



AITBA: Un modelo efectivo para el trabajo con textos en segundas lenguas

Francisco Ramos

Loyola Marymount University, Los Ángeles (California)

FRamos@lmu.edu

Los efectos del progresivo aumento del transnacionalismo a nivel mundial se han dejado sentir de una manera especial en los sistemas escolares de los países receptores, que han visto aumentar de forma notable su heterogeneidad étnica y cultural. La gran diversidad surgida a raíz de esta nueva realidad se ve reflejada en la presencia en las aulas de alumnos con muy diferentes culturas, creencias y experiencias previas, características que, a diferencia del color de su piel, sus rasgos étnicos o su idioma nativo, pueden no ser adecuadamente tenidas en consideración por la escuela al no estar tan claramente exteriorizadas. El presente artículo se centra en una de estas diferencias, las necesidades académicas y lingüísticas de los alumnos inmigrantes no angloparlantes, para resumir los programas y métodos tradicionalmente usados en la enseñanza de inglés en Estados Unidos, describir los avances más significativos llevados a cabo en este área, y presentar un modelo de enseñanza de segundas lenguas que ayude a los profesores que trabajan con alumnos con conocimientos limitados del idioma del país anfitrión a preparar lecciones bien organizadas que mejoren su efectividad.

AITBA: AN EFFECTIVE FRAMEWORK TO WORK WITH SECOND LANGUAGE TEXTS

The progressive growth of transnationalism has had a special impact on the school systems of the host countries, which have witnessed a significant increase in their ethnic and cultural heterogeneity. The great diversity resulting from this new reality has its reflection in the presence in classrooms of pupils from different cultures, and with different beliefs, and previous experiences. Differently from traits such as their skin color, ethnic features or native language, the former may not be adequately taken into account by the school since they are not so evident. The present manuscript zeroes in on one of these differences, the academic and linguistic needs of non-English-speaking students to summarize the programs and methods traditionally used to teach English in the United States, describe the most significant advances carried out in this area, and introduce a second language teaching framework to help teachers working with limited speakers of the language of the host country to prepare well-organized lessons that improve their effectiveness in the classroom.



1 Introducción

De los casi 50 millones de alumnos actualmente matriculados en las escuelas públicas norteamericanas entre los grados Kindergarten y 12, aproximadamente un 10'3% de ellos están oficialmente clasificados como English Language Learners o ELLs (NCELA, 2008); es decir, como alumnos que están aprendiendo inglés, por lo que no pueden ser colocados en clases enseñadas solamente en este idioma (Nieto, 2003). Curiosamente, ésta es la población escolar que mayor crecimiento ha experimentado en los últimos años, al pasar de 2,030.451 alumnos en 1989 a unos 5,075.000 en 2005 (NCELA, 2008). Por estados, la mayoría de ellos se concentran en California (cerca de 1,580.000), aunque también se encuentran en cantidades significativas en Tejas, Florida y Nueva York, con 641.000, 254.000 y 235.000, respectivamente (NCELA, 2006).

Uno de los mayores retos, si no el mayor, con el que se enfrentan los ELLs es el de aprender tanto el inglés como los contenidos académicos pertenecientes al grado que cursan, para no quedar retrasados con respecto a sus compañeros angloparlantes (Ovando, Collier, y Combs, 2003). Desafortunadamente, son numerosos los factores que actúan en su contra en este proceso, desde los puramente educativos, como la duración y calidad de su escolarización previa, a los meramente individuales, como su personalidad, o su actitud, aptitud y motivación hacia el inglés, pasando por los relacionados con rasgos intrínsecos del idioma, como un alfabeto desconocido o la ausencia de tonalidad, o, finalmente, los que tienen que ver con sus profesores, que pueden no estar suficientemente preparados para atender sus necesidades académicas, lingüísticas y culturales (Kolker, 2008; Lightbown y Spada, 1993).

Tratar de encontrar soluciones a estos retos ha sido el objetivo fundamental de numerosos programas y métodos de enseñanza. El presente artículo resume los más extendidos (para una información más detallada ver Ramos [2003]), explica los cambios que han tenido lugar en la enseñanza del inglés como segunda lengua (*English as a Second Language* ó ESL) en las dos últimas décadas, describe las técnicas de aprendizaje más utilizadas en este área en la actualidad, y concluye con la presentación de un modelo creado por el autor para ayudar a los maestros de ELLs a integrar satisfactoriamente el contenido, el lenguaje y las estrategias que necesitan para preparar lecciones bien secuenciadas. El modelo fue originalmente diseñado para los maestros californianos, dado que más de un 75% de ellos trabajan con ELLs (Merino, 2007); sin embargo, al girar en torno al cómo, además de al qué enseñar, puede ser usado por cualquier educador que tenga en su clase alumnos con conocimientos limitados del idioma de instrucción.

2 Programas tradicionales

El programa más extendido en la escolarización de ELLs hasta la década de los 70 fue tradicionalmente la sumersión; es decir, la colocación de estos alumnos en clases enseñadas solamente en inglés. A estos programas se les conocía también como *sink or swim*; es decir, ahogarse o nadar (Díaz-Rico y Weed, 2002), porque los alumnos tenían que competir con compañeros monolingües angloparlantes sin recibir ayuda suplementaria alguna del profesor. Por lo general, la falta de dominio del inglés hacía que los ELLs fueran retrasándose progresivamente, con lo que muchos de ellos dejaban de estudiar, contribuyendo así a aumentar las cifras de deserción escolar (Rothstein, 1998).

