



EL MODELO educativo para aprendices de inglés en California

Fortaleciendo políticas, programas, y prácticas educativas integrales para los aprendices de inglés

Información editorial

El *Modelo educativo para aprendices de inglés en California: Fortaleciendo políticas, programas, y prácticas educativas integrales para los aprendices de inglés (el Modelo educativo)* fue escrito por Dr. Kenji Hakuta con contribuciones del Grupo de trabajo en el Modelo educativo y con la cooperación del Departamento de educación de California (CDE, por sus siglas en inglés). La cubierta y el diseño interior fueron creados y preparados por Michael Medina, diseñador gráfico, WestEd. Esta obra fue publicado por el CDE, 1430 N Street, Sacramento, CA 95814-5901 y se distribuyó de acuerdo a las disposiciones de la Ley de Distribución Bibliotecaria y el artículo 11096 del *Código Gubernamental*.

©2018 versión en español por el Departamento de Educación de California. Todos los derechos reservados

ISBN: 978-0-8011-1788-6

Información para pedidos

Los ejemplares de esta publicación están disponibles para comprar. Los pedidos pueden ser dirigidos al CDE, a <https://www.cde.ca.gov/re/pn/> o por teléfono a la Oficina de ventas del CDE a 1-800-995-4099.

Nota

Las pautas del *Modelo Educativo* no son obligatorias para las agencias educativas locales ni para otras entidades. Salvo las leyes, regulaciones y fallos jurídicos a los que se alude en su contenido, el presente documento sirve de ejemplo y no es obligatorio cumplir con el mismo. (Vea el artículo 33308.5 del *Código Educativo*.)

Índice

EL MODELO educativo para aprendices de inglés en California	1
Fortaleciendo políticas, programas, y prácticas educativas integrales para los aprendices de inglés	1
Agradecimientos.....	5
Prólogo.....	9
Introducción	11
Visión.....	11
Misión	11
Un llamado a la acción.....	13
Política e Investigación en el Contexto Histórico	15
Lau v. Nichols: Una Ratificación de la Ley de Derechos Civiles.....	15
El debate sobre la educación bilingüe	16
La Reforma Basada en Estándares.....	18
Un Nuevo Paradigma de Responsabilidad	21
Propuesta 58: Iniciativa Educación de California para una Economía Global (CA Ed.G.E.).....	22
Un creciente consenso de investigación	22
Cuatro Principios Interrelacionados	26
Principio #1: Las escuelas se enfocan en las fortalezas y responden a las necesidades	26
Principio #2: La calidad intelectual de la instrucción y el acceso significativo	28
Principio #3: Condiciones de un sistema que apoyan la eficacia	29
Principio #4: Alineación y articulación dentro y a través de sistemas.....	29
Tabla de Correspondencias de los Principios y Elementos del <i>Modelo educativo para aprendices de inglés</i> con la LCFF y el LCAP	30
Ejemplos de Casos Ilustrativos de la Implementación del Modelo educativo para aprendices de inglés	34
Características de Ejemplos de Casos Ilustrativos.....	34
Estándares para revisar ejemplos	35
Ejemplos de Casos Destacados.....	40
Conclusión	50
Apéndice	51

Apéndice A: Política de la Mesa Directiva Estatal de Educación.....	51
La visión de éxito de California para los aprendices de inglés	54
Misión	54
Cuatro principios.....	55
Apéndice B: Abreviaturas.....	57
Apéndice C: Glosario	59

Agradecimientos

La Política de la Mesa Directiva Estatal de Educación: El modelo educativo para aprendices de inglés en California fue aprobado por la Mesa Directiva Estatal de Educación (SBE, por sus siglas en inglés) el 12 de junio de 2017.

Cuando esta política se aprobó, los siguientes eran miembros de la SBE:

- Michael Kirst, doctorado en filosofía (Ph.D., por sus siglas en inglés), *Presidente*
- Ilene Straus, doctorado en educación (Ed.D., por sus siglas en inglés), *Vicepresidente*
- Sue Burr
- Bruce Holaday
- Feliza I. Ortiz-Licon, Ed.D.
- Patricia Ann Rucker
- Nicolasa Sandoval, Ph.D.
- Ting L. Sun, Ph.D.
- Karen Valdes, Ed.D.
- Trish Boyd Williams
- Jaden Gray, *Miembro Estudiante*

El Modelo educativo para aprendices de inglés en California: Fortaleciendo políticas, programas, y prácticas educativas integrales para los aprendices de inglés (el Modelo educativo) fue creado con orientación y entrada del grupo de trabajo en el Modelo educativo. Los miembros del grupo de trabajo en el Modelo educativo incluyó:

Grupo de trabajo en el Modelo educativo:

Co-directores:

- Kenji Hakuta, Ph.D., *Co-director y autor del Modelo educativo*
- Laurie Olsen, Ph.D., *Co-directora*

La composición del grupo de trabajo en el Modelo educativo incluye miembros de agencias locales de educación, universidades, fundaciones, organizaciones educacionales, la SBE, y el Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés):

- Thomas Adams, Ph.D., *Superintendente Delegado*, Teaching and Learning Support Branch
- Veronica Aguila, Ed.D., *Directora*, English Learner Support Division
- Traci Albee, *Administradora*, English Language Proficiency and Spanish Assessments
- Aileen Allison-Zarea, *Administradora*, Literacy, History and Arts Leadership Office
- Carmen Beck, Ed.D., *Directora Académica*, Inglewood Unified School District
- Allison Briceño, Ed.D., *Profesora Adjunta*, San Jose State University
- Nancy Chaires, California School Boards Association

- Teri Clark, *Directora*, California Commission on Teacher Credentialing
- Elena Fajardo, *Administradora*, Language Policy and Leadership Office
- Dana Feingold, *Entrenadora del Desarrollo del Inglés*, Chico Unified School District
- Cecelia Fisher-Dahms, *Administradora*, Quality Improvement Office, Early Education
- Irene Garcia, *Asistente Especial del Superintendente*, Superintendent's Initiatives Office
- Holly Hinh, *Entrenadora Académica*, English Language Learner Services, Bakersfield City School District
- Tara House, *Coordinadora*, English Language Development/Accountability, Tahoe-Truckee Unified School District
- Jonathan Isler, Ph.D., *Administrador*, Data Visualization and Reporting Office
- Paula Jacobs, *Consultor*, California Commission on Teacher Credentialing
- JoAnne Lauer, *Directora*, Research and Implementation, Riverside County Office of Education
- Karin Linn-Nieves, *Directora*, Language and Literacy, San Joaquin County Office of Education
- Hana Ma, *Asociada de Programa*, S.D. Bechtel, Jr. Foundation
- Camille Maben, *Directora Ejecutiva*, First 5 California
- Martin Macias, *Superintendente*, Golden Plains Unified School District
- Hilda Maldonado, *Directora Ejecutiva*, Multilingual Education, Los Angeles Unified School District
- Shelly Masur, *Directora de Operaciones*, Californians Dedicated to Education
- Michael Matsuda, *Superintendente*, Anaheim Union High School District
- Julie Maxwell-Jolly, Ph.D., *Directora Superior*, Policy and Programs, California State Boards Association
- Aida Molina, Ph.D., *Directora de Educación*, California Collaborative for Educational Excellence
- Linda Montes, *Directora Ejecutiva*, Educational Services, Redwood City School District
- Feliza I. Ortiz-Licon, Ed.D., *Miembro*, California SBE
- Angela Randolph, Ed.D., *Directora de Aprendices de Inglés*, Alliance College-Ready Public Schools
- Sherry Skelly-Griffith, *Directora Ejecutiva*, California Parent Teacher Association
- Kenji Treanor, *Director de la Concesión de Subvenciones*, Sobrato Family Foundation
- Chana Wynne-Swan, *Consultante del Desarrollo Infantil*, First 5 California

Y finalmente, el CDE agradece a los siguientes individuales por su apoyo en el desarrollo del Modelo educativo para aprendices de inglés:

Liderazgo del CDE:

- Tom Torlakson, *Superintendente de Instrucción Pública del Estado*
- Glen Price, Chief Deputy Superintendent of Public Instruction
- Michelle Zumot, Chief Deputy Superintendent of Public Instruction
- Tom Adams Ph.D., *Superintendente Delegado*, Teaching and Learning Support Branch
- Keric Ashley, *Superintendente Delegado*, Performance, Planning, and Technology Branch

Directores de las Divisiones en el CDE:

- Veronica Aguila Ed.D., English Learner Support
- Michelle Center, Assessment Development and Administration
- Stephanie Gregson Ed.D., Curriculum Framework and Instructional Resources
- Cindy Kazanis, Analysis, Measurement, and Accountability Reporting
- Barbara Murchison, Professional Learning Support
- Sarah Neville-Morgan, Early Education and Support
- Jerry Winkler, Educational Data Management Kristin Wright, Special Education
- Donna Wyatt, Career and College Transition

Representantes del Centro Comprehensivo de California en WestEd y de la Universidad de Stanford:

- Danielle Garegnani, *Facilitadora de Mejoramiento Escolar*, California Comprehensive Center at WestEd
- Liz Jameyson, *Asociada Superior de Programa*, California Comprehensive Center at WestEd
- Marianne Justus, *Proveedor de Capacitación*, California Comprehensive Center at WestEd
- Jannelle Kubinec, *Directora*, California Comprehensive Center, WestEd
- Robert Linqanti, *Director de Proyectos*, California Comprehensive Center, WestEd
- Melanie Packham, *Facilitadora de Mejoramiento Escolar*, California Comprehensive Center at WestEd
- Ruth Sebastian, *Majoramiento de Escuelas y Distritos*, California Comprehensive Center at WestEd
- Steven Weiss, *Director de Iniciativas del Liderazgo*, Understanding Language, Stanford University Graduate School of Education

Consultantes de la División de Apoyo para Aprendices de inglés en el CDE:

- Sandra Covarrubias, *Consultante de Programas Educativos*
- Suzie Dollesin, *Consultante de Programas Educativos*
- Gustavo Gonzalez, *Consultante de Programas Educativos*
- Geoffrey Ndirangu, *Consultante de Programas Educativos*

- Marcela Rodriguez, *Consultante de Programas Educativos*
- Gina Garcia-Smith, *Asistente de Programas Educativos*
- Roger Guyette, *Asistente de Programas Educativos*
- Lorrie Kelling, *Asistente de Programas Educativos*

El apoyo del personal de la División de Apoyo para Aprendices de Inglés del CDE:

- Marya Cowan, *Gerente de Servicios de Personal*
- Jennifer Cordova, *Analista Asociado de Programas Gubernamental*
- Ralph Miranda, *Analista de Servicios de Personal*
- Barbara Garcia, *Secretaria Ejecutiva*
- Angela McCauley, *Técnica de Oficina*
- Maxwell Bass, *Pasante*
- Eduardo Franco, *Pasante*
- Alejandra Lamarque, *Pasante*

Un agradecimiento especial a los miembros de la comité de planificación, Veronica Aguila, Elena Fajardo, Gustavo Gonzalez, Gina Garcia-Smith, Kenji Hakuta, Robert Linquanti, Laurie Olsen, and Steven Weiss, por planear las reuniones del Grupo de trabajo en el modelo educativo.

Un agradecimiento a la fundación *Sobrato Family Foundation* por su apoyo financiera, al Centro Comprehensivo de California en *WestEd* por diseño gráfico y apoyo de facilitación, a CDE Press por imprimir este guía, y a la fundación *Californians Dedicated to Education Foundation* por su apoyo con las facilidades.

Un agradecimiento especial a Californianos unidos (conocido en inglés como Californians Together) y a Susana Stanziano, del Departamento de servicios para aprendices de inglés del distrito escolar de Conejo Valley, por traducir este documento al español. Y también un agradecimiento al Departamento de educación del condado Orange por traducir la política al español, coreano, mandarín, y vietnamita y a la Asociación para la educación bilingüe de California (conocido por sus siglas en inglés como CABE) por traducir otros materiales.

Prólogo

El 12 de julio de 2017, la Mesa Directiva Estatal de Educación de California (SBE, por sus siglas en inglés) aprobó por unanimidad La Política de la Mesa Directiva Estatal de Educación: El modelo educativo para aprendices de inglés en California: Fortaleciendo políticas, programas, y prácticas educativas integrales para los aprendices de inglés (en breve, Modelo educativo para aprendices de inglés). La política de la SBE abre paso a una nueva era en la educación de los aprendices de inglés que acoge a la diversidad lingüística como una fortaleza, mientras brinda los apoyos necesarios que le permiten a los aprendices de inglés a acceder a un currículo intelectualmente rico y cautivador. Este documento fue desarrollado con aportes de padres, maestros, administradores, oficinas de educación de los condados y de otras agencias que ayudan a las escuelas a preparar a los 1.3 millones de aprendices de inglés en California para la universidad, la vida profesional, y la participación cívica en este lingüística y culturalmente diverso estado nuestro.

Este guía Modelo educativo para aprendices de inglés apoya a las agencias educativas locales (LEAs, por sus siglas en inglés) a incorporar la educación para los aprendices de inglés al diseño de sus programas locales. Este guía profundiza la política de la SBE brindando investigación y ejemplos basados en evidencias de campo que ilustran los principios del Modelo educativo para aprendices de inglés en acción. La tabla de correspondencias con el Plan Local de Control y Responsabilidad (LCAP, por sus siglas en inglés), contenida en este documento, permite a las LEAs poner a los aprendices de inglés al frente, cuando consideren las prioridades del estado y trabajen con sus comunidades para desarrollar sus LCAPs.

Cuando el 73 por ciento de los votantes de California aprobaron la Iniciativa por una Educación para una Economía Global en California (CA Ed.G.E., por sus siglas en inglés) en el 2016, dijeron fuerte y claro que el multilingüismo es una prioridad en nuestro estado. Capitalizar en la fortaleza de nuestros aprendices de inglés es vital a nuestra visión de una sociedad multilingüe. Para que ésto dé frutos, necesitamos no solo cultivar las habilidades de lenguaje de los aprendices de inglés, sino también asegurarnos de que cumplan con las elevadas expectativas académicas que tenemos para todos los estudiantes, para que puedan utilizar esas habilidades de doble o múltiple alfabetización para avanzar y liderar en un estado multilingüe.

El Modelo educativo para aprendices de inglés allana el camino para el éxito de los aprendices de inglés al ofrecer herramientas y ejemplos alineados a las prioridades del Estado para que los padres de familia, las comunidades, las escuelas, los maestros, los administradores, los distritos, y las oficinas de educación de los condados puedan implementar eficazmente políticas, programas y prácticas para los aprendices de inglés de nuestro estado. El Modelo educativo para aprendices de inglés apoya a las LEAs a impulsar estas prioridades del estado, junto con los principios contenidos en este documento guía, y ajustarlos de acuerdo al contexto local.

El Modelo educativo para aprendices de inglés es el camino hacia un futuro próspero para California.

Tom Torlakson

Superintendente Estatal de Instrucción Pública

Introducción

El 12 de julio de 2017, la SBE aprobó por unanimidad una nueva política para los aprendices de inglés, el Modelo educativo para aprendices de inglés en California: Fortaleciendo políticas, programas, y prácticas educativas integrales para los aprendices de inglés (en breve, Modelo educativo para aprendices de inglés) con la siguiente visión y misión:

Visión

Los aprendices de inglés acceden total y significativamente a una educación del siglo XXI desde la primera infancia hasta el décimo segundo grado, que les permite alcanzar altos niveles de dominio del inglés, dominio de los estándares de su grado y oportunidades para desarrollar capacidad en múltiples idiomas.

Misión

Las escuelas de California afirman, dan la bienvenida y responden a una amplia gama de fortalezas, necesidades e identidades de los aprendices de inglés. Las escuelas de California preparan a los graduados con las habilidades y competencias lingüísticas, académicas, y sociales que requieren para la universidad, la carrera profesional, y la participación cívica en un entorno global, diverso, y multilingüe, asegurando así un futuro próspero para California.

