ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/28064993

La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos

Article *in* Revista Electronica de Investigacion Educativa · January 2003

Source: OAI

CITATIONS
11

READS
1,069

1 author:

Francisco Ramos Calvo
Loyola Marymount University
29 PUBLICATIONS **176** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Director of the III INTERNATIONAL COLLOQUIUM ON LANGUAGES, CULTURES, IDENTITY IN SCHOOL AND SOCIETY. Soria, Spain, July 5'7, 2017 View project

All content following this page was uploaded by Francisco Ramos Calvo on 06 August 2014.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Ramos, F. (2003). La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos. *Revista Electrónica de Investigación y Educativa, 5* (2). Consultado el día de mes de año en: http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-ramos.html

ISSN: 1607-4041

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 5, No. 2, 2003

La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos

Teaching English to immigrant students in the United States: A brief summary of programs and methods

Francisco Ramos Calvo
framos@lmu.edu
School of Education
Loyola Marymount University

University Hall 2743
One LMU Drive, 90045-2659
Los Angeles, California, United States

(Recibido: 5 de junio de 2003; aceptado para su publicación: 2 de octubre de 2003)

Resumen

Actualmente, cerca del diez por ciento de los alumnos matriculados en escuelas públicas estadounidenses están clasificados como *English Language Learners* (ELL), es decir, alumnos que están aprendiendo inglés. El reto más importante que plantea esta población a las autoridades educativas de los distritos escolares y de las escuelas a las que asisten es cómo hallar la manera más efectiva de enseñarles tanto el inglés como los contenidos académicos correspondientes al grado que cursan. Dado que los métodos

utilizados tradicionalmente no les enseñaban ni el vocabulario ni los contenidos necesarios para aprender asignaturas como matemáticas o ciencias, estos alumnos quedaban retrasados académicamente respecto a sus compañeros angloparlantes. Por tanto, era necesaria una evolución hacia una mayor integración de la enseñanza del idioma y de los contenidos. El presente artículo resume los objetivos de los métodos tradicionales, detalla los cambios de las últimas décadas para mejorar la enseñanza simultánea del inglés y de los contenidos académicos y concluye con una explicación de las técnicas más usadas en la actualidad.

Palabras clave: Aprendizaje de segundo idioma, enseñanza de segundo idioma, política educativa, grupos minoritarios, habilidades de lenguaje, inmigrantes.

Abstract

Nearly ten per cent of the students currently attending public schools in the United States are classified as *English Language Learners* (ELL); that is to say, as students who are learning English. The most important challenge brought about by this population is to find the most effective ways to teach them both English and the academic content pertaining to their grade. The methods used traditionally did not teach ELL students either the vocabulary or the content needed for subjects such as Math or Science; therefore, they fell behind their English-speaking peers. It was necessary, then, to evolve toward a better integration of language and content teaching. The present article summarizes the objectives of the traditional methods, details the changes aimed at improving the teaching of English and academic content in the last decades and concludes with an explanation of the most widespread techniques currently in use.

Key words: Second language learning, second language instruction, educational policy, minority groups, language skills, immigrants.

Introducción

El número de estudiantes matriculados en escuelas públicas de los Estados Unidos entre los grados kindergarten y 12 ha aumentado considerablemente en la última década, pasando de 43,134,517 alumnos durante el curso escolar 1991-92 a 48,296,777 en el 2001-02 (Padolsky, 2002a). Casi 10% de esta población son *English language learners* (ELL), es decir, estudiantes que están aprendiendo inglés y que, por tanto, no pueden ser colocados en aulas donde la instrucción se dé solamente en este idioma (Nieto, 2000). Precisamente es el grupo de estudiantes que con más rapidez ha crecido en el periodo de tiempo señalado anteriormente, ya que casi ha doblado sus cifras al pasar de 2,430,712 alumnos en 1992 a 4,747,763 actualmente (Padolsky, 2002a).

La diversidad lingüística y cultural de estos estudiantes es extraordinaria. Representan, aproximadamente, 400 culturas e idiomas diferentes, de los cuales los más extendidos son el español (79%), el vietnamita (2%), el hmong (1.6%), el chino (1%), y el coreano (1%). Las siguientes 34 lenguas son habladas por más

de 5,000 estudiantes cada una y las restantes por 150,000 en total (Padolsky, 2002b).

La falta de dominio del inglés de los estudiantes ELL, unida a sus diferentes experiencias escolares en sus países de origen y a sus específicos rasgos culturales presentan numerosos desafíos para el sistema educativo estadounidense. El más importante, sin duda, consiste en encontrar la manera más adecuada de poder enseñarles simultáneamente el nuevo idioma y los contenidos académicos pertenecientes al grado que están matriculados para que no queden retrasados respecto a sus compañeros angloparlantes (Ovando, Collier y Combs, 2003).