La situación fue cambiando paulatinamente, a raíz de las demandas judiciales presentadas por padres y organizaciones defensoras de los ELLs contra algunos de los distritos escolares que permitían esta práctica. Los casos más importantes (Lau v. Nichols, Serna v. Portales, Castañeda v. Pickard) afectaban a alumnos de

distintos grupos étnicos (chinos, mejicanos y méjico-americanos, respectivamente) en distintos lugares del país (San Francisco, Nuevo Méjico y Texas, respectivamente). Sin embargo, su origen era similar: los ELLs no estaban recibiendo la educación que necesitaban al no poder superar la barrera lingüística existente. En sus veredictos, los jueces determinaron que esta deficiencia denegaba a los ELLs el acceso al currículo académico en igualdad de condiciones a sus compañeros angloparlantes, por lo que urgían a los distritos a tomar medidas en este sentido (Castro Feinberg, 2002; Crawford, 1999). Naturalmente, dejar la búsqueda de soluciones específicas al libre albedrío de las autoridades educativas locales dio lugar a grandes variaciones entre ellas, aunque, en líneas generales, puede decirse que la mayoría consistieron en la implantación de programas ESL pullout, la inmersión estructurada y la educación bilingüe transitoria (Ramos, 2003).

En los programas *pullout* los ELLs salían diariamente de su clase durante unos 45 minutos para aprender inglés básico (números, colores, partes del cuerpo, etc.) con un maestro especializado en técnicas de adquisición de segundos idiomas. Sin embargo, tras concluir este período, regresaban nuevamente a sus aulas para continuar recibiendo instrucción en inglés. Por tanto, si bien es cierto que el *pullout* prestaba más ayuda que la sumersión, la falta de continuidad entre los contenidos aprendidos en los dos escenarios no beneficiaba en modo alguno a los ELLs. Por ello, y para evitar este problema, tanto la inmersión estructurada como la educación bilingüe transitoria agrupaban a los ELLs en clases denominadas *self-contained*; es decir, en las que no había alumnos angloparlantes. Así los grupos eran más compactos, lo que facilitaba al profesor la enseñanza del inglés y de los contenidos académicos, y a los ELLs la recepción de una enseñanza más adaptada a sus necesidades idiomáticas. Por lo que se refiere a la diferencia entre los dos tipos de programa, mientras la inmersión estructurada hacía un uso casi exclusivo del inglés como vehículo de instrucción (si bien simplificado y acompañado de recursos visuales que facilitarían su comprensión), la educación bilingüe transitoria usaba inicialmente el idioma nativo de los ELLs en Lengua, Matemáticas, y Ciencias Sociales y Naturales, y el inglés en Educación Física, Arte y Música. A medida que los ELLs aprendían inglés, aumentaba la presencia de éste en clase y disminuía progresivamente la de su idioma materno hasta que, finalmente, todas las materias eran enseñadas en inglés (Díaz-Rico y Weed, 2002; Richard-Amato, 1988).

3 Métodos de enseñanza

Los programas mencionados variaban en su concepción de la enseñanza del inglés, pero todos compartían la necesidad de emplear los métodos más adecuados para lograr sus objetivos lingüísticos (Brown, 2007). Así, uno de los primeros métodos utilizados, si no el primero, fue el conocido como clásico, o *Grammar Translation*,

consistente en la traducción literal de textos literarios y la enseñanza de la gramática, para asegurar la corrección en la lecto-escritura (Brown, 2007). Las necesarias explicaciones eran llevadas a cabo por el profesor en el idioma nativo de los alumnos, con lo que el uso conversacional del inglés quedaba completamente soslayado (Richards y Rodgers, 2001).

Incrementar el uso oral de este idioma llevó a Franke a desarrollar el Método Directo (adoptado posteriormente por Maximilian Berlitz en sus academias), que otorgaba un papel preponderante a la comunicación oral en detrimento de la gramática, que pasaba a ser aprendida inductivamente (Zainuddin, Yahya, Morales-Jones y Ariza, 2002). Sin embargo, e irónicamente, la falta de enseñanza de las reglas gramaticales dio lugar a un creciente rechazo del que se benefició el Método Audiolingüe, basado en la memorización de diálogos y en la práctica repetitiva de estructuras (Hockett, 1959) como requisitos imprescindibles para mejorar la fluidez (Richards y Rodgers, 2001). Contrariamente al Método Directo, el sustrato conductista del audiolingüismo restringía notablemente la creatividad de los alumnos, quienes criticaban que los guiones preestablecidos memorizados en el aula no les servían de nada a la hora de usar el idioma en situaciones reales fuera de ella (Richards y Rodgers, 2001).

Los principios conductistas estaban también presentes en el Total Physical Response (TPR), creado por Asher a mediados de los 70 y dirigido a principiantes, y cuyo objetivo principal era el desarrollo de la comprensión oral de los alumnos a través de la realización de movimientos mandados y modelados por el profesor. Los movimientos eran sencillos inicialmente, aunque aumentaban paulatinamente su complejidad, y tenían como objetivo promover la asociación lenguaje-acción, facilitando así la adquisición progresiva de vocabulario gracias al refuerzo visual provisto tanto por el profesor como por los compañeros. Dado que el TPR no forzaba a los ELLs a usar el inglés hasta que no eran ellos mismos los que decidían cuándo estaban preparados para participar en el desarrollo de la clase, podían relajarse y concentrarse mejor en la comprensión de las instrucciones al no verse obligados a intervenir antes de tiempo (Larsen-Freeman, 2000).

Fomentar la fluidez (*fluency*) en las etapas iniciales del aprendizaje, dejando la exactitud (*accuracy*) para cuando los ELLs ya estaban más familiarizados con el inglés fue la premisa del Natural Approach (Enfoque Natural), creado por Krashen y Terrell a principios de la década de los 80 (Krashen y Terrell, 2000). Siguiendo la línea de pensamiento de Krashen, el Natural Approach se basaba en la idea de que un idioma se adquiere cuanto se entienden los mensajes recibidos en él; es decir, cuando éstos contienen lo que él denominaba input comprensible. En consecuencia, la tarea de los profesores consistía en aumentar la comprensibilidad de sus lecciones y explicaciones, a través del uso del *sheltered* English, o "inglés protegido" (Krashen, 1985). Para ello, el *Natural Approach* les recomendaba usar recursos visuales tales como gráficos, tablas y diagramas, repetir con frecuencia conceptos, vocabulario, e ideas clave, utilizar perífrasis, y eliminar de su léxico

giros coloquiales que pudieran dificultar la comprensión. De manera similar al Enfoque Comunicativo (*Communicative Approach*), desarrollado casi simultáneamente en Inglaterra por Widdowson y Carlin, el Natural Approach trataba de fomentar la interacción y la participación activa en clase de los ELLs mediante la incorporación a los temas tratados en el aula de sus experiencias e intereses personales. El inglés pasaba así a ser utilizado como lengua vehicular de comunicación, con lo que los alumnos aprendían al hacer (*learning by doing*), en lugar de continuar como sujetos pasivos en clase (Brown, 2007). Por último, el *Natural Approach* introducía dos importantes innovaciones que, inexplicablemente, no habían sido tenidas en cuenta por ninguno de los métodos anteriores: la separación de los ELLs por su nivel de inglés y la descripción de cada nivel de acuerdo a sus características lingüísticas.

