

Lo que dice la investigación sobre estrategias eficaces para los estudiantes ELL

Por: Rhonda Barton (2007)

Responder a las necesidades de los aprendices de inglés es un reto que se siente fuertemente en el Noroeste. La mitad de los 1,103 distritos escolares de la región tienen escolarizados a estudiantes ELL. En 91 de estos distritos, los aprendices de inglés representan más de un cuarto de todos los estudiantes y en otros 37 distritos, los ELL ocupan más de la mitad de las plazas.

Más allá de cualquier implicación social, el rendimiento de estos alumnos puede suponer un peso desproporcionado en una era pedagógica con el lema “Ningún Niño Se Queda Atrás”. Según el Urban Institute dos tercios de los estudiantes ELL provienen de familias de bajos ingresos. En consecuencia, un estudiante ELL cuyo rendimiento en las pruebas estatales es bajo, puede afectar el progreso anual adecuado de la escuela, quedando en hasta tres categorías: dominio limitado del inglés, bajos ingresos y raza/etnia. Como indica el Centro de Política Educativa [Center on Education Policy] (Rentner et al., 2006): “Esto crea más presión a las escuelas, los distritos y el estado para optimizar rápidamente el dominio del inglés y el rendimiento académico de los aprendices de inglés, y así mejorar el rendimiento de tres subgrupos”.

La pregunta entonces es: ¿Cuál es la mejor forma de conseguir este objetivo?

Evaluando la Proposition 227

Dos estados — California y Massachusetts — están limitando la enseñanza bilingüe y demandan que los aprendices de inglés sean enseñados fundamentalmente en inglés. La Proposition 227 de California, que fue aprobada en un referéndum estatal en 1998, estableció la inmersión estructurada como el programa por defecto para la enseñanza. Los estudiantes ELL siguen el programa de inmersión al inglés acomodado/estructurado durante un “periodo de transición con la intención de que no sobrepase el año” y entonces son transferidos a las clases regulares en inglés.

La evaluación quinquenal de la Proposition 227, realizada por el Instituto Americano para la Investigación y WestEd (Parrish et al., 2006), se publicó en enero del 2006. Después de analizar los datos recogidos de 1.5 millones de aprendices de inglés y 3.5 millones de estudiantes con dominio del inglés y hablantes nativos del inglés en California, los investigadores concluyeron que “no hay pruebas de la superioridad de un enfoque pedagógico para los aprendices de inglés sobre los otros”. Otros hallazgos de este estudio fueron:

- Desde la Proposition 227, los estudiantes en todas las clasificaciones de lenguaje y todos los grados han obtenido mejoras en los resultados de las prueba estatales.

Pero hay otras reformas como la reducción del tamaño de la clase y el ambiente por el incremento de la responsabilidad federal y estatal que hacen que sea imposible atribuir estas mejoras a ningún factor en particular.

- La diferencia entre los estudiantes ELL y los nativos de inglés se ha mantenido virtualmente constante en la mayoría de los casos y en la mayoría de los grados.
- Probablemente menos del 40% de los aprendices de inglés alcancen los criterios para ser reclasificados como con dominio/fluidez después de 10 años en las escuelas de California.

El estudio continúa diciendo que aunque no hay un solo camino para conseguir la excelencia académica, algunos factores críticos contribuyen al éxito de los aprendices de inglés. Esto incluye la capacidad del personal para responder a las necesidades lingüísticas y cognitivas de los estudiantes ELL; la dedicación de la escuela al desarrollo de la lengua inglesa y la enseñanza basada en los estándares; las prioridades y expectativas compartidas; y una evaluación sistemática y continua que utilice los datos para guiar la instrucción.

Sobre el lenguaje dual

La obra de Virginia Collier y Wayne Thomas de la Universidad George Mason parece representar un reto para la declaración: no hay un camino claro para conseguir excelencia académica con los estudiantes ELL.

Después de 20 de años en una investigación de evaluación de los programas realizada en dos docenas de distritos escolares grandes y pequeños en zonas urbanas, suburbanas y rurales en 15 estados, Collier y Thomas (2004) describen apasionadamente la “asombrosa eficacia” de la inmersión doble.

En lo que ellos llaman un “despertar del área de la educación bilingüe”, Collier y Thomas señalan la prueba de que una “escolarización enriquecida de lenguaje dual reduce las diferencias en el rendimiento académico en la L2 y la primera lengua (L1) de los estudiantes que al principio estaban bajo el nivel de grado, y para todas las categorías de estudiantes que participan en este programa”. Además dicen que “éste es el único programa para aprendices de inglés que acaba con las diferencias”.