Varios han sido los programas y métodos utilizados con este objetivo, a lo largo del tiempo, en los Estados Unidos. El presente artículo resume los más extendidos, explica los cambios que han tenido lugar en la enseñanza del inglés como segunda lengua (*English as a Second Language* o ESL) en las dos últimas décadas, y describe las técnicas utilizadas en la actualidad en todos los grados de la educación obligatoria (K-12) e incluso en la educación de adultos. También incluye algunos de los riesgos derivados de la aprobación de la nueva ley educativa federal *No child left behind* (Que ningún niño se quede atrás). El artículo concluye con unas sugerencias para mejorar los componentes de los programas usados en la escolarización de los estudiantes inmigrantes tanto en la actualidad como en el futuro en los Estados Unidos y en otros países que comienzan a verse afectados por situaciones similares.

Programas y métodos tradicionales

Tradicionalmente el programa educativo más utilizado a lo largo de la escolarización obligatoria (grados K-12) de los alumnos ELL ha sido la sumersión, es decir, la colocación de estos estudiantes en clases enseñadas en inglés y con compañeros angloparlantes. Este programa, conocido también como *sink or swim* (ahogarse o nadar), no incluía ninguna ayuda especial para que los alumnos que no hablaban inglés pudieran entender las explicaciones de sus maestros (Díaz-Rico y Weed, 2002). Como resultado, los estudiantes ELL se iban quedando retrasados académicamente respecto a sus compañeros que hablaban inglés y muchos de ellos optaban por abandonar la escuela, contribuyendo así a aumentar de forma considerable las cifras de deserción escolar (*dropouts*) (Rothstein, 1998).

Disconformes con esta situación, varios grupos de padres presentaron demandas judiciales en la década de 1970 contra algunos de los distritos escolares que usaban esta práctica. Los casos más importantes (Lau *vs*. Nichols, Aspira *vs.* New York, y Castañeda *vs*. Pickard) afectaban a estudiantes de diferentes nacionalidades (chinos, puertorriqueños y méxico-americanos) y se dieron en distintos lugares del país (San Francisco, Nueva York y Texas, respectivamente), pero las causas de los demandantes eran muy similares, argumentaban que las autoridades educativas no estaban poniendo los medios necesarios para ayudar a

los estudiantes inmigrantes a superar la barrera lingüística, lo que repercutía en sus altas tasas de fracaso escolar. En sus veredictos, los jueces estuvieron de acuerdo con los afectados al determinar que, si los distritos y las escuelas no ayudaban lingüística y académicamente a los estudiantes que no hablaban inglés, estaban negándoles el acceso al currículo académico en igualdad de condiciones (*equal access to the curriculum*) respecto a sus compañeros angloparlantes. Por ello, en sus resoluciones, obligaban a los distritos a crear medidas que tuvieran en cuenta las necesidades de los estudiantes ELL y a buscar formas más efectivas de ayudarles en su aprendizaje (Castro Feinberg, 2002; Crawford, 1999). Algunos veredictos fueron bastante específicos (Aspira *vs.* New York; Serna *vs.* Portales) y obligaron a los distritos locales a implantar programas bilingües, mientras que otros (Lau *vs.* Nichols) fueron generales y sólo recomendaban alguna medida, dejando la decisión final en manos de las autoridades educativas locales. Dado que éstas dependían de factores tan diversos como los recursos financieros disponibles, la capacitación de los maestros de los planteles, e incluso el apoyo de la comunidad escolar se registró una gran variación en las medidas implementadas. Sin embargo, y en líneas generales, puede decirse que la mayoría de los programas usados a partir de entonces fueron el *ESL pullout* y la educación bilingüe transitoria (Richard-Amato, 1988; Díaz-Rico y Weed, 2002). El primero se aplicó en escuelas primarias y secundarias, mientras que los programas bilingües quedaron casi restringidos a las escuelas primarias.

En los programas *pullout* un maestro especializado en técnicas de adquisición de segundos idiomas sacaba a diario de sus salones a los alumnos identificados como ELL para enseñarles durante aproximadamente 45 minutos, inglés básico (*English as a Second Language* o ESL). Al concluir este periodo los estudiantes regresaban a sus salones, en donde recibían instrucción solamente en inglés. Es decir, los programas *pullout* eran en realidad una pequeña variación de la sumersión. La educación bilingüe transitoria, en cambio, separaba a los estudiantes ELL por su nivel de inglés y ponía al frente de cada salón a un maestro que hablara su idioma y que estuviera especializado en técnicas de aprendizaje de segundas lenguas. El maestro usaba el idioma nativo de los estudiantes para explicar lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, en tanto usaba el inglés en educación física, arte, música e inglés como segundo idioma (ESL). A medida que los estudiantes progresaban en inglés la presencia de esta lengua aumentaba mientras que la del idioma nativo disminuía hasta que todas las materias podían ser enseñadas totalmente en inglés (Richard-Amato, 1988; Díaz-Rico y Weed, 2002).