4 Enseñanza de inglés y de contenidos académicos

El objetivo del *Natural Approach*, al igual que el del TPR, era que los ELLs desarrollaran la fluidez oral hasta llegar a un nivel intermedio de inglés. Sin embargo, las críticas a ambos métodos se centraban en que no ponían suficiente énfasis en la lecto-escritura, con lo que no daban a los ELLs la base necesaria para progresar adecuadamente en materias de corte académico, como Matemáticas o Ciencias Naturales (Ovando, Collier, y Combs, 2003). Estas críticas abrieron un proceso de reflexión que dio lugar al surgimiento de nuevos enfoques orientados a lograr una integración efectiva de la enseñanza del inglés y de los contenidos académicos que los alumnos debían aprender durante su escolarización.

El primer intento en este sentido fue el *content-based ESL*, o inglés basado en el contenido (Brinton, Snow y Wesche, 1989; Echevarria y Graves, 2003), que enseñaba el inglés a través de los bloques temáticos presentes en las distintas materias académicas. Este enfoque requería una mayor colaboración entre los profesores de inglés y los de las áreas no lingüísticas, ya que eran éstos los que debían identificar los temas presentes en sus lecciones y comunicárselo a los primeros, quienes, a su vez, debían crear lecciones que giraran alrededor del vocabulario y las estructuras sintácticas de los libros de texto, dando así al proceso una mayor continuidad (Echevarria y Graves, 2003).

Un modelo posterior más complejo fue la instrucción protegida, o *sheltered instruction* (Krashen, 1985). Basado en la educación bilingüe transitoria, el modelo daba a los ELLs instrucción académica inicial en su idioma nativo en Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales y Matemáticas, y en inglés en Educación Física, Música y Arte. Poco a poco iba aumentando la presencia de éste, mientras disminuía la del idioma materno, hasta que, finalmente, todas las áreas curriculares se abordaban en inglés. Lograr este objetivo dependía, en gran manera, de la preparación metodológica de los profesores, algo con lo que no

siempre se podía contar, por lo que este componente adquirió una importancia especial en modelos aparecidos con posterioridad, como el *Cognitive Academic Language Learning Approach*, o CALLA, el *Sheltered Instruction Observation Protocol*, o SIOP, y el *English Language Development (ELD)* y *Specially Designed Academic Instruction in English (SDAIE)* (Freeman y Freeman, 1995).

Para el CALLA (Chamot y O'Malley, 1994), era necesario que los profesores enseñaran a sus alumnos no sólo los contenidos que debían aprender (*what*), sino también cuál era la mejor forma de hacerlo (*how*). Es decir, que debían explicarles, además de los contenidos y el lenguaje (funciones, estructuras y vocabulario), las estrategias que mejor facilitarían su aprendizaje. Con esta combinación el CALLA intentaba que los ELLs lograran un mayor dominio de las cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) en inglés, una mejor comprensión de las lecciones, y una mayor efectividad durante la realización de tareas como resumir, tomar notas, comparar, o justificar.

De sus tres componentes principales, el CALLA ponía sobre todo el énfasis en la enseñanza de estrategias, ya que, al no pertenecer a ninguna materia en exclusiva, podían ser usadas en varias de ellas indistintamente. Chamot y O'Malley las clasificaban en tres categorías: metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Las primeras ayudaban a los alumnos a planear su aprendizaje y a evaluar su progreso personal, por lo que incluían aprender a buscar información importante, hacerse una idea del contenido de un texto ó reflexionar sobre lo aprendido. Las estrategias cognitivas, por su parte, tenían que ver con la manipulación de materiales y recursos; por ejemplo, aprender a tomar apuntes, a hacer resúmenes, ó a inducir y deducir. Por último, las estrategias socio-afectivas enseñaban a los alumnos el lenguaje propio del trabajo cooperativo y de las relaciones con los profesores a través del aprendizaje del léxico adecuado para solicitar ayuda ó pedir aclaraciones a sus compañeros durante el trabajo en grupos (Chamot y O'Malley, 1994).

La enseñanza de contenidos, lenguaje, y estrategias constituye también la base del *Sheltered Instruction Observation Protocol*, o SIOP (Echevarria, Vogt y Short, 2007), una lista de 30 ítems agrupados en tres secciones (Preparación, Instrucción y Repaso/Evaluación), que resumen los factores más relevantes que los profesores deben tener en cuenta antes, durante, y después, respectivamente, de la presentación de sus lecciones. Así, la Preparación incluye ítems referidos a la identificación de los objetivos de contenido e idioma presentes en la lección y a la selección de materiales y actividades a realizar; los de Instrucción recuerdan enlazar las explicaciones con los conocimientos previos de los ELLs, proveer a éstos de input comprensible a través del uso de recursos visuales, simplificar el léxico usado en las explicaciones, y utilizar estrategias que faciliten la interacción y el desarrollo de las destrezas básicas; por último, los ítems de Repaso/Evaluación insisten en el repaso constante del vocabulario y los conceptos más importantes de las explicaciones, y en la evaluación de la comprensión.