Cómo se señaló en la resolución del SBE, esta acción inaugura una nueva era en la política estatal para los estudiantes aprendices de inglés e impulsa recientes avances en la investigación, el desarrollo, las políticas, y las prácticas educativas:

La política *Modelo educativo para aprendices de inglés* es necesaria y oportuna por las siguientes razones: (1) La aprobación de la iniciativa de Educación de California para una Economía Global (Iniciativa CA Ed.G.E.), la Propuesta 58, en vigor desde el 1 de julio de 2017, modificó la mayoría de la Propuesta 227 y resultó en cambios al *Código de educación* de California (EC, por sus siglas en inglés) en las secciones 300, 305–306, 310–311 y 320 a 335; (2) la implementación de los estándares Estatales de contenido y los marcos curriculares que presentan prácticas basadas en la evidencia y servicios ejemplares para los aprendices de inglés como se describe en los documentos adoptados por la SBE; (3) la implementación de la Fórmula de financiamiento con control local (LCFF, por sus siglas en inglés) y el Plan de rendición de cuentas con control local (LCAP, por sus siglas en inglés); y (4) los cambios a la Ley federal para la educación primaria y secundaria (ESEA, por sus siglas en inglés) tal como fueron reautorizados por la Ley cada estudiante triunfa (ESSA, por sus siglas en inglés) del 2015.

La política reconoce que muchos aprendices de inglés representan a los miembros más nuevos de nuestra sociedad (incluyendo a los inmigrantes recién llegados y a los hijos de inmigrantes) que aportan una rica diversidad de antecedentes culturales y que provienen de familias con riqueza de experiencias sociales y lingüísticas. También

aportan habilidades en sus idiomas natales que contribuyen enormemente a la riqueza económica y social de la población talentosa, multilingüe, y multicultural del estado.

Esta política se enfoca explícitamente en los estudiantes aprendices de inglés — cuyos miembros actuales y anteriores representan más del 38 por ciento de los 6.2 millones de estudiantes del estado que cursan desde transición de kindergarten/kindergarten hasta el doceavo grado —en el contexto de los esfuerzos del estado para impulsar el sistema educativo, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, así como los resultados en el desempeño de todos los estudiantes. Centra su atención en estándares, marcos curriculares, evaluación, rendición de cuentas, mejora de las escuelas, calidad del educador, servicios de apoyo social y familiar en la infancia temprana/prescolar, y en la participación de los padres y la comunidad. Su propósito es promover el desarrollo de capacidades locales y la mejora continua en cada una de estas áreas y sus interrelaciones, basándose en la evidencia de la efectividad de la experiencia local, así como en la evidencia de la investigación rigurosa más actual que habla de las fortalezas y necesidades de la diversa población de aprendices de inglés.

Con esta política, la SBE instruye al Departamento de educación de California (CDE, por sus siglas en inglés) a desarrollar orientación para las agencias de educación locales (LEA, por sus siglas en inglés) en dar la bienvenida, comprender, y educar a la diversa población de estudiantes que son aprendices de inglés que asisten a las escuelas públicas de California. Este guía, comparte el contexto histórico de la política de SBE, las investigaciones y los principios que le sustentan, y ejemplos de los distritos escolares de California que ilustran las herramientas innovadoras, la recopilación de evidencia y el desarrollo del conocimiento necesario para respaldar la mejora continua de los educadores al servir a la cuantiosa población de aprendices de inglés de California.

Un llamado a la acción

Las audiencias principales para este guía son las LEAs del estado y los proveedores de asistencia técnica, incluidas las oficinas de educación de los condados. Pero todos los padres, profesionales y agencias involucradas en la educación de aprendices de inglés—educadores de la primera infancia, instituciones de educación superior (IHEs, por sus siglas en inglés), organismos de credencialización de maestros y administradores, así como organizaciones de profesionales y de activismo—también se consideran como parte de la audiencia. Aunque estos individuos y agencias desempeñen diferentes roles en el apoyo del sistema educativo de California, el *Modelo educativo* señala que servir a los aprendices de inglés es una responsabilidad central **de todos y cada uno de los educadores**. Servir eficazmente a este grupo diverso de aprendices fomenta la excelencia para todos los Californianos porque el lenguaje es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes.

Implementar el *Modelo educativo* requerirá:

- Líderes de padres de familia/de la comunidad y líderes de distrito/escuelas para forjar un lenguaje común y la comprensión de los principios y los elementos fundamentales del *Modelo educativo*, a fin de valorar el bilingüismo y los idiomas nativos de los estudiantes, elevar las expectativas educativas para todos los estudiantes, y fomentar el acceso equitativo a la enseñanza y el aprendizaje de calidad para los aprendices de inglés.
- Líderes distritales y escolares que asignen recursos y tomen decisiones con determinación sobre modelos de programas, aprendizaje profesional, planes de estudio, materiales, y prácticas de evaluación que sean consistentes con los principios del *Modelo educativo*.
- Que los líderes distritales y escolares cambien sus prácticas de planificación y rendición de cuentas internas hacia una mejora continua para los aprendices de inglés, guiada por una evidencia de efectividad que sea oportuna, brinde respuestas, y resulte significativa para las partes interesadas a nivel local.
- Que las oficinas de educación de los condados apoyen y desarrollen la capacidad de los educadores locales a través de recursos bien utilizados para mejorar y con un enfoque claro en el fortalecimiento de las prácticas y los resultados para los aprendices de inglés, dentro del contexto de la LCFF/el LCAP.
- Que los educadores de la primera infancia y las LEAs diseñen y ejecuten servicios que apoyen un desarrollo del lenguaje dual, la alfabetización temprana y el aprendizaje de la aritmética, y que promuevan la educación en la primera infancia como una parte crucial de la educación del aprendiz de inglés.

- Que las LEAs fortalezcan los caminos hacia las carreras y escuelas para los estudiantes aprendices de inglés de educación secundaria colaborando con industrias locales, colegios comunitarios, y universidades de cuatro años para orientar de una mejor manera a los egresados en la preparación para su carrera y la culminación de sus estudios universitarios.
- Que las IHEs prepararen a maestros y líderes que entiendan y se aseguren de que los aprendices de inglés sean responsabilidad de todos los educadores, que fortalezcan los caminos para los maestros bilingües, y que colaboren con las agencias de acreditación en satisfacer estas necesidades.
- Que las asociaciones profesionales influyan con sus conferencias y oportunidades de desarrollo profesional en apoyo de los principios y componentes del *Modelo educativo* y que fomenten la colaboración para su implementación.

En un estado cuya prosperidad depende del éxito de los inmigrantes y sus hijos, todos los interesados en California deben de apropiarse de esta visión y misión, responder a este llamado a la acción, e interpretar y aplicar el contenido de este documento de orientación dentro de sus respectivos roles con el fin de mejorar las oportunidades educativas para los estudiantes aprendices de inglés del estado.

Política e investigación en el contexto histórico

Cada acto de aprendizaje humano está arraigado en la historia, por eso este documento comienza ofreciendo una visión general del contexto histórico en el cuál se encuentran los aprendices de inglés de California. Este informe establece importantes marcadores de la historia política y señala hitos en la investigación sobre el aprendizaje humano, el desarrollo de lenguaje, el bilingüismo, y las políticas, prácticas, y programas educativos que promueven el éxito de los aprendices de inglés.

Lau v. Nichols: una ratificación de la ley de derechos civiles

- La Corte suprema de los EE. UU. decretó en 1974, convalidar los derechos de los aprendices de inglés para que tuvieran igual acceso a una educación significativa.¹ Los jueces acordaron por unanimidad que los derechos civiles del grupo de estudiantes representado por Kinney Lau, un estudiante del Distrito unificado de San Francisco, fueron violados al no tener disponibles (1) Servicios de desarrollo del inglés, ni (2) acceso significativo al plan de estudios. Lo más importante, la igualdad en este caso significaba un programa **apropiado y dirigido a** las necesidades de los aprendices de inglés, y no solo lo mismo que se le brindaba a los hablantes nativos de inglés.
- La decisión de Lau, originada en la Ley de los derechos civiles de 1964, otorgó la fuerza del poder judicial a los nacientes esfuerzos del Congreso de los Estados Unidos para reconocer a los aprendices de inglés (entonces llamados Estudiantes con dominio limitado en inglés) a través de su legislación sobre derechos civiles plasmada en la ESEA. En 1968, el Congreso reconoció esto cómo un Título por separado, la Ley de educación bilingüe. Un esfuerzo para desarrollar la capacidad local ha evolucionado y continúa como el Título III, Instrucción del idioma para aprendices del inglés y estudiantes inmigrantes, de la reautorización de la ESEA de 2015, conocida como la Ley de cada estudiante triunfa (ESSA, por sus siglas en inglés).
- California fue uno de los primeros estados en promulgar una ley estatal que afirma estos derechos. El proyecto de ley 1329 de la Asamblea de 1976, conocida como Chacón-Moscone, requería que todos los aprendices de inglés matriculados en una escuela pública de California, recibieran un programa de desarrollo del inglés (ELD, por sus siglas en inglés) e instrucción en un idioma que entendieran. El proyecto de ley también exigía que todas las escuelas brindaran a los aprendices de inglés acceso al plan de estudios regular. Este proyecto de ley dio lugar a un ambicioso esfuerzo para proporcionar educación bilingüe de manera amplia.
- Durante este periodo, los derechos de los aprendices de inglés a los programas que permiten el acceso al lenguaje de instrucción, así como al plan de estudios

¹ *Lau v. Nichols*, 414 U.S. 563 (1974).

completo se enraizaron profundamente. Este compromiso se refleja en los estándares de Castañeda (después de *Castañeda v. Pickard*, un fallo de 1981 del Quinto circuito de los EE. UU.²) que identifican una doble obligación con los aprendices de inglés que consiste en proporcionarles un programa para aprender inglés y el acceder a las mismas metas de rendimiento académico que todos los demás estudiantes, definiendo así la programación apropiada para los aprendices de inglés. Sobre las políticas y prácticas adoptadas por una escuela o distrito, los estándares de Castañeda preguntan:

1. ¿Se basan en una sola sólida teoría educativa?
2. ¿Se implementan con suficiente rigor?
3. ¿Hay evidencia demostrable de efectividad después de un período suficiente de implementación?

Un cuarto estándar implícito habla de la mejora continua:

4. Con base en la evidencia de la efectividad ¿el sistema hace esfuerzos para mejorar la implementación o modificar su teoría?

Los estándares de Castañeda siguen siendo agnósticos en cuanto al método o al lenguaje de instrucción y solo piden una teoría sólida respaldada por la investigación y un compromiso con un enfoque hacia la implementación cuya eficacia sea monitoreada y mejorada, usando la evidencia del aprendizaje de los estudiantes.

El debate sobre la educación bilingüe

La promulgación por el Congreso de la Ley de educación bilingüe, avivada por una interpretación de la Oficina de derechos civiles del Departamento de educación de los EE. UU. de ordenar la educación bilingüe como un remedio para *Lau v. Nichols* dio lugar a un animado debate nacional sobre la teoría y la eficacia del planteamiento bilingüe.³

Las primeras investigaciones sobre eficacia arrojaron resultados equívocos al comparar a los estudiantes de sólo inglés con los del programa de educación bilingüe, lo que provocó un retroceso en contra del favorecimiento de los enfoques bilingües.⁴ Había evidencia de que los programas bilingües bien implementados y evaluados en estudios bien controlados eran más efectivos.⁵ Sin embargo, en general rigió la muy difundida

² *Castañeda v. Pickard*, U.S. Court of Appeals, Fifth Circuit. 781 F2d 456

³ Crawford, J. (1989). *Bilingual Education: History, Politics, Theory, and Practice*. Trenton, NJ: Crane Publishing Co.

⁴ Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.

⁵ Willig, A. (1985). A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education. *Review of Educational Research*, 55: 269-317.; Greene, J. (1998). A Meta-

actitud cultural de los Estados Unidos de que el bilingüismo va en contra de la asimilación y, por lo tanto no es estadounidense y las investigaciones recibieron poca atención.

Dentro de California, el movimiento de educación bilingüe avanzó a través de importantes publicaciones del CDE. El CDE publicó una influyente serie de marcos teóricos y estudios de casos de escuelas bilingües.⁶ Además de documentar casos reales de escuelas bilingües eficaces para mostrar lo que es posible, un legado importante de este trabajo fue el reconocimiento de lo que hoy llamamos usos académicos de lenguaje, a diferencia del lenguaje oral cotidiano.⁷

Otro componente importante del debate sobre la educación bilingüe era el período de tiempo de duración de los programas para aprendices de inglés. Los modelos de educación bilingüe distinguen los enfoques de transición, donde el idioma nativo es un apoyo temporal y de corto plazo, de los enfoques de mantenimiento, donde el objetivo a largo plazo es el bilingüismo y la alfabetización bilingüe. El congreso debatió no solo la eficacia del enfoque bilingüe, sino también la cuestión de cómo limitar el período de tiempo en el cual les puede ser de utilidad a los estudiantes recibir los programas que utilizan el idioma nativo del alumno.

Esta consideración del período de tiempo también apareció en la Propuesta 227, que fue aprobada por los votantes de California en 1998 y redujo en gran medida la educación bilingüe en el estado. Aún así, la Propuesta 227 estipulaba que se les brindaran programas de inmersión en inglés a los estudiantes aprendices de inglés durante un período “que normalmente no se pretende exceder de un año”—un período de tiempo no respaldado por las investigaciones existentes, que en cambio, sugerían un período de tiempo mucho mayor, de cuatro a siete años.⁸

La Propuesta 227 también se expandió en el ocaso de la ley de educación bilingüe Chacón-Moscone, que ocurrió en 1987. Estos eventos que surgieron durante un

Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education. University of Texas at Austin and Harvard University: The Tomas Rivera Policy Institute.

⁶ California Department of Education (1984). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Sacramento: Office of Bilingual Bicultural Education. ERIC ED249773; California Department of Education (1986). *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Sacramento: Bilingual Education Office. ERIC ED304241.

⁷ An early and influential conceptualization of this was introduced by researcher Jim Cummins in the California Department of Education (1984). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Cummins employs the acronyms “BICS” for Basic Interpersonal Communication Skills, and “CALP” for Cognitive Academic Language Proficiency.

⁸ Hakuta, K., Butler, Y. G. & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute. ERIC ED443275.

período de intensificada preocupación de los votantes sobre la inmigración y la cambiante demografía del estado, eclipsaron efectivamente los éxitos de la defensa del programa de instrucción bilingüe iniciada por Lau.

La reforma basada en estándares

El paradigma emergente de la reforma basada en estándares, que comenzó a fines de la década de 1980, prometió crear “una marea creciente” de logros estudiantiles que elevaría a todos los estudiantes, incluso a los aprendices de inglés.⁹ Este paradigma moldeó las reautorizaciones de la ESEA en 1994 (La ley mejorando las escuelas de América), en 2001 (La ley que ningún niño se quede atrás [NCLB, por sus siglas en inglés]), y a grandes rasgos sigue siendo el marco para la reautorización vigente, la ESSA de 2015.

California fue el primero en la nación en producir estándares ELD en el año 2000 e implementar anualmente una evaluación ELD basada en estándares en 2001, señalando la importancia de enfocarse sistemáticamente en las necesidades de desarrollo del lenguaje de los aprendices de inglés, junto con las necesidades académicas. Podría decirse que los esfuerzos de California influyeron en el Título III de la NCLB, que exigía que todos los estados adoptaran estándares de ELD, y ordenaba anualmente una evaluación y rendición de cuentas sobre el progreso hacia y la obtención del dominio de inglés.¹⁰

Durante el periodo de la NCLB, el estado también estaba enfocado en el aspecto de “la investigación científicamente fundamentada” de la ley que guió los programas académicos y la adopción de libros de texto que adhirieran a este paradigma. Este nuevo paradigma les pidió a los educadores una mayor rendición de cuentas sobre la evidencia que tenían para apoyar su toma de decisiones en la práctica, y tuvo el efecto de hacer que los programas se enfocaran de gran medida en las habilidades básicas de alfabetización, donde existía la mayor evidencia sólida de investigación. Este paradigma científico estaba limitado por su definición de rigor (a través de ensayos de control aleatorios), lo que a su vez limitaba el rango de prácticas que podían identificarse y por lo tanto identificó solo aquellas prácticas que podían confirmarse en diferentes contextos. De hecho, el paradigma ignoró los enfoques adaptados para ser efectivos con estudiantes en particular atendidos en contextos locales.