La base teórica de los dos programas era distinta, pero ambos compartían un rasgo común: incluir una asignatura que enseñara inglés (ESL) en su currículo educativo. El siguiente paso, por tanto, era encontrar el método más adecuado para lograrlo. Entre los usados con este fin, los más extendidos fueron el clásico, el directo, el audiolingüe, el *Total Physical Response* (TPR), el enfoque comunicativo y el *Natural Approach*. Algunos fueron simples adaptaciones de los usados en otros países, mientras otros se desarrollaron específicamente en

Estados Unidos. Una breve reseña de cada uno de éstos, con su base teórica y sus principales objetivos aparece a continuación.

El método clásico (*Grammar Translation*) consistía en la traducción literal de textos y en el aprendizaje de las reglas del inglés. Todas las explicaciones del profesor, desde el vocabulario hasta la gramática, eran en el idioma nativo de los estudiantes. Por tanto, el objetivo era que los alumnos tradujeran con exactitud y que lograran la mayor corrección posible en la lectura y en la escritura en inglés. Con estas premisas, se soslayaba totalmente el aspecto comunicativo del uso del idioma (Brown, 2001).

Hacia 1880 Franke comenzó a desarrollar un método que ponderaba la comunicación oral en el segundo idioma (alemán, en este caso) en detrimento de la gramática que se enseñaba inductivamente a través de los temas de conversación. Su objetivo principal era que los estudiantes usaran de forma exclusiva el nuevo idioma para activar así sus procesos de pensamiento en éste. El método, originalmente llamado directo, fue usado posteriormente por Maximilian Berlitz en sus academias, por lo cual también fue conocido por este nombre (Richards y Rodgers, 2001; Zainuddin, Yahya, Morales-Jones y Ariza, 2002).

La decisión de Estados Unidos de intervenir en la Segunda Guerra Mundial creó en el país la necesidad, casi inmediata, de disponer de hablantes de varios idiomas que pudieran comunicarse con fluidez con individuos de otras naciones, entre ellos alemanes, italianos, chinos, japoneses y malayos (Richards y Rodgers, 2001). Esta situación originó el método audiolingüe. Basado en el conductismo, el método consistía en la memorización de diálogos, la práctica repetitiva de estructuras gramaticales (*"drill, drill and more drill"* [Hockett, 1959, citado en Richards y 2001, p. 52]) y un gran énfasis en lograr una correcta pronunciación como pasos necesarios para dominar la nueva lengua (Richards y Rodgers, 2001). Sin embargo, las limitaciones del método pronto se evidenciaron por los propios estudiantes, quienes se quejaron de que el proceso de aprendizaje era aburrido y poco satisfactorio; además, consideraban que el dominio de la morfología y de las estructuras gramaticales enfatizado en el salón no les proveía de recursos suficientes para poder desenvolverse adecuadamente en la calle (Richards y Rodgers, 2001).

La influencia de las ideas conductistas se dejó sentir también en el *Total Physical Response* (TPR)*,* creado a mediados de la década de 1970 por James Asher, y dirigido a alumnos que comenzaban a aprender inglés. Su principal objetivo, por tanto, consistía en desarrollar la comprensión oral a través del seguimiento de las órdenes e instrucciones dadas y modeladas por el maestro. Las instrucciones eran muy sencillas al comienzo, pero se volvían más complejas a medida que los estudiantes progresaban. Sin embargo, gracias al refuerzo visual que suponían los movimientos llevados a cabo por el maestro y los demás compañeros, los alumnos podían asociar el lenguaje con las acciones y adquirir paulatinamente el nuevo vocabulario (Richards y Rodgers, 2001).

El TPR no obligaba a los estudiantes a hablar el inglés inmediatamente. Por el contrario, les dejaba elegir el momento en el que ellos mismos consideraban que estaban preparados para colaborar en el desarrollo de la clase. Así no se les forzaba a intervenir antes de tiempo, por lo que podían relajarse y centrarse en la comprensión de las instrucciones.

En la misma época, en Inglaterra, Widdowson y Cadlin comenzaron a trabajar en un enfoque que valoraba más el dominio de la comunicación real que el de las estructuras formales del idioma. El resultado, influenciado por las ideas anticonductistas de Chomsky, fue el enfoque comunicativo, basado en tres principios fundamentales: comunicación (actividades que fomentaran la interacción), tareas (involucrar a los estudiantes en trabajos relacionados con sus propias experiencias e intereses) y significado (actividades de uso real del inglés). Es decir, que los alumnos aprendieran haciendo (*"learning by doing"*) y que usaran el inglés como lengua vehicular desde el comienzo de su aprendizaje; por ejemplo, al resolver problemas de lógica, intervenir en debates en el salón o realizar encuestas en la calle (Brown, 2001).