Siguiendo la línea pedagógica del CALLA y del SIOP, los dos términos más utilizados en Estados Unidos en la enseñanza del inglés en la actualidad son *English Language Development*, o ELD, y *Specially Designed Academic Instruction in English*, o SDAIE, dos procesos complementarios y mutuamente dependientes, cuyos objetivos respectivos son la enseñanza de la lengua a través del contenido y la enseñanza de contenidos a través de un lenguaje comprensible para los ELLs (Freeman y Freeman, 1995). Por tanto, el ELD está dirigido a principiantes mientras que el SDAIE es usado con ELLs de niveles intermedios ó avanzados. Como ejemplo, si el profesor de Ciencias Naturales va a explicar una lección sobre el ciclo del agua, usará ELD para enseñar a los ELLs el vocabulario básico (*rain, rivers, water,...*, así como *first, later, after that,...*) que necesitan para tener un conocimiento preliminar del tema mientras que, como parte de SDAIE, se concentrará en el vocabulario académico de la lección (*condensation, evaporation, precipitation*) y usará diagramas para ilustrar los factores que influyen en el proceso. Dada la trascendencia de las explicaciones académicas que deben llevarse a cabo, tanto ELD como SDAIE deben formar parte de los recursos metodológicos de cualquier profesor que trabaje con ELLs, sea cual sea el programa educativo en el que enseñe. Salvando sus lógicas diferencias filosóficas, los profesores de *pullout* pueden ocuparse de la parte de ELD, mientras los de las clases regulares de donde proceden sus ELLs se ocupan de la de SDAIE; por su parte, los de programas de inmersión o bilingües deben incluir ambos componentes en sus explicaciones; en el caso de los primeros, lo harán todo en inglés; en el de los segundos, en cambio, pueden apoyarse en el idioma materno de sus ELLs (Richard-Amato, 1988).

Tanto el CALLA como el SIOP o el ELD y el SDAIE han supuesto avances significativos en la enseñanza de y a través del inglés al promover la integración de lenguaje y contenidos y hacer de la relación texto-alumno y alumno-alumno piedras angulares de su filosofía. Sin embargo, un problema común a todos ellos es que su aplicación práctica al aula resulta más sencilla para aquellos profesores que cuentan con cierta experiencia, al poseer más recursos (al menos teóricamente) para poder integrar con efectividad el lenguaje, los contenidos y las experiencias personales de sus alumnos en sus lecciones. Por el contrario, para aquellos profesores con menor experiencia, puede que no contengan la suficiente claridad, el necesario *how to*, que les permita implantarlos correctamente (Ramos y Ruiz-Omeñaca, en prensa). Es por ello que la sección que aparece a continuación presenta AITBA (Ramos, 2005), un modelo para el trabajo con textos en segundas lenguas, que ayuda a crear lecciones bien secuenciadas para ELLs, cualquiera que sea su nivel académico o lingüístico. Basado, como el CALLA, en la psicología cognitiva, desarrollado siguiendo las secciones del SIOP, incorporando el trabajo cooperativo, e incluyendo principios de ELD y SDAIE, AITBA integra los contenidos, el lenguaje y las estrategias necesarias para mejorar la preparación lingüística y académica de los ELLs.

5 AITBA: Definición y fundamento teórico

AITBA es el acrónimo de *Articulation-Into-Through-Beyond-Assesment*. *Articulation* se refiere a la información preliminar sobre la lección que el profesor debe dar a aquellos ELLs con conocimientos muy limitados de inglés; el *Into* sirve como introducción al contenido del texto mediante la activación de los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre él; el *Through* está destinado a hacer más comprensibles los contenidos, lenguaje y vocabulario del texto; el *Beyond* requiere la aplicación de los conocimientos aprendidos en el *Through* a una nueva situación; por último, el *Assessment* se refiere a los instrumentos que el profesor utilizará para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

AITBA propicia el desarrollo de una interacción dinámica alumno-profesor en el contexto escolar, englobada en un enfoque sociocultural en el que priman la comunicación, el andamiaje (Bruner, 1983), el trabajo en grupos cooperativos y los procesos de reflexión del profesor (Lalas, 2007; Walqui, 2006). Basado en las teorías de Vigotsky, para quien el lenguaje es la herramienta principal del pensamiento a la hora de facilitar la interacción, AITBA incorpora dos nociones fundamentales del pensamiento vigotskiano: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el andamiaje. Para Vigotsky, la ZDP es la diferencia entre los niveles de desarrollo real y potencial del alumno; es decir, la diferencia existente entre el resultado obtenido en el trabajo independiente y el del realizado bajo la supervisión de adultos o trabajando con compañeros. Asimismo, la ZDP es el espacio en el que se da el andamiaje (*scaffolding*), el proceso de capacitación gradual que permitirá al aprendiz resolver problemas o alcanzar metas que estarían fuera de su alcance de no ser por la ayuda recibida (Wood, Bruner y Ross, 1976); en otras palabras, la provisión temporal al alumno de las estructuras de apoyo que le ayudan a realizar las tareas encomendadas mientras adquiere las destrezas necesarias para trabajar de forma independiente en el futuro (Bruner, 1983).

La colaboración durante el andamiaje puede darse a varios niveles: con aquellos de nivel superior, como es la relación maestro-alumno; entre iguales, por ejemplo entre compañeros de clase; en grupos heterogéneos, en los que haya alumnos de distintos niveles, y, por último, individualmente, previa a la cooperación con el grupo (Walqui, 2006). Naturalmente, este es un tipo de enseñanza en el que prima el trabajo de los alumnos sobre los guiones recitados del profesor (Tharp y Gallimore, 1988), por lo que precisa de profesores conocedores de los procesos de aprendizaje y de desarrollo psicológico de los alumnos, de principios efectivos de enseñanza, de técnicas que faciliten la adaptación de las explicaciones, y de materiales que promuevan el aprendizaje (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2005). Asimismo, también es deseable que el profesor se involucre en procesos de reflexión que le lleven a incorporar en sus prácticas algunos principios de la Pedagogía de la Adaptación. Desarrollada por Lalas (2007), la Pedagogía de la

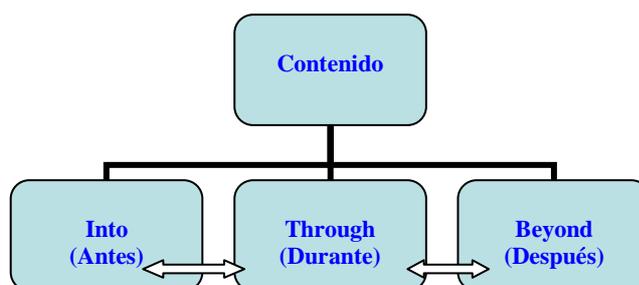
Adaptación reitera, una vez más, la importancia del trabajo cooperativo, de las conexiones constantes entre las lecciones y los conocimientos previos de los alumnos, del uso de recursos visuales, de la preenseñanza de vocabulario, del uso de perifrasis para facilitar la comprensión y, finalmente, de la participación activa de los alumnos en tareas de investigación, acompañada de la evaluación de su propio progreso.

