



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**La inclusión y el proceso de adaptación de
alumnos hispanohablantes en escuelas de
Estados Unidos. Un enfoque cultural y
educativo**

Presentado por: Paula Gonzalo Martín

Tutelado por: Carolina Hamodi Galan

Soria, a 12 de junio de 2025

RESUMEN

La inclusión del alumnado hispanohablante en el sistema educativo estadounidense plantea múltiples desafíos, especialmente en lo referente a la adquisición del idioma inglés y a su integración académica y social. Este trabajo tiene como finalidad analizar y comparar dos de los principales programas diseñados para atender al alumnado hispanohablante: el programa ELL (*English Language Learners*) y el programa DLI (*Dual Language Immersion*).

Para ello, se ha empleado una metodología cualitativa basada en un estudio de caso múltiple, mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y familias con experiencia directa en ambos modelos.

El trabajo profundiza en el impacto de estos programas en el proceso de inclusión lingüística, cultural, social y educativa, y pone en valor la necesidad de políticas que respeten la diversidad. Se destaca el papel del DLI como una alternativa especialmente inclusiva y equitativa en contextos multiculturales.

Palabras Clave: Inclusión, bilingüismo, alumnado hispanohablante, sistema educativo estadounidense, programas ELL y DLI

ABSTRACT

The inclusion of Spanish-speaking students in the U.S. educational system presents multiple challenges, particularly regarding English language acquisition and academic and social integration. This project aims to analyze and compare two of the main programs designed to support this Spanish-speaking student population: the ELL (English Language Learners) program and the DLI (Dual Language Immersion) program.

A qualitative methodology was used, based on a multiple case study design, through semi-structured interviews with teachers and families who have direct experience in both models.

The study explores the impact of these programs on linguistic, cultural, social, and educational inclusion, and emphasizes the importance of educational policies that value diversity. The DLI program is highlighted as an especially inclusive and equitable alternative in multicultural contexts.

Keywords: inclusion, bilingualism, Spanish-speaking students, U.S. education system, ELL and DLI programs

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Justificación.....	6
1.2. Objetivos.....	7
1.3. Competencias del Grado desarrolladas mediante la realización de este TFG.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1. Contexto educativo en estados unidos.....	10
2.1.1. Características demográficas de los estudiantes hispanohablantes.....	10
2.1.2. Políticas educativas relacionadas con los estudiantes y la inclusión educativa.....	12
2.2. El programa ELL.....	13
2.2.1. Definición y objetivos.....	13
2.2.2. Metodología de enseñanza.....	14
2.3. El programa DLI.....	16
2.3.1. Definición y objetivos.....	16
2.3.2. Metodología de enseñanza.....	16
2.4. Comparación de los enfoques pedagógicos de ELL y DLI.....	18
3. METODOLOGÍA.....	19
3.1. Técnica: la entrevista.....	19
3.1.1. Participantes.....	20
3.1.2. Instrumento.....	20
3.1.3. Análisis de datos.....	21
3.2. Criterios éticos seguidos en la investigación.....	21
4. RESULTADOS.....	21
4.1. Análisis de las respuestas obtenidas.....	21
4.2. Comparación entre los datos y la teoría.....	24
4.3. Impacto de los programas ELL y DLI en el proceso de inclusión.....	26
5. CONCLUSIONES.....	27
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31
7. INDICE DE FIGURAS.....	35

8. ANEXOS.....	36
8.1. Cuestionarios utilizados.....	36
8.2. Transcripciones de entrevistas.....	38

1. INTRODUCCIÓN

La población hispanohablante en los Estados Unidos ha crecido de manera significativa en las últimas décadas, convirtiéndose en un grupo fundamental en el sistema educativo. Según datos del *U.S. Census Bureau* (2024), la población hispana alcanzó los 62,1 millones, representando el 19% de la población total.