⁹ McLaughlin, M. W., Shepard, L.A., & O'Day, J.A. (1995). Improving Education through Standards-Based Reform. Report by the National Academy of Education Panel on Standards-Based Education Reform. National Academy of Education.

¹⁰ Linquanti, R. & George, C. (2007). Establishing and Utilizing an NCLB Title III Accountability System: California's Approach and Findings to Date. In J. Abedi (Ed.), English Language Proficiency Assessment in the Nation: Current Status and future Practice (pp. 105-118). Davis: University of California. Retrieved from UC Davis Web site at https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/ELP_Report.pdf.

Estas leyes, al enfocarse en el logro, y en el progreso hacia el logro de los estándares por el estudiante, en lugar de enfocarse en los medios por los cuales esto se lleva a cabo (tal como se desarrolló en los debates del bilingüismo vs. sólo-inglés), permitieron una consideración mayor sobre cómo aumentar la capacidad de las escuelas y de los distritos locales para atender a las necesidades de los aprendices de inglés.¹¹

Finalmente, la reforma nacional basada en estándares ha llevado a la promulgación actual de los Estándares estatales comunes, que se conocen en California como las Normas estatales académicas de base común de California (CCSS, por sus siglas en inglés) y los Estándares de ciencias de la próxima generación (NGSS, por sus siglas en inglés), y a las revisiones de la ley federal que se encuentra en la ESSA.

Los nuevos estándares de preparación para la universidad y la carrera profesional son notables por la forma en que el contenido y el lenguaje se relacionan sistemáticamente. Un análisis de las prácticas claves de las Normas académicas estatales de bases común para artes del lenguaje en inglés y de matemáticas y los NGSS¹² ilustran las formas en que los usos del lenguaje en el aprendizaje disciplinario, tales como el involucramiento en una argumentación a partir de la evidencia o el apoyo al análisis de textos complejos con evidencia, constituyen las formas claves en las que se espera que los estudiantes utilicen el lenguaje durante el aprendizaje disciplinario. Esta perspectiva expandida acerca del lenguaje cambió la naturaleza de los estándares ELD de California, que fueron completamente revisados en 2012¹³ para abarcar prácticas colaborativas y analíticas además de estructura gramatical relacionada con el uso y el propósito de lenguaje, con menos enfoque en el vocabulario aislado.

La importancia del uso de lenguaje al promulgar las prácticas analíticas que se encuentran en los nuevos estándares de contenido académico destacó la naturaleza entrelazada del contenido académico y los estándares ELD. Esto a su vez llevó al innovador trabajo de California en el primer marco integrado de Artes del lenguaje inglés/Desarrollo del inglés para las escuelas de California (El Marco ELA/ELD, por sus siglas en inglés), desarrollado bajo el Comité del marco curricular y criterios de evaluación del estado y adoptado por el SBE en 2014.

Derivado del Marco ELA/ELD de California, los conceptos de **ELD designado e integrado** se han incorporado en otros marcos de referencia del estado sobre estos temas y también han obtenido vigencia a nivel nacional. El ELD integrado y designado

¹¹ August, D. & Shanahan, T. (eds.) (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

¹² Cheuk, T. 2013. *Relationships and Convergences Among the Mathematics, Science, and ELA Practices*. Refined version of diagram created by the Understanding Language Initiative for ELP Standards. Stanford, CA: Stanford University. Retrieved from the Understanding Language website.

¹³ *California English Language Development Standards: Kindergarten through Grade 12*. California Department of Education. Retrieved from the CDE website at <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/documents/eldstndpublication14.pdf>.

hace notar que los usos académicos del lenguaje deben desarrollarse en cada asignatura y aula a lo largo del día, no solo durante el tiempo asignado a ELD o durante la clase independiente de ELD. Sistémicamente indica que todos los educadores, no solo el personal bilingüe de instrucción y de ELD, son responsables de los logros lingüísticos y académicos de los aprendices de inglés.

La reautorización de la ESEA como ESSA en el 2015 también trajo cambios notables para la política de aprendices de inglés a través de la ley federal. Los cambios claves incluyen:

- La responsabilidad del progreso hacia, y el logro del dominio de inglés se integra en la responsabilidad del Título I, lo que señala la importancia del ELD como un contribuyente clave para el desempeño académico;¹⁴
- Al establecer las expectativas de progreso hacia el dominio de inglés se puede tomar en cuenta el nivel inicial del dominio de inglés y el tiempo en escuelas de E.U. de los estudiantes, como lo exige la investigación sobre adquisición de un segundo idioma;¹⁵
- Los exalumnos, aprendices de inglés, pueden ser incluidos en el subgrupo aprendices de inglés para el logro académico hasta por cuatro años después de su egreso para (a) estabilizar el grupo y reducir el sesgo durante la selección que se crea al remover a los estudiantes competentes en inglés del subgrupo y (b) proporcionar una contabilidad más completa del éxito a largo plazo del aprendiz de inglés;^{16,17}
- Los estados, bajo el Título III, deben establecer procedimientos y criterios estandarizados de ingreso y egreso del estatus del aprendices de inglés, a nivel

¹⁴ Goldschmidt, P. & Hakuta, K. (2017). Incorporating English Learner Progress into State Accountability Systems. Washington DC: Council of Chief State School Officers. Retrieved from the CCSSO website.

¹⁵ Cook, H. G., Linqunti, R., Chinen, M., & Jung, H. (2012). National Evaluation of Title III Implementation Supplemental Report: Exploring Approaches to Setting English Language Proficiency Performance Criteria and Monitoring English Learner Progress. Washington DC: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development.

¹⁶ Saunders, W. M., & Marcelletti, D. J. (2013). The Gap That Can't Go Away: The Catch-22 of Reclassification in Monitoring the Progress of English Learners. *Educational Evaluation and Policy Analysis* (35)2, 139–156.

¹⁷ Hopkins, M., Thompson, K. D., Linqunti, R., Hakuta, K., & August, D. (2013). Fully Accounting for English Learner Performance: A Key Issue in ESEA Reauthorization. *Educational Researcher*, 42(2), 101–108.

estatal, que responda a la evidencia de su importancia a partir de una amplia investigación y análisis de política;^{18,19,20}

- Las intervenciones basadas en la evidencia (no restringidas a los programas de aprendices de inglés) están escalonadas para permitir un rango de innovaciones y adaptaciones locales.²¹

Estos cambios en la ley federal permiten políticas y sistemas de rendición de cuentas más coherentes, matizados y sensibles que complementen y apoyen el enfoque de California para la mejora continua y el desarrollo de capacidades.

Un nuevo paradigma de responsabilidad

La ESSA, así como el emergente sistema de rendición de cuentas de California para la mejora continua, representan un amplio reconocimiento del fracaso de la rendición de cuentas al estilo NCLB para reducir las brechas en el desempeño. El estado alienta la medición y el avance del aprendizaje significativo para los estudiantes, una mejor distribución de recursos para los estudiantes más necesitados, y el aprendizaje profesional, así como apoyos para maestros y líderes. Acompañando a estos cambios está un modelo de mejora continua que construye la responsabilidad política (a través

¹⁸ Umansky, I., Reardon, S., Hakuta, K., Thompson, K., Estrada, P., Hayes, K., Maldonado, H., Tandberg, S. & Goldenberg, C. (2015). Improving the Opportunities and Outcomes of California's Students Learning English: Findings from School District-University Collaborative Partnerships. PACE Policy Brief.

¹⁹ Linqianti, R., Cook, H. G., Bailey, A. L., & MacDonald, R. (2016). *Moving Toward a More Common Definition of English Learner: Collected Guidance for States and Multi-State Assessment Consortia*. Washington DC: Council of Chief State School Officers.

²⁰ National Research Council. (2011). Allocating Federal Funds for State Programs for English Language Learners. Panel to Review Alternative Data Sources for the Limited-English Proficiency Allocation Formula under Title III, Part A, Elementary and Secondary Education Act. Committee on National Statistics and Board on Testing and Assessment. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

²¹ This includes: Tier 1 – Strong Evidence supported by one or more well-designed and well-implemented randomized control experimental studies; Tier 2 – Moderate Evidence supported by one or more well-designed and well-implemented quasi-experimental studies; Tier 3 – Promising Evidence supported by one or more well-designed and well-implemented correlational studies (with statistical controls for selection bias); and Tier 4 – Demonstrates a Rationale: practices that have a well-defined logic model or theory of action, are supported by research, and have some effort underway by an SEA, LEA or outside research organization to determine their effectiveness. See *Evidence-Based Interventions under the ESSA*. Retrieved from CDE website at <https://www.cde.ca.gov/re/es/evidence.asp>.

del LCAP), la responsabilidad profesional y la responsabilidad sobre el desempeño.²² Una tabla de correspondencias del *Modelo educativo para aprendices de inglés* con la LCFF/y el LCAP, tal como la que está elaborada más adelante en este informe, es esencial para implementar exitosamente la estrategia de mejoramiento de California.

Propuesta 58: Iniciativa educación de California para una economía global (CA Ed.G.E.)

La Propuesta 58 fue aprobada por el 73.5 por ciento de los votantes de California en 2016, incluso por una mayoría de votantes en cada condado. La iniciativa CA Ed.G.E. reafirma el requisito de que las escuelas públicas aseguren que los estudiantes aprendices de inglés alcancen el dominio del inglés, pero deroga las disposiciones de la Propuesta 227 que resultaron en restringir severamente los programas bilingües y favoreciendo la inmersión en inglés, que nunca demostró resultados superiores a los enfoques bilingües.²³ La iniciativa CA Ed.G.E. promueve múltiples caminos y oportunidades, incluyendo programas de adquisición de dual lenguaje, para que cualquier estudiante domine dos o más idiomas.²⁴ La iniciativa también brinda a los distritos mayor flexibilidad en la implementación de enfoques de instrucción para apoyar a los aprendices de inglés y a nativos de habla inglesa a obtener el Sello Estatal de Bilingüidad, una iniciativa de educación multilingüe creada en California y adoptada por otros 30 estados y el Distrito de Columbia.²⁵

Un creciente consenso de investigación

Un reciente informe de estudios en consenso de 2017 de las Academias nacionales de ciencias, ingeniería y medicina (NASEM, por sus siglas en inglés) ofrece importantes conclusiones y recomendaciones para promover el éxito educativo de los aprendices de inglés.²⁶ Muchos de los hallazgos refuerzan y amplían síntesis de investigaciones anteriores, incluso anteriores del CDE.²⁷

²² See Fullan, M. & Rincón-Gallardo, S. (2017). California's Golden Opportunity – Taking Stock: Leadership from the Middle. Retrieved from Michael Fullan website at <https://michaelfullan.ca/>.

²³ Parrish, T., Perez, M., Merickel, A., & Linqanti, R. (2006). Effects of the Implementation of Proposition 227 on the Education of English Learners, K–12: Findings from a Five-Year Evaluation (Final Report). Palo Alto, CA and San Francisco, CA: American Institutes for Research and WestEd. Retrieved from https://www.wested.org/online_pubs/227Reportb.pdf.

²⁴ See <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/caedg.asp>.

²⁵ See <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/sealofbilinguacy.asp>

²⁶ National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2017). *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press. DOI: 10.17226/24677.

²⁷ CDE (1984) Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework; CDE (1986) Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language

Las conclusiones incluyen lo siguiente:

- El desarrollo del dominio de inglés: (1) es un proceso que toma de cuatro a siete años para quienes ingresan con un inglés emergente, (2) se beneficia de una instrucción coherente y alineada durante ese período de tiempo, y (3) puede llevarse a cabo como un proceso integrado, simultáneo con el aprendizaje de contenido académico además del ELD designado y el desarrollo del bilingüismo/la alfabetización en dos idiomas.
- El bilingüismo proporciona beneficios a partir de la capacidad de comunicarse en más de un idioma, lo cual puede mejorar las habilidades cognitivas y los resultados académicos.
- El establecimiento de procedimientos y criterios adecuados y consistentes para identificar, monitorear y egresar a los aprendices de inglés utilizando procedimientos de evaluación apropiados, – mientras se desarrolla la capacidad profesional para utilizar los resultados de la evaluación – constituye una palanca clave para la mejora efectiva del sistema.
- La diversidad de la población aprendices de inglés (p.ej., recién llegados, aprendices de inglés de largo plazo, estudiantes con educación formal interrumpida, estudiantes con discapacidades, estudiantes dotados y talentosos, y el continuo y esperado egreso de estudiantes de la categoría aprendices de inglés) necesita pedagogía y servicios de apoyo educativo que sean diferenciados y que brinden soluciones.
- La investigación del desarrollo cerebral refuerza lo crucial del período desde el nacimiento hasta la primera infancia en las áreas de desarrollo cognitivo, social y del lenguaje. Existe una gran necesidad de un apoyo coherente y alineado para los estudiantes que aprenden en dos idiomas en los sistemas de preescolar y primaria, para que comiencen a desarrollar capacidades bilingües y la alfabetización en dos idiomas.

La base de evidencia de la investigación actual también respalda la necesidad de prestar atención a los siguientes factores de instrucción:

- La instrucción de alfabetización explícita, especialmente en los primeros grados y con estudiantes no alfabetizados al ingresar
- Oportunidades de aprendizaje con grupos pequeños y con ayuda de los compañeros de clase

Minority Students; and CDE (2010) *Improving Education for English Learners: Research-Based Approaches*.

- Apoyo en el lenguaje académico durante la instrucción del área de contenido, equilibrado con oportunidades explícitas estructuradas para el desarrollo de habilidades del lenguaje oral y escrito
- Evaluación apropiada en varias formas (p.ej., formativa, comparativa, sumativa) para comprender y apoyar el aprendizaje de los estudiantes
- Procesos relacionados con el desarrollo social-emocional y la formación de la identidad

El informe de NASEM también revisa las investigaciones existentes sobre los sistemas educativos que brindan servicios a los aprendices de inglés, y señala las siguientes características (énfasis agregado de las páginas 7–20) de los sistemas locales efectivos:

- **El liderazgo administrativo a nivel distrital y escolar asume la responsabilidad** de iniciar y mantener programas y prácticas instructivas que respalden el desarrollo académico completo de todos los alumnos, incluyendo a [los aprendices de inglés].
- **[Los aprendices de inglés] se reconocen como capaces de aprender lo que la sociedad espera que todos los niños aprendan en la escuela, en lugar de incapaces de lidiar con el plan de estudio de la escuela hasta que dominen el inglés.** Esta es una diferencia epistemológica fundamental entre las escuelas que educan [a los aprendices de inglés] con éxito y las que no.
- **El apoyo socioemocional** se brinda tanto a maestros como a estudiantes a través de la creación de comunidades de aprendizaje. En los distritos y escuelas exitosos descritos, los administradores reconocieron que educar a los estudiantes con necesidades complejas y diversas podría ser muy desafiante para los maestros, emocional y físicamente. Ellos, al igual que sus estudiantes, requirieron el apoyo colegiado de otros maestros y administradores para lograr todo lo que se esperaba de ellos.
- **Se alienta a los maestros a trabajar en colaboración** y a apoyarse unos a otros para mejorar la instrucción. . . los esfuerzos multidisciplinares en la planificación e integración de la instrucción [son] críticos para apoyar el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en todo el plan de estudios.
- Se promueven **ambientes de aula y escolares ricos en lenguaje**, en los que se fomentan la comunicación y la autoexpresión. Los maestros están preparados lingüística, cultural y pedagógicamente para satisfacer las necesidades académicas y socioculturales de [los aprendices de inglés]. La instrucción se adapta en base al análisis frecuente del desempeño del alumno en evaluaciones formativas y sumativas. Se alientan las asociaciones escolares y comunitarias para aumentar y enriquecer el aprendizaje basado en el aula.