5.1 Un ejemplo de aplicación de AITBA

El proceso de creación y desarrollo de cualquier lección con AITBA comienza con la identificación, por parte del profesor, de los contenidos académicos del libro de texto. Por lo general, éstos suelen ser fácilmente identificados en áreas como Matemáticas o Ciencias Naturales, dada la clara correspondencia entre el título de los respectivos capítulos y su contenido. Por ejemplo, un capítulo titulado "Ondas Electromagnéticas" contendrá información sobre esas ondas y no otras, y "El Romanticismo" nos indica el movimiento específico sobre el que vamos a leer. Sin embargo, esta relación no es tan evidente en Literatura, ya que el profesor puede querer usar "Cumbres borrascosas" para que los alumnos debatan las semejanzas entre los paisajes del libro y el carácter de sus personajes, pero está claro que primero tendrá que lograr que comprendan bien el vocabulario y las ideas del texto antes de que puedan hacer inferencias sobre él.

Para hacer el proceso más comprensible se describe a continuación, a grandes rasgos, la aplicación de AITBA a la enseñanza de una lección sobre el cuerpo humano perteneciente a cuarto de primaria en Estados Unidos, preparada por tres de mis alumnos de un curso de Metodología de ELD y SDAIE. Dado que el citado capítulo trata sobre las células, huesos y músculos del cuerpo, éstos serán, por tanto, los conceptos a explicar (Through). El primer paso consiste en su estructuración desde tres puntos de vista: horizontal, vertical y diagonal. La horizontalidad le da dirección; la verticalidad, consistencia; la diagonalidad, continuidad. Por lo que se refiere al sentido horizontal (Figura 1), éste determina el *Into*, el *Through*, y el *Beyond*. En el *Into*, el profesor tratará de hallar los conocimientos previos de los alumnos sobre el cuerpo humano. Durante el *Through* les explicará los contenidos y el vocabulario más importantes y durante el *Beyond* creará una situación en la que deberán utilizar y demostrar los conocimientos adquiridos.

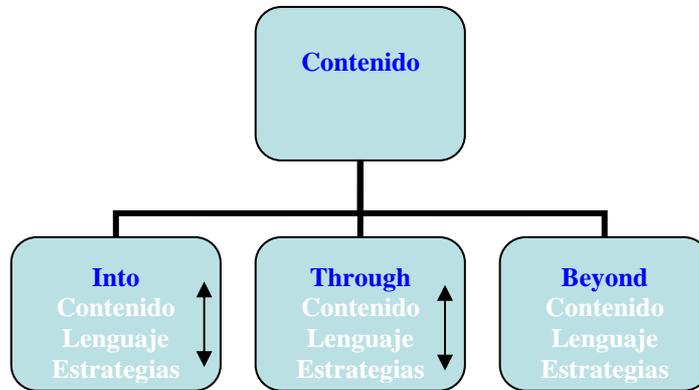
Figura 1 Sentido horizontal





El segundo paso consiste en la identificación, en cada sección, tanto del contenido como del lenguaje y de las estrategias que facilitarán el aprendizaje de los ELLs. Es decir, dando primacía a la verticalidad, tal y como muestra la Figura 2.

Figura 2: Sentido vertical



La Tabla 1 muestra cómo puede llevarse a cabo este planteamiento prácticamente. Por supuesto, la complejidad de contenidos, vocabulario y funciones lingüísticas a enseñar dependerán de los conocimientos previos de los ELLs y del tamaño del grupo.

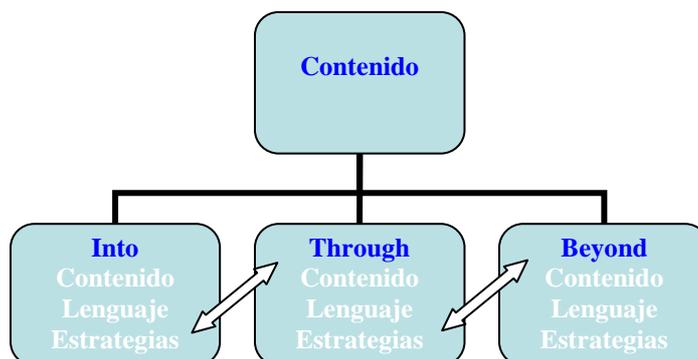
Tabla 1 Estructura de la lección

| | Into | Through | Beyond |
|------------------|---|--|---|
| Contenido | Conocimientos previos sobre células, músculos y huesos. | Contenidos y vocabulario relacionados con células, músculos y huesos. | Contrastar células, músculos y huesos. |
| Lenguaje | Eye, nose, mouth, muscle, bíceps,... | Vocabulario académico: cell, nucleus, bone, skeleton, skull, spine, ribs, cartilage, ligaments, tendons, tissue... Vocabulario lingüístico: there is/are, hold up, size, shape, | Firstly, secondly, lastly,... Besides, on the other hand,... |

| | | | |
|-------------------|--------------------------------|--|-----------------------------|
| Estrategia | Diagrama con partes del cuerpo | Tabla para clasificar contenidos y vocabulario | Plantilla con instrucciones |
|-------------------|--------------------------------|--|-----------------------------|

Por último, a la conclusión de cada sección, el profesor debe explicar, en un lenguaje comprensible para los ELLs, tanto el objetivo alcanzado en ella como el que quiere lograr en la siguiente, resaltando, al mismo tiempo, la importancia de las tareas y actividades llevadas a cabo. Es decir, primando el sentido diagonal (Figura 3). Por ejemplo, al terminar el *Into*, puede explicar por qué era necesario que los alumnos expusieran sus conocimientos sobre el cuerpo humano porque el contenido de la lección a estudiar en clase iba a versar precisamente sobre ese tema; tras completar el *Through* puede mencionar que era necesario estudiar las células, los huesos y los músculos para que ampliaran sus conocimientos sobre algunas partes del cuerpo; finalmente, puede concluir el *Beyond* explicando que comparar los conceptos estudiados les ha dado la oportunidad de comprobar su comprensión del tema.