Éstas fueron también las premisas del *Natural Approach*, desarrollado por Krashen y Terrell (1983) en Estados Unidos. Los autores, subrayaban la importancia de fomentar la fluidez (*fluency*) en las etapas iniciales del aprendizaje, dejando la exactitud (*accuracy*) para cuando los estudiantes estuviesen más familiarizados con el idioma. Los errores cometidos por los estudiantes eran considerados parte del proceso de adquisición del nuevo idioma. Por ello, Krashen y Terrell recomendaban que no se corrigiera constantemente a los alumnos, ya que hacerlo de forma excesiva podía limitar seriamente sus intentos de comunicación en el futuro, si dudaban de la corrección de sus respuestas.

Krashen y Terrell pensaban que el inglés se aprendía más sencilla y eficazmente cuanto mejor se entendían los mensajes. Es decir, cuando los alumnos recibían lo que Krashen (1981) denominaba *comprehensible input*. Para que esto sucediera, los autores sugerían a los maestros que simplificaran la carga léxica y facilitaran la comprensión de los contenidos explicados mediante el uso de recursos visuales (gráficos, diagramas, fotografías o demostraciones prácticas), la repetición de conceptos clave y la exclusión de giros, proverbios, refranes y frases coloquiales de su vocabulario.

El *Natural Approach* introducía dos innovaciones importantes frente a los métodos anteriores: separar a los estudiantes de acuerdo con sus niveles de inglés (*preproduction, early production, speech emergente, intermediate*) y tener en cuenta sus necesidades específicas (los autores describían específicamente las características lingüísticas y las actividades más apropiadas para cada nivel).

El objetivo del *Natural Approach*, al igual que el del TPR, era ayudar a los estudiantes a desarrollar su fluidez oral para que pudieran alcanzar un nivel intermedio para, posteriormente quedar en manos de los maestros de clases regulares. La principal queja de los docentes era que, si bien los dos métodos se

centraban en el desarrollo del lenguaje oral, ambos dejaban de lado la práctica de la lecto-escritura en inglés, lo cual suponía una rémora para el progreso de los alumnos en las materias académicas que enseñaban.

Otros dos métodos utilizados en la enseñanza del inglés fueron la *Sugestopedia* y el *Silent way* (Brown, 2001; Richards y Rodgers, 2001). A diferencia de los anteriores, tanto su expansión como su aceptación en las escuelas americanas fueron restringidas debido a su innata complejidad y a las dificultades derivadas de su implantación por el elevado número elevados de alumnos.

Enseñando inglés y contenidos académicos

Los métodos aquí descritos se aplicaron en la asignatura de ESL, cuyo objetivo era enseñar los fundamentos del inglés a los estudiantes de primaria o secundaria que no hablaban el idioma. La asignatura constituía un paso hacia adelante en la ayuda que se prestaba a estos alumnos; sin embargo apenas existía relación entre el vocabulario que los estudiantes aprendían en ésta y el que necesitaban para matemáticas, ciencias sociales o ciencias naturales. Así, por ejemplo, mientras en ESL los alumnos aprendían los colores, los números y distintas formas de saludar, sus compañeros angloparlantes estudiaban la guerra civil americana o la fotosíntesis. Las críticas a la falta de preparación académica de estas clases (Ovando, Collier, y Combs, 2003) hicieron que se empezara a plantear la necesidad de integrar el aprendizaje del inglés y de los contenidos académicos que los estudiantes debían aprender en cada grado a lo largo de su escolarización.

Sin embargo, no fue hasta finales de 1980 que surgieron las primeras modificaciones metodológicas en este sentido, con el establecimiento del inglés basado en el contenido (*Content-based ESL* [Brinton, Snow y Wesche, 1989; Echevarria y Graves, 2003]). El *Content-based ESL* mejoraba la preparación de los estudiantes ELL mediante la incorporación de dos aspectos positivos: la enseñanza del inglés, a través de bloques temáticos basados en las materias académicas, y el establecimiento de una mayor colaboración entre los maestros que enseñaban inglés y quienes impartían las demás asignaturas. Esto no suponía un gran problema en primaria –porque sólo un maestro enseñaba todas las asignaturas–, pero sí en secundaria, donde las necesidades de los alumnos con varios maestros, podían pasar desapercibidas (Echevarria y Graves, 2003). Una vez que los estudiantes desarrollaban cierta capacidad en inglés, sus maestros debían usar el inglés protegido (*sheltered English*), un término acuñado por Krashen (1985) para referirse a las modificaciones que los maestros debían introducir en el lenguaje que utilizaban en el salón para facilitar la comprensión de los estudiantes (Crandall, 1987).

