante la primera etapa de este proceso, cada equipo tuvo que establecer un plan de acción y dividir las responsabilidades de todas las partes del estudio. Los miembros de cada equipo tenían que decidir cuáles serían los criterios para un proyecto grande. El siguiente paso era obtener la aprobación del profesor para esos criterios. Al final, cada grupo tuvo que vender la idea de la empresa al resto de la clase, quienes interpretaron el papel de inversionistas importantes. En ese momento toda la clase tuvo que tomar una decisión acerca de la calidad del estudio, procesos, comercialización, etc. Se pidió a los grupos que tomaran en consideración los criterios de un proyecto excepcional, así como los criterios de desarrollo en sus grupos. Finalmente cada grupo tenía que proporcionar una retroalimentación al resto de los grupos.

Esta experiencia realmente permanece en los recuerdos de la autora porque aprendió mucho de sus compañeros. Ella pudo notar que existían más perspectivas en los negocios

de las que a ella se le habían ocurrido. Todos estaban interesados en alcanzar la meta porque sabían que iban a tener una audiencia, la cual no era su maestro únicamente. Todas nosotras hemos tenido experiencias de este tipo en nuestras clases de inglés como lengua extranjera. Por esta razón, nos gustaría aprender más acerca de la evaluación por pares, y sobre otros beneficios y retos que esta puede tener. Nos gustaría promover actividades que pueden ser tan constructivo como la que mencionamos anteriormente. Queremos que nuestros estudiantes obtengan beneficios de sus compañeros y amplíen sus horizontes. De igual forma, queremos proveerles un pequeño estudio sobre este tema, el cual puede servir como una guía para mejorar su práctica docente e impactar el aprendizaje de sus alumnos.

En nuestra práctica profesional como profesores de inglés, la evaluación entre pares puede ser muy productiva porque puede darles a los estudiantes la posibilidad de desarrollar y practicar las cuatro habilidades del idioma para poder comunicarse en inglés. De hecho, proporcionar suficientes oportunidades para que nuestros estudiantes aprendan es nuestra responsabilidad. A través del uso adecuado de la evaluación por pares nuestros estudiantes, que están aprendiendo inglés como Lengua Extranjera (EFL), pueden co-construir las habilidades del lenguaje. Podemos evaluar el desempeño de nuestro alumnado e identificar los problemas que emergen de su trabajo en equipo. La evaluación por pares también puede facilitar la tarea de identificar las fortalezas y debilidades del grupo mientras los estudiantes se apoyan mutuamente en el proceso de aprendizaje.

Generalidades sobre la Evaluación

Roberts (2006) indica que el lugar de trabajo en el mundo real requiere que los trabajadores tengan la capacidad de evaluar el trabajo propio y el de otros de manera crítica y eficiente. Por lo tanto, existe la necesidad de métodos de enseñanza en los cuales los estudiantes se ayuden mutuamente. El método propuesto por Roberts (2006) es el aprendizaje grupal o colaborativo. Lin (2013) conceptualiza al aprendizaje colaborativo como una variedad de metodologías de enseñanza en las cuales los estudiantes trabajan en grupos pequeños para ayudarse los unos a los otros a desarrollar habilidades académicas y la responsabilidad individual.

Cestone, Levine y Lane (2008) afirman que en un sistema educativo tradicional los estudiantes son responsabilidad sólo de sus maestros. Pero en prácticas de aprendizaje colaborativo los estudiantes se convierten en responsabilidad de ambos, maestros y compañeros. En consecuencia, esta práctica sirve como una preparación para situaciones del mundo real en las que su trabajo será expuesto a múltiples audiencias. Lin (2013)

explica que el aprendizaje colaborativo tiene en cuenta varios factores tales como la organización del aula, la enseñanza, la interacción social y la apropiada evaluación y retroalimentación de los compañeros. Roberts (2006) también afirma que la evaluación por pares es también un componente esencial del aprendizaje colaborativo.

Las siguientes secciones describen la evaluación por pares, su fundamentación y su impacto en el aprendizaje, los beneficios y retos de la práctica de la evaluación efectiva de pares en el aula, así como el análisis de las percepciones de los maestros y los estudiantes y recomendaciones para la aplicación de una eficaz evaluación por pares en el aula.

En primer lugar, es importante definir el término evaluación con el fin de comprender el panorama general que sostiene a la práctica de evaluación por pares. Bachman (2004) define la evaluación como un “proceso de recolección de información sobre algo que nos interesa, de acuerdo a procedimientos que son sistemáticos y sustancialmente fundamentados” (p. 6).

Según Van Gennip, Segers y Tillema (2010) cuando se utiliza la evaluación entre pares en el proceso de aprendizaje colaborativo, los estudiantes aprenden el uno del otro porque reciben y dan retroalimentación. Además, Koc (2011) identifica a la evaluación por pares como un proceso en el cual los estudiantes evalúan a sus compañeros o son evaluados por sus pares. Roberts (2006) afirma que los alumnos practican la evaluación por pares de manera natural; ellos suelen comparar su propio trabajo con el de los demás, con la diferencia de que no tienen la oportunidad de expresar sus reflexiones públicamente. Por lo tanto, los profesores pueden tomar ventaja de esta práctica natural al crear la oportunidad y el contexto de una manera organizada y significativa para implementar una eficaz evaluación por pares que contribuya a la formación del equipo.

Koc (2011) manifiestan que el aprendizaje colaborativo y la evaluación por pares tienen una fundamentación en las filosofías de aprendizaje activo (Piaget, 1971), y pueden ser vistos como una expresión de constructivismo social (Vygotsky, 1978). Roberts (2006) también menciona que la evaluación por pares es una representación clara de aprendizaje activo.

Liu y Carless (2006) afirman que la evaluación por pares facilita el aprendizaje. Este puede tomar dos formas en la educación: 1) la certificación (sumativa), y 2) el aprendizaje (formativa). De acuerdo a McLaughlin y Simpson (2004), cuando la evaluación por pares sirve para propósitos formativos, esta hace que los estudiantes planifiquen y aumenten su aprendizaje; define sus debilidades y ventajas; además, la evaluación por pares monitorea el progreso de los estudiantes de manera práctica. Van Gennip et al. (2010) identifican a la evaluación formativa como una herramienta informativa para los estudiantes, la cual les ayuda a ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje y los pasos que deben tomar con el fin de disminuir sus dificultades. Por otra parte, Roberts (2006) afirma que la evaluación formativa de pares requiere que los estudiantes demuestren las habilidades

adquiridas de una manera práctica. Cestone et al. (2008) añaden a esta idea al decir que la evaluación por pares contribuye con información (proceso) formativa para mejorar el desempeño conforme avanza el tiempo. Alternativamente, cuando la evaluación por pares sirve propósitos sumativos, esta se relaciona con la evaluación, clasificación, medición o el ranking de los productos de sus compañeros (Roberts, 2006). Cestone, et al. (2008) indica que la evaluación por pares también proporciona datos sumativos (resultados) para los registros del profesor.

Liu y Carless (2006) hacen una distinción entre la retroalimentación entre pares y la evaluación por pares. En la evaluación por pares: los estudiantes se asignan calificaciones cuantitativas o puntuaciones entre sí; en este tipo de evaluación es necesario saber lo que uno está tratando de determinar o definir los resultados del aprendizaje, y a que extensión uno realiza un juicio riguroso o los criterios para evaluar aquellos resultados como producto final (propósitos sumativos). Esta se diferencia de la retroalimentación entre compañeros porque en este caso hay un proceso de comunicación cualitativo en el cual los alumnos participen en diálogos relacionados con el rendimiento y estándares durante el proceso de aprendizaje. En otras palabras, es una condición de evaluación formativa.

Beneficios de la Evaluación por Pares en la Educación

La mejora del aprendizaje

Van Gennip, et al. (2010) describen las percepciones de los estudiantes hacia la evaluación por pares. En su estudio los estudiantes atribuyeron la calidad de su producto a la evaluación por pares; estos autores afirmaron que al mirar críticamente los trabajos de otros estudiantes, los alumnos mejoraron sus propias prácticas. Ellos también se sintieron más seguros y percibieron una unanimidad en los objetivos dentro del contexto de evaluación por pares en lugar de trabajar en un entorno tradicional de evaluación en la enseñanza. Koc (2007) explica que los resultados de los estudios de evaluación de pares demuestran que esta tiene un impacto en el desarrollo de ciertas habilidades de aprendizaje, así como en el aumento y ampliación del aprendizaje. La evaluación por pares ofrece beneficios a los estudiantes en diversos campos. En el ámbito educativo, por ejemplo, los profesores pueden aplicar la evaluación por pares en diversos productos y producciones, incluyendo escritos, portafolios, presentaciones orales, evaluaciones de desempeño, y otras habilidades. La retroalimentación entre compañeros es confirmatoria, sugerente, y correctiva. Puede reducir errores y tiene posibles impactos en el aprendizaje si se toma con cuidado y de manera completa.

Herrera, Morales y Murry (2013) identifican un beneficio de aprendizaje para estudiantes cultural y lingüísticamente diversos (CLD) porque cuando ellos pueden comprender los criterios de un trabajo de alta calidad, se motivan más para alcanzar esos criterios. En lugar de simplemente tratar de satisfacer los requisitos del profesor, los estudiantes mejoran su aprendizaje y productos finales.

Habilidades metacognitivas

Liu y Carless (2006) atribuyen los resultados positivos en el aprendizaje, así como en el progreso del pensamiento crítico a la evaluación por pares porque los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas al reflexionar sobre cómo y por qué alcanzar estándares. Este desarrollo se debe al hecho de que ellos supervisan su trabajo a través de la retroalimentación interna y externa. Por otra parte, los estudiantes juegan un papel activo en la gestión de su propio aprendizaje porque ellos desarrollan la objetividad en los estándares que se reflejan en su trabajo. Además, Liu y Carless (2006) atribuyen la mejora de rendimiento de los estudiantes en las pruebas de alta exigencia a la evaluación por pares. Además, estas indican que los estudiantes reciben más retroalimentación y más rápidas.

La consistencia en la evaluación

Los resultados cuantitativos muestran que los compañeros son capaces de hacer juicios razonables y confiables acerca de las calificaciones. Como se muestra en un estudio realizado por Falchikov y Jilguero (2000) citado en Liu y Carless (2006) después de analizar 48 evaluaciones de pares cuantitativas, el identificador que la evaluación por pares y por el maestro tuvo una fuerte correlación. Del mismo modo, Zundert, Sluijsmans y Merrienboer (2010) compararon los resultados de 15 estudios cuantitativos entre 1997 y 2007; los resultados mostraron que existe una correlación modesta entre la evaluación por pares y la evaluación tradicional del profesor con un $r \Rightarrow 0,8$ en la mayoría de los casos.