Este aumento ha planteado desafíos en las escuelas, donde el alumnado hispanohablante enfrenta barreras lingüísticas que dificultan su rendimiento académico y su integración social. La diversidad de orígenes de este alumnado, como México, Centroamérica, el Caribe y Sudamérica, contribuye a una heterogeneidad sociolingüística y cultural que afecta sus competencias en español e inglés.

Para abordar estos retos, se han implementado programas duales educativos como *English Language Learners* (ELL) y *Dual Language Immersion* (DLI). Estos programas buscan mejorar las habilidades lingüísticas de los y las estudiantes, promoviendo la adquisición del inglés y la preservación del español.

Los programas de doble inmersión han demostrado ser efectivos al ofrecer un entorno en el que el alumnado aprende ambos idiomas de manera simétrica. Además, existe un creciente apoyo a la enseñanza del español como lengua extranjera, dada la importancia cultural y académica del bilingüismo.

Estos programas no solo facilitan la integración del alumnado hispanohablante, sino que también promueven el bilingüismo como una ventaja en la sociedad y el ámbito laboral.

1.1. JUSTIFICACIÓN

La educación inclusiva es esencial para garantizar que todo el alumnado, independientemente de su origen lingüístico, puedan alcanzar su máximo potencial académico.

La diversidad lingüística presente en las aulas de Estados Unidos ha generado la necesidad de adaptar los enfoques pedagógicos para asegurar que estudiantes hispanohablantes y otros grupos lingüísticos, reciban una educación equitativa, existiendo diversos tipos de programas que fomentan el bilingüismo y la competencia intercultural.

El presente trabajo surge del interés por comprender las diferencias entre el Sistema Educativo estadounidense y el Sistema Educativo español, en lo referente a la inclusión de estudiantes hispanohablantes, siendo también relevante el análisis de los programas ELL y DLI y comparar sus diferentes enfoques, identificando sus ventajas e inconvenientes en términos de aprendizaje y adaptación.

Asimismo, surge también de una motivación personal, fruto del interés y el cariño que he desarrollado hacia el sistema educativo estadounidense. Durante un periodo de voluntariado en una escuela de primaria en Casper, Wyoming, tuve la oportunidad de convivir con docentes y alumnado en un entorno de inmersión lingüística, lo que me permitió observar de primera mano el funcionamiento de estos programas y su impacto positivo en la inclusión del alumnado. Esta experiencia reforzó mi pasión por el enfoque educativo bilingüe y me impulsó a profundizar académicamente en los programas ELL y DLI como objeto de estudio

1.2. OBJETIVOS

- Objetivo general:

- Analizar el papel de los programas ELL y DLI en el proceso de inclusión lingüística, académica, social y cultural del alumnado hispanohablante en el sistema educativo estadounidense, a partir del estudio de sus fundamentos teóricos y la experiencia directa de docentes y familias.

- Objetivos específicos:

- Describir el sistema educativo estadounidense y los programas dirigidos al alumnado hispanohablante, concretamente ELL y DLI.
- Analizar los enfoques metodológicos, organizativos y evaluativos de los programas ELL y DLI, tanto desde la teoría como desde la práctica docente.
- Investigar el impacto de los programas ELL y DLI en el proceso de inclusión lingüística, académica, social y cultural del alumnado hispanohablante.
- Recoger y contrastar la experiencia directa de maestros, maestras y las familias implicadas en estos programas, con el fin de identificar fortalezas y/o limitaciones de los programas ELL y DLI.

1.3. COMPETENCIAS DEL GRADO DESARROLLADAS MEDIANTE LA REALIZACIÓN DE ESTE TFG

La realización de este TFG ha favorecido al desarrollo de diversas competencias recogidas en el plan de estudios del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid.

A través del proceso de investigación y el análisis teórico se han puesto en práctica tanto competencias generales como específicas, pudiéndose detallar de esta manera:

- Competencias generales:

1. **Conocimiento y comprensión sobre el área de la Educación:** se ha profundizado en los aspectos principales, los principios y procedimientos de la práctica educativa al analizar los programas ELL y DLI, sus metodologías y su impacto en la inclusión curricular.