Los principios y los elementos del *Modelo educativo para aprendices de inglés* delineados a continuación incorporan la trayectoria actual de la política y el consenso de investigación más reciente. El grupo de trabajo de profesionales y partes interesadas que apoyaron al CDE en el desarrollo de la Política del *Modelo educativo para aprendices de inglés* y este documento de orientación que le acompaña, proporcionaron extensos aportes y retroalimentación a ambos, aportando experiencia profesional diversa y las experiencias prácticas de los miembros del grupo de trabajo.²⁸

²⁸ The full list of the EL Roadmap Workgroup members can be found at <https://www.cde.ca.gov/sp/el/rm/roadmapmembers.asp>.

Cuatro principios interrelacionados

Cuatro principios apoyan la visión y proporcionan los fundamentos del *Modelo educativo para aprendices de inglés*. Estos principios pretenden orientar a todos los niveles del sistema hacia un conjunto coherente y alineado de prácticas, servicios, relaciones, y enfoques de enseñanza y aprendizaje que en conjunto creen una educación del siglo veintiuno, poderosa y efectiva para los aprendices de inglés del estado.

Detrás de esta aplicación sistémica de los principios está la comprensión fundamental de que el desarrollo simultáneo de las capacidades lingüísticas y académicas de los aprendices de inglés es una responsabilidad compartida de todos los educadores, y que todos los niveles del sistema escolar tienen un papel que desempeñar para garantizar el acceso y el logro de resultados de los 1.3 millones de aprendices de inglés que asisten a nuestras escuelas. Los principios abordan los siguientes temas:

1. Escuelas enfocadas en las fortalezas y responden a necesidades
2. Calidad Intelectual de la Instrucción y Acceso Significativo
3. Condiciones de un Sistema que apoyan la eficacia
4. Alineación y Articulación Dentro y a través de Sistemas

Estos principios, y los elementos delineados para cada uno, están basados en investigaciones y valores, y desarrollados a partir del contenido académico de California, los estándares ELD, el marco ELA/ELD de California, El plan de acción para grandes escuelas (Blueprint for Great Schools) 1.0 y 2.0, otros documentos de orientación y políticas estatales. Es importante destacar que estos principios y elementos no están destinados a servir como una lista de verificación. Más bien, podrían considerarse como cuerdas de un instrumento a partir del cual se crea la música. Extendiendo esta metáfora, los educadores del distrito y la escuela son músicos que, en última instancia, deben aprovechar estos recursos y esforzarse juntos para lograr su implementación armoniosa.

Principio #1: Las escuelas se enfocan en las fortalezas y responden a las necesidades

Los planteles preescolares y las escuelas K–12 grados son sensibles a las diferentes fortalezas, necesidades e identidades de los aprendices de inglés, y apoyan la salud socioemocional y el desarrollo de los aprendices de inglés. Los programas dan importancia y aprovechan los valores y recursos culturales y lingüísticos que los estudiantes aportan a su educación en climas escolares seguros y asertivos. Los maestros valoran y fomentan fuertes asociaciones familiares, comunitarias y escolares.

Elementos:

- A. **Los idiomas y las culturas** que los aprendices de inglés aportan a su educación son **recursos** para su propio aprendizaje y son contribuciones

importantes a las comunidades de aprendizaje. Estos recursos están valorados y se toman como base en un plan de estudios y una instrucción culturalmente sensible y en programas que respaldan, cuando sea posible, el desarrollo de la competencia en múltiples idiomas.

- B. Reconociendo que **no existe un solo perfil de aprendices de inglés** ni un enfoque de talla única que funcione para todos los aprendices de inglés; los programas, planes de estudios, y la instrucción deben responder a las diferentes características y experiencias de los estudiantes aprendices de inglés. Los estudiantes aprendices de inglés que ingresan a la escuela en los niveles iniciales del dominio de inglés tienen diferentes necesidades y capacidades que los estudiantes que ingresan en niveles intermedios o avanzados. De manera similar, los estudiantes que ingresan al kindergarten tienen necesidades diferentes que las de los estudiantes que ingresan en los grados posteriores. Las necesidades de los aprendices de inglés de largo plazo son muy diferentes a las de los estudiantes recién llegados (quienes a su vez varían en su educación formal anterior). Los distritos varían considerablemente en la distribución de estos perfiles del aprendiz de inglés, por lo que ningún programa por sí solo o enfoque de instrucción funciona para todos los estudiantes aprendices de inglés.
- C. **El ambiente escolar** y los planteles son afirmativos, acogedores y seguros.
- D. Las escuelas valoran y construyen fuertes **asociaciones familiares y escolares**.
- E. Las escuelas y los distritos desarrollan un marco colaborativo para identificar a **los aprendices de inglés con discapacidades** y usan prácticas de evaluación válidas. Las escuelas y los distritos desarrollan programas individualizados de educación (IEPs, por sus siglas en inglés) apropiados que respaldan las prácticas cultural y lingüísticamente inclusivas y brindan la capacitación adecuada a los maestros, aprovechando así la experiencia específica para aprendices de inglés. El IEP aborda los objetivos académicos que toman en cuenta el desarrollo de lenguaje de los alumnos, como se exige en las recomendaciones de políticas estatales y nacionales.^{29,30,31}

²⁹ California Department of Education (2009) Inventory of Services and Supports (ISS) for Students with Disabilities. Special Education Division. Retrieved from the California Department of Education Web site at <https://www.cde.ca.gov/sp/se/sr/issforswd.asp>.

³⁰ Park, S., Martinez, M., Chou, F. (2017). CCSSO English Learners with Disabilities Guide: A Guide for States Creating Policies on the Identification of and Service Provision for English Learners with Disabilities. Washington, DC: Council of Chief State Schools Officers. Retrieved from <http://ccsso.org/resource-library/ccsso-english-learners-disabilities-guide>.

³¹ Dear Colleague Letter (DCL) from the U.S. Department of Justice Civil Rights Division and U.S. Department of Education Office for Civil Rights, January 7, 2015. Downloaded from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-el-201501.pdf>.

Principio #2: La calidad intelectual de la instrucción y el acceso significativo

Los aprendices de inglés participan en experiencias de aprendizaje intelectualmente ricas y adecuadas para el desarrollo que fomenta altos niveles de dominio del inglés. Estas experiencias integran el desarrollo del lenguaje, la alfabetización y el aprendizaje de contenido académico, así como también ofrecen acceso para la comprensión y la participación a través de técnicas auxiliares e instrucción en el idioma materno. Los aprendices de inglés tienen un acceso significativo a un plan de estudios relevante y completo, basado en los estándares y la oportunidad de desarrollar dominio en inglés y otros idiomas.

Elementos:

- A. El desarrollo del lenguaje se produce en y mediante el aprendizaje de la materia de estudio y se integra en todo el plan de estudios, incluyendo ELD **integrado** y ELD designado (según el marco ELA / ELD páginas 891-892).
- B. A los estudiantes se les proporciona un **currículo** riguroso, **intelectualmente rico y basado en estándares** con un andamiaje instructivo que aumenta la comprensión y la participación y desarrolla la autonomía y el dominio del estudiante.
- C. La enseñanza y el aprendizaje enfatizan el compromiso, la interacción, el discurso, la investigación y el pensamiento crítico con las mismas **altas expectativas** para los aprendices de inglés que para todos los estudiantes en cada una de las áreas del contenido.
- D. Los aprendices de inglés reciben **acceso al plan de estudios completo** junto con la provisión adecuada de servicios y soportes para aprendices de inglés.
- E. **El idioma del hogar** de los estudiantes se entiende como un medio para acceder el contenido de la materia, como una base para el desarrollo del inglés, y, cuando es posible, se desarrolla hasta altos niveles de alfabetización y dominio, junto con el inglés.
- F. **Materiales de instrucción** rigurosos apoyan altos niveles de compromiso intelectual. El andamiaje explícito permite la participación significativa de los aprendices de inglés en diferentes niveles de dominio del inglés. El desarrollo integrado de lenguaje, aprendizaje de contenido, y oportunidades para el desarrollo bilingüe y de alfabetización en ambos idiomas son apropiados de acuerdo con el modelo del programa.
- G. Los aprendices de inglés reciben opciones de **programas basados en investigación de apoyo/desarrollo lingüístico** (incluyendo opciones para desarrollar habilidades en múltiples idiomas) y están inscritos en programas

diseñados para superar las barreras del idioma y proporcionar acceso al plan de estudios.³²

Principio #3: Condiciones de un sistema que apoyan la eficacia

Cada nivel del sistema escolar (estado, condado, distrito, escuela, preescolar), cuenta con líderes y educadores que conocen y son sensibles a las fortalezas y necesidades de los aprendices de inglés y sus comunidades, y utilizan evaluaciones válidas y otros sistemas de datos que ofrecen información sobre la instrucción y una ruta de superación continua; se proporcionan recursos y apoyos estructurados para garantizar programas sólidos y desarrollar la capacidad de los maestros y el personal para aprovechar las fortalezas y satisfacer las necesidades de los aprendices de inglés.

Elementos:

- A. **Los líderes** establecen metas y compromisos claros para los aprendices de inglés al proporcionarle acceso y progreso hacia el dominio del inglés, y compromiso, y logros académicos. Los líderes mantienen un enfoque sistémico en la mejora continua y el progreso hacia estos objetivos, por encima del cumplimiento a través del Plan Maestro de aprendices de inglés, y de las regulaciones del Comité asesor para aprendices de inglés (ELAC) y del Comité Asesor para aprendices de inglés del distrito (DELAC).³³
- B. El sistema escolar invierte **recursos adecuados** para apoyar las condiciones requeridas para abordar las necesidades de los EL.
- C. **Un sistema de evaluación cultural y lingüísticamente válido y confiable** apoya la instrucción, la mejora continua y la rendición de cuentas para el logro del dominio de inglés, la alfabetización en ambos idiomas, y el desempeño académico.
- D. La creación de capacidades se produce en todos los niveles del sistema, incluso en el desarrollo de liderazgo para comprender y abordar las necesidades de los aprendices de inglés. **El aprendizaje profesional y el tiempo de colaboración** se otorgan a los maestros. El sistema hace grandes esfuerzos para abordar la escasez de maestros y construir una fuente de reclutamiento y desarrollo de educadores que estén capacitados para atender a las necesidades de los aprendices de inglés, incluyendo a los maestros bilingües.

Principio #4: Alineación y articulación dentro y a través de sistemas

Los aprendices de inglés tienen acceso a un conjunto de prácticas y vías coherentes, articuladas y alineadas en todos los niveles de grado y segmentos educativos que

³² Castañeda v. Pickard, U.S. Court of Appeals, Fifth Circuit. 781 F2d 456.

³³ School and District English Learner Advisory Committees (ELAC/DELAC). Letter from Tom Torlakson and Michael Kirst. November, 6, 2016. Retrieved from the California Department of Education Web site at <https://www.cde.ca.gov/nr/el/le/yr16ltr1107.asp>.

comienzan con una base sólida en la primera infancia y continúan hasta la reclasificación, graduación y educación superior. Estas vías fomentan las habilidades, el idioma o idiomas, la alfabetización y el conocimiento que los estudiantes necesitan para la preparación universitaria y profesional y la participación en un mundo global, diverso y multilingüe del siglo XXI.

Elementos:

- A. Los enfoques y programas educativos de los aprendices de inglés están diseñados para la continuidad, la **alineación y la articulación** entre los niveles de grado y los segmentos del sistema, comenzando con una base sólida en la infancia temprana (preescolar) y continuando por los niveles primario y secundario hasta la graduación, la educación postsecundaria y la preparación profesional.
- B. Las escuelas planean horarios y recursos para **proporcionar tiempo extra** en la escuela (según sea necesario) y forjan alianzas con entidades extracurriculares y de otra índole para proporcionar apoyo adicional a los aprendices de inglés, para adaptarse a los desafíos adicionales que enfrentan al aprender inglés y acceder/dominar todos los temas académicos.
- C. Los enfoques y programas educativos para aprendices de inglés están diseñados para ser **coherentes** en todas las escuelas dentro de los distritos, a través de iniciativas y en todo el estado.

Estos principios y elementos proporcionan un conjunto de consideraciones basadas en la investigación, la evidencia y la práctica que los distritos pueden usar a medida que desarrollen estrategias y modifiquen los planes de acción locales en el proceso de mejora continua. Como una guía, la siguiente tabla muestra un cruce de caminos de los principios y elementos del *Modelo educativo para aprendices de inglés* con las prioridades de la LCFF. A medida que estos principios y elementos se integran en la comunicación del distrito y los sistemas escolares, los educadores pueden dar forma a las conversaciones sobre prioridades tanto entre ellos, como entre los padres y miembros de la comunidad, para servir mejor a los estudiantes aprendices de inglés.

Tabla de correspondencias de los principios y elementos del *Modelo educativo para aprendices de inglés* con la LCFF y el LCAP

El *Modelo educativo para aprendices de inglés* establece una dirección común para el estado y proporciona orientación para las LEA en la planificación local y en el mejoramiento de los programas y servicios para los aprendices de inglés. Fue diseñada para dirigirse a las ocho prioridades estatales integradas en la LCFF y el LCAP. El liderazgo local y las juntas directivas encontrarán útil la consideración de la alineación de objetivos y políticas locales con la misión, visión y principios del *Modelo educativo para aprendices de inglés* y utilizar los principios como un lente para evaluar fortalezas y mejoras necesarias en servicios, programas y enfoques hacia la educación

aprendices de inglés. La siguiente tabla de correspondencias entre los principios del *Modelo educativo para aprendices de inglés* y las ocho áreas de prioridad estatal puede facilitar este proceso.

La Tabla se puede usar de varias maneras. Una LEA podría, por ejemplo, enfocarse en una prioridad de la implementación de estándares estatales. Para asegurarse de que están incorporando las necesidades de los aprendices de inglés en ese esfuerzo, los que trabajan en el LCAP podrían examinar la fila de la Tabla para la Prioridad Dos (Estándares Estatales [Condiciones del Aprendizaje]) y notar la forma en que cada principio (en las columnas 2-5) tiene elementos que juntos constituyen un enfoque en aprendices de inglés integral para la implementación de estándares. Encontrarían que, de acuerdo al Principio Uno (Escuelas Orientadas por Recursos y Que Responden a Necesidades), Elemento A y B, sería importante pasar a las secciones del Marco ELA / ELD de California que abordan los diferentes perfiles, fortalezas, y necesidades dentro de la población de aprendices de inglés (p. ej., aprendices de inglés de largo plazo, recién llegados, etc.) y podrían decidir incorporar aspectos del Marco de historia-estudios sociales que se refieren directamente al currículo y la instrucción culturalmente sensibles. Continuando a través de la fila de la Tabla para esa Prioridad, se les recordaría que consideren varias opciones de programas de adquisición de lenguaje basadas en investigación y evidencia. Este proceso continuaría a través de todos los principios para esa fila de Prioridades.

Otra forma de utilizar la trayectoria involucra a una LEA que se enfoca en un principio particular del *Modelo educativo para aprendices de inglés*. Por ejemplo, una LEA podría elegir trabajar con Alineación y Articulación Dentro y a Través de los Sistemas (Principio cuatro) para lograr coherencia. Mirando a través del lente del Modelo educativo para aprendices de inglés, esa LEA encontraría que hay acciones para considerar en cada una de las áreas prioritarias del LCAP para abordar este desafío en forma integral. Encontrarían que bajo la Prioridad Uno, necesitan considerar la fuerza de trabajo de maestros para programas de infancia temprana y que los materiales están disponibles y articulados a través de los niveles de grado y de acuerdo con los diversos itinerarios del programa de adquisición de idiomas que el distrito ofrece (como la inmersión en el lenguaje bilingüe, patrimonio del lenguaje, etc.). Bajo la Prioridad Dos, el contenido académico y los estándares de desempeño ya se articulan en todos los grados, pero la LEA podría decidir que la implementación es dispareja en las diferentes escuelas, por lo que sería útil invertir en la colaboración por nivel de grado en todos los planteles alrededor de la implementación de estándares ELD. Este proceso continuará en cada una de las áreas prioritarias.

El *Modelo educativo para aprendices de inglés* solo será valiosa si está integrada en procesos de reflexión local, planificación, asignación de recursos y responsabilidad. Al trabajar a través de las Prioridades LCAP y los principios del *Modelo educativo para aprendices de inglés*, los distritos pueden avanzar de manera más eficiente y coherente hacia el desarrollo, implementación y avance de programas y servicios que los

aprendices de inglés necesiten para participar, tener logros y prosperar en las escuelas de California.