Levine, et al. (2008) afirman que la evaluación por pares facilita el desarrollo de la responsabilidad en los estudiantes, sus habilidades para resolver problemas, la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo y las habilidades de organización.

Desafíos de la Evaluación por Pares

Además de todos los impactos positivos de la evaluación por pares en la educación, también es importante tener en cuenta que la evaluación por pares tiene desafíos

que debemos considerar. Por lo tanto, en el siguiente apartado se hace un análisis de las dificultades de la aplicación de la evaluación por pares en el aula. Los desafíos se presentan en función de tiempo, carga de trabajo para los profesores y estudiantes, así como la fiabilidad de la evaluación y las percepciones de los estudiantes en relación a la evaluación por pares.

El tiempo y la carga de trabajo

Roberts (2006) identifica un problema relacionado con el tiempo extra que los instructores utilizan para trabajar en la evaluación por pares. De hecho, el autor afirma que hacer una clase más interactiva requiere más carga de trabajo para el instructor. Del mismo modo, Liu y Carless (2006) indican que los maestros no se apoyan en la evaluación por pares porque esta implica mayor carga de trabajo. Dado que tienen que pasar tiempo enseñando el proceso de dar retroalimentación, utilizar las escalas de calificación, así como cotejar las calificaciones asignadas a los estudiantes por sus compañeros para asegurarse de que los estudiantes evaluadores proceden de una manera justa.

Liu y Carless (2006) compararon estudios realizados por Boun y Holmes (1995) y los estudios realizados por Lagan (2005), y su propio estudio llamado Proyecto de Evaluación Orientado a Aprender (LOAP), el cual es una iniciativa para promover prácticas de evaluación eficaces centradas en el aprendizaje en lugar de la puntuación en el sistema educativo de Hong Kong. Los resultados de Boun y Holmes (1995) demostraron que la evaluación por pares ahorró tiempo a los maestros y permitió que los estudiantes recibieran una retroalimentación rápida. Por el contrario, los otros dos estudios (Lagan, 2005 y Fun & Carless, 2006) indicaron que existían serias consideraciones acerca de incrementos de tiempo y carga de la carga laboral para los maestros. Lagan (2005) describe la falta de voluntad para practicar la evaluación por pares por parte de los profesores por el tiempo limitado y el volumen de trabajo que este implica. Del mismo modo, los resultados descritos por Fun & Carless (2006) a través del Proyecto de Evaluación Orientado a Aprender (LOAP), en el cual los resultados obtenidos a través de una encuesta aplicada a 1740 estudiantes de nivel terciario y 460 académicos demostraron que los maestros consideran a la evaluación por pares como un proceso complejo y que consume tiempo. En esta investigación, los profesores manifestaron que la evaluación por pares interfiere con los contenidos abarcados en el plan de estudios, y por lo tanto, no quieren tener trabajo extra.

Confiabilidad

Fun & Carless (2006) indican que los estudiantes consideran que la evaluación por pares es poco fiable. Debido a que los estudiantes se resisten a la evaluación por pares (a calificar), ellos tienen dudas sobre el hecho que sus compañeros evalúen y califiquen porque ellos tienen una cultura en la que el experto (el maestro) tiene el conocimiento y la capacidad de evaluar sus trabajos. En tal sentido, es más difícil alcanzar la evaluación por pares en una sociedad en la que la educación tradicional es más fuerte. Del mismo modo, Roberts (2006) explica que la resistencia natural del alumno hacia la evaluación por pares se produce por dos razones: 1) la capacidad propia para evaluar a otros y 2) la renuencia a ser evaluados injustamente por otros. Esta reticencia se debe al hecho de que ellos consideran al maestro como el que tiene la autoridad y la experiencia para evaluar, no los compañeros. Gielen, Peeters, Dochy, Onghema y Struyven (2010) explican cómo la exactitud de la retroalimentación entre pares varía. De hecho, el autor considera que la opinión de los pares o sus recomendaciones pueden ser parcialmente correctas, totalmente incorrecta o mal interpretado. Los autores interpretaron las percepciones de los estudiantes, obtenidas en su estudio cuasi-experimental, en el que 43 estudiantes de séptimo grado consideraron que sus compañeros no eran expertos en el área, como lo era su maestro, porque les costaba entender por qué los compañeros les habían calificado de la forma que lo hicieron. Resultados similares se explican en el estudio realizado por Van Gennip (2010), en el cual los estudiantes expresan que sienten que la evaluación es responsabilidad de los profesores, los cuales son reconocidos como los expertos en evaluar el aprendizaje. Además, los estudiantes carecen de confianza tanto en sus y las habilidades de sus compañeros como asesores.

Relaciones de aula

Koc (2011) identifica otro de los retos relacionados con la renuencia de los estudiantes a participar en la evaluación por pares, sobre todo si los grupos de evaluación por pares consisten en amigos cercanos; los estudiantes no están dispuestos a hacer una evaluación con el temor de dañar una amistad. Además, Roberts (2006) describe las etapas iniciales de la evaluación por pares, en los que hay un fuerte sentimiento de antipatía al inicio, lo que requiere de un esfuerzo extra por parte de los maestros para promover la calma en el aula. A través de su investigación, Fun y Carless (2006) explican que cuando los estudiantes experimentaron la evaluación por pares por primera vez, el ambiente en el aula era denso dado que los estudiantes deseaban calificaciones más altas en la evaluación

sumativa. Como consecuencia, ellos desarrollaron un estado de competencia en el que era difícil impartir conocimientos significativos. Levine, et al. (2008) también explicó que los estudiantes se resistían a participar en el proceso porque consideraban que esta experiencia interferiría en la relación con sus compañeros y promovía la competencia entre ellos.

Las relaciones de poder

Adicional a los factores mencionados anteriormente, Fun y Carless (2006) identifican otro desafío para la evaluación por pares. Este desafío está relacionado con los cambios de relaciones de poder. Estas relaciones de poder se producen de dos maneras: profesor-alumno y alumno-alumno. El cambio en la relación de poder entre el profesor y los estudiantes se produce cuando los maestros comparten el poder de calificar con los estudiantes. Además, a los estudiantes no les gusta tener ese poder o que otros estudiantes tengan ese poder sobre ellos. Los estudiantes se resienten por el hecho de que su trabajo tiene un público amplio, no sólo el maestro, sino sus compañeros ahora. En este asunto, también les molesta la presión, el riesgo y la competencia que la evaluación por pares puede fácilmente acarrear.

Factores que Juegan un Papel Importante en la Mejora de la Evaluación por Pares

Factores sociales

Van Gennip, et al. (2010) expresan que se necesita mucho más que hacer que los estudiantes junten para hacer del aprendizaje una actividad colaborativa. De hecho, varias variables interpersonales entran en juego cuando se organiza una intervención basada en la colaboración o en parejas, como la seguridad psicológica, la confianza, la diversidad de valores y la interdependencia. El factor del contexto social es reconocido como un factor influyente en la evaluación por pares. En consecuencia, el aprendizaje de la evaluación por pares se produce cuando los compañeros perciben la interdependencia; en este caso, ellos se ven vinculados entre sí al realizar una tarea a tal medida que la evaluación no se puede realizar con éxito a menos que todos participen responsablemente.

Directrices y capacitación

Zundert et al. (2010) hablan de la capacitación y la preparación como factores importantes para tener éxito en las prácticas de evaluación por pares. Los resultados de su estudio

demonstraron que los estudiantes que habían recibido entrenamiento realizaron mejor la evaluación de pares que los que no lo habían hecho porque entendían el uso de criterios para evaluar. Adicionalmente, Lane (2007) recomendó el establecimiento de expectativas, por ejemplo: la colaboración, la flexibilidad, la inter-fiabilidad, la asistencia, el respeto por las contribuciones del equipo, preparación, así como las habilidades de toma de decisiones con el fin de implementar la evaluación por pares y la evaluación. Ideas similares provienen de Liu y Carless (2006) quienes aconsejan que es importante desarrollar y comunicar el sistema en el cual se operará la evaluación por pares. Liu y Carless explican que un profesor puede elaborar los criterios en conjunto con el grupo de estudiantes para un trabajo sobresaliente. Adicionalmente, Michaelson, Dulce y Parmelee (2008) consideran que es importante involucrar a los estudiantes en el diseño de los instrumentos y procedimientos porque estos se convierten en inversiones para los resultados y la apropiación del producto. Como ayuda, los maestros podrían proporcionar una rúbrica de retroalimentación o guía para evaluadores. Esta rúbrica y guía deben ser claras y mostrar las expectativas de aprendizaje. De ese modo, los estudiantes pueden lograr lo que los profesores consideran un buen trabajo. Del mismo modo, Michaelson, Knight y Fink (2004) añaden que en las herramientas de evaluación deben tener una escala para los puntajes de la evaluación por pares, la cual se centre en la contribución a la dinámica interpersonal de grupo, el mantenimiento y la productividad del equipo.

Desarrollando el pensamiento crítico

Liu y Carless (2006) mencionan que es importante mejorar las prácticas de evaluación por pares mediante el desarrollo de un pensamiento crítico. Por lo tanto, los estudiantes necesitan reflexionar sobre lo que están buscando en un papel. De una manera similar, Levine et al. (2008) expresan que después de comparar los resultados cuantitativos de los estudios realizados por Davis (2006), Yu, Liu y Chan (2005) y Mathews (1994), estos fueron consistentes en la forma en que los estudiantes con un elevado pensamiento ejecutivo y alto rendimiento académico fueron más hábiles evaluando a sus compañeros que los estudiantes con pensamiento ejecutivo bajo y los estudiantes con bajo rendimiento académico.

Tamaño de los grupos

El tamaño del equipo también es muy relevante para la evaluación efectiva de pares. Fun y Carless (2006) recomiendan aplicar la retroalimentación entre compañeros con pequeños grupos o parejas.

Adaptación del aula

Levine, et al. (2008) recomiendan personalizar el proceso, en otras palabras, adaptar la técnica de evaluación para cada clase de forma diferente; no todos los contextos son iguales. Una forma de personalizar la evaluación por pares podría ser la aplicación de la evaluación anónima, la cual puede ayudar con los conceptos de equidad en los alumnos.