Las ideas de Krashen (1985) constituyeron la base de un modelo educativo (Krashen, 1985; Krashen, 1996) en el que los alumnos ELL estudiaban algunas asignaturas (lenguaje, estudios sociales, ciencias naturales) en su idioma nativo,

otras en *sheltered English* (matemáticas y proyectos de ciencias naturales), y otras en inglés (gimnasia, música y arte) hasta que adquirían la fluidez necesaria para integrarse a clases regulares enseñadas en este idioma. El programa tenía aspectos positivos para los estudiantes, como considerar sus necesidades y otorgar una instrucción estructurada y secuencial. Sin embargo, presentaba tres problemas fundamentales que dejaban a los alumnos ELL en clara desventaja al competir académicamente con sus compañeros angloparlantes: 1) la falta de capacitación de los maestros que enseñaban con *sheltered English*, ya que muchos de ellos no tenían suficiente preparación teórico-práctica para implantar correctamente las técnicas requeridas; 2) la simplificación del currículo educativo, surgida a raíz de la falta de dominio del inglés por parte de los estudiantes, y 3) la indiferencia de los profesores angloparlantes con el inglés una vez que los alumnos eran transferidos a clases regulares (Freeman y Freeman, 1995). A la luz de estas limitaciones era necesario implementar un nuevo enfoque que no sólo ayudara a los maestros a ser más efectivos en sus explicaciones, sino que también facilitara a los estudiantes la comprensión de los contenidos académicos y desarrollara sus habilidades en inglés. La integración de contenido y lenguaje, junto a la explicación, por parte de los maestros, y de las estrategias necesarias para que los estudiantes pudieran completar sus tareas constituyeron los tres componentes básicos del *Cognitive Academic Language Learning Approach* o CALLA (Chamot y O'Malley, 1994; Chamot y O'Malley, 1989).

Inglés a través del contenido y contenido a través del inglés

El CALLA supuso una innovación en el campo de la enseñanza de idiomas porque defendía la necesidad de que los maestros enseñaran a los estudiantes no sólo *qué* tenían que aprender (*"what"*), sino *cuál* era la mejor forma de hacerlo (*"how"*). Es decir, para el CALLA, según la psicología cognitiva, no bastaba con transmitir el conocimiento declarativo; también había que hacerlo con los procedimientos. Por tanto, además de explicar a los estudiantes los contenidos académicos, los maestros debían ayudarlos a mejorar el dominio del idioma mediante la enseñanza explícita de las estrategias que podían ayudarles a mejorar en ambas facetas. La combinación de contenido, lenguaje y estrategias ofrecía en un mayor dominio de las cuatro habilidades básicas del inglés (escuchar, hablar, leer y escribir), así como en una mejor comprensión de las lecciones y en una mayor efectividad a la hora de llevar a cabo tareas académicas, tales como resumir, tomar notas, comparar, inducir, etcétera.

La base teórica del nuevo enfoque resultaba de las investigaciones llevadas a cabo por Chamot y O'Malley en varios distritos escolares de algunos estados del país. Los autores observaban las estrategias utilizadas por quienes los maestros identificaban como sus mejores estudiantes a la hora de planificar o hacer sus trabajos (por ejemplo redactar, resolver problemas de matemáticas o crear tablas o gráficos). Finalizadas sus observaciones, los investigadores clasificaron las estrategias recurrentes en tres categorías: metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Las estrategias metacognitivas ayudaban a los alumnos a planear el

aprendizaje y a evaluar el progreso personal mediante, por ejemplo, la búsqueda de información importante, hacerse una idea del contenido de un texto o reflexionar sobre lo aprendido. Las estrategias cognitivas, por su parte, tenían que ver con la manipulación de los materiales utilizados en las lecciones; por ejemplo, aprender a inferir, saber cómo tomar apuntes, hacer resúmenes, o desarrollar la capacidad de inducir y deducir. Por último, las estrategias socio-afectivas ayudaban a los estudiantes a saber pedir ayuda o aclaraciones a sus compañeros cuando trabajaban en proyectos conjuntos (Chamot y O'Malley, 1994).