Figura 3 Sentido diagonal

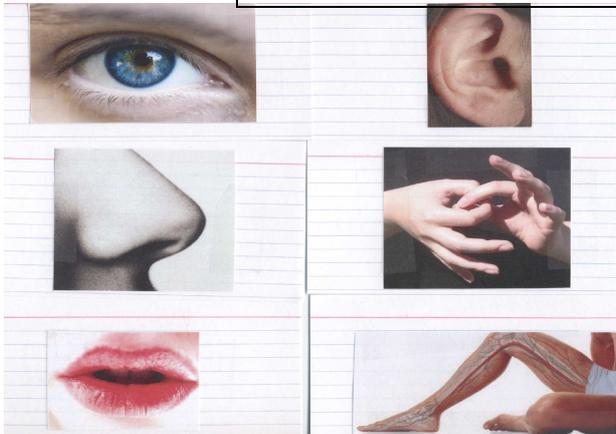


Llegados a este punto, es importante recordar que muchos ELLs tienen un nivel muy bajo de inglés. Es, por ello, necesario preparar la *Articulation* que facilite, en lo posible, su transición a la lección. La Figura 4 muestra cómo puede llevarse esto a cabo mediante la formulación de preguntas simples, usando TPR, para que los alumnos identifiquen las partes del cuerpo representadas en las fotografías. Como puede verse, el objetivo es que se familiaricen con los sonidos del inglés y aprendan el vocabulario básico de la lección previamente al desarrollo de ésta. Si bien es cierto que estas preguntas preliminares no garantizarán la comprensión de las explicaciones académicas posteriores, al menos si harán que no estén totalmente perdidos en el aula.

Figura 4 Articulation

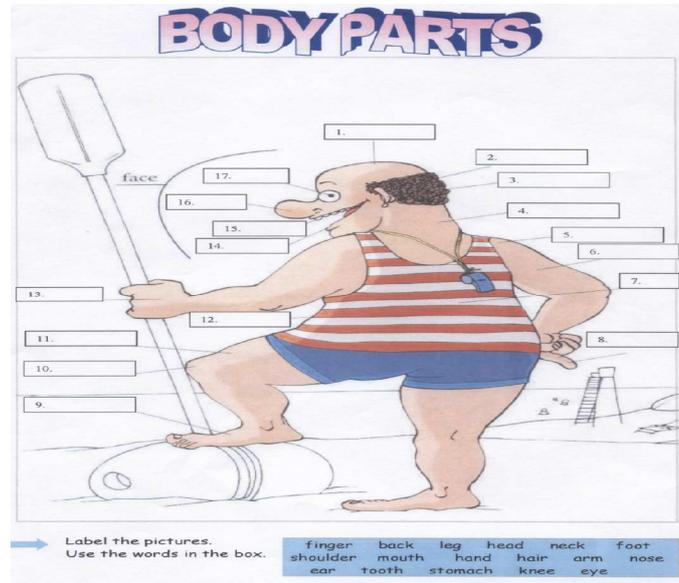


- Can you point to your eyes?
- Can you point to one arm?
- Can you point to the other arm?
- Can you touch your knee?
- Can you touch your nose?
- Can you shake your head from side to side?
- Can you raise your arm?
- Can you raise your leg?
- Can you show me your hands?



Por su parte, las Figuras 5, 6 y 7 muestran algunos de los recursos que puede usar el profesor a la hora de fomentar el trabajo en grupos en cada una de las secciones mencionadas. Como puede observarse, en cada una de ellas son los alumnos los que llevan el peso de su aprendizaje, excepto durante *Articulation* (por razones obvias), lo que deja más libre al profesor para supervisar el funcionamiento de los grupos, facilitar la ayuda necesaria, y resolver las preguntas que puedan surgir en el desarrollo de la clase.

Figura 5 Into



Los diagramas incluidos en la figura 6 pueden ser rellenados por los alumnos, mientras trabajan en grupos, tanto antes como tras la lectura del texto, dependiendo de su dominio del inglés. Usarlos antes de la lectura formal con el resto de sus compañeros les enseñará a buscar información específica, para que aprendan a que no necesariamente siempre hay que detenerse a leer todas y cada una de las palabras que aparecen en el texto.

Figura 6 Through

BODY CHART¹⁰

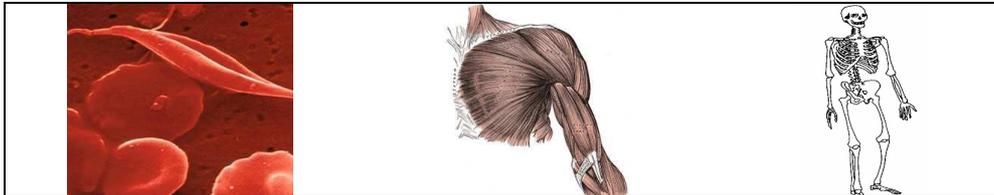
Based on the highlighted text fill in each section of the body chart with at least 5 complete sentences about each topic. All information can be found in the text

CÉLULAS

MÚSCULOS

HUESOS

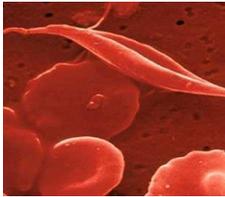
¹⁰ Imágenes procedentes de: www.weberfermedades.com/.../09/celulas_madre.jpg; <http://www.sabiask.com/images/ciencia/muscle.png>; <http://lauraperezb.files.wordpress.com/2006/11/sistema-oseo.PNG> Consultado el 13-02-09



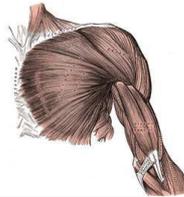
WORD SORT

Based on the highlighted text fill in each section of the word sort chart with at least 7 vocabulary words related each topic. All vocabulary can found in the text.