Responsabilidades al calificar

Fun y Carless (2006) aconsejan que con el fin de evitar problemas con la fiabilidad, el tiempo y las relaciones de poder, la calificación no debe ser parte de las responsabilidades de los estudiantes. Sin embargo, la retroalimentación entre pares debería llevarse a cabo en lugar de la evaluación por pares.

En resumen, hay varios factores que se deben tener en cuenta con el fin de mejorar las prácticas de evaluación por pares, tales como los factores sociales, parámetros de retroalimentación, ambiente del aula y responsabilidades en la calificación, así como el tamaño de los grupos y la capacitación.

Reflexión

Esperamos que esta revisión de literatura haya tenido un impacto positivo no sólo en nuestros conceptos personales sobre la evaluación por pares, sino también en los suyos. La evaluación por pares nos permite ver diferentes posibilidades de evaluación en el aula. Probablemente todos hemos tenido experiencia sobre este tipo de evaluación como estudiantes; Sin embargo, probablemente no sabemos cómo utilizarlo como maestros. Por lo tanto, es importante analizar las ventajas y desventajas o desafíos que su aplicación trae para el maestro así como las percepciones de los estudiantes sobre la misma.

La información proporcionada en esta sección nos ayudará a mejorar nuestras prácticas de evaluación en el aula. Debemos tener en cuenta las diferentes recomendaciones proporcionadas por expertos a través de sus estudios, como el desarrollo de rúbricas junto con los alumnos, el tiempo y la oportunidad para el pensamiento crítico en nuestros estudiantes, y la creación de un ambiente social positivo en el aula. Ahora, entendemos que una aplicación positiva de la evaluación por pares sucede cuando esta tiene un objetivo formativo; por lo tanto, en nuestras prácticas docentes debemos considerar la retroalimentación entre pares y reducir el uso de la evaluación por pares con propósitos sumativos (calificación, puntaje o ranking).

Además, debemos entender que en la mayoría de los casos la evaluación por pares es un desafío en la etapa inicial. Por ejemplo, ahora somos conscientes de los problemas

que pueden surgir cuando aplicamos esta evaluación en nuestro salón de clases; pero al mismo tiempo, ahora sabemos que en algún momento vamos a ser capaces de ver resultados positivos si guiamos a nuestros estudiantes y nuestra propia práctica correctamente. Para lograr esto, tenemos que estar seguros de que los alumnos entienden que la evaluación por pares es un proceso constructivo y que sus palabras pueden tener un impacto en los demás.

Esta información nos ha enseñado lecciones importantes que se pueden aplicar en nuestros salones de clases en Ecuador. De hecho, consideramos que cada uno de nosotros puede convertirse en un agente de cambio mediante la aplicación de este tipo de evaluación en nuestras aulas. Hemos hablado de la importancia y los beneficios del uso de este método, constructivo y formativo, de evaluación por pares en el aula, y como profesores de EFL recomendarlo aplicarlo en el aula. Además, debemos considerar compartir estos resultados con otros colegas, así como con otros que enseñan a otras asignaturas. De esta manera, cada vez más estudiantes se pueden beneficiar de la práctica de evaluación por pares, las cuales desarrollan sus capacidades y procesos de aprendizaje.

Podemos imaginarnos a nosotros mismos haciendo actividades evaluativas con diferentes estudiantes de diferentes edades. Por ejemplo, con los estudiantes de secundaria podemos trabajar con un proyecto sobre Cuenca y su tradición “El Pase del Niño”, en la que los estudiantes desarrollen una rúbrica con nosotros. El proyecto debe tener información sobre qué, cuándo, cómo, quién, y por qué la tradición se lleva a cabo. Ellos tendrán que trabajar en grupos de cinco estudiantes y durante dos semanas, tendrán que trabajar juntos para desarrollar la presentación. Dejaremos a todos los estudiantes que están trabajando en la parte del “qué” compartan lo que han encontrado sobre la tradición del “Pase del Niño” con los demás. Haremos lo mismo con las otras preguntas sobre cuándo, cómo, quién y por qué. Los estudiantes darán retroalimentación a sus compañeros y aprenderán los unos de los otros. Durante el último período previo a la presentación, los estudiantes se reunirán de nuevo y proporcionaran información para la presentación basados la rúbrica. En nuestra opinión, esto les permitirá construir sus conocimientos de una manera divertida; tendrán una evaluación formativa a tiempo y con comentarios positivos y desafiantes. Además, ellos participaran en un proceso de evaluación transformadora.

Sin embargo, esto es sólo un pequeño ejemplo de cómo la evaluación por pares se puede implementar con un tema sobre las tradiciones en Ecuador. Sabemos que eres apasionado(a) sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera y que siempre estás en búsqueda de nuevas técnicas, estrategias y metodologías para la enseñanza de este idioma y hacer de tu clase un lugar lleno de aprendizaje enriquecedor. Por lo tanto, ahora te dejamos a su intuición, creatividad e imaginación, la tarea de buscar otras formas de aplicar la evaluación por pares en la enseñanza de Inglés como segunda lengua e innovar/adaptar este tipo de evaluación de acuerdo a las necesidades de tus estudiantes. Buena suerte!

Referencias

- Bachman, L. (2004). *Statistical analysis for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cestone, C. M., Levine, R. E., & Lane, D. R. (2008). Peer assessment and evaluation in team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (116), 69-78. Retrieved from: <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/61914085?accountid=11789>
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyen, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(2010), 304-315. Retrieved from [http://ksu-primo.hosted.exlibrisgroup.com:1701/primo_library/libweb/action/search.do?&scp.scps=scope:\(KSU_DSPACE\),scope:\(KSU_VOYAGER_SALINA+\),scope:\(KSU_CONTENTDM\),scope:\(KSU\),primo_central_multiple_fe&vid=KSUD&fn=search](http://ksu-primo.hosted.exlibrisgroup.com:1701/primo_library/libweb/action/search.do?&scp.scps=scope:(KSU_DSPACE),scope:(KSU_VOYAGER_SALINA+),scope:(KSU_CONTENTDM),scope:(KSU),primo_central_multiple_fe&vid=KSUD&fn=search)
- Herrera, S.G., Morales, R., Murry, K. (2013). *Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students*. Boston, MA, Pearson Education, Inc.
- Koc, C. (2011). The views of prospective class teachers about peer assessment in teaching practice. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1979-1989. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1018480754?accountid=11789>
- Lane, D. (2007). *Engineering feedback: A student-developed approach to assessment of peer evaluation in civil engineering*. Chicago: National Communication association 1(2007).
- Lagan, M. and 10 associates (2005). Peer assessment of oral presentation: effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (4), 384-394.
- Lin, M. (2013). Issues in implementing cooperative learning to improve oral proficiency in the Chinese EFL context. *China Media Research*, 9(1), 52+. Retrieved from: <http://>

- go.galegroup.com.er.lib.kstate.edu/ps/i.do?id=GALE%7CA321463721&v=2.1&u=ksu&it=r&p=AONE&sw=w&asid=408044f886d25928b637a2df9c4afe75
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/62034617?accountid=11789>
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., and Fink, D. L., (2004). *Team based learning: A transformative Use of Small Groups*. Westport, Conn.: Praeger.
- Michaelson, L. K., Sweet, M., Parmelee, D. X. (2008). Team-based learning: small-group learning's next big step. *New directions for Teaching and Learning* no 116, Jossey-Bass, San Francisco Wiley Periodicals, Inc.
- McLaughlin, P., & Simpson, N. (2004). Peer assessment in first year university. How the students feel. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 135-149
- Roberts, T. S. (2006). *Self, peer and group assessment in E-learning* Information Science Publishing, 701 E. Chocolate Avenue Suite 200, Hershey, PA 17033 Web site: <http://www.igi-pub.com>. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/61910697?accountid=11789>
- Van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/742863335?accountid=11789>
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270-279. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/742863312?accountid=11789>

El Implemento de Evaluaciones Formativas Informales para Obtener Información Sobre el Dominio del Idioma Oral de los Estudiantes

Introducción

El propósito de este capítulo es explorar diferentes formas auténticas para obtener información acerca del progreso de la destreza oral de los estudiantes ecuatorianos con el fin de mejorar la instrucción diaria. Durante varios años, las evaluaciones tradicionales se han aplicado en los colegios públicas ecuatorianas para recopilar información sobre el dominio del lenguaje oral de los estudiantes. Sin embargo han existido una cantidad limitada de evaluaciones orales informales. Aunque han existido muchos autores quienes han expresado que las evaluaciones formativas informales ayudan a los educadores a identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, en el sistema educativo público ecuatoriano se ha prestado muy poca atención a la utilización de estas para evaluar la destreza hablada de los estudiantes.

En los últimos años, ha existido una cantidad limitada de evaluaciones orales utilizadas en las clases de Inglés durante el proceso de aprendizaje. La mayoría de las veces, las evaluaciones formativas, informales, y tradicionales tales como: lecciones orales y diálogos cortos han utilizadas en las clases de Inglés para evaluar el vocabulario, la gramática y la pronunciación de los estudiantes. Puede haber diferentes razones por las cuales los profesores de Inglés han evitado elaborar auténticos instrumentos para obtener información acerca de la destreza oral de lenguaje de los estudiantes.

Por ejemplo, es común creer que el diseño de este tipo de evaluaciones requiere material adicional e inversión de tiempo de los profesores. Igualmente, algunos profesores aún creen que su aplicación durante la clase reduce el período de tiempo para completar todo el currículo de Inglés Ecuatoriano. Por otra parte, las evaluaciones formativas informales orales suelen ser evitadas debido al gran número de estudiantes por clase en las escuelas públicas ecuatorianas.

La elaboración y aplicación de evaluaciones informales no ha sido considerada como una opción para evaluar las destrezas orales de los estudiantes en las instituciones algunas

instituciones públicas educativas. Por lo tanto, esta falta de evaluaciones informales no ha estado limitando no solamente la instrucción, sino también afectando a el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Por ejemplo, ha sido fácil de observar la frustración de los estudiantes, ya que han evaluados de una forma tradicional para revisar el vocabulario y la gramática en lugar de competencias orales reales. Por lo cual, estas no les han permitido demostrar sus aprendizajes en una forma productiva.

Al evaluar la aplicabilidad de las evaluaciones formativas informales desde la perspectiva de un profesor, es esencial enfatizar que estas son herramientas efectivas que pueden ser implementadas en clases donde el Inglés es considerado como lengua extranjera. Estas pueden ayudar a reunir información real acerca de las fortalezas y debilidades de los estudiantes en la destreza oral del lenguaje y permitir que los maestros modifiquen la instrucción.