Tabla de correspondencias	Principio Uno Escuelas Orientadas por Recursos y Que Responden a Necesidades	Principio Dos Calidad intelectual a la Instrucción y Acceso Significativo	Principio Tres Condiciones del Sistema que Respaldan la Efectividad	Principio Cuatro Alineación y Articulación Dentro y a Través de los Sistemas
LCAP Uno Básico (Condiciones de Aprendizaje) Maestros, Materiales, Instalaciones	Elementos A, C & E	Elementos A, B, & D	Elementos B & D	Elementos A, B, & C
LCAP Dos Estándares Estatales (Condiciones de Aprendizaje)	Elementos A, B & E	Elementos A, B, F, & G	Elementos B & D	Elementos B & C
LCAP Tres Participación de los Padres (Compromiso)	Elementos B, D & E	Elementos D	Elementos D	Elementos C
LCAP Cuatro Logros del Alumno (Resultados del Alumno)	Elementos C	Elementos A, B, & C	Elementos A & B	Elementos B & C
LCAP Cinco Participación del Alumno (Compromiso)	Elementos B, C, & D	Elementos E & F	Elementos D	Elementos C
LCAP Seis Ambiente Escolar (Compromiso)	Elementos A & D	Elementos A & D	Elementos D	Elementos C
LCAP Siete Acceso al Curso (Condiciones de Aprendizaje)	Elementos B & D	Elementos D, E, & G	Elementos C & D	Elementos B & C
LCAP Ocho Otros Resultados del Alumno (Resultados del alumno)			Elementos A, C, & D	Elementos A & C

Ejemplos de casos ilustrativos de la implementación del Modelo educativo para aprendices de inglés

Los recursos en línea de este documento de orientación contienen ejemplos de sistemas y estrategias que ilustran los principios y elementos del *Modelo educativo para aprendices de inglés*. Compartiendo tales ejemplos modelará e inspirará a los practicantes a través de todo California a planificar, actuar, documentar e iterar sus propios ciclos de aprendizaje, considerando los ejemplos de otros. El CDE facilitará y seleccionará ejemplos enviados desde campo para establecer una comunidad dinámica de educadores en línea centrada en sistemas y prácticas efectivas para aprendices de inglés.³⁴

Los principios y elementos del *Modelo educativo para aprendices de inglés* son suficientemente generales, y la diversidad de los distritos de California y las características de sus comunidades son tan grandes que es probable que haya una gran diversidad de escenarios de implementación. Los ejemplos acumulados durante un período de tiempo se convertirán en un registro de los esfuerzos y resultados de progreso del sistema, con un número cada vez mayor de métricas innovadoras y comprobadas que puedan utilizarse para medir la implementación y los resultados de los estudiantes, y que sean reconocidas y adoptadas por los educadores.

Características de ejemplos de casos ilustrativos

Los ejemplos se eligen para ser generadores e inspiradores. Las prácticas, de acuerdo con los estándares de Castañeda,³⁵ exhibirán las siguientes características:

1. Tienen una base de investigación que promete tener un impacto local.
2. Son monitoreados usando métricas locales de implementación de sistema y de resultados de aprendizaje de adultos.
3. Prestan atención a la evidencia de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y hacen los ajustes necesarios.

Deben conducir al lector del ejemplo a reconocer las conexiones con los desafíos de su propio distrito y ya sea inspirar una adaptación o incitar a la recopilación de evidencia y al intercambio de sus propios enfoques hacia los desafíos.

La "evidencia" en este caso se refiere a la información objetiva que se interpreta ampliamente, en contraste a la "investigación basada en la ciencia" de los experimentos de control aleatorio que fueron un sello distintivo de NCLB. Además,

³⁴ This cycle of continuous improvement is varyingly called "PDSA" (Plan, Do, Study, Act) or "Improvement Science". See Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A. & LeMahieu, P. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Harvard Education Publishing.

³⁵ Dear Colleague Letter (DCL) from the U.S. Department of Justice Civil Rights Division and U.S. Department of Education Office for Civil Rights, January 7, 2015.

como en los estándares de Castañeda, la evidencia debe ser aplicada al modelo teórico o conceptual, a la implementación, y a los resultados observados localmente para el distrito.³⁶

Los ejemplos deben reflejar la variabilidad de los contextos locales que se encuentran en los distritos de California, pero deben incluir evidencia que pueda reunirse y monitorearse para informar el mejora continua del sistema. El uso de la evidencia en los ciclos de mejora continua está en plena consonancia con el enfoque de creación de capacidad local del Plan de Acción 2.0, así como con las prioridades de la LCFF/del LCAP y el enfoque del SBE con respecto a la rendición de cuentas del distrito.³⁷

Estándares para revisar ejemplos

Se proponen los siguientes estándares para la revisión de ejemplos presentados para su inclusión en el apéndice en línea. Estos estándares informan las directrices para la presentación en línea.

Estándar 1: Basado en la investigación que promete tener impacto local.

En 1997, el Consejo Nacional de Investigación publicó un informe sobre los aprendices de inglés que resumía la investigación hasta la fecha. Durante los años transcurridos, se ha logrado un progreso considerable en la identificación y documentación de prácticas prometedoras, y en el desarrollo de una forma matizada de juzgar la evidencia (incluyendo los cambios entre NCLB en 2001 y la ESSA en 2015, mencionados anteriormente). Cualquier esfuerzo de reforma en el distrito para abordar las necesidades de los aprendices de inglés debe comenzar con una clara especificación de la teoría (Estándar uno de Castañeda), y un claro sentido de cuál

³⁶ While the “gold standard” of evidence is valuable in identifying practices whose effectiveness is likely to be causally related to outcomes, and therefore should be given priority as a starting point, examples are not limited to those practices. First, equating “scientific” with a specific research design and methodology aimed to establish causality does not reflect the dynamic nature of scientific inquiry in education, whose essence is the iteration of theory, observation, and explanation (see Shavelson and Towne, *Scientific Research in Education* (<https://www.nap.edu/catalog/10236/scientific-research-in-education>)). Second, there are technical limitations to thinking about validity of inferences that can be made from randomized control studies with a single-minded focus on the randomization aspect of the research enterprise (the internal validity of an experiment) poses threats to other forms of validity, including what can be applied to a range of educational contexts (see Darling-Hammond, L. & Plank, D. (2015). *Supporting Continuous Improvement in California’s Education System*. PACE. Downloaded at <http://www.edpolicyinca.org/publications/supporting-continuous-improvement-californias-education-system>).

³⁷ Darling-Hammond, L. & Plank, D. (2015). *Supporting Continuous Improvement in California’s Education System*. PACE. Downloaded at <http://www.edpolicyinca.org/publications/supporting-continuous-improvement-californias-education-system>.

base de investigación podría apoyar la teoría. Las siguientes son algunas publicaciones de hito:

- Futuros Prometedores ("Promising Futures") informe de las Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería, y Medicina (discutido anteriormente)³⁸
- Guías Prácticas del Instituto de Ciencias de la Educación sobre Alfabetización³⁹ y contenido/lenguaje académico⁴⁰
- Panel Nacional de alfabetización para aprendices de inglés⁴¹
- La publicación del CDE sobre prácticas basadas en la investigación⁴²
- Otras síntesis publicadas de investigación sobre aprendices de inglés⁴³

Dichas publicaciones deberían proporcionar un ímpetu inicial a los distritos que buscan evidencia que afiance sus esfuerzos de reforma. Dicho ésto, las conclusiones de investigaciones de ninguna manera garantizan la aplicabilidad y la efectividad en un contexto local dado – con variaciones locales en cuanto a la capacidad de implementación o a lo apropiado de un enfoque para la composición particular de las características de los estudiantes EL en el distrito.

Por lo tanto, independientemente de la solidez de la evidencia en la literatura de la investigación, un distrito que esté contemplando estrategias basadas en la investigación necesita evaluar "lo bien que encaja" un enfoque a su propia capacidad y población, y si se considera digno de implementación, reunir su propia evidencia en

³⁸ National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures. Washington, DC: The National Academies Press. Retrieved from the NASEM Web site at <https://www.nap.edu/catalog/24677/promoting-the-educational-success-of-children-and-youth-learning-english>.

³⁹ Gersten, R., Baker, S.K., Shanahan, T., Linan-Thompson, S., Collins, P., & Scarcella, R. (2007). Effective Literacy and English Language Instruction for English Learners in the Elementary Grades: A Practice Guide (NCEE 2007-4011). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

⁴⁰ Baker, S., Lesaux, N., Jayanthi, M., Dimino, J., Proctor, C. P., Morris, J., Gersten, R., Haymond, K., Kieffer, M. J., Linan-Thompson, S., & Newman-Gonchar, R. (2014). Teaching Academic Content and Literacy to English Learners in Elementary and Middle School (NCEE 2014-4012). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

⁴¹ August, D. & Shanahan, T. (eds.) (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

⁴² California Department of Education (2010). *Improving Education for English Learners: Research-based Approaches*. Sacramento, CA: California Department of Education.

⁴³ Goldenberg, C. (2013). Unlocking the Research on English Learners: What We Know – and Don't Yet Know – About Effective Instruction. *American Educator*, 4-11.

torno a la implementación, y juzgar su eficacia para promover los resultados de aprendizaje deseados.

Estándar 2: Monitoreo del uso de métricas locales de implementación del sistema y resultados del aprendizaje de adultos.

La investigación sobre sistemas efectivos que sirven a los aprendices de inglés, habla del papel importante del liderazgo coherente. Por ello, en un proceso de mejora continua, sería importante desarrollar indicadores significativos de la implementación del sistema, como:

1. Las funciones y responsabilidades del liderazgo para los estudiantes EL son distribuidos y compartidos.
2. El liderazgo crea diferentes planes para estudiantes EL basados en historias educativas y de aprendizaje individual (por ejemplo, diferenciando entre programas para recién llegados, aprendices de inglés de largo plazo y estudiantes con dominio de inglés reclasificados).
3. El aprendizaje profesional se centra en la pedagogía del contenido, el aprendizaje activo y la participación coherente, sostenida y colectiva.
4. El liderazgo se involucra en redes y colaboraciones con otros distritos en la planificación y actividades de mejora continua.
5. Los procesos de asignación de recursos del distrito son impulsados por las prioridades estratégicas para los aprendices de inglés.

Estándar 2a: Monitoreo del uso de métricas locales de los soportes y procesos del aprendizaje estudiantil.

Los resultados de aprendizaje del estudiante definitivo es producto de la participación e instrucción en el aula. La capacidad de las escuelas y distritos para ofrecer una alta calidad intelectual de instrucción y un acceso significativo a través de una instrucción rigurosa dependen de la disponibilidad de materiales, las oportunidades de aprendizaje profesional disponibles para los maestros, y de cómo los educadores en el sistema están evaluando formativamente su práctica. Los siguientes son ejemplos de indicadores que pueden ayudar a los educadores a comprender la calidad del ambiente de aprendizaje en el salón de clases.

Las tareas del estudiante son intelectualmente significativas:

1. Se accede a los materiales con suficiente andamiaje y oportunidades para que los aprendices de inglés en todos los niveles de dominio participen de un aprendizaje intelectualmente rico.
2. Hay oportunidades de aprendizaje profesional disponibles para los maestros sobre cómo utilizar los materiales para involucrar a los aprendices de inglés de

todos los niveles de dominio del lenguaje en un aprendizaje intelectualmente rico.

3. La implementación de los materiales va acompañada de un examen de la evidencia que va surgiendo de la participación y el aprendizaje del estudiante.

Desde la perspectiva de las prácticas de instrucción y aprendizaje alineadas con los Estándares del Estado de California, es especialmente valioso reunir evidencia del lenguaje oral y escrito de los estudiantes en las prácticas disciplinarias a nivel de aula y escuela, así como de la distribución de los usos del lenguaje en todos los aprendices de inglés con diferentes niveles de dominio del idioma y antecedentes. Los ejemplos pueden incluir:

1. Los estudiantes usan el lenguaje y los materiales con el propósito de describir, explicar, persuadir, informar, justificar, negociar, entretener, y recontar.
2. Los estudiantes contribuyen activamente a las discusiones en grupo y de clase, haciendo preguntas, respondiendo apropiadamente, aclarando, o buscando una aclaración, desarrollando lo que otros dicen, o proporcionando verbalmente o por escrito un comentario útil.
3. Los estudiantes demuestran comportamientos metalingüísticos (haciendo referencias explícitas al lenguaje y a la comunicación) mientras se relacionan con textos estructurados y cohesionados, ampliando y enriqueciendo ideas o combinando y condensándolas.
4. Los maestros supervisan la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje y brindan apoyo para desarrollar las fortalezas y satisfacer las necesidades de cada estudiante.
5. El clima socioemocional es cultural y lingüísticamente respetuoso y apropiado, y podría ser monitoreado con una variedad de métodos, incluyendo el clima estudiantil y encuestas de aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés).

Estándar 3: Evidencia de los resultados de aprendizaje estudiantil.

Los aprendices de inglés provienen de una variedad de historias educativas y de aprendizaje; la composición de los grupos de aprendices de inglés puede variar considerablemente en los distritos y las escuelas. El sistema de datos estatales ha hecho disponible un modo diferenciado para investigar información sobre los aprendices de inglés por el diverso número de años en los programas o servicios para aprendices de inglés ("aprendices de inglés 0-3 años", "En Riesgo 4-5 años" y aprendices de inglés de largo plazo, "LTEL, por sus siglas en inglés 6+ años," "aprendices de inglés 4+ años sin riesgo de LTEL, "[Reclasificado con Fluidez en inglés]" RFEP, por sus siglas en inglés" y " Ever-EL" [actuales más anteriores aprendices de inglés]), así como varios estatus especificados por el estado. Los estudiantes identificados como aprendices de inglés con discapacidades también son

una porción significativa del grupo, concentrados especialmente en la población de aprendices de inglés de largo plazo en la secundaria.

Es importante examinar la información local sobre el aprendizaje de los estudiantes, como posible, teniendo en cuenta la composición de los estudiantes. Por ejemplo, observando el progreso del estudiante en el área de dominio de inglés (las calificaciones en el Examen de desarrollo de inglés de California [CELDT, por sus siglas en inglés] o en la Prueba de dominio del inglés de California [ELPAC, por sus siglas en inglés]) se observará un progreso más rápido para las poblaciones de recién llegados con bajos puntajes iniciales de dominio, que en los estudiantes que se encuentran en niveles más altos de dominio del inglés, de acuerdo a lo observado por los investigadores. Al mismo tiempo, los estudiantes que comienzan con niveles más altos de dominio del inglés logran la reclasificación antes que aquellos que comienzan a niveles iniciales más bajos de dominio de inglés.