CÉLULAS



MÚSCULOS



HUESOS



A continuación se incluyen algunas de las preguntas que pueden formularse a los alumnos durante la lectura de las distintas secciones y tras la conclusión del capítulo. Todas ellas pertenecen a los distintos niveles de la taxonomía de Bloom, por lo que, como puede comprobarse, van aumentando progresivamente de dificultad. Obviamente, las primeras son más sencillas de responder, dado que la información necesaria puede ser encontrada fácilmente en el texto. Sin embargo, las pertenecientes a los niveles superiores requieren una mayor comprensión de éste y un mayor dominio del inglés. Por ello, pueden usarse para el Beyond, aunque, para ello es recomendable que vayan acompañadas de una guía que ayude a los alumnos en su resolución (es decir, que incluya el andamiaje adecuado), como sucede con la que aparece en la Figura 7.



| |
|---|
| <p><u>Knowledge</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Describe how muscles, cells, and bones help the body work2. Name two types of bones. <p><u>Comprehension</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Explain how muscles work2. Explain how and why cells divide <p><u>Application</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Use three vocabulary words in a sentence to describe cells2. Predict what would happen if you broke a bone <p><u>Analysis</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Identify why people differ in the way they grow2. Illustrate cell division by using examples <p><u>Synthesis</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Summarize the growth of muscles, cells, and bones2. Explain cell division <p><u>Evaluation</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Compare the growth of muscles, cells, and bones2. Contrast the growth of muscles, cells, and bones |
|---|

Las plantillas del Beyond (Figura 7) deben ir siempre acompañadas de su correspondiente rúbrica, la cual debe incluir los criterios de evaluación, como muestra la Figura 8. Así, los ELLs tendrán siempre a la vista toda la información necesaria para completar su tarea.

How are muscles, cells, and bones different?
Contrast how muscles, cells and bones are different from one another.

Name: _____
Date: _____

Use the body chart you created to help you write one to two paragraphs, using complete sentences, explaining the differences between muscles, cells and bones. Please use at least two examples from each of the three categories (muscles, cells and bones).

Figura 8 Rúbrica

| CATEGORY | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|--|--|--|---|
| Content- Students include two differentiated facts when contrasting each of the topics; muscles, cells, and bones. | Student included 6 facts about how muscles, cells, and bones are different. | Student included 4 to 5 facts about how muscles, cells, and bones are different. | Student included 2 to 3 facts about how muscles, cells, and bones are different. | Student included 1 fact about how muscles, cells, and bones are different. | Student included 0 facts about how muscles, cells, and bones are different. |
| Form- Students use correct paragraph form including indents and 3 to 5 complete sentences per paragraph. | Student had 0 mistakes within the form of their essay. | Student had 1 mistake within the form of their essay. | Student had 2 mistakes within the form of their essay. | Student had 3 mistakes within the form of their essay. | Student had nothing correct with the form of their essay. |
| Punctuation- Students use correct punctuation including commas, periods, and capitals. | Student made 0-3 punctuation errors in their essay. | Student made 4-6 punctuation errors in their essay. | Student made 7-9 punctuation errors in their essay. | Student made more than 9 punctuation errors in their essay. | Student used no correct punctuation in their essay. |
| Spelling- Students spell words correctly. | Student made 0-3 spelling errors in their essay. | Student made 4-6 spelling errors in their essay. | Student made 7-9 spelling errors in their essay. | Student made more than 9 spelling errors in their essay. | Student spelled no words correctly in their essay. |

Para finalizar, a la conclusión de la lección, el profesor realizará el o los *Assessments* que considere necesarios para evaluar el aprendizaje. Para ello puede usar exámenes de elección múltiple o de respuesta breve, contestaciones verdadero/falso que requieran ejemplos ilustrativos (para evitar aciertos por casualidad), o proyectos de investigación relacionados con los conocimientos aprendidos en clase.

Figura 9 Assessments

| | | | | | |
|---|-----------|-------------|-----------|-------|---------|
| <u>Directions:</u> | | | | | |
| Fill in the blank of the paragraphs below using the correct words from the word bank provided. There are 12 words in the word bank but only 8 words will be used. | | | | | |
| <u>Word Bank:</u> | | | | | |
| marrow | nucleus | involuntary | division | heart | muscles |
| bones | ligaments | nutrients | voluntary | cells | tendons |
| <p>Billions of tiny parts called _____ make up the human body. Cells need _____, the part of food that cells use to grow and make energy. The dark part of the cell near the center is called the _____. And that directs the cells growth and division.</p> <p>_____ hold your body up and give it shape. Bones are kept from slipping by _____ and tendons. The soft part of the bone, called _____, is found in the spaces around the bone tubes.</p> <p>The _____ which cover your skeleton help parts of your body move. Muscles that work without any orders from you are called _____ muscles.</p> | | | | | |

| | |
|--|--|
| <u>Directions:</u> | |
| Match the word with the proper definition | |
| <p>A. nucleus</p> <p>B. Voluntary muscle</p> <p>C. Involuntary muscle</p> <p>D. Ligament.</p> <p>E. Marrow</p> | <p>1. A band of strong, flexible tissue that connects bones at a joint.</p> <p>2. The dark region near the center of a cell that directs the cell's actions.</p> <p>3. A substance from food that is needed for health and growth.</p> <p>4. A band of strong, flexible tissue that connects bones at a joint.</p> <p>5. The kind of muscle that a person can control.</p> <p>6. The soft tissue that fits the spaces in most bones.</p> <p>7. The kind of muscle that works without a person's conscious control.</p> |