Además la implementación de una variedad de evaluaciones formativas informales puede mostrar evidencias real de los estudiantes del progreso del lenguaje oral, y de esta manera los profesores puedan proporcionar retroalimentación instantánea, reforzar su enseñanza, opiniones anticipadas de los profesores. En consecuencia, una planificación cuidadosa y la aplicación constante de evaluaciones formativas informales orales pueden satisfacer los requisitos de los estudiantes. Esa clase de evaluación motivara a los estudiantes a demostrar sus conocimientos, así como sus destrezas orales de lenguaje durante el proceso de aprendizaje de Inglés.

Después de reflexionar sobre la importancia de la aplicación de las evaluaciones formativas informales desde el punto de vista de un profesor, este capítulo explorara los estudios previos desarrollados en este campo presentando información relevante que puede guiar la enseñanza del Inglés en los colegios públicas ecuatorianos. Esto también permitirá a los profesores estar consciente del uso de evaluaciones informales para ayudar a sus estudiantes a desarrollar su destreza oral en una forma significativa. Por ende, esta sección analizara los puntos de vista de diferentes autores que hablan sobre el uso de evaluaciones formativas informales tanto como la aplicabilidad de dos de estas como son: la Encuesta y EL Recuento de una historia. Igualmente, este capítulo presentará una breve explicación sobre el impacto de los resultados de la revisión literaria en el aspecto personal y profesional de los profesores. Finalmente, existirá una breve explicación sobre el impacto que estas evaluaciones formales informales podrían causar al usarlas en los colegios públicos ecuatorianos.

Revisión de Literatura

De acuerdo a la Ley Educativa Ecuatoriana (2010), hay tres tipos de evaluaciones que los profesores necesitan para aplicar durante todo el año escolar. Son las evaluaciones de

diagnóstico, formativa y sumativa, sin embargo, durante los últimos años la aplicación de las evaluaciones formativas informales en el aula Inglés han disminuido. Por lo tanto, esta revisión literaria proporciona información acerca de las evaluaciones formativas informales en las aulas de inglés como lengua extranjera para recopilar información acerca de la destreza hablada de los estudiantes. El uso de estas evaluaciones informales serán estudiadas como herramientas para beneficiar tanto a los profesores y estudiantes.

A pesar de que hay varias evaluaciones formativas informales para recoger datos sobre el aprendizaje esta clase de evaluación informativa busca ayudar a los estudiantes a producir conversaciones comprensivas dando oportunidades para que ellos puedan conectar el conocimiento con la destreza oral para expresar sus ideas libremente.

Igualmente, el utilizar evaluaciones formativas informales permite a los estudiantes comunicar libremente sus ideas y sentimientos durante el proceso de aprendizaje de Inglés. Esto también permite a los profesores recopilar información real sobre el progreso de la destreza oral para acomodar y diferenciar la enseñanza en base a los requerimientos de los estudiantes.

Evaluaciones formativas informales como herramientas para recopilar evidencias reales de aprendizaje

Utilizar evaluaciones formativas informales para informar sobre la enseñanza de los profesores basada en las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes deben ser consideradas durante el proceso de todo el proceso de aprendizaje de Inglés.

Como Herrera, Cabral y Murry (2007) mencionan que “quizá ninguna forma única de evaluación es tan eficaz para el profesor o tan beneficiosa para el estudiante culturalmente y lingüísticamente diverso como la evaluación formativa informal” (Pág. 186). Tener la oportunidad de evaluar constantemente a los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje proporciona una evidencia clara de su progreso, y motiva a los maestros a rediseñar su enseñanza tan pronto como se descubre un vacío en la adquisición del lenguaje. Como Black (2009), Jordan & Putz (2004) & Moss (2008) describen, las evaluaciones formativas informales son herramientas que proporcionan ocasiones de evaluación potenciales para la recopilación de evidencias auténticas del avance de los estudiantes.

Por lo tanto, esta evaluación constante del aprendizaje de los estudiantes a través de la aplicación de las evaluaciones formativas informales proporciona a los maestros con información descriptiva de las destrezas de estudiantes y de su nivel de progreso en el logro del idioma y en el conocimiento del contenido (Herrera et al., 2007). Además, permite que los docentes ofrecer una apropiada retroalimentación inmediata a los estudiantes

durante el proceso de adquisición del lenguaje Lo cual ayuda a estar conscientes de su aprendizaje y mejóralo de inmediato.

Como Ruizo- Primo (2011) menciona, las evaluaciones informales son las bases para las decisiones de enseñanza basándose en interpretaciones hechas acerca del progreso de los estudiantes. Ella también explica que estas decisiones se hacen generalmente de inmediato con el fin de mejorar la práctica docente y cambiar su dirección en base en las respuestas de los estudiantes. Del mismo modo, Leahy, Thompson y Wiliam (2005) mencionan que cuando hay una aplicación de la evaluación formativa informal, puede aparecer una retroalimentación inmediata con el fin de mejorar las deficiencias de aprendizaje, Por lo tanto los maestros pueden tener la oportunidad de identificar y entender la información acerca de las reacciones de los estudiantes cuando son evaluados.

Además, Ruizo- Primo (2011) afirma que toda la información recogida por los maestros sobre el progreso del aprendizaje de los estudiantes, cuando los estudiantes están en el proceso de evaluación formativa debe estar alineada a los objetivos de aprendizaje con el fin de descubrir lo que los estudiantes saben sobre un tema específico. Ruizo -Primo ha adaptado la información sobre los sistemas de evaluación de Pellegrino et al. (2001) y menciona que las estrategias de evaluaciones informales y la forma en que los profesores decidan interpretar la información adquirida necesita ser coherente, comprensiva y continua. Teniendo en cuenta estas características esenciales, las evaluaciones informales ayudan a los profesores a reunir información real acerca de las destrezas cognitivas de los estudiantes, así como obtener evidencia de su proceso de aprendizaje del contenido del Inglés. Sin embargo, de acuerdo a Heritage (2010,) toda la información debe ser recogida durante la intervención diaria de cada estudiante.

Moss (2008) también menciona que si los profesores quieren ver el impacto de la aplicación de la evaluación informal, es necesario que tengan el deseo de reflexionar constantemente sobre el aprendizaje de los estudiantes, para decidir y seleccionar regularmente qué hacer en la base de las evidencias de aprendizaje recogidas. Por lo tanto, esto ayuda a los profesores analizar si las prácticas de enseñanza están afectando o no a los estudiantes. Estas consideraciones de los profesores pueden ayudarles a validar la eficacia de las actividades de clase y decidir si las actividades de enseñanza proporcionadas están guiando a los estudiantes a adquirir un conocimiento significativo para que puedan poner en práctica sus aprendizajes en contextos reales.

Igualmente las evaluaciones formativas informales permiten a los maestros observar, valorar y evaluar productos diarios de los estudiantes mientras está enseñando. Eisenkraft (2004) también añade que los docentes pueden obtener evidencia del progreso de aprendizaje con sólo mirar las acciones y comportamientos diarios de los estudiantes. Este autor describe muchas maneras de obtener evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, si los maestros quieren conseguir las pruebas orales del aprendizaje de los

estudiantes, pueden prestar atención a las preguntas y respuestas de los estudiantes, cuando están hablando e interactuando en grupos con sus compañeros. Por otra parte, si los profesores sienten la necesidad de evaluar informalmente la escritura de los estudiantes, se pueden observar los cuadernos y comprobar sus notas. Del mismo modo, cuando los profesores deseen tener evidencia gráfica, se puede observar la forma en que los estudiantes hacen dibujos y grafican esquemas. Finalmente si los profesores desean descubrir evidencias no verbales, ellos pueden prestar atención al lenguaje corporal y de orientación de los estudiantes.

Evaluación por medio de preguntas como una forma para obtener evidencias orales

Este tipo de evaluaciones formativas informales orales captura información de diálogos entre profesores y alumnos (Herrera, Cabral y Murry, 2007) para poner a prueba sus habilidades orales. Esta evaluación por medio de preguntas permite a los profesores identificar las interacciones orales espontáneas de los estudiantes que aparecen durante el proceso de aprendizaje cuando ellos responden a las preguntas de los profesores. Ruizo - Primo (2011) refuerza esta idea de utilizar una estrategia de cuestionamiento como una herramienta para capturar las interacciones orales instantáneas de los estudiantes, ya que estas proporcionan una evidencia clara de qué y cómo los estudiantes están pensando al momento que los profesores realizan preguntas específicas.

Por otra parte, Herrera, Cabral y Murry (2007) comentan que los resultados de las interacciones orales de los estudiantes ofrecen oportunidades de recoger información sobre quién respondió, como los estudiantes lo hicieron, y lo que dijeron para que los maestros puedan analizar esta información y considerarla en la preparación de su próxima clase.

Ruizo - Primo (2011) también reconoció a las preguntas como herramientas eficaces para reunir información clara sobre las habilidades orales de los estudiantes, y que permiten a los educadores concentrarse en las respuestas de los estudiantes para identificar las fortalezas y debilidades específicas sobre el contenido de aprendizaje y la evolución de la destreza hablada. Las preguntas han sido analizadas desde diferentes perspectivas teóricas para explicar los patrones de interacción que se producen en un diálogo. Por ejemplo, existen diferentes ciclos propuestos para esta evaluación por medio de preguntas como el ciclo de Sinclair y Coulthard llamado IRS (iniciación, respuesta, seguimiento), el ciclo de Mahan llamado IRE (iniciación, respuesta, evaluación). Además Ruiz- Primo y Furtak también sugieren uno llamado ESRU (Sacar, Estudiante, Reconocer, Usar). El último es considerado como un ciclo interactivo completo, ya que promueve

el pensamiento de los estudiantes. Este ciclo comienza cuando los profesores obtienen información realizando una pregunta; luego los estudiantes responden y después, los profesores reconocen respuestas de los estudiantes y finalmente los profesores utilizan la información recopilada para ayudar a sus alumnos a mejorar su interacción oral.

Consideraciones al Aplicar Evaluaciones de Preguntas

Ruiz- Primo (2011) afirmó que el proceso de evaluar las respuestas orales de los estudiantes necesitan ser planificadas y recogidas durante de un período de tiempo para obtener información adecuada sobre el proceso de comprensión y de comunicación del estudiante. Adicionalmente, Herrera, Morales y Murry (2007) también mencionan que “para conseguir una ventana confiable en el aprendizaje de contenidos del área, los profesores en particular necesitan estructurar cuidadosamente el tipo de preguntas planteadas al utilizar conversaciones o las técnicas de preguntas de evaluación “ (p. 190).