El rango de evidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes podría incluir:

1. Información estadísticamente contabilizada sobre las prácticas de evaluación formativa
2. Observaciones periódicas, centradas en los aprendices de inglés, para monitorear el nivel de participación de los estudiantes y las oportunidades para el uso del lenguaje académico
3. Resultados de evaluación local provisional/de referencia
4. Evaluaciones sumativas en contenido del Sistema de exámenes de rendimiento de California (CAASPP, por sus siglas en inglés), Exámenes del Smarter Balanced Assessment Consortium (SBAC) en ELA y matemáticas, la Evaluación del español en California (CSA, por sus siglas en inglés) y las Evaluaciones de los estándares académicos de ciencias de California (CAST, por sus siglas en inglés)
5. Evaluaciones sumativas en el dominio de inglés (CELDT / ELPAC)
6. Evidencia de evaluación local (incluyendo a nivel del salón)
7. Progreso del estudiante hacia el cumplimiento de los criterios de reclasificación
8. Porcentajes de reclasificación
9. Progreso posterior a la reclasificación en exámenes académicas

Un meta-estándar: Datos para la articulación en todos los sistemas

A pesar del amplio reconocimiento de la importancia de la articulación intersectorial de los programas, se pierden regularmente valiosas oportunidades (por ejemplo, la transición desde un programa educativo para la infancia temprana hacia un sistema transitorio de kínder a doceavo, dentro de los segmentos de kínder a doceavo, y desde un sistema de jardín de infantes a doceavo, hacia la educación superior). El Modelo

educativo para aprendices de inglés visualiza identificar los esfuerzos del sistema para promover una mejor articulación, tal como capturar información de desarrollo sobre niños en programas de infancia temprana para brindar información a la clasificación EL en el sistema de kínder a doceavo grado, o creando mejores oportunidades para que el crédito de la preparatoria sea reconocido por el sistema de educación superior. Tales esfuerzos de articulación pueden documentarse examinando cómo los estudiantes fluyen a través de los sistemas e informando cómo la efectividad y la mejora cambian a lo largo de la implementación.⁴⁴

- Articulación de datos con programas para la primera infancia
- Articulación de datos entre los segmentos escolares (primaria, secundaria y preparatoria)
- Articulación de datos con educación superior/educación técnica profesional

Ejemplos de casos destacados

Ejemplo 1: Lenguaje académico temprano Sobrato (SEAL)⁴⁵

Principios y elementos destacados por este modelo:

Principio Uno: Escuelas se enfocan en las fortalezas y responden a necesidades

Elemento 1A – El lenguaje y la cultura como activos

Elemento 1B – Perfiles de los aprendices de inglés

Elemento 1C – Ambiente escolar

Elemento 1D – Asociación entre familias y escuelas

Principio dos: Calidad intelectual de la instrucción y acceso significativo

Elemento 2A – ELD integrado y designado

Elemento 2B – Currículo intelectualmente rico, basado en estándares

Elemento 2C – Altas expectativas

Elemento 2D – Acceso al currículo completo

Elemento 2E – Uso del idioma del hogar del estudiante

Elemento 2G – Elección programática

⁴⁴ Aguilar, J., Nayfack, M., & Bush-Mecenas, S. (2017). Exploring Improvement Science in Education: Promoting College Access in Fresno Unified School District. PACE. Downloaded at <http://www.edpolicyinca.org/publications/exploring-improvement-science-education-promoting-college-access-fresno-unified-school-district>.

⁴⁵ Sobrato Early Academic Language PreK-3 Model: Powerful, Joyous, Rigorous Language and Literacy Learning. The Sobrato Family Foundation.

Principio cuatro: Alineación y articulación dentro y a través de los sistemas

Elemento 4A – Alineación y articulación

SEAL es un modelo de educación pre-escolar hasta el tercer grado, basado en investigación y evidencia, con riqueza de lenguaje, diseñado para desarrollar poderosamente las habilidades de lenguaje y alfabetización de los aprendices de inglés más jóvenes. Este enfoque fortalece la instrucción y el plan de estudios en toda la escuela, para todos los estudiantes a la vez que centraliza las necesidades de los aprendices de inglés. Trabajando a través de unidades temáticas integradas creadas por maestros y basadas en estándares, SEAL localiza el desarrollo del lenguaje entre y en relación con el contenido de ciencias y estudios sociales, asegurando así el acceso al plan de estudios completo para todos los niños y proporcionando una instrucción motivante para involucrar a los estudiantes. Los maestros se sumergen profundamente en los estándares estatales ELA, ELD, Normas de las ciencias de la próxima generación (NGSS, por sus siglas en inglés) y de estudios sociales, exploran los Marcos dentro del contexto de investigación sobre el desarrollo de estudiantes de dos idiomas para diseñar el plan de estudios y preparar estrategias instructivas de alto rendimiento. Son apoyados en este trabajo a través de una serie de talleres de desarrollo profesional, entrenamiento integrado en el trabajo y aprendizaje profesional colaborativo y reflexivo en equipos de nivel de grado durante un período de tres años. SEAL además apoya a estudiantes y maestros al proporcionar a los administradores de las escuelas y del distrito oportunidades de aprendizaje profesional a medida que lideran el cambio sistémico.

El modelo SEAL se basa en cuatro pilares: un enfoque en el desarrollo de un lenguaje académico potente y preciso; la creación de ambientes ricos en contenido y lenguaje y afirmativos; articulación a través de los distintos niveles de grados y alineación de los sistemas desde pre-escolar y kínder hasta el 3er grado; y fuertes alianzas entre las familias y las escuelas. Todos estos pilares se basan en lo que es fundamental para la mejora de la instrucción y la implementación del modelo SEAL: la intencionalidad y la capacidad de respuesta del maestro. A través de una amplia serie de módulos de desarrollo profesional, los maestros llegan a comprender cómo se desarrolla el lenguaje, las necesidades de los aprendices de inglés y de los aprendices en dos idiomas, y las condiciones óptimas de escolarización que fomentan el aprendizaje. Los maestros de SEAL aprenden estrategias en el contexto de la investigación más amplia sobre el desarrollo de la alfabetización, discutiendo el por qué estrategias particulares son eficaces y cuándo y para quién podrían ser utilizadas. El modelo de desarrollo profesional SEAL sigue los componentes de desarrollo de alta calidad para personal (según los Estándares nacionales para el desarrollo de personal), incluso el desarrollo profesional sostenido y apoyado por el entrenamiento y la capacitación integrada en el trabajo, junto con el desarrollo de liderazgo y la construcción de una cultura colaborativa. SEAL proporciona un conjunto de herramientas de estrategias de instrucción basadas en la investigación que se ajustan al contexto pedagógico más

amplio de la instrucción de lenguaje y contenido integrados y a las unidades temáticas del contenido enlazadas.

Además, SEAL reconoce que dominar un conjunto complejo de nuevas estrategias de instrucción y enfoques curriculares requiere tiempo, recursos y apoyo para los maestros. Los maestros también necesitan oportunidad de ver cómo se modelan las prácticas en sus propias aulas, estímulo para probar nuevas estrategias y una retroalimentación constructiva que provenga de un entrenador que apoye y esté informado y de sus colegas.

Un Memorando de entendimiento (MOU, por sus siglas en inglés) con cada distrito escolar participante describe todos los componentes de la implementación, incluyendo el entrenamiento integrado al trabajo.

SEAL se está implementando actualmente en 101 escuelas en 20 distritos de California. Estos distritos van desde los distritos escolares rurales (Williams, Coalinga-Huron, Golden Plains, Mendota y el Distrito Escolar Unificado de Fillmore), a los urbanos (Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles) y a los suburbios (Oak Grove y los Distritos Escolares Unificados de Milpitas). La implementación de SEAL también implica el desarrollo de liderazgo y asistencia técnica para los administradores de las escuelas y del distrito.

Base probatoria

Estándar 1 (respaldado por una base de investigación existente): El programa declara explícitamente tres fundaciones que provienen de síntesis de investigación sobre la instrucción efectiva y la importancia de prestar atención al desarrollo del lenguaje de los estudiantes.⁴⁶

Estándar 2 (métricas locales de implementación del sistema y resultados del aprendizaje de adultos): Los maestros que participaron en soportes de aprendizaje profesional demostraron evidencia del enfoque en la instrucción de SEAL; los padres de SEAL que participaron en la capacitación sobre la importancia de participar en actividades de alfabetización con sus hijos demostraron una mayor participación en comparación con las estadísticas nacionales.

Estándar 2a (métricas locales de los soportes y procesos en el aprendizaje de los estudiantes): Hubo un aumento en el número de padres de preescolares que solicitaron inscripción en las aulas de kínder del plantel y una evaluación mostró que los líderes

⁴⁶ The foundational document can be retrieved from the Sobrato Family Foundation Web site references August, D. & Shanahan (2006). *Developing Literacy in Second Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Minority Language Children and Youth*. (Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ), Goldenberg, C., Hicks, J., Lit, L. (2013). *Dual Language Learners: Effective Instruction in Early Childhood and* Goldenberg, C. (2013). *Unlocking the Research on English Learners: What We Know – and Don't Yet Know – about Effective Instruction*, both published in Summer 2013.

escolares y distritales mencionaron una mayor participación del personal preescolar y las familias preescolares en la vida de la escuela.

Estándar 3 (resultados de aprendizaje estudiantil): En un estudio evaluativo piloto de cinco años, los estudiantes de SEAL lograron un crecimiento estadísticamente significativo en las medidas de lenguaje y alfabetización en español e inglés, así como en evaluaciones de habilidades cognitivas y sociales, y en el CELDT. Los estudiantes de SEAL también superaron en desempeño de manera consistente a los grupos comparativos demográficamente similares en crecimiento y logros, especialmente en áreas relacionadas al lenguaje y la alfabetización. Partiendo de estos resultados prometedores, actualmente se lleva a cabo una importante evaluación externa de SEAL, utilizando grupos de comparación controlados y un conjunto ampliado de las medidas de resultados.

Ejemplo 2: Asociación entre Sanger y Firebaugh-Las Deltas

Principios y elementos destacados por este modelo:

Principio dos: Calidad intelectual de la instrucción y acceso significativo

Elemento 2A –ELD integrado y designado

Principio tres: Condiciones de un sistema que apoyan con eficacia

Elemento 3A – Liderazgo

Elemento 3B – Recursos adecuados

Elemento 3C – Evaluaciones

Elemento 3D – Creación de capacidad

El Distrito Escolar Unificado de Sanger, más allá del límite al sureste de Fresno, es un distrito rural que se ha destacado por sus esfuerzos para cambiar la escuela que comenzaron a fines de la década de 1990.⁴⁷ Con una población relativamente grande de aprendices de inglés y estudiantes de familias de bajos recursos, el distrito ha obtenido reconocimiento por desarrollar una cultura que enfatiza la colaboración y el cambio sistémico y esta cultura es evidente en toda la estructura de liderazgo del distrito. En 2011, basándose en su enfoque de cambio exitoso, Sanger estableció una colaboración con el distrito escolar de Firebaugh-Las Deltas localizado a 45 minutos al este de Fresno. La Fundación del Valle Central proporcionó fondos para esta asociación entre distritos, que enfatizó el fomento de una cultura de mejora continua con el fin de superar los resultados para todos los estudiantes, particularmente para los aprendices de inglés. A partir de 2014, los dos distritos agudizaron el enfoque de la

⁴⁷ David, J. & Talbert, J. (2013). *Turning Around a High-Poverty District: Learning from Sanger*. The S. H. Cowell Foundation. Retrieved from the S. H. Cowell Web site at <http://shcowell.org/wp-content/uploads/2015/12/Learning-From-Sanger.pdf>.

asociación para abordar específicamente las necesidades de los aprendices de inglés de largo plazo en los distritos. Aunque los distritos son diferentes en muchos sentidos geográficamente y demográficamente han encontrado beneficios derivados de la colaboración para desarrollar y compartir herramientas para la reforma.

Si bien la etiqueta LTEL fue creada para centrar la atención en una población desatendida y descuidada, la etiqueta ha sido criticada por perpetuar una perspectiva de déficit.⁴⁸ Sin embargo, Sanger y Firebaugh han adoptado un enfoque sistémico para implementar prácticas en el aula, la escuela y el distrito que respalden mejor el aprendizaje de lenguaje y contenido de los estudiantes. A través de la iniciativa, los distritos han pensado profundamente sobre cómo aprovechar los activos de los estudiantes. Por ejemplo, informados por investigaciones que muestran que los aprendices de inglés en programas de dos idiomas tienen mejores resultados de lenguaje y contenido a largo plazo, Sanger ha desarrollado y lanzado un nuevo programa en dos idiomas. Además, con base en el análisis interno de datos que muestra que los aprendices de inglés que participaron en el programa preescolar del distrito estaban alcanzando el dominio del inglés más rápido, Sanger se ha comprometido a ampliar su alcance a familias para alentar a más padres del aprendices de inglés a inscribir a sus hijos en preescolar.

Base probatoria

Estándar 1 (respaldado por una base de investigación existente): Hay poca investigación sistemática que se refiera a la eficacia de la colaboración entre distritos,⁴⁹ aunque existe una creciente base de conocimientos sobre la colaboración profesional entre maestros y en las asociaciones para las prácticas de investigación.⁵⁰ El enfoque de Sanger hacia la reforma que apoya su cultura de aprendizaje profesional de maestros y su enfoque en el aprendizaje de los estudiantes ha sido bien documentado.⁵¹

Estándar 2 (métricas locales de implementación del sistema y resultados del aprendizaje de adultos): En el contexto de la cultura colaborativa del distrito de Sanger,

⁴⁸ Thompson, K. (2016). Questioning the Long-term English Learner Label: How Categorization Can Blind Us to Students' Abilities. *Teachers College Record* (117), 120305

⁴⁹ See Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24: 80-91.

⁵⁰ See Coburn, C. & Penuel, W. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45: 48-54.

⁵¹ David, J. & Talbert, J. (2013). Turning around a High-Poverty District: Learning from Sanger. The S. H. Cowell Foundation. See also National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (2017). *Promoting the Education Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press.

los líderes escolares formaron comunidades profesionales de aprendizaje (PLCs, por sus siglas en inglés) que observaron y examinaron las prácticas de ELD, lo que los llevó a la conclusión de que "los maestros necesitaban hacer preguntas que provocaran una conversación reflectiva. Observaron que la instrucción de ELD estaba desconectada de la instrucción básica del aula, por lo que su trabajo incluyó formas de vincular a ambos, incluyendo el uso de tiempo de ELD para introducir el vocabulario y las habilidades en las siguientes lecciones básicas".⁵² El distrito recopila y analiza regularmente los datos de dichos PLCs.

Estándar 2a (métricas locales de los soportes y procesos del aprendizaje de los estudiantes): El trabajo de los estudiantes siempre ha guiado buena parte del trabajo de los PLCs de maestros. Más recientemente, a través de la asociación, los maestros de Sanger y Firebaugh han reunido muestras de conversaciones colaborativas de los estudiantes como un indicador del compromiso y aprendizaje de los estudiantes, utilizando de manera gratuita en línea los Cursos masivos abiertos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) de *Understanding Language* (UL) de Stanford, que se centra en conversaciones de colaboración y argumentación.

Estándar 3 (resultados de aprendizaje estudiantil): Las tasas de reclasificación para los aprendices de inglés de largo plazo han aumentado durante el curso de la asociación. Ambos distritos también han mantenido o mejorado sus tasas de graduación para la categoría de estudiantes "Ever-EL" hasta un 93 por ciento en 2015, en comparación con un promedio estatal de 70 por ciento; la tasa de graduación combinada para los estudiantes de "Ever-EL" en 2016 fue del 97 por ciento, en comparación con el 72 por ciento en todo el estado. Durante un período reciente de cinco años, ambos distritos también mejoraron el índice de tiempo en el cual los estudiantes que ingresan al kínder alcanzan el nivel del dominio de inglés en el CELDT. Por ejemplo, durante el intervalo entre 2010 y 2014, el tiempo que tomó para que el 50 por ciento de la cohorte de estudiantes alcanzara el dominio de inglés se redujo de cuatro años y medio a tres años.

Ejemplo 3: Distrito escolar unificado de Garden Grove

Principios y elementos destacados por este modelo:

Principio dos: Calidad intelectual de la instrucción y acceso significativo

Elemento 2A – ELD integrado y designado

Principio tres: Condiciones del sistema que apoyan la eficacia

⁵² David, J. & Talbert, J. (2013). *Turning around a High-Poverty District: Learning from Sanger*. The S. H. Cowell Foundation. See also National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (2017). *Promoting the Education Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press.