6 Conclusión

Dadas las ingentes cifras de alumnos no angloparlantes matriculados en las escuelas norteamericanas, han sido numerosos los métodos utilizados para enseñarles el, y a través del, inglés. Sin embargo, la falta de enseñanza de

contenidos y vocabulario académico por parte de muchos de ellos hizo que los ELLs fueran quedando poco a poco retrasados con respecto a sus compañeros que eran hablantes nativos de inglés. Por ello, la integración de la enseñanza de inglés y de contenidos ha sido el objetivo fundamental del *content-based ESL*, *sheltered English*, CALLA, SIOP y, más recientemente, ELD y SDAIE y AITBA. Dado su énfasis en el cómo enseñar, además de en el qué, todos ellos pueden ser adaptados a sus respectivas situaciones, con las necesarias modificaciones, por aquellos profesores que comienzan a advertir un aumento significativo del número de alumnos inmigrantes desconocedores del idioma mayoritario del país en sus aulas. La ventaja con respecto a Estados Unidos es que pueden contemplar la experiencia americana y beneficiarse de sus aciertos sin necesidad de repetir los mismos errores.

Sin embargo, a pesar de haber avanzado significativamente en la dirección adecuada, todavía queda mucho por hacer en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Es necesario, por ejemplo, continuar investigando y desarrollando técnicas que permitan mejorar la calidad de la enseñanza lingüístico-académica recibida por los alumnos que no dominan el idioma de instrucción. Es también imprescindible que se vaya produciendo un cambio de mentalidad entre los educadores, en el sentido de que deben empezar a verse a sí mismos como profesores de idioma y de contenidos; es decir, como profesores de ELD y de SDAIE. Sería también útil ver un aumento de la presencia del trabajo cooperativo en el aula y de la participación activa de los alumnos en el desarrollo de las lecciones, lo que contribuiría a la mejora de sus capacidades orales (*oracy*) y de la lectura, la escritura y los procesos de pensamiento complejo (*literacy*) en el segundo idioma. Por último, es fundamental facilitar el acceso de maestros y profesores a los resultados de las investigaciones académicas llevadas a cabo en relación con los puntos previos. Ello puede lograrse mediante su participación en cursos y programas de formación continua cuyos temarios incluyan, por ejemplo, los principales rasgos culturales de las diversas poblaciones inmigrantes, teorías de adquisición de segundos idiomas, y el uso de técnicas y estrategias efectivas para desarrollar las habilidades idiomáticas de los alumnos y mejorar su comprensión de los contenidos académicos. La combinación efectiva de estas recomendaciones no es fácil ni inmediata, pero es necesaria si de verdad quiere lograrse que los alumnos con conocimientos limitados del idioma consigan el éxito escolar.

Bibliografía

- Brinton, D.M., Snow, M.A., y Wesche, M.B. (1989): *Content-based second language Instruction*. Boston: Heinle and Heinle.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson/Longman.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- Castro Feinberg, R. (2002). *Bilingual education: A reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, Inc.
- Chamot, A. y O'Malley, M. (1994). *The CALLA handbook: How to implement the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Crawford, J. (2004). *Educating English Language Learners: Language diversity in the classroom* (5th ed.). Los Angeles, CA: Bilingual Education Services, Inc.
- Darling-Hammond, L., Baratz-Snowden, J. (Editores) (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Díaz-Rico, L. T., y Weed, K. Z. (2002). *The crosscultural, language, and academic development handbook: A complete K-12 reference guide* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Echevarria, J., & Graves, A. (2003). *Sheltered content instruction: Teaching English Language Learners with diverse abilities* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Echevarria, J., Vogt, M., & Short, D.J. (2007). *Making content comprehensible for English Language Learners: The SIOP model*. (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Freeman, D., y Freeman, Y. (1995). "Whatever happened to sheltered English?." *CABE Newsletter*, 18(2), 5, 12-13.
- Hockett, C.F. (1959). *The objectives and process of language teaching*. Reprinted in D. Byrne (ed.), *English Teaching Extracts*. London: Longman, 1969.
- Kolker, E. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. New York: Pearson.
- Krashen, S. (1985). *Inquiries and insights*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Krashen, S., y Terrell, T. (2000). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Lalas, J.S. (2007). "Adaptation pedagogy: What, why, and how?" *California Council on Teacher Education* 18(3), 15-19.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lightbown, P.M. y Spada, N. (1993). *How languages are learned*. New York: Oxford University Press.
- Merino, B. (2007). *Identifying critical competencies for teachers of English Learners*. Santa Barbara: Linguistic Minority Research Institute.
- National Clearinghouse for English Language Acquisition. (2006). *What are the five states with the largest numbers of ELLs?* En <http://www.ncela.gwu.edu/expert/fastfaq/6.html>
- National Clearinghouse for English Language Acquisition. (2008). *How has the English language learner (ELL) population changed in recent years?* en <http://www.ncela.gwu.edu/expert/faq/08leps.html>
- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?* New York, NY: Teachers College Press.

- Ovando, C.J., Collier, V.P., & Combs, M.C. (2003). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts*. (3rd ed.). Boston, MA: McGrawHill.
- Ramos, F. (2003). "La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5, 2: 66-80.
- Ramos, F., y Ruiz-Omeñaca, J.V. (en prensa). *La educación física en centros bilingües: Del establecimiento de una línea de acción pedagógica a la elaboración de propuestas educativas para primaria y secundaria*. Sevilla, Spain: Editorial Deportiva Wanceulen.
- Richard-Amato, P.A. (1988). *Making it happen: Interaction in the second language classroom*. New York: Longman.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rothstein, R. (1998). *The way we were? The myths and realities of America's student achievement*. New York: The Century Foundation Press.
- Tharp, R.G., Gallimore, R.G. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walqui, A. (2006). "Scaffolding instruction for English Language Learners: A conceptual framework". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.
- Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zainuddin, H., Yahya, N., Morales-Jones, C.A., & Ariza, E.N. (2002). *Fundamentals of teaching English to speakers of other language in K-12 mainstream classrooms*. Dubuque: Kendall/Hunt.