Por otra parte, Herrera et al. (2007) indican que los profesores deben tener en cuenta las etapas de adquisición de un segundo idioma de los estudiantes al momento de diseñar los tipos de preguntas. Por ejemplo, si los estudiantes están en la etapa de pre-producción, es importante hacer preguntas simples que les obligan a mostrar comprensión señalando a un objeto o respondiendo usando gestos manuales. Sin embargo, si los estudiantes están en la etapa de producción temprana, es necesario usar preguntas que requieran una o dos palabras simples como respuesta, tales como: preguntas de sí/ no; esta / o; y preguntas de información simples. Pero si están en la etapa de emergencia de habla, los profesores tienen que hacer preguntas que exijan más información como las de preguntar descripciones cortas y pequeñas explicaciones. Los autores citados también mencionan que si los estudiantes están en etapa intermedia de fluidez, los profesores deben diseñar preguntas que requieran mayor pensamiento como pedir predicciones y hacer comparaciones. Tanto como los estudiantes avancen en su adquisición del segundo idioma, tienen que manejar preguntas más complejas preguntas. Adicionalmente, Ruizo-Primo (2011) señala que los profesores necesitan implementar preguntas abiertas con el fin de desarrollar habilidades cognitivas avanzadas en los estudiantes, tales como preguntar por opiniones personales sobre un tema en particular o pedir posibles soluciones para hacer frente a un problema específico; lo cual puede aplicarse si los estudiantes están en la etapa de fluidez avanzada.

La estrategia de preguntas ha sido descrita como una herramienta de evaluación eficaz para recoger y obtener información, pero necesita ser cuidadosamente planificada porque como algunos estudios anteriores realizados por Chin (2007), DeWitt & Hohenstein (2010), Harlen (2007) & Minstrell & Van Zee (2003) reportan que la utilización y la forma de ser

formular puede afectar los tipos de procesos cognitivos en los estudiantes. Por ejemplo, (Chin, 2007; Ruizo-Primo y Furtak, 2006) mostraron la importancia de considerar la adaptabilidad de las preguntas porque a veces las preguntas se utilizan para diferentes propósitos, tales como: obtener información (por ejemplo, ¿por qué crees que esto va con esto?). Estas también son usadas para invitar la participación de los estudiantes (por ejemplo, que se puede ampliar en lo que él / ella dijo?); tanto como en la construcción en base a las respuestas de los estudiantes. (por ejemplo, ¿por qué crees eso? ¿cómo sabemos esto ?); Adicionalmente, existe otro tipo de pregunta que recae la responsabilidad de pensar de nuevo en los estudiantes (por ejemplo, yo no sé, ¿qué te parece?), como lo menciona Van Zee y Minstrell (2003).

En resumen, cuando se habla de la competencia comunicativa (Herrera, 2010; y McDaniel, Samovar, & Porter, 2009) menciona que para entenderla, los maestros necesitan tener una idea clara sobre los aspectos socioculturales del desarrollo del lenguaje. Ellos señalan que es esencial identificar los patrones culturales anteriores de comunicación, tales como la forma de los estudiantes utilizan su lenguaje materno para comunicarse con los padres, compañeros, y vecinos. Por lo tanto, es necesario proporcionar condiciones donde los estudiantes puedan demostrar su identidad al momento de expresar sus ideas. Además, Herrera (2010) afirma que es esencial tener en cuenta la dimensión lingüística de las biografías de los estudiantes culturalmente diversos porque estas muestran una información clara sobre el lenguaje, habilidad de lectoescritura y aprendizaje que han influenciado en los estudiantes como resultado de su socialización previa con sus propias culturas y comunidades. Por lo tanto esta información puede servir de guía para diseñar preguntas donde los estudiantes puedan expresar sus ideas utilizando sus conocimientos anteriores como apoyo de los nuevos.

Evaluación de recuento de historias para mejorar la producción hablada

Aunque el recuento de historias puede ser utilizado para obtener descripciones orales y escritas de los estudiantes, el principal enfoque de esta revisión literaria enfatiza su aplicación para desarrollar la destreza hablada de los estudiantes. Herrera, Morales y Murry (2012) mencionan que el uso del recuento de una historia al momento de la enseñanza de una lengua extranjera permite que los estudiantes mostrar su producción lingüística de una manera significativa. Los mencionados autores expresan que el uso de una historia brinda un apoyo adecuado de aprendizaje, que invita a los estudiantes a escuchar y volver a contarla usando sus propias palabras para expresar su comprensión. Daniel (2012) también añadió que “ la narración es la forma natural en que los seres humanos organizan la información, y enfatiza que la narración es el medio más inmediato por el la narrativa es comunicada” (Pág. 3).

Además, Peterson (1995) expresa que las historias permiten a los estudiantes de Inglés como segunda lengua tener una experiencia con el uso real del idioma usado por la gente para comunicar sus ideas. Esto también ayuda a comprender el uso diario de Inglés en contextos auténticos. Además, Lugossy (2006) realizó un estudio acerca de las creencias de los profesores sobre el uso de historias y narraciones en las aulas de lengua extranjera y encontró que estas eran muy motivadoras para todo público, incluidos los estudiantes jóvenes. Este autor también afirma que este tipo de evaluaciones orales requieren que los maestros realicen adaptaciones usando textos más complejos en función de los niveles de competencia lingüística de sus estudiantes. Por otra parte, el portavoz, Taylor & Kamen (2004) demostraron en su estudio que la narración de cuentos no sólo permite que los estudiantes analicen su práctica de lectoescritura, y habilidades cognitivas, sino también sirve como medio para mejorar la destreza de escuchar, y el mejoramiento de la gramática y del vocabulario.

La narración ha estudiada como una estrategia de comprensión que ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades del lenguaje oral al comunicar los acontecimientos de una historia anteriormente escuchada. En consecuencia, Speaker, Taylor & Kamen (2004) utilizan estudios previos para hablar de la importancia de utilizar las historias para permitir a los estudiantes a ser participantes activos en su adquisición del lenguaje, ya que ayuda a enriquecer el vocabulario y desarrollar expresiones complejas. Por otra parte, el implemento de las evaluaciones de recuento de historias en aulas individuales para desarrollar habilidades de lenguaje ha sido acomodado en base a los niveles de competencia lingüística de los estudiantes.

Kluth (2010) expresa que el maestro puede leer una historia para los estudiantes o que los estudiantes pueden leerla por sí mismos porque después de que los estudiantes se familiaricen con estas, serán capaces de volver a contarla. Ella también afirmó que este proceso de volver a contar una historia que invita a los estudiantes a identificar eventos clave, aprender nuevo vocabulario, y organizar sus ideas antes de reportar los eventos usando su propia comprensión. Sin embargo, Kluth también hizo énfasis que este reporte a veces puede ser difícil de tratar. Por lo tanto, los profesores tienen que ayudar a los estudiantes a involucrarse con todo el proceso de volver de la narrativa desde sus inicios. Por ejemplo, los profesores pueden modelar la estrategia o dejar que otro estudiante la modelen otros estudiantes modelarlo. Luego, los profesores necesitan proporcionar imágenes de la historia para ayudar a los estudiantes con el relato. A continuación, los profesores pueden invitar a los estudiantes a tomar notas mientras escuchan la historia inicial. Después de eso, los profesores pueden pedir a los estudiantes que a organizar sus notas y registren los principales acontecimientos de la historia. Por último, los profesores pueden dividir la clase en grupos pequeños para proporcionar a los estudiantes un momento de compartimiento para que puedan crear una historia en grupo y reportarla.

con toda la clase. Este reporte se puede hacerse individualmente, en parejas, o en grupo, y que dependerá del objetivo de aprendizaje que los profesores tengan en mente.

Para concluir, el uso de la narración en el proceso de adquisición del lenguaje ha sido estudiado por muchos investigadores y la mayoría concluyen que hay más beneficios que desventajas. Por ejemplo, Friedberg (1994) afirma que la narración es una herramienta que promueve no sólo desarrollo del habla, sino también el desarrollo del audio la lectura. Por otra parte, Cereza- Cruz (2001) añade que las historias permiten que los estudiantes aprendan la gramática de una manera natural hasta que se vuelve familiar para que puedan aplicarlo en sus futuros informes escritos y orales. Philips (2000) confirma que el desarrollo del vocabulario y la complejidad sintáctica en el lenguaje oral son más adelantados en los estudiantes que están expuestos frecuentemente a una variedad de historias. Speaker, Taylor & Kamen (2004) apoyan el uso de historias, ya que refuerzan la longitud gramatical de las descripciones y la formación de oraciones más complejas.

Reflexión

Es esencial tomarse el tiempo para revisar de forma literaria varios estudios y autores que impactan el proceso de enseñanza' aprendizaje de manera positiva. Por lo tanto la aplicación de evaluaciones orales auténticas permite a los profesores entender y reconocer que el aprender otro idioma implica tomar ventaja de muchas estrategias creativas para lograr un aprendizaje significativo. Además, el análisis de nuevas estrategias ayuda a mejorar las experiencias de enseñanza pasadas para impactar el aprendizaje de los estudiantes en una forma positiva.

Es más, los profesores necesitan estar conscientes que si ellos desean hacer un impacto en el sistema educativo, ellos deben empezar desde su propia enseñanza. Por lo tanto, trabajar duro para ayudar a los estudiantes a desarrollar su destreza oral también motivara a otros colegas a implementar estas evaluaciones informales en su enseñanza diaria.

Como resultado, esto provocara un impacto substancial en los estudiante y la enseñanza será utilizada como medio para contribuir con nuevas ideas y hacer que los estudiantes celebren y valoren su aprendizaje y lo apliquen en su vida presente y futura.