Según los investigadores, cuando los estudiantes entran en las clases regulares y dejan los programas especiales de refuerzo (incluyendo inglés intensivo como en California y Massachussets, clases fuera del salón, instrucción ESL acomodada/de contenido, inmersión al inglés estructurado y educación bilingüe de transición), pueden seguir progresando académicamente — pero solamente un año cada vez, como hacen generalmente los hablantes de inglés. Y suelen hacer un progreso menor de un año cada año en secundaria cuando las demandas cognitivas son mayores. Para hacer un progreso mayor de un año cada año y acabar definitivamente con las diferencias en los resultados, Collier y Thomas mantienen que los estudiantes ELL necesitan una enseñanza curricular en clases regulares en dos idiomas.

Collier y Thomas también creen el enfoque de lenguaje dual tiene un beneficio añadido: “puede transformar la experiencia de maestros, administradores y padres hacia una comunidad escolar inclusiva y compasiva para todos”.

Otro punto de vista

Analizando estudios realizados en el último cuarto de siglo, Fred Genesee de la Universidad McGill y sus colegas (2005) también encontraron “pruebas convergentes de que el éxito académico de los ELL está positivamente relacionado con una enseñanza sostenida en la L1 [lengua nativa] del estudiante. Tanto en el estudio descriptivo de evaluación de programas como en el comparativo, los resultados muestran que la duración del tiempo del programa y el tiempo de evaluación afectan los resultados”.

Examinando a 200 estudios e informes, los investigadores se restringieron al desarrollo de la lengua, la alfabetización y el rendimiento académico. Comunicaron que cuando los estudiantes eran examinados en los primeros años (K-3) del programa bilingüe, generalmente puntuaban por debajo del nivel de grado. Sin embargo, en evaluaciones realizadas más tarde (al final de la escuela primaria y en secundaria o preparatoria) se mostró que “los resultados académicos de los estudiantes educados en bilingüismo, especialmente con los programas de salida tardía o en dos idiomas, eran al menos comparables con los de sus compañeros, y generalmente mejores” (pag. 375). Los estudios también mostraban que cuanto más tiempo se quedaban los estudiantes en estos programas, mejor les iba.

De acuerdo con Genesee y sus coautores, las investigaciones confirmaban consistentemente que los estudiantes ELL que recibieron algún programa especializado, como enseñanza bilingüe o de inglés como segunda lengua, fueron capaces de ponerse al día o superar los niveles de sus compañeros ELL y los hablantes de inglés que iban a clases de sólo inglés. Citando el estudio de Thomas y Collier del 2002, “los estudiantes que participaron en varios programas diferentes y aquellos que no recibieron ninguna intervención especial tuvieron los resultados más bajos y representaron un alto porcentaje de no graduados”.

En conclusión, Genesee y sus colegas mantienen que: “en resumen, estos resultados indican que los ELL tienen más éxito cuando participan en programas que han sido especialmente diseñados para responder a sus necesidades (ESL, bilingües, etc.) que cuando van a las clases regulares en inglés y cuando el programa es consistente durante toda la educación del estudiante” (pag. 374).

Las ventajas del SIOP

Jana Echevarria, profesora en la California State University, Long Beach e investigadora principal en el Centro OERI para la investigación sobre excelencia, educación y diversidad (CREDE) recomienda la enseñanza acomodada (sheltered instruction) para fomentar el rendimiento de los estudiantes ELL. Echevarria, perteneciente al grupo que

elaboró el Protocolo de Observación de la Enseñanza Acomodada (ver [Training Blends SIOP and Equity Components](#)), afirma que el SIOP es más un modelo para la aplicación sistemática de enseñanza de alta calidad para los ELL, que el enfoque “no sistemático” (i.e., “pick and choose” approach) de las lecciones acomodadas que hacen de él algunos maestros.

Escribiendo en febrero del 2006 sobre el tema *Liderazgo del director de escuela*, nos informa sobre una escuela de primaria donde “estudiantes que de manera repetitiva estaban por debajo de su nivel, consiguieron avanzar significativamente y consistentemente en las pruebas estandarizadas cuando el modelo SIOP fue aplicado en un mayor grado por los maestros”. El ochenta y seis por ciento de los estudiantes de tercer grado que habían estado matriculados en la escuela durante los tres años que la SIOP fue aplicada obtuvieron en las evaluaciones estatales una puntuación de su nivel de grado o mayor.