La línea de investigación iniciada por Chamot y O'Malley contribuyó posteriormente a la creación y desarrollo de los dos términos más utilizados en la enseñanza lingüístico-académica de los alumnos clasificados como *English Language Learners* en la actualidad: *English Language Development* o ELD (desarrollo del inglés), y *Specially Designed Academic Instruction in English*, o SDAIE (instrucción académica especialmente diseñada en inglés) (Freeman y Freeman, 1995). Básicamente, mientras el ELD busca el desarrollo de la comunicación oral y la lecto-escritura en inglés a través de temas relacionados con las materias que se estudian, la SDAIE es un conjunto de técnicas que facilita a los estudiantes la comprensión de textos académicos. Es decir, mientras el ELD enseña el inglés a través del contenido, la SDAIE explica los contenidos a través del inglés (Freeman y Freeman, 1995). Por ejemplo, si el maestro (tanto en primaria como en secundaria) enseñará en ciencias naturales los movimientos de la tierra, durante la clase de ELD enseñará a sus alumnos vocabulario básico como universo, estrellas, planetas, cielo y rotación. Más tarde, como parte de SDAIE, incluirá el uso de gráficos o fotografías que ilustren los movimientos de rotación y traslación, de diagramas de Venn que expliquen las diferencias entre ambos, y de tablas de doble entrada donde los alumnos puedan colocar la información más importante para tener a la vista un resumen claro y completo del tema. Estas aclaraciones les permitirán comprender mejor los textos incluidos en su libro de ciencias cuando tengan que estudiarlos.

ELD y SDAIE no van dirigidos a la misma población. El ELD es más apropiado para alumnos con niveles bajos de inglés, mientras que la SDAIE es para aquéllos con niveles intermedios o avanzados. Por tanto, para recibir instrucción apropiada, los estudiantes deben ser separados de acuerdo con su dominio del idioma.[1] Con ello se evita que haya en el mismo salón alumnos de diferentes niveles, lo cual constituyó uno de los problemas fundamentales de los métodos tradicionales.

Aprendizaje del inglés y políticas educativas

La nueva ley educativa *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede atrás), aprobada en 2001 por el actual gobierno federal, ha puesto un énfasis extraordinario en dos aspectos de la educación de los estudiantes ELL: la adquisición rápida del inglés y la mejora de sus resultados académicos. Respecto al primer aspecto, la ley limita el estatus de estudiante ELL a un máximo de tres años, tras los cuales desaparecen las ayudas lingüísticas otorgadas. Por lo que

se refiere al segundo, la ley está llena de referencias a la mejora constante de los resultados académicos de los estudiantes ELL y a la importancia de la responsabilidad (*"accountability"*) que tienen los maestros y las escuelas en los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes estatales anuales.

Varios estudios han mostrado que el tiempo que toma a los estudiantes ELL llegar a alcanzar académicamente a sus compañeros angloparlantes está entre 5 y 7 años (Faltis y Hudelson, 1998; Marshall, 2002; Ovando, Collier y Combs, 2003). Sin embargo, la presión que han creado los contenidos de la ley sobre los maestros ha hecho que éstos se hayan visto obligados a intentar acelerar artificialmente el proceso de adquisición del inglés de sus alumnos. Como resultado, las diferencias entre ELD y SDAIE se han difuminado en muchos salones, en los que se han comenzado a impartir contenidos académicos en inglés, enseñados con técnicas de SDAIE, cuando en realidad deberían seguir siendo clases de desarrollo del idioma (ELD), ya que los alumnos ni entienden bien el inglés ni dominan sus cuatro habilidades básicas. La aceleración del proceso sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes repercute de forma negativa en su progreso académico, ya que se ven afectados por su falta de dominio del idioma.

Para tratar de remediar esta situación y con el objetivo de ofrecer a los maestros una guía que les ayude a preparar lecciones que tengan en cuenta las necesidades lingüístico-académicas de sus estudiantes, sea cual sea el grado, Echevarria, Vogt y Short crearon el Protocolo de Observación del Inglés Protegido (*Sheltered Instruction Observation Protocol* o SIOP), una elaboración más detallada de un modelo anterior creado por Echevarria y Graves (1998). El SIOP (Echevarria, Vogt y Short, 2000) consiste en treinta indicadores agrupados en tres categorías (preparación, instrucción y repaso/evaluación), cada una de las cuales se centra en una etapa concreta de la preparación de la lección. La presencia constante de técnicas de SDAIE queda clara al examinar los distintos indicadores:

1) Preparación de la lección
- Definir claramente los objetivos de contenido e idioma y asegurarse de que son apropiados para la edad de los alumnos.
- Adaptar los contenidos a las necesidades académico-lingüísticas de los alumnos mediante el uso de materiales suplementarios.