Elemento 3A – Liderazgo

Elemento 3C –Evaluaciones

Elemento 3D – Creación de capacidad

En 2014, el Distrito Escolar Unificado de Garden Grove, como parte de su trabajo en la Red de Comunidad de Práctica de *Matemáticas en Común*, se embarcó en un proyecto de varios años para aumentar la cantidad, la calidad, y la distribución equitativa de conversaciones de colaboración de alumno a alumno, que se llevan a cabo durante las matemáticas en sus aulas de kínder a octavo grado. Creían que, si la calidad y la cantidad de estas conversaciones mejoraban para los aprendices de inglés, se obtendría un mayor aprendizaje de matemáticas por parte de los estudiantes. Su travesía comenzó con la participación en un curso en línea, Conversaciones Constructivas en el Salón, ofrecido por la Iniciativa Comprendiendo Lenguaje (UL, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Stanford, en la que los maestros en Asignación Especial (TOSAs, por sus siglas en inglés) de Garden Grove aprendieron a recopilar y analizar muestras del discurso de los estudiantes utilizando la Herramienta de Análisis de Conversación (CAT, por sus siglas en inglés) de UL. Emma Druitt, Directora del departamento de matemáticas de kindergarten a octavo grado de Garden Grove, y su equipo de TOSAs crearon su propia versión de CAT y comenzaron a recopilar datos básicos en las aulas para medir la calidad del discurso matemático de los estudiantes. Con el tiempo, refinaron esa herramienta de discurso para satisfacer sus necesidades específicas. Respondiendo a la recopilación de datos iniciales, su equipo creó un Instituto de Matemáticas de Verano, en el cual 40 maestros de matemáticas enseñaron en parejas por dos horas al día (un maestro de entre kínder a sexto grado junto con un maestro de séptimo a duodécimo grado) y recibieron dos horas de desarrollo profesional (PD, por sus siglas en inglés). Durante el tiempo de PD, los maestros aprendieron sobre la herramienta de conversación del distrito (la Herramienta del Discurso Académico para Matemáticas), estrategias de participación y cómo entrenar a sus estudiantes para colaborar entre ellos.

Entusiasmados por los resultados del programa de verano, Druitt y su equipo lideraron a un equipo de maestros a lo largo del año académico en PD continuo como parte de su Discurso Colaborativo y continúan recopilando datos para monitorear la efectividad del desarrollo profesional. El distrito ha documentado cambios a lo largo del tiempo en la calidad y en la distribución de conversaciones matemáticas de alumno a alumno que son colaborativas y centradas en el contenido de la lección. El distrito está monitoreando el cambio en el CAASPP de matemáticas para los subgrupos de estudiantes. Han compartido su proceso con otros educadores matemáticos a través de presentaciones en las conferencias del Consejo de Matemáticas de California, así como a través de la colaboración del distrito en *Matemáticas en Común*. Continúan utilizando la herramienta de observación para desarrollar cohortes de maestros de matemáticas líderes para mejorar este trabajo.

Base probatoria

Estándar 1 (respaldado por una base de investigación existente): Se motiva el trabajo al involucrar a los estudiantes en las prácticas matemáticas en los Estándares del Estado de California en torno al discurso. Se apoyan en el trabajo de Douglas Fisher y Nancy Frey de la Universidad Estatal de San Diego, quienes han realizado publicaciones sobre la importancia de las conversaciones colaborativas. En el área de matemáticas para los aprendices de inglés, cuentan con un papel fundamental por Judit Moschkovich.⁵³

Estándar 2 (métricas locales de la implementación del sistema y resultados del aprendizaje de adultos): Los líderes en matemáticas del distrito crearon un Discurso Colaborativo y un Instituto de Matemáticas de Verano, y reclutamiento y la participación es registrado. Los observadores están capacitados en el uso de la Herramienta del Discurso Académico para Matemáticas que registra el nivel del discurso matemático en los salones de clases.

Estándar 2a (métricas locales de los soportes y procesos del aprendizaje de los estudiantes): Las observaciones que utilizan la Herramienta del Discurso Académico para Matemáticas permite analizar el nivel de calidad del discurso y la comprensión matemática observada en los salones. Los resultados de los primeros dos años indican un gran cambio en la calidad del lenguaje matemático utilizado por los estudiantes.

Estándar 3 (resultados de aprendizaje estudiantil): Los puntajes constantemente elevados de matemáticas en el CAASPP que superaron las expectativas para Garden Grove, se resaltaron en un informe que analizó los datos de los distritos que participan en *Matemáticas en Común*, una red de aprendizaje colaborativo. Si bien el informe es una visión integral de la cultura del distrito que puede haber apoyado el resultado, el papel de esta iniciativa es cómo "un enfoque en el discurso matemático de los estudiantes ahora profundamente impregna el pensamiento del personal por todo el distrito".⁵⁴

Ejemplo 4: Distrito escolar unificado de Fresno⁵⁵

Principios y elementos destacados por este modelo:

Principios Tres: Condiciones del sistema que apoyan la eficacia

⁵³ Moschkovich, J. (2011). *Mathematics, the Common Core, and Language: Recommendations for Mathematics Instruction for ELs Aligned with the Common Core*. Retrieved from the Stanford University Understanding Language Web site.

⁵⁴ Perry, R., Reade, F., Heredia, A. & Finkelstein, N. (2017). *Three Structures in the Garden Grove Unified School District that Support Implementation of the Common Core State Standards in Mathematics*. WestEd. Retrieved from the WestEd Web site at <https://www.wested.org/wp-content/uploads/2017/09/resource-garden-grove-ccss-math-mic8.pdf>.

⁵⁵ Haxton, C. & O'Day, J. (2015). *Improving Equity and Access in Fresno: Lessons from a K12-Higher Education Partnership*. American Institutes for Research.

Elemento 3A – Liderazgo

Elemento 3D – Creación de capacidad

Principio cuatro: Alineación y articulación dentro y a través de sistemas

Elemento 4A – Alineación y articulación

El Distrito Escolar Unificado de Fresno tiene aproximadamente 73,000 estudiantes, con aprendices de inglés que comprenden el 21 por ciento de la población. En 2009 el entonces Superintendente Mike Hanson formó la Alianza de Equidad y Acceso con la Universidad de California (UC), Merced, para abordar áreas de inequidad en el sistema y para mejorar las oportunidades post-secundarias de los estudiantes de Fresno. En las palabras del Superintendente, el objetivo de la asociación era "brindar a todos los estudiantes la oportunidad equitativa de graduarse con la mayor cantidad de alternativas post educación secundaria de la más amplia gama de opciones."

Dentro del distrito, la Oficina de Equidad y Acceso, dirigida por Jorge Aguilar (ahora Superintendente del Distrito Escolar Unificado de la ciudad de Sacramento), comenzó desarrollando un panel de datos para identificar a los estudiantes que no estaban solicitando ingresar a las Universidades estatales de California (CSUs y UCs, por sus siglas en inglés) aunque estuvieran calificados para asistir. Tras una investigación más a fondo, los miembros del equipo de Equidad y Acceso identificaron la causa raíz de esta falta de coincidencia – los estudiantes del grado 12 del Distrito Escolar Unificado de Fresno no siempre estaban al tanto de todas las opciones universitarias que tenían disponibles según su perfil académico.

En respuesta, el distrito desarrolló los paquetes para la universidad *Estoy Listo*, que proporcionaban información individualizada a los estudiantes y sus familias sobre los institutos y universidades para las cuales los estudiantes estaban elegibles. Consejeros de la secundaria participaron en un entrenamiento de dos días para aprender sobre la elegibilidad de los estudiantes para los planteles de las CSU y de la UC, para así informar mejor a sus estudiantes de sus opciones para la educación post secundaria.

La combinación de los paquetes *Estoy Listo* y las conversaciones de seguimiento de los consejeros de las escuelas preparatorias con los estudiantes de doceavo grado del Distrito Escolar Unificado de Fresno condujo a un aumento en las solicitudes de los estudiantes a los planteles de UC/CSU fuera de Fresno. Las solicitudes aumentaron de 382 a 578. Alentados por estos resultados, la Oficina de Equidad y Acceso continuó usando datos para impulsar el mejoramiento escolar. Como resultado, el distrito ha visto que la tasa de graduación de cohortes de cuatro años aumentó de 69 por ciento en 2009-10 a 79 por ciento en 2013-14 y las tasas de finalización de estudiantes A-G de doceavo grado aumentaron de 32 por ciento a 48 por ciento.

Base probatoria

Estándar 1 (respaldado por una base de investigación existente): La motivación teórica central para este trabajo está en el modelo de mejora continua más recientemente

sintetizado en el trabajo de ciencia de la mejoría de la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza.⁵⁶

Estándar 2 (métricas locales de implementación del sistema y resultados del aprendizaje de adultos): Jorge Aguilar y su equipo notan un proceso cuidadoso y deliberativo llevado a cabo por el equipo para comprender el origen del problema: "Antes de desarrollar y probar soluciones específicas para este problema, el equipo de Fresno buscó entender el problema tal y como lo experimentaba el usuario, en este caso los estudiantes elegibles para la universidad del distrito. El equipo de Equidad y Acceso trabajó en estrecha colaboración con los consejeros escolares para comprender las experiencias de sus alumnos. Entrevistaron a los estudiantes para documentar (a) por qué ciertos estudiantes solicitaron acceso a más universidades que otros y (b) qué intervenciones ya habían sido probadas por los consejeros. Esto permitió a los líderes del distrito comprender la variación en el desempeño entre escuelas, así como los desafíos y las oportunidades de progreso."⁵⁷

Estándar 2a (métricas locales de los soportes y procesos del aprendizaje de los estudiantes): En específico para los aprendices de inglés, el equipo de Fresno observó que en el curso de analizar la finalización de A-G por subgrupos de estudiantes, que estos estudiantes carecían desproporcionadamente de créditos en idioma extranjero, y que para una gran cantidad de estudiantes esta era la única deficiencia para que los estudiantes completaran sus requisitos de A-G. Esto llevó al distrito a crear el español aprobado por la UC para hablantes nativos como un medio para cumplir con el requisito de idioma extranjero de las clases A-G.

Estándar 3 (resultados de aprendizaje estudiantil): El distrito ha observado la tasa de graduación de cohortes de cuatro años (aumentando del 69 por ciento en 2009-10 al 79 por ciento en 2013-14) y las tasas de finalización de las clases A-G de estudiantes de doceavo grado (aumentando del 32 por ciento al 48 por ciento durante este mismo período de tiempo). Además, el distrito ha creado recientemente alianzas con la universidad comunitaria local y la Universidad Estatal de Fresno para compartir datos con el objetivo de mejorar el progreso de los estudiantes desde los grados primarios hasta los secundarios y hacia la terminación del grado de educación superior.⁵⁸

⁵⁶ Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A. & LeMahieu, P. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing. The Fresno work is directly framed in this way in Aguilar, J., Nayfack, M., & Bush-Mecenas, S. (2017). Exploring Improvement Science in Education: Promoting College Access in Fresno Unified School District. *PACE Policy Brief*.

⁵⁷ Aguilar, J., Nayfack, M., & Bush-Mecenas, S. (2017). Exploring Improvement Science in Education: Promoting College Access in Fresno Unified School District. *PACE Policy Brief*.

⁵⁸ Appleton, R. (2016, June 2). Fresno Unified, Higher-Ed Partners Get Grant for College Focus. *Fresno Bee*.

Conclusión

El trabajo concebido en la implementación del *Modelo educativo para aprendices de inglés en California* evoca lo que los líderes del Distrito Escolar Unificado de Sanger denominan como la metáfora del "Puente Golden Gate" – un repintado continuo de la estructura para reforzar constantemente los valores del distrito y proporcionar a los educadores repetidas oportunidades de aprendizaje, lazos para actualizar su comprensión y sus habilidades para las iniciativas básicas, utilizando los datos como su guía. Con la evidencia como guía para que las escuelas y los distritos participen en una comunidad de práctica, esperamos que todos los educadores de California participen en este esfuerzo de aprendizaje de todo el estado para que compartan sus prácticas.

Visualizamos un enfoque en un clima escolar seguro, afirmativo y acogedor, y en una cultura escolar que valore y se edifique sobre los recursos lingüísticos y culturales que cada estudiante individual aporte, apoyado por un currículo y una instrucción culturalmente sensible. Visualizamos un liderazgo comprometido con este desafío. Visualizamos el reconocimiento explícito de la educación de la infancia temprana como una parte crucial del sistema. Visualizamos un enfoque en el dominio de inglés más el dominio de múltiples idiomas y el reconocimiento del papel del idioma del hogar en el apoyo a la alfabetización de inglés y a la alfabetización en general. Visualizamos el desarrollo de inglés en y a través de un contenido académico riguroso originado en los Estándares del Estado de California y en los NGSS, hasta el acceso al plan de estudios completo junto con los soportes para la participación y el éxito en ese plan de estudios. Visualizamos que todos los maestros participen activamente en la instrucción que genere discurso académico y una vívida argumentación en todas las áreas del contenido. Todo el trabajo arduo guiará a nuestros estudiantes aprendices de inglés a estar preparados para la universidad, la vida profesional, y a una preparación para la participación cívica en un mundo del siglo veintiuno global, diverso, y multilingüe.

Apéndice

Apéndice A: Política de la Mesa Directiva Estatal de Educación

Política de la Mesa Directiva Estatal de Educación: El modelo educativo para aprendices de inglés en California

Esta política tiene la intención de apoyar al Departamento de Educación de California para proporcionar orientación a las agencias educativas locales (LEA, por sus siglas en inglés) para acoger, comprender y educar a la diversa población de aprendices de inglés que asisten a las escuelas públicas de California. Muchos aprendices de inglés representan a los miembros más nuevos de nuestra sociedad (incluidos los inmigrantes recién llegados y los hijos de inmigrantes), que aportan una amplia diversidad de antecedentes culturales y provienen de familias con ricas experiencias sociales y lingüísticas. También aportan habilidades en sus idiomas maternos que contribuyen enormemente a las fortalezas económicas y sociales del estado como una población talentosa multilingüe y multicultural.

Esta política se enfoca explícitamente en los aprendices de inglés en el contexto de los esfuerzos del estado para mejorar el sistema educativo, la calidad de enseñanza y aprendizaje y resultados académicos de los estudiantes. Se centra en estándares, marcos curriculares, evaluación, rendición de cuentas/mejoramiento escolar, calidad de los maestros, primera infancia/preescolar, servicios de apoyo social y familiar, involucramiento de padres/comunidad y educación superior. Su propósito es promover la creación de capacidad local y la superación continua en cada una de estas áreas y su interrelación, con base en la evidencia eficaz de la experiencia local; así como la evidencia de investigación rigurosa más actual que se dirige a las fortalezas y necesidades de la diversa población de aprendices de inglés.

El impulso para esta política proviene de una serie de desarrollos importantes en California y a nivel nacional. Si se coordinan y articulan adecuadamente como parte del modelo educativo para aprendices de inglés, estos desarrollos pueden servir mejor a la numerosa población de aprendices de inglés del estado para alcanzar los estándares de preparación para una carrera universitaria y profesional y para seguir promoviendo la rica diversidad lingüística del estado mientras prospera en una economía global, y una cultura de aprendizaje, innovación, y tecnología avanzada.

Los Estándares Académicos Estatales adoptados, los Estándares de Ciencias de la Sigüiente Generación, y los Estándares de Desarrollo del Inglés (ELD, por sus siglas en inglés) correspondientes, indican un cambio importante hacia el énfasis de los usos académicos del lenguaje para todos los estudiantes, y el compromiso de los estudiantes con un plan de estudios de preparación para una carrera universitaria y profesional haciendo uso del inglés y otros idiomas. Tomados en conjunto, estos estándares resaltan la naturaleza estrechamente interconectada del desarrollo de la comprensión del contenido disciplinario, las prácticas analíticas y los usos académicos

del lenguaje para todos los estudiantes. Este cambio permite al sistema educativo ir más allá de remediar las habilidades del idioma inglés de los estudiantes para desarrollar simultáneamente sus habilidades de lenguaje y alfabetización mientras se involucran en la gama completa de aprendizaje de contenido académico.

El Sello Estatal de Bilingüedad alienta a los distritos a reconocer el dominio de bilingüedad en los estudiantes. El desarrollo de evaluaciones en idiomas además del inglés que están alineadas con los estándares académicos estatales (por ejemplo la Evaluación en Español de California), es clave para reconocer la bilingüedad y el rendimiento académico en más de un idioma. La aprobación de la Iniciativa de Educación para una Economía Global de California, conocida como Propuesta de ley 58 (que modifica la Propuesta de ley 227), nos lleva más allá de los esfuerzos de mejoramiento enfocados únicamente en el lenguaje de instrucción, a programas y vías que desarrollan eficazmente el conocimiento de contenido académico, prácticas de disciplinas específicas y usos académicos del lenguaje, así como el dominio de la bilingüedad.