Referencias

- Black, P. (2009). From frequent testing to interactive dialogue: Diversity and challenge. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 6(12), 3-6.
- Chin, C. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, 24 (5), 521-549.
- Cherry-Cruz, Teresa. (2001). Tell me a story! Enhancing literacy through the techniques of storytelling. *ASHA Leader*, 6 (23), 4-7.
- Daniel, A. K. (2012). *Storytelling across the primary curriculum*. London: Routledge.
- DeWitt, J., Hohenstein, J. (2010). School trips and classroom lessons: An investigation into teacher-student talk in two settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (4), 454-473.
- Eisenkraft, A. (2004). How do we know what they know. FASS Meeting, Orlando, FL
- Friedberg, R. D.(1994). Storytelling and cognitive therapy with children. *Journal of cognitive psychotherapy: an international quarterly*, 8(3), 209-217.
- Harlen, W. (2007). Formative classroom assessment in science and mathematics. J.H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment*, Teacher College Press, New York, 116-135
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: making it happen in the classroom*. Thousand Oaks: Corwin.
- Herrera, S. (2010). *Biography-driven culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Herrera, S. G., Cabral, R. & Murry, K. G, (2013). *Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students (2nd Ed.)*. Boston: Pearson.
- Jordan, B. & Putz, P. (2004). Assessment as practice: Notes on measures, tests, and targets. *Human Organization*, 63, 346-358.
- Kulk, P. (2010). *Tell Me About the Story: Comprehension Strategies for Students with Autism*. Retrieved April 18, 2014, from <http://www.colorincolorado.com>
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). *Classroom assessment: Minute*

- by minute, day by day. *Educational leadership*, 63(3), 18-24.
- Lugossy, R. (2006). Shaping teachers' beliefs through narratives: empirical studies in *English applied linguistics*, 313-336.
- McDaniel, E.R., Samovar, L.A. & Porter, P.E. (2006). *Understanding intercultural communication: An overview communication between cultures* (11th Ed.). Belmont: Wadsworth.
- Minstrell, J., & van Zee, E. (2003). *Using questioning to assess and foster student thinking everyday assessment in the science classroom*. Arlington: National Science Teachers Association Press.
- Moss, P. A. (2008). *Sociocultural implications for the practice of assessment: Classroom assessment. Assessment, equity, and opportunity to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Pedersen, E.M. (1995). *Storytelling and the art of teaching*. *English teaching forum*, 33(1), 2-5.
- Pellegrino, J.W., Chudowsky, N., & Glaser. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington: National Academies Press.
- Phillips, L., (2000). *The seeds of children's creativity*. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(3), 1-6.
- Presidencia de la República del Ecuador [Presidency of Ecuador Republic]. (2011). *Ley orgánica de educación intercultural [Organic Intercultural Educational Law]*. Boletín Oficial [Official Bulletin] No. 417. Quito, Ecuador: Author.*
- Ruiz - Primo, M. A. (2011). *Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning studies in educational evaluation*, 37(1), 15-24.
- Speaker, K. (2000). *The art of storytelling: a collegiate connection to professional development schools*. *Education*, 121(1), 184-187.
- Speaker, K., Taylor, D., & Kamen, R. (2004). *Storytelling: Enhancing language acquisition in young children education*, 125(1), 3-14.

Cómo Crear una Comunidad de Aprendizaje Usando Redes Sociales

Introducción

El objetivo de esta sección es proporcionar información sobre las redes sociales para construir efectivamente una comunidad de aprendizaje que promueve la comunicación en inglés como lengua extranjera.

La materia de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) se enseña en los países en los que el Inglés no se habla como base de interacción diaria. En la mayoría de los casos la exposición de los estudiantes al Inglés con nativo hablantes es mínima o inexistente. Este es el caso de los estudiantes de Ecuador que están aprendiendo inglés como lengua extranjera siendo instruídos por profesores hispano hablantes en un contexto diario de habla castellana. Según Lin (2013), es un reto para los profesores gestionar los asuntos de la comunicación oral en Inglés bajo estas adversidades en ambientes no naturales, haciendo referencia a nuestros salones de clase.

Willis (2007) señala que en grandes aulas sólo unos pocos estudiantes tienen la oportunidad de participar y ser parte de una conversación con el profesor. La mayoría de los estudiantes no tienen el valor y el tiempo adecuado para expresarse, y esto conduce al hecho de que ellos no son capaces de comunicarse. Pacansky (2009) habla sobre el poder del aprendizaje en la comunidad, y la necesidad de los estudiantes de tener una voz y una audiencia para expresar lo que saben. Por lo tanto, es importante implementar escenarios y las redes para el aprendizaje en comunidad con el fin de mejorar el aprendizaje, crecimiento y habilidades comunicativas de nuestros estudiantes.

La necesidad de discusión sobre este tema es evidente, ya que es útil conocer los recursos de enseñanza para mejorar la comunicación cuando los estudiantes no tienen ningún contacto con el idioma de destino en sus alrededores, y por lo tanto no pueden practicar.

Este capítulo intenta contribuir a la comprensión de que funciona bien para mejorar la comunicación utilizando las comunidades de aprendizaje como Facebook y su impacto en el aprendizaje y las razones para ello.

¿Qué son las comunidades virtuales?

Las comunidades virtuales de aprendizaje de acuerdo a Chen, et al. (2009) son grupos que se han creado para fomentar el intercambio de conocimientos. Estas comunidades de aprendizaje se han utilizado para movilizar el conocimiento en las organizaciones empresariales, instituciones educativas, y el gobierno a través del internet. Una comunidad de aprendizaje virtual tiene tres características: 1) se compone de grupos de personas con intereses comunes, 2) que involucra a los miembros en un proceso activo que integren información de diferentes fuentes y 3) los miembros no están obligados a utilizar la tecnología, sino para compartir un objetivo común de aprendizaje mediante el intercambio de conocimientos a través de Internet. Chen et al. (2009) recomiendan el uso de los canales comunitarios de aprendizaje virtuales, sitios web con contenido significativo y recursos enriquecidos continuamente.

Del mismo modo, Hung y Yuen (2010) afirman que el objetivo de la educación es promover comunidades que aprendan apoyando mutuamente su comprensión académica. La nueva generación de Internet es compatible con la interacción social y hace que sea fácil para las personas el intercambiar información y compartir con los demás. Esto ayuda a establecer o mantener las relaciones humanas y redes sociales. Por lo tanto, parece evidente que los educadores deben aprovechar este recurso para crear ambientes óptimos y naturales para que el aprendizaje tenga lugar. Hung y Yuen (2010) dicen que es importante implementar Comunidades de Práctica (CoP), que es un marco de participación social, en el que la gente está generalmente involucrada desde su hogar, la escuela, el trabajo o entornos sociales. Uno de los beneficios de trabajar con las redes sociales y comunidades de aprendizaje a través de Internet es un aprendizaje asincrónico que implica que los estudiantes trabajen en su tiempo preferido y a su propio ritmo en una tarea preestablecida. Promueve la flexibilidad y la interacción a bajo costo involucrando a los estudiantes en el aprendizaje.

Además de esta idea, Ito (2013) habla sobre el sentido de la diversidad y el compromiso cuando los profesores adaptan sus prácticas de enseñanza con las actividades de producción de diversión como las redes sociales, podcasts y más. Ella reconoce los beneficios que estas negociaciones tienen sobre el aprendizaje. Debido al hecho de que de que los comentarios o mensajes sobre temas aumenten las habilidades de alfabetización de los estudiantes en un entorno real. Otra consideración importante sugerida por Ito (2013) es proporcionar a los estudiantes la oportunidad de contar con la participación principalmente virtual, en la que los estudiantes se relacionan y hacen amistad con su equipo; jugar un poco con la tecnología y las tareas, lo que les da libertad y una gama más amplia de opciones; y también adquieren conocimiento constructivo para su crecimiento personal y comunitario.

Según Hung y Yuen (2010) la comunidad en el aula es un elemento esencial del éxito en la educación actual porque cuando los estudiantes tienen un sentido de comunidad, es posible que no sólo completan con éxito un programa sino que también aprenden de manera más efectiva. Las herramientas de redes sociales están mejor implementados como un suplemento a comunidades presenciales o comunidades virtuales con vínculos locales. Además, en el sitio web de Medios Viz (2012) se identifica que los medios sociales tiene un gran valor para la educación, ya que es un puente entre la escuela y el mundo. Es el espacio perfecto para compartir opiniones, valores y comprometer a los estudiantes en las conversaciones. Su mayor ventaja es la distribución inmediata de la información y la facilidad para relacionarse con los profesores y compañeros.

Según lo mencionado por Greenhow (2009) las comunidades virtuales tienen el potencial para el desarrollo de habilidades de creatividad y comunicación. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de expresarse libremente en una manera segura; debido al hecho de que ellos interactúan con un grupo que conocen, y reciben una respuesta inmediata de gente de su confianza.

Tipos de comunidades virtuales

Kapuler (2011) reunió algunas redes sociales para la educación. Hemos tomado de la lista los principales recursos aplicables como herramienta de interacción entre profesor-alumnos y alumnos-alumnos. La lista se presenta en la Tabla n.1.

Tabla 1

Network	Description
1. Twitter	Es una plataforma de micro-tweeting utilizada en todo el mundo y especialmente en la educación, incluso incluye control de padres. Se trata de una opción viable para los educadores
2. Facebook	Red social libre en el que es posible compartir fotos, comentarios, estados. Los estudiantes están en constante comprobación de actualizaciones y nuevos comentarios. Ideal para la interacción en el aula.
3. Plurk	Una red social similar a Twitter (microblogging), con una vista cronológica y divertida "karma" sistema de recompensas por ser usuarios activos.
4. Who teaches	Una nueva red beta diseñada para unir a los estudiantes, padres y educadores. Ofrece la posibilidad de colaborar, compartir documentos y crear grupos.
5. Edutopia	Creado por fundaciones educativas de George Lucas. Es un gran recurso para la enseñanza, la investigación artículos, vídeos, materiales y mucho más.
6. Diipo	Una red social similar a Moodle y Gaggle.
7. Everloop	Diseñado para enseñar a los estudiantes a hacer contactos apropiados.
8. Edudemic	Una comunidad, revista, y red social en línea con una gran cantidad de información sobre la tecnología, la educación y la integración.
9. K12 advantage	Un entorno en línea con una gran cantidad de recursos, tales como foros y chats.

De todas las comunidades virtuales que la lista ofrece, hemos decidido enfocar nuestra atención a Facebook. Esta es una red social exitosa que promueve las comunidades virtuales de aprendizaje, con una serie de ventajas dentro de la educación. Una gran ventaja de Facebook es su popularidad. De hecho, hay más de 1280 millones de usuarios activos mensuales de Facebook. 802 millones de personas inician sesión en Facebook todos los días, lo que representa un incremento del 21% respecto al año anterior. La edad de entre 25 a 34 corresponde al 29,7% de los usuarios, es la edad demográfica más común. Los usuarios de Facebook son 53% mujeres y 47% hombres (Noyes, 2014). Por lo tanto, Facebook tiene varias ventajas para la construcción de una comunidad de aprendizaje.