2) Instrucción
- Enfatizar las palabras clave y los lazos existentes entre las experiencias personales de los alumnos y los contenidos por aprender.
- Explicar claramente las tareas, usar ayudas visuales y gestos y adaptar las explicaciones al nivel de conocimientos de los estudiantes.
- Enseñar estrategias de aprendizaje y formular preguntas que activen procesos de razonamiento complejo (Taxonomía de Bloom).
- Fomentar la interacción mediante la participación de los alumnos en grupos de trabajo de distinto tamaño, dar tiempo suficiente para que puedan contestar las

preguntas formuladas y usar su idioma nativo para clarificar los contenidos más importantes.
- Usar gráficos, recursos visuales y tablas.
- Organizar actividades que incluyan escuchar, hablar, leer y escribir.
- Evaluar si las actividades utilizadas refuerzan los objetivos de contenido y de desarrollo del idioma.

3) Repaso/Evaluación
- Revisar el vocabulario y los conceptos clave de diversas maneras, tales como el uso de gráficos o las explicaciones en el idioma nativo de los estudiantes para poder evaluar su aprendizaje adecuadamente.
- Evaluar la comprensión y el aprendizaje de los objetivos de la lección.

El SIOP asegura la cohesión y la efectividad de las lecciones y contribuye a mejorar el progreso lingüístico-académico de los estudiantes ELL. Esto se ha logrado gracias a la unión, en un solo instrumento, de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años en el campo de la enseñanza del inglés a los hablantes de otros idiomas (TESOL). Las conclusiones más importantes se pueden resumir en:

- es necesario integrar la enseñanza de los contenidos y del idioma;
- es importante incorporar, como parte fundamental del desarrollo de la lección, las experiencias personales de los alumnos. Así podrán establecer conexiones significativas con los contenidos explicados en el salón;
- se requiere adaptar los contenidos al nivel lingüístico de los estudiantes, lo cual no significa simplificar el currículo académico que reciben;
- se deben repetir con frecuencia los conceptos y términos clave, especialmente aquellos que constituyen el núcleo académico de la lección;
- es fundamental proveer a los estudiantes ELL de apoyos lingüístico-visuales (*scaffolding*) que les permitan progresar en la lecto-escritura y en sus habilidades orales.

El SIOP tiene un fundamento teórico sólido y está bien asentado científicamente, lo que en teoría garantiza sus resultados. Sin embargo, es la aplicación práctica de sus principios la que determina, en gran medida, su éxito o fracaso. Lo mismo puede decirse, a grandes rasgos, de lo sucedido con los métodos y técnicas empleados para trabajar con la población ELL. Es decir, que no se puede obviar la importancia que tiene el factor humano en esa transición de las ideas teóricas a su puesta en práctica en el salón. Para que la implantación se lleve a cabo con efectividad es necesario que todos los maestros que trabajan con estudiantes ELL en los grados K-12 tengan una preparación adecuada, la cual incluye conocimiento de las principales teorías de adquisición de idiomas, con diversos métodos y técnicas de enseñanza de segundas lenguas, y con los principios de la educación multicultural. Afortunadamente, los departamentos de educación de varios estados de los Estados Unidos han aprobado estos requisitos a todos los maestros que quieren obtener su credencial y enseñar en el sistema público

(National Clearinghouse for English Language Acquisition, 2003). Este paso es esencial ya que, a tenor de las tendencias mostradas en los últimos años, la población ELL no disminuirá no se estabilizará; al contrario, seguirá creciendo a pasos agigantados en el futuro.

Conclusiones e implicaciones

Los métodos usados tradicionalmente en la enseñanza del inglés a los alumnos ELL durante su escolarización no enseñaban ni los contenidos ni el vocabulario académico necesarios para progresar adecuadamente en otras asignaturas, por lo cual iban retrasándose con respecto a sus compañeros angloparlantes. Para evitar este problema, las clases de inglés como segunda lengua (ESL) fueron evolucionando hacia una mayor integración de la enseñanza del idioma con los contenidos académicos pertenecientes al grado cursado por los alumnos. La implantación de *Content-based ESL*, *Sheltered English* y, últimamente, ELD y SDAIE tenía como objetivo mejorar la preparación de los estudiantes ELL, para que pudieran competir académicamente con sus compañeros.

Este movimiento ha sido positivo, pero todavía queda mucho por hacer en la escolarización de estos estudiantes. Es necesario, por ejemplo, continuar desarrollando y aplicando técnicas que permitan mejorar la calidad de la enseñanza lingüístico-académica que reciben. También se requiere un cambio progresivo de mentalidad entre los educadores que trabajan con ellos, en el sentido de que deben reconocerse como maestros de idioma y de contenidos académicos, independientemente de la asignatura o el grado de enseñanza. Es decir, que tanto el ELD como la SDAIE deben formar parte integral de su currículo educativo. En tercer lugar, debe mejorar la comunicación (*articulation*) entre los maestros que enseñan en clases regulares de inglés y los que enseñan ELD o SDAIE, para asegurar la continuidad y la coherencia de la instrucción impartida. Para lograr este objetivo, todos deberían estar familiarizados con los niveles de inglés y las necesidades lingüísticas de sus estudiantes. Finalmente, es fundamental diseminar información entre los educadores sobre la importancia que tienen los tres puntos previos. Esto puede lograrse a través de cursos de formación continua que familiaricen al profesorado con los principales rasgos culturales de las diferentes poblaciones inmigrantes a las que sirven, con el aprendizaje de las diversas teorías de adquisición de segundos idiomas, y con el uso de técnicas y estrategias efectivas que faciliten a sus estudiantes el desarrollo de las habilidades en el idioma y la comprensión de los contenidos académicos.