La Fórmula de financiamiento con control local (LCFF, por sus siglas en inglés), se basa en los distritos locales que proporcionan condiciones de aprendizaje equitativas, resultados académicos de los estudiantes y la participación eficaz de los aprendices de inglés. Se espera que los distritos establezcan, con sus padres y socios comunitarios, metas y resultados significativos que requieren acceso completo al plan de estudios, aseguren un progreso significativo de los aprendices de inglés para alcanzar el dominio académico del inglés y cierren las brechas en el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan como aprendices de inglés. La LCFF proporciona a los distritos recursos adicionales para desarrollar la capacidad local para implementar y apoyar prácticas basadas en evidencia. Los documentos producidos por el estado ofrecen una guía coherente para los distritos sobre la implementación de más y mejores servicios integrales de investigación basados en evidencia para diversos grupos de aprendices de inglés a través del proceso del Plan de rendición de cuentas con control local (LCAP, por sus siglas en inglés), y brindan apoyo para el mejoramiento continuo.

Nuestro sistema de rendición de cuentas está determinado por el estado y es consistente con la guía federal provista a los estados para implementar la Ley cada estudiante triunfa (ESSA, por sus siglas en inglés), que apoya nuestra alineación de políticas federales y estatales para integrar mejor y aprovechar recursos, servicios, evaluación y rendición de cuentas. De conformidad con la LCFF, ESSA eleva el dominio de inglés a un indicador central para la rendición de cuentas del Título I. Valora el desarrollo del inglés, que California ha identificado como el inglés para aprendices de inglés (ELD, por sus siglas en inglés), ELD designado así como el ELD integrado, según se presagió en el marco del plan de estudios de Artes del lenguaje inglés (ELA, por sus siglas en inglés)/ELD de California.

Dadas las disposiciones de Título III de ESSA, California reexaminará los procedimientos y criterios estandarizados de ingreso y egreso del estatus de aprendiz de inglés a nivel estatal e informará el rendimiento académico de las subcategorías clave de aprendices de inglés, tales como aprendices de inglés a largo plazo y estudiantes con discapacidades. La amplia postura federal sobre indicadores múltiples de desempeño, también complementa el uso de nuestro sistema de múltiples indicadores estatales y locales recabados sobre logros académicos, progreso de aprendices de inglés, graduación de preparatoria, ausentismo crónico y suspensión estudiantil, ambiente escolar y participación de padres, para presentar una imagen más completa de la eficacia del programa del distrito.

Esta política también refleja el consenso actual de investigación nacional sobre el aprendizaje de un segundo idioma, el bilingüismo, la eficacia del programa y la investigación de políticas,⁵⁹ mucho de lo cual es consistente con las síntesis anteriores del Departamento de Educación de California.⁶⁰

Los resultados incluyen lo siguiente:

- El desarrollo del dominio de inglés es un proceso que requiere de cinco a siete años para aquellos que ingresan con inglés emergente, se benefician de una instrucción coherente y alineada durante ese período, y puede llevarse a cabo como un proceso integrado simultáneo con el aprendizaje de contenido académico además del ELD designado y el desarrollo del bilingüismo/biliteracidad.
- El bilingüismo ofrece beneficios como la capacidad de comunicarse en más de un idioma lo cual puede mejorar las habilidades cognitivas, así como mejorar los resultados académicos.
- El establecimiento de procedimientos y criterios adecuados y consistentes para identificar, supervisar y egresar a los aprendices de inglés utilizando técnicas de evaluación adecuadas, mientras se desarrolla la capacidad profesional para utilizar los resultados de la evaluación, constituye un punto clave para el mejoramiento eficaz del sistema.
- La diversidad de la población EL (por ejemplo, aprendices de inglés recién llegados, aprendices de inglés a largo plazo, estudiantes con educación formal interrumpida, estudiantes con discapacidades, estudiantes dotados y talentosos, y el egreso continuo esperado de estudiantes de la categoría EL), requiere

⁵⁹ National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2017). *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press. DOI: 10.17226/24677

⁶⁰ CDE (1984) Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework; CDE (1986) Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students; and CDE (2010) Improving Education for English Learners: Research-Based Approaches.

servicios pedagógicos y de apoyo educativo que sean diferenciados y receptivos.

La investigación del desarrollo cerebral refuerza que desde el nacimiento hasta la primera infancia existe un periodo crucial en las áreas de desarrollo cognitivo, social, y de lenguaje. Existe una gran necesidad de un apoyo coherente y alineado para que los aprendices de dos idiomas en los sistemas preescolares y primaria comiencen a desarrollar sus capacidades de bilingüismo y biliteracidad.

La base de evidencia de investigación actual también respalda la necesidad de prestar atención a los siguientes factores de instrucción:

- Instrucción de alfabetización explícita especialmente en los primeros grados
- Oportunidades de aprendizaje con grupos pequeños y asistidos por compañeros
- Brindar apoyo académico en el lenguaje durante la instrucción de la materia académica, equilibrado con oportunidades estructuradas explícitas para el desarrollo de habilidades del lenguaje oral y escrito
- Evaluación adecuada en varias formas (por ejemplo, formativa, punto de referencia, acumulativa), para comprender y apoyar el aprendizaje
- Procesos relacionados con el desarrollo socioemocional y la formación de identidad

California es un estado que da la bienvenida a los recién llegados y sus familias, y que aborda su diversidad lingüística con una orientación positiva y aditiva. Nuestras escuelas deben reflejar esta orientación al afirmar, dar la bienvenida y responder a una amplia gama de fortalezas, necesidades e identidades de los estudiantes, y preparar a los graduados con las habilidades y competencias lingüísticas, académicas y sociales necesarias para la universidad, la carrera y la participación cívica en un entorno global, diverso y multilingüe.

La visión de éxito de California para los aprendices de inglés

Los aprendices de inglés acceden total y significativamente a una educación del siglo XXI desde la primera infancia hasta el décimo segundo grado, que les permite alcanzar altos niveles de dominio del inglés, dominio de los estándares de su grado y oportunidades para desarrollar capacidad en múltiples idiomas.

Misión

Las escuelas de California afirman, dan la bienvenida y responden a una amplia gama de fortalezas, necesidades e identidades de los aprendices de inglés. Las escuelas de California preparan a los graduados con las habilidades y competencias lingüísticas, académicas y sociales que requieren para la universidad, la carrera profesional y la

participación cívica en un entorno global, diverso y multilingüe, asegurando así un futuro próspero para California.

Cuatro principios

Cuatro principios apoyan nuestra visión y ofrecen la base del modelo educativo. Estos principios tienen como objetivo guiar a todos los niveles del sistema hacia un conjunto coherente y alineado de prácticas, servicios, relaciones, y enfoques de enseñanza y aprendizaje que juntos crean una educación poderosa y eficaz para nuestros aprendices de inglés del siglo XXI. Detrás de esta aplicación sistémica de los puntos principales está la comprensión fundamental de que el desarrollo simultáneo de capacidades lingüísticas y académicas de los aprendices de inglés es una responsabilidad compartida de todos los educadores, y que todos los niveles del sistema escolar tienen un papel que desempeñar para garantizar el acceso y el logro de 1.3 millones de aprendices de inglés que asisten a nuestras escuelas.

Principio #1: LAS ESCUELAS SE ENFOCAN EN LAS FORTALEZAS Y RESPONDEN A LAS NECESIDADES

Los planteles preescolares y las escuelas K–12 grados son sensibles a las diferentes fortalezas, necesidades e identidades de los EL, y apoyan la salud socioemocional y el desarrollo de los aprendices de inglés. Los programas dan importancia y aprovechan los valores y recursos culturales y lingüísticos que los estudiantes aportan a su educación en climas escolares seguros y asertivos. Los maestros valoran y fomentan fuertes asociaciones familiares, comunitarias y escolares.

Principio #2: LA CALIDAD DE LA INSTRUCCIÓN Y EL ACCESO SIGNIFICATIVO

Los aprendices de inglés participan en experiencias de aprendizaje intelectualmente ricas y adecuadas para el desarrollo que fomenta altos niveles de dominio del inglés. Estas experiencias integran el desarrollo del lenguaje, la alfabetización y el aprendizaje de contenido académico, así como también ofrecen acceso para la comprensión y la participación a través de técnicas auxiliares e instrucción en el idioma materno. Los aprendices de inglés tienen un acceso significativo a un plan de estudios relevante y completo, basado en los estándares y la oportunidad de desarrollar dominio en inglés y otros idiomas.

Principio #3: CONDICIONES DE UN SISTEMA QUE APOYAN LA EFICACIA

Cada nivel del sistema escolar (estado, condado, distrito, escuela, preescolar), cuenta con líderes y educadores que conocen y son sensibles a las fortalezas y necesidades de los aprendices de inglés y sus comunidades, y utilizan evaluaciones válidas y otros sistemas de datos que ofrecen información sobre la instrucción y una ruta de superación continua; se proporcionan recursos y apoyos estructurados para garantizar programas sólidos y desarrollar la capacidad de los maestros y el personal para aprovechar las fortalezas y satisfacer las necesidades de los aprendices de inglés.

Principio #4: ALINEACIÓN Y ARTICULACIÓN DENTRO Y A TRAVÉS DE SISTEMAS

Los aprendices de inglés tienen acceso a un conjunto de prácticas y vías coherentes, articuladas y alineadas en todos los niveles de grado y segmentos educativos que comienzan con una base sólida en la primera infancia y continúan hasta la reclasificación, graduación y educación superior. Estas vías fomentan las habilidades, el idioma o idiomas, la alfabetización y el conocimiento que los estudiantes necesitan para la preparación universitaria y profesional y la participación en un mundo global, diverso y multilingüe del siglo XXI.

La Mesa Directiva Estatal de Educación de California le dirigirá al Departamento de Educación de California a ofrecer orientación a los distritos y organizaciones de apoyo intermedio (por ejemplo, oficinas de educación del condado, *California Collaborative for Educational Excellence*), sobre cómo los distritos y las escuelas pueden implementar y fortalecer programas integrales, basados en evidencia, y servicios para todos los perfiles de aprendices de inglés a través del LCAP, y brindar apoyo para establecer estrategias y expectativas de mejoramiento continuo que permitan el acceso al aprendizaje de la preparación para una carrera universitaria y profesional, así como oportunidades para alcanzar el Sello Estatal de Bilingüidad.

La guía invertirá y desarrollará la capacidad profesional de los maestros; enfatizará los esfuerzos de colaboración; apoyará la pedagogía eficaz; y desarrollará soluciones sistémicas para crear un sistema educativo coherente y positivo. La guía fomentará la implementación innovadora para los distritos y las escuelas de prácticas basadas en evidencia para planes de estudio, adopción y desarrollo de materiales, instrucción, capacitación profesional y liderazgo que respondan a las fortalezas y necesidades diferenciadas de los aprendices de inglés, y fortalezcan las herramientas y prácticas de evaluación adecuadas. La guía será consistente con los requisitos establecidos en las leyes estatales y federales para educar a los aprendices de inglés.

Adoptado por la Mesa Directiva Estatal de Educación de California (SBE, por sus siglas en inglés) el 12 de julio de 2017. Para obtener la agenda y el artículo publicados por la SBE, visite la página web SBE del Departamento de Educación de California en <https://www.cde.ca.gov/be/ag/ag/yr17/agenda201707.asp>.

Apéndice B: Abreviaturas

- CAASPP: Sistema de exámenes de rendimiento y progreso de California
- CA Ed.G.E. Initiative: Iniciativa de educación en California para una economía global
- *CA EL Roadmap: El modelo educativo para aprendices de inglés en California: Fortaleciendo políticas, programas, y prácticas educativas integrales para los aprendices de inglés*
- CAT: Herramienta para análisis de conversaciones
- CDE: Departamento de educación de California
- CELDT: Prueba para medir el desarrollo del inglés en California
- CSA: Evaluación del español en California
- CSU: Universidad estatal de California
- EC: Código de educación
- EL: Aprendiz de inglés (la abreviatura se usa para adjetivos y no para sustantivos)
- ELA: Artes del lenguaje inglés
- ELAC: Comité asesor de padres de aprendices del inglés
- ELD: Desarrollo del inglés
- EL Roadmap Policy: Política de la Mesa directiva estatal de educación: Programas educacionales y servicios para aprendices de inglés
- DELAC: Comité asesor de padres de aprendices del inglés del distrito
- ELPAC: Prueba de dominio del inglés de California
- ESEA: Ley federal para la educación primaria y secundaria
- ESSA: Ley cada estudiante triunfa
- IEP: Programa individualizado de educación
- IHE: Institución de educación superior
- LCAP: Plan de rendición de cuentas con control local
- LCFF: Formula de financiamiento con control local
- LEA: Agencia de educación local
- LTEL: Aprendiz de inglés de largo plazo
- MOOC: Curso masivo abierto en línea
- MOU: Memorando de entendimiento
- NASEM: Academias nacionales de ciencias, ingeniería, y medicina
- NCLB: Ley de 2001 que ningún niño se quede atrás
- NGSS: Normas de las ciencias de la próxima generación
- PD: Capacitación; Desarrollo profesional
- PLC: Comunidades profesionales de aprendizaje
- RFEP: Estudiante reclasificado competente en inglés
- SBAC: Consorcio de los exámenes (conocido en inglés como *Smarter Balanced*)
- SBE: Mesa directiva estatal de educación

- SEAL: Lenguaje académico temprano Sobrato
- SEL: Aprendizaje social y emocional
- TOSA: Maestros en asignación especial
- UC: Universidad de California
- UL: Comprendiendo lenguaje

Apéndice C: Glosario

Agencia Local Educacional (LEA, por sus siglas en inglés): Se define en ESEA, que una LEA es una junta de educación del público, otra autoridad pública legalmente constituida dentro de un estado para el control administrativo o dirección de o para realizar un servicio de función para las escuelas públicas de primaria o secundaria en una ciudad, condado, municipio, distrito escolar, u otra subdivision politica de un estado, o por una combinación de distritos o condados que se reconoce en un estado como un organismo administrativo para sus escuelas públicas de primaria o secundaria.

Biliteracidad: La Biliteracidad es una proficiencia de hablar, leer, y escribir en dos lenguajes a alto nivel.

Desarrollo del lenguaje ingles designado (ELD): El ELD designado es un tiempo de instrucción protegido para los aprendices de inglés durante el día escolar cuando los maestros utilizan los estándares estatales de ELD, enfocándose solo en estos estándares de ELD de manera que construyen dentro y de la instrucción del contenido para desarrollar un lenguaje crítico, habilidades, y conocimientos en inglés, y habilidades necesarios para el aprendizaje del contenido en inglés.

Desarrollo del lenguaje ingles integrado (ELD): El ELD integrado se compone de experiencias instruccionales efectivas para aprendices de inglés durante todo el día y a través de las disciplinas: es interactivo y atractivo, significativo y relevante e intelectualmente rico y desafiante; es apropiadamente escalonada con el fin de brindar apoyo estratégico que mueve a los aprendices de inglés a la independencia; a construir conocimientos e inglés académico; y valorar y construir del idioma y cultura natal y otras formas de conocimiento previo.

Programa de lenguaje dual: Un programa de lenguaje dual es un programa en el que los estudiantes son enseñados la alfabetización y contenido en dos idiomas. Cuando se le llama “doble inmersión lingüística”, suele ser el mismo que doble inmersión bilingüe (conocido en inglés como “Two-Way”). Cuando un programa se llama “lenguaje dual”, puede referirse a un grupo de estudiantes de un idioma desarrollando completo la alfabetización en dos idiomas.

Programa Patrimonio: Un programa patrimonio es un programa con el objetivo de la lectoescritura en do idiomas. El contenido se enseña en ambos idiomas, con maestros con dominio de dos idiomas. Los programas de patrimonio, por lo general, se enfocan en los estudiantes que no hablan inglés o que tienen habilidades de alfabetización débil en su primer idioma.

Aprendiz de lenguaje dual: Un aprendiz de lenguaje dual es un niño aprendiendo dos (o más) idiomas a la vez como un niño aprendiendo una segunda lengua sin dejar de desarrollar su primer idioma.

Aprendiz de inglés a largo plazo: Un aprendiz de inglés a largo plazo es un estudiante que ha sido matriculado en escuelas de los Estados Unidos durante más de seis años, que no está progresando en el dominio del inglés, y que está luchando académicamente debido a sus limitados conocimientos de inglés.