Jong et al. (2014) definen a las redes sociales como un servicio en el que las comunidades virtuales interactúan con un interés común. Durante los primeros días de Internet, las redes sociales fueron esencialmente los blogs de anuncios y sitios web personales. Sin embargo, con los avances de la tecnología, ya no hay ninguna necesidad de que un usuario escriba largos y tediosos blogs, en vez de micro-blogs como Facebook que pueden utilizarse para informar a los usuarios sobre el estado y las actividades recientes. Todas las características en Facebook están disponibles de forma gratuita, tales como compartir fotos, información, videos, buscar amigos, charla en línea, grupos de

formación y jugar juegos en línea. Esta red tiene éxito porque la mayoría de los usuarios de Facebook pasan entre 10 min y 1 h activos todos los días.

Lam (2012) está de acuerdo en la importancia del uso de Facebook como una herramienta integradora y atractiva para la educación. Dado que, la motivación del alumnado es uno de los factores más importantes para el éxito del aprendizaje. Lam (2012) identifica cuatro de los mayores beneficios de Facebook, que son: la interacción, la comunicación, la relación social, y la participación. Además, las redes sociales como Facebook no están limitadas el tiempo y espacio. Tanto los profesores como los estudiantes obtienen beneficios de trabajar con plataformas de aprendizaje como Facebook. Baker (2013) comentó que Facebook es una plataforma en línea que facilita la comunicación y la interacción entre el profesor y sus alumnos. Esta herramienta permite a los estudiantes descargar materiales de aprendizaje y presentar tareas. Facebook permite posibilidades de personificación y funciones fáciles de utilizar.

Experiencias exitosas de la utilización de las comunidades virtuales de aprendizaje

Hung y Yuen (2010) en su estudio exploraron cómo la tecnología de las redes sociales podría ser utilizada para complementar los cursos presenciales, y a su vez mejorar la percepción de comunidad. En este estudio participaron 74 estudiantes voluntarios quienes tomaron una encuesta electrónica. Los resultados mostraron que los estudiantes sintieron un fuerte sentido de conexión con la comunidad del curso (73%). Los estudiantes describieron a esta interacción como muy fácil de usar, por la posibilidad de usarla en cualquier momento, y en cualquier lugar. Los hallazgos de este estudio concluyeron que los participantes tenían una abrumadora respuesta positiva hacia la comunidad de aprendizaje digital como un complemento a sus cursos regulares presenciales. Los resultados también han demostrado que los beneficios de las redes sociales se extendieron a los contextos de educación superior.

Del mismo modo, Jong et al. (2014) realizaron un estudio con 387 participantes para responder a tres preguntas: 1) ¿Existe un valor potencial en el uso de Facebook?, 2) si es así, ¿cómo el valor educativo de Facebook se compara con sus otros valores conocidos?, y 3) ¿cómo la utilidad educativa de Facebook se compara con la de otros medios sociales disponibles en el Internet, tales como bulletin board system (BBS)? Con el fin de responder a estas tres preguntas se aplicó un cuestionario. Los resultados mostraron que Facebook era conveniente a la hora de compartir multimedia o recursos educativos textuales con un 58% (n = 387) en comparación con E-learning 32% y BBS 10%. En cuanto a la interacción asociadas al curso, tales como el chat y discusión 76% prefieren Facebook, 14% BBS y 10% plataformas de e-learning.

Con base en los resultados de este estudio, se puede concluir que Facebook tiene valor educativo cuando hay un fuerte vínculo entre los compañeros de clase. Además, Facebook es conveniente para compartir recursos educativos, mensajes del profesorado, pues esta información se comparte de forma rápida, y la interacción es mayor.

Chen et al. (2009) también identifica que una condición para el éxito de las comunidades virtuales es un fuerte vínculo con las opiniones de grupos e ideas. Chen et al. (2009) dirigió un estudio que mostró la relación positiva entre la norma subjetiva y la intención sugiere que las opiniones de los maestros, amigos o compañeros de clase ayudan a formar un ambiente que facilita unirse a la discusión en línea para adquirir o aplicar el conocimiento. Existe una correlación fuerte y positiva entre el sentido de autoeficacia y el deseo de participar en las actividades. Lazos sociales de la red parecen estar asociados positiva y significativamente con el intercambio de conocimientos. Esto implica que una vez que una persona construya relaciones con otros miembros de la comunidad de aprendizaje virtual que se sientan cómodos para compartir sus ideas, pensamientos, o relatos, la intención de realizar este tipo de comportamiento será reforzado.

Así mismo, Wang, et al. (2012) llegaron a la conclusión de que Facebook tiene un gran potencial para la enseñanza y aprendizaje, debido a sus funciones constructivas que ofrecen capacidades sociales, tecnológicas y pedagógicas. Por lo tanto, Facebook parece ofrecer un gran potencial para la enseñanza y el aprendizaje, ya que muchos estudiantes están utilizándolo a diario para compartir fotos, comunicar y discutir con otros. Por ejemplo, es una gran herramienta para cambiar la instrucción de un proceso pasivo y receptivo a una experiencia activa y atractiva. Una de las mayores ventajas de Facebook es que se utiliza para la construcción de relaciones interpersonales entre profesor-alumno y alumno-alumno. Pero es recomendable de que el profesor evite comentar fotos de estudiantes y actualizaciones personales. Otra ventaja de Facebook es su utilización para incentivar la participación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Wang et al. (2012) basan esta afirmación en estudios anteriores realizados por Ooi y Loh (2010) en el que la calidad y cantidad de la interacción en Facebook se comparó con otras redes sociales, y las posibles razones incluyen que los estudiantes frecuentemente visitan y pasan mucho tiempo en Facebook. La recomendación dada por los autores después de experimentar el estudio es la creación de la comunidad virtual con sistema de acceso "abierto al público" de modo que no requiera que los participantes sean amigos.

Además de los beneficios de Facebook analizados en este estudio, Facebook puede ser utilizado como sistema funcional de administración de aprendizaje (LMS) en las escuelas donde el presupuesto no le permite usar sistemas comerciales que impliquen un costo.

Wang et al. (2012) analizaron las percepciones de 16 estudiantes de posgrado de Singapur de un instituto de formación docente en el uso de grupos de Facebook como un LMS obtenidos a través de una encuesta, la cual mostraron que 15 de los participantes

coincidieron en que el muro del grupo de Facebook proporcionó una plataforma útil para el intercambio de información y recursos. Sin embargo, las recomendaciones para utilizar adecuadamente Facebook incluyen el uso de cuentas de Facebook existente porque los estudiantes tienden a separar la “vida” del “estudio” y del “hogar” de “conferencias”. Sin embargo, el uso de una cuenta de Facebook separado puede poner en peligro la especie de la sostenibilidad.

Otro estudio realizado por Shaltry, et al. (2013) mostró el poder de Facebook en la educación. Ellos diseñaron un curso con el propósito de aumentar la fluidez de los maestros en formación para el uso de tecnología y la mejora de su confianza al usarla. La población involucrada en este estudio es profesores en formación de un programa de pregrado en los Estados Unidos. Estos estudiantes son nativos de la era tecnológica, pero sin experiencia en el uso de tecnología en el ámbito educativo. Los estudiantes experimentan el uso de Weebly, Angel y Facebook al mismo tiempo. Todas estas plataformas son fáciles de usar al ser programas intuitivos. Los instructores practicaban el aprendizaje por diseño de página web, lo que significa que la mejor manera de aprender a utilizar la tecnología es realmente usarla. Por lo tanto, utilizaron “Techsploration”, esta estrategia se da cuando los estudiantes completan proyectos para explorar la tecnología. Los resultados de este estudio demostraron que los estudiantes prefieren usar Facebook en lugar de Weebly o Ángel porque estaban familiarizados con ella. Ambas plataformas, Weebly y Angel ofrecen un ambiente más versátil para comunicarse y colaborar que Facebook. Sin embargo, los estudiantes mostraron mayor participación en el foro cuando este se trasladó a Facebook.

Inconvenientes de Facebook como una comunidad virtual de aprendizaje

Hay diferentes retos que superar cuando se utilizan las comunidades virtuales de aprendizaje, tales como problemas de los lazos sociales, utilidad y características referentes a la facilidad de uso de la red, y problemas tecnológicos, así como la privacidad y la seguridad, y las percepciones de la implementación de estas prácticas informales como ayuda para el aprendizaje formal por parte de los estudiantes y profesores.

En primer lugar, Chen et al. (2009) indican que las comunidades virtuales en general pueden tener algunas limitaciones tales como trabajar con los sitios web de la comunidad de mala calidad, la falta de lazos de relación social y actitud negativa hacia el intercambio de conocimientos en línea entre sus medios. Más específicamente, Jong et al. (2014) identifican una limitación de la red social Facebook, que es que no se adapta a la revisión de los artículos anteriores sobre un tema determinado.

Hung y Yuen (2010) dijo que algunos de los retos de Facebook identificados por los participantes fueron los problemas técnicos (en particular para aquellos que no eran competentes en la tecnología), las barreras lingüísticas (especialmente para los estudiantes del idioma Inglés) y la gestión del tiempo (sobre todo para los que no estaban familiarizados con blended learning). Además, miembros de la clase pueden verse sobrecargados en contenido debido a la cantidad de información compartida dentro de la comunidad.

Wang et al. (2012) coinciden en la idea de que el uso de Facebook tiene limitaciones tecnológicas. Por ejemplo, no es compatible con otros archivos de formato, los debates no se enumeran en las discusiones, y no se percibe como un entorno seguro. Wang et al. (2012) hablan de un gran problema cuando se trata de cargar un documento PDF, una presentación PPT, y otros tipos de documentos en Facebook, ya que Facebook sólo trabaja con vídeos o fotos. Otra preocupación se planteó en relación con el uso de Facebook como un apoyo a la comunicación y la interacción social, pero no para el aprendizaje formal. Dado que, no proporciona un ambiente seguro pues la percepción del alumnado coincide en una disminución de privacidad.

Lam (2012) añade en esta idea de que las preocupaciones del profesorado incluyen que los estudiantes usan múltiples identidades, y un uso engañoso de Facebook como una herramienta educativa, que difiere de su propósito original de ser una herramienta social. En consecuencia, Ito (2013) identifica la preocupación que los docentes tienen acerca de las redes sociales como una oportunidad para perder el tiempo. De hecho, la mayor preocupación de los profesores y los padres es que los estudiantes pasan más tiempo en actividades inútiles en lugar de aprender a través de Facebook. Por lo tanto, Pacansky (2009) recomienda a maestros promover entre los estudiantes el uso responsable del internet o ciudadanía virtual.