El recorrido por los distintos métodos descritos en este artículo puede servir de guía para que las autoridades educativas de otros países (por ejemplo, Italia, Francia, España o Alemania) que comienzan a presenciar un aumento significativo en sus escuelas de inmigrantes que hablan otros idiomas hallen soluciones para afrontar los desafíos presentados por la nueva situación. Sus ventajas, frente a

los Estados Unidos, son que pueden extraer conclusiones de la experiencia estadounidense y beneficiarse de sus aciertos sin necesidad de cometer los mismos errores. Con ello, podrán avanzar más rápidamente en la integración exitosa de los nuevos alumnos que llegan a sus aulas.

Referencias

Brinton, D. M., Snow, M. A., y Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle and Heinle.

Brown, H. G. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3a. ed.). Nueva York: Addison-Wesley Longman.

Castro Feinberg, R. (2002). *Bilingual education: A reference handbook.* Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1989). The cognitive academic language learning approach. En P. Rigg y V. Allen (Eds.)*: When they don't all speak English: Integrating the ESL student into the regular classroom* (pp. 108-125). Urbana, IL: NCTE.

Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: How to implement the cognitive academic language learning approach.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Crandall, J. (Ed.). (1987). *ESL through content areas instruction: Mathematics, Science, Social Studies*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall Regents.

Díaz-Rico, L. T. y Weed, K. Z. (2002). *The crosscultural, language, and academia development handbook: A complete K-12 reference guide* (2a. ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Echevarria, J. y Graves, A. (2003). *Sheltered content instruction: Teaching English language learners with diverse abilities* (2a. ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Echevarria, J., Vogt, M. y Short, D. J. (2000). *Making content comprehensible for English Language Learners: The SIOP model*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Faltis, C. J. y Hudelson, S. (1998). *Bilingual education in elementary and secondary school communities: Toward understanding and caring.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Freeman, D. y Freeman, Y. (1995). Whatever happened to sheltered English? *CABE Newsletter, 18* (2), 5, 12-13.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *Inquiries and insights*. Hayward, CA: Alemany Press.

Krashen, S. (1996). *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom.* Hayward, CA: Alemany Press.

Marshall, P. L. (2002). *Cultural diversity in our schools*. Belmont: Wadsworth-Thomson Learning.

National Clearinghouse for English Language Acquisition. (2003, 3 de mayo). *State resource pages*. Consultado el 1 de julio de 2003: http://www.ncela.gwu.edu/states/index.htm#STATES

Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3a ed.). Menlo Park, CA: Longman.

Ovando, C. J., Collier, V. P. y Combs, M. C. (2003). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts* (3a ed.). Boston, MA: McGrawHill.

Padolsky, D. (2002a). *How has the English language learner population changed in recent years?* Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.

Padolsky, D. (2002b). *What are the most common language groups for ELL students?* Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.

Richard-Amato, P. A. (1988). *Making it happen: Interaction in the second language classroom*. Nueva York: Longman.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2a. ed.). Nueva York: Cambridge University Press.

Rothstein, R. (1998). *The way we were? The myths and realities of America's student achievement.* Nueva York: The Century Foundation Press.

Zainuddin, H., Yahya, N., Morales-Jones, C. A. y Ariza, E. N. (2002). *Fundamentals of teaching English to speakers of other language in K-12 mainstream classrooms*. Dubuque: Kendall/Hunt.

[1] El proceso de clasificación comienza con la encuesta del idioma del hogar (*Home Language Survey*), unas preguntas sobre los idiomas usados por los estudiantes en sus casas que tienen que ser contestadas por todos los alumnos al matricularse por primera vez en las escuelas públicas. Aquellos alumnos que señalan el inglés como su única lengua son clasificados como *English Only* –EO– (inglés solamente). Los que hablan otros idiomas tienen que hacer un examen de conocimientos de inglés. Si lo aprueban son clasificados como hablantes de inglés con fluidez (*Fluent English Proficient*). Si no, se les clasifica con conocimientos limitados de inglés (*Limited English Proficient*) y divididos, a continuación, en cinco niveles diferentes para que puedan recibir instrucción adaptada a sus necesidades.

View publication stats