Basándose en su investigación, Echevarria caracteriza a las prácticas eficaces de ELL como instrucción focalizada que contiene contenidos explícitos y objetivos de lenguaje; oportunidades frecuentes para interactuar con el maestro y otros estudiantes; y desarrollo explícito del vocabulario con palabras que se escriben, pronuncian, modelan y usan en un contexto repetidamente. Ella distingue entre inglés social o de conversación e inglés académico, notando que “los maestros a menudo asumen que como los alumnos pueden conversar bien en inglés, también deberían de ser capaces de realizar tareas académicas”. Esto es un supuesto erróneo, ya que hay estudios que muestran que la habilidad para la conversación puede ser adquirida de uno a tres años, mientras la competencia académica puede tardar entre cinco y nueve años en desarrollarse.

Estrategias entrelazadas

Podemos encontrar más apoyo para las prácticas recomendadas por Echevarria en una síntesis de 34 estudios de investigación recopilados por Hersh Waxman de la Universidad de Houston y Kip Tellez de la Universidad de California, Santa Cruz (2002). Los estudios – la mayoría de ellos eran cualitativos y se reducían a un número limitado de clases – resaltaban siete estrategias pedagógicas que eran eficaces para los estudiantes ELL: comunidades de cooperación en el aprendizaje, representaciones múltiples, partiendo de los conocimientos previos, conversación instruccional, instrucción culturalmente sensible y enseñanza enriquecida con tecnología.

Waxman y Tellez sostienen que estas estrategias no van separadas, sino que pueden — y deben — ser utilizadas simultáneamente. Por eso, los maestros pueden ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades en el lenguaje trabajando en pequeños grupos mientras utilizan tecnología o enlazando lecciones de sensibilidad cultural a lo anteriormente aprendido.

Finalmente, los autores apuntan que “el tema más importante relacionado con la enseñanza eficaz en clase no es la forma que toma, sino la calidad de la enseñanza”. Los maestros deben realizar su trabajo bien, tener altas expectativas con los estudiantes ELL y ofrecer un ambiente de clase cálido y compasivo.

Consecuencias a largo plazo

Mejorando los resultados de la población de aprendices de inglés que está en crecimiento, los educadores no sólo responden a las demandas de la NCLB, sino a mayores consecuencias humanas. Como nos indica el Pew Hispanic Center (2002), “En los Estados Unidos actualmente la gente con más educación tiende a tener vidas más largas y saludables, se mantienen casados más tiempo y ganan más dinero”. El índice de hispanos —que representan un 75 por ciento de los estudiantes con lenguas minoritarias en Estados Unidos— que dejan los estudios en la preparatoria es dos veces más alto que el de sus compañeros blancos y tienden menos a seguir con la educación después de la secundaria. El pronóstico de que la mitad de la población menor de 18 años en este país en el año 2020 será hispana, hace más importante el darles a ellos —y a otros estudiantes ELL— la educación que necesitan para triunfar.

Fuentes

Collier, V.P., & Thomas, W.P. (2004). The astounding effectiveness of dual-language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1-20. Retrieved April 7, 2006, de <http://njrp.tamu.edu/2004/PDFs/Collier.pdf>

Echevarria, J. (2006). Helping English language learners succeed. *Principal Leadership*, 6(6), 16-21.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2005). English language learners in U.S. schools: An overview of research findings. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 10(4), 363-385.

Parrish, T.B., Merickel, A., Pérez, M., Linqunti, R., Socias, M., Spain, A., et al. (2006). *Effects of the implementation of Proposition 227 on the education of English learners, K-12: Findings from a five-year evaluation*. Washington, DC: American Institutes of Research, & San Francisco, CA: WestEd. Retrieved April 4, 2006, de www.wested.org/online_pubs/227YR5_Report.pdf

Pew Hispanic Center. (2002). *Educational attainment: Better than meets the eye, but large challenges remain* [Fact sheet]. Washington, DC: Author. Retrieved April 4, 2006, de <http://pewhispanic.org/files/factsheets/3.pdf>

Rentner, D.S., Scott, C., Kober, N., Chudowsky, N., Chudowsky, V., Joftus, S., et al. (2006). *From the capital to the classroom: Year 4 of the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Center on Education Policy. Retrieved April 1, 2006, de www.cep-dc.org/nclb/Year4/Press/

Thomas, W.P., & Collier, V.P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. (ERIC Document Retrieval No. ED475048)

Waxman, H.C., & Tellez, K. (2002). *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success. (ERIC Document Retrieval No. ED474821)

Reprinted from *Northwest Education*, 11(3), Spring 2006, a publication of the Northwest Regional Educational Laboratory.