Por último, el hecho de que los estudiantes más jóvenes están más dispuestos a utilizar Facebook como un LMS según Wang et al (2012) es un desafío aun mayor cuando se trabaja con los adolescentes, porque los adultos no son bienvenidos en su espacio personal. De esta manera, podría ser intimidante para los estudiantes tener un maestro o un padre consciente de su vida personal en un entorno para la interacción informal como explicó Ito (2013).

Hasta el momento, hemos presentado un panorama general de los principales conceptos de comunidad virtual, así como diferentes opciones para crear comunidades virtuales entre profesores y estudiantes y experiencias exitosas en diferentes contextos utilizando los medios sociales y comunidades de aprendizaje como Facebook, así como algunos inconvenientes de Facebook como una red social aplicada en la educación. En la siguiente sección, proponemos actividades que caben en el currículo de inglés como lengua extranjera para el contexto ecuatoriano.

Aplicación en el salón de clases

Esta propuesta busca entender de qué manera un profesor de inglés como lengua extranjera construye una comunidad que anima a los estudiantes a utilizar Inglés, escuchar y ser escuchados por los demás utilizando Facebook como herramienta de aprendizaje.

Este proyecto se aplicará en un salón de clases de grado octavo EFL en Ecuador, que pertenece al sistema de educación pública; que se encuentra en una zona urbana en la región Sierra. Es apoyado por fondos del gobierno y administrada por la normativa del Ministerio de Educación del Ecuador.

Durante este tiempo, trabajaremos en un aula que retrata un sistema de educación tradicional. En el aula hay recursos limitados disponibles para aprender Inglés. Sin embargo, buscaremos la disponibilidad de computadoras y acceso a Internet en casa o cerca de sus hogares para continuar con el uso de grupos de la comunidad de aprendizaje virtuales utilizando Facebook.

Para el propósito de este trabajo, una clase de estudiantes de 40 (tanto hombres como mujeres) que representan a múltiples niveles de competencia en inglés estarán obligados a participar activamente en las tareas de Facebook.

Tomando como referencia el objetivo del plan de estudios de inglés como lengua extranjera, vamos a desarrollar una actividad para construir una comunidad entre nuestros estudiantes.

Objetivo: “al final del curso, los alumnos serán capaces de interactuar y participar en las discusiones informales breves de una manera sencilla. Deberán hacer y responder preguntas acerca de información personal, educativo y social de los estudiantes” (Villalba y Rosero, 2012).

Este objetivo se logrará a través de los comentarios del alumnado en Facebook. Se les pedirá a los estudiantes crear una cuenta o vincular sus cuentas personales a una cuenta abierta para interacción. Empezaremos un hilo de conversa o a subir videos y estudiantes comunicarán sus ideas dentro del grupo. La interacción en Facebook se organizará semanalmente y cada alumno comentará al menos dos veces sobre un tema o dos comentarios a diferentes compañeros de clase. De esta manera, la experiencia será una actividad extracurricular que apoye a una evaluación formativa auténtica.

Evaluación de las experiencias de aprendizaje

Es pertinente identificar el grado en que las actividades cumplen con las necesidades del programa. El indicador de la evaluación de este objetivo es el grado en el cual los estudiantes interactúan informalmente utilizando Inglés básico para comentar en las ideas

entre compañeros utilizando Facebook. Si no se logra el objetivo, debería ser necesario continuar y reforzar el uso de esta experiencia exitosa. Pero, si no logra el objetivo, sería necesario hacer algunos cambios en las partes erróneas del proceso. De esta manera, la reflexión del profesor y una comunicación eficaz con los estudiantes juegan un papel importante para el diseño curricular.

Conclusión

Las comunidades virtuales de aprendizaje son importantes para la construcción de relaciones que involucran a los estudiantes y apoyan su aprendizaje a través de la interacción social. Esto puede dar la oportunidad a nuestros estudiantes de expresarse y participar en una comunidad que apoya el aprendizaje en equipo. Hay muchas herramientas que se pueden utilizar para mejorar el aprendizaje y más concretamente el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera utilizando la tecnología y las redes sociales en las que los estudiantes se sienten conectados y actualizados en la interacción con los demás. De esta manera, encuentran la oportunidad de expresarse en un ambiente seguro.

A pesar de que hay varias limitaciones y barreras de Facebook, hay oportunidades educativas que pueden ciertamente utilizarse para nuestro campo con el fin de poner en práctica la comunicación y dar sentido al aprendizaje de nuestros estudiantes. Además, esta es una gran oportunidad para ellos para conocer gente de todo el mundo y ampliar sus horizontes.

Referencias

- Baker, J. (2013). How students benefit from using social media. Retrieved from: <http://www.edudemic.com/how-students-benefit-from-using-social-media/>
- Chen, I. L., Chen, N., & Kinshuk. (2009). Examining the Factors Influencing Participants' Knowledge Sharing Behavior in Virtual Learning Communities. *Journal of Educational Technology & Society*, 12 (1), 134-148.
- Gerstein, J. (2011). Using the internet and social media to enhance social-emotional learning. Retrieved from: <http://usergeneratededucation.wordpress.com/2013/02/25/using-the-internet-and-social-media-to-enhance-social-emotional-learning/>
- Greenhow, C. (2009). Social networking sites have educational benefits. [YouTube video]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=ZxrlrbP4UNo>
- <http://go.galegroup.com.er.lib.kstate.edu/ps/i.do?id=GALE%7CA321463721&v=2.1&u=ksu&it=r&p=AONE&sw=w&asid=408044f886d25928b637a2df9c4afe75>
- Hung, H., & Yuen, S. C. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703-714. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/815958760?accountid=11789>
- Ito, M. (2013). Learning in social media space. Big thinkers series [YouTube video] Retrieved from <http://www.edutopia.org/mimi-ito-social-media-learning-video>
- Jong, B., Lai, C., Hsia, Y., Lin, T., & Liao, Y. (2014). An exploration of the potential educational value of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 32, 201-211. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&sid=924fa643-166b-442e-b2c6-6db2f4ba41cd%40sessionmgr198&hid=124&bdata=JnNpdGU9ZWlhvc3QtG12ZQ%3d%3d#db=eft&AN=94155163>
- Kapuler, D. (2011). Top 20 social Networks for Education. *Thechnology & Learning*, 32 (3). 32.
- Lam, L. (2012). An innovative research on the usage of facebook in the higher education context of hong kong. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(4), 378-386. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1312421510?account>

id=11789

- Lin, M. (2013). Issues in implementing cooperative learning to improve oral proficiency in the Chinese EFL context. *China Media Research*, 9(1), 52+. Retrieved from: <http://go.galegroup.com.er.lib.kstate.edu/ps/i.do?id=GALE%7CA321463721&v=2.1&u=ksu&it=r&p=AONE&sw=w&asid=408044f886d25928b637a2df9c4afe75>
- Noyes, D. (2014). The top 20 valuable Facebook statistics. Retrieved from: <http://zephoria.com/social-media/top-15-valuable-facebook-statistics/>
- Ooi, C. Y. & Loh, K. Y. (2010). Using online web 2.0 tools to promote innovative learning. In Q. Y. Wang & S. C. Kong (Eds), *Workshop Proceedings of the 14th Global Conference on Computers in Education*. 72-76
- Pacansky, M. (2009). Building learning communities online [YouTube video] Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=mxPyc CPA-LU>
- Shaltry, C., Henriksen, D., Wu, M. L., & Dickson, P. W. (2013). Situated learning with online portfolios, classroom websites and facebook. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 57(3), 20-25. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1361834680?accountid=11789>
- Supporting Teaching and Learning with Social Media tools [YouTube video]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=0dgGy4JmAcA>
- Villalba, J. and Rosero, I. (2012). National English curriculum guidelines: English as a foreign language [Pdf document]. Retrieved from http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Curriculum_Guidelines_EFL_100913.pdf
- Vizzmedia (2012). Social media for education [YouTube video]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=JOXPBYX5AOU>
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438. Retrieved from <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/1018480480?accountid=11789>
- Willis, J. (2007). Cooperative learning is a brain turn-on. *Middle School Journal*, 38(4), 4-13. Retrieved from: <http://search.proquest.com.er.lib.k-state.edu/docview/62030902?accountid=11789>

Biography

Carmen Maricela Cajamarca Illescas

Is an English teacher from Cuenca, Azuay, Ecuador. Her studies have been done in Midwest High School in Pennsylvania, USA as a senior student. She obtained her bachelor's degree in Catholic University of Cuenca in Education with a specialization in teaching English as a Foreign Language. Her Master's degree was obtained by being beneficiary of a scholarship granted by the national government of Ecuador at Kansas State University in United States of America. Her working experience in the educational field include teaching English at the initial, secondary and university levels in Ecuador. Her experience started as a Spanish language educator for foreign students in Cuenca, her hometown, as well an English teacher for children of the initial education system in Ecuador. Her passion is to teach a language from the beginning and reteach the basis of the language using innovative methodology. Currently she works at the University of Cuenca, where she works as an English language professor. Her main professional ambition is to motivate students to learn English and enjoy it.

Consuelo M. Gallardo Ch.

Is an English educator from Pujilí, Cotopaxi, Ecuador. She earned her first degrees as an Expertise in English Language, and as a Bachelor of Science with English concentration from Ambato Technical University, Ecuador. After graduating, she began her teaching career as a high school teacher. In 2007, she continued her studies at Army Polytechnic to get a Diploma in Teaching English as a Second Language. This allowed her to teach not only in primary schools and high schools, but also at the university level. Thus, she has been working as an EFL educator for eight years in different public and private institutions. In 2013, she obtained a scholarship sponsored by the Ecuadorian government,

and was a participant in Cohort 3 of the Go Teacher Program at Kansas State University, USA. In the following year, her passion for learning encouraged her to apply for a second scholarship, and be part of the Ecuadorian Master Program. Therefore, she graduated from the Master Program in Curriculum and Instruction with TESL concentration at Kansas State University in Manhattan, Kansas, USA. Currently, she is a professor in the English Language Department at Yachay Tech University where she teaches English as a Foreign Language, and demonstrates commitment to designing meaningful coursework that contains appropriate teaching methods to enhance English language skills, engage students, and expedites learning.

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 5*
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: 978-9978-316-57-3