2. **Aplicación profesional del conocimiento y resolución de problemas:** se ha demostrado capacidad de planificar y valorar estrategias de enseñanza, diseñando el protocolo de entrevistas, seleccionando los perfiles de los y las participantes y ajustando criterios de análisis, para así responder a los objetivos de la investigación.

3. **Reunión e interpretación de datos para emitir juicios a través de una reflexión:** además del análisis de contenido teórico mediante la búsqueda de datos, se ha reunido, considerado e interpretado los resultados de cada una de las entrevistas realizadas con el propósito de formular una serie de conclusiones en cuanto al objetivo general del trabajo.

4. **Comunicación de información, ideas, problemas y soluciones destinada a todo tipo de público:** se han ejercido una serie de habilidades escritas en la redacción de este TFG al haberlo redactado en un lenguaje académico, así como al presentar de forma clara los resultados y conclusiones.

5. **Aprendizaje con un alto grado de autonomía y formación continua:** la búsqueda bibliográfica de información, la utilización de normativa APA y la organización del trabajo, demuestran la capacidad de aprendizaje autónomo y actualización de conocimientos mediante la información que se revisa.

6. **Compromiso ético y social, garantizando la igualdad:** se ha indagado y reflexionado sobre la inclusión y diversidad cultural del alumnado hispanohablantes, así como llevado a cabo un lenguaje no androcéntrico para garantizar una igualdad de género efectiva de mujeres y hombres.

- Competencias específicas:

En el módulo:

- De Formación Básica:

1. **Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar:** se ha ampliado el conocimiento de estos procesos educativos y de aprendizaje en contextos multiculturales a través del estudio de adaptación lingüística y sociocultural del alumnado hispanohablante en Estados Unidos.

2. **Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades:** se ha recopilado y comparado información sobre los programas ELL y DLI y sus prácticas para fomentar la inclusión, poniendo en conocimiento diversas propuestas y metodologías.

3. **Dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada alumno o alumna y con el conjunto de las familias:** a través del diseño y realización de las entrevistas escritas a familias, maestros y maestras, se ha reforzado la competencia comunicativa personal con diferentes agentes educativos.

4. **Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones:** se ha contrastado información, teoría y resultados obtenidos de las entrevistas realizadas, para comprender mejor la realidad del alumnado hispanohablante y los diferentes programas educativos que incentivan la inclusión e integración en la educación y, finalmente, sacar una serie de conclusiones, así como ventajas y desventajas de cada uno de los programas.

5. **Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación:** se ha analizado y contrastado el contenido con el marco teórico utilizando diferentes enfoques de investigación cualitativa.

- Prácticum y Trabajo de Fin de Grado:

1. **Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro:** en este TFG se conecta el marco teórico con los testimonios reales de las entrevistas, lo que fortalece la capacidad propia para aplicar conocimientos teóricos a contextos reales.

2. **Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado:** se ha llevado a cabo una coordinación con la tutora, que ha guiado el proceso con el TFG, así como una colaboración con las personas entrevistadas, fortaleciendo el trabajo en equipo y la autonomía personal.

Finalmente, quisiera aclarar que, en este trabajo, hemos optado por utilizar un lenguaje no androcéntrico que no se limite al masculino genérico. En lugar de ello, hemos optado por utilizar genéricos neutros y desdoblar (fundamentalmente las profesiones) para dar visibilidad a las mujeres. Esta decisión se basa en investigaciones (Menegatti & Rubini, 2017; Sczesny et al., 2016) que demuestran que el uso de un lenguaje androcéntrico influye en el imaginario social, inclinando a las personas a imaginar principalmente a hombres.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONTEXTO EDUCATIVO EN ESTADOS UNIDOS

El sistema educativo de Estados Unidos es extremadamente diverso por su amplia población multicultural y multilingüe. En los últimos tiempos, ha habido un crecimiento significativo en la cantidad de estudiantes hispanohablantes, lo que ha impulsado la necesidad de adaptaciones en el entorno escolar. Esto ha llevado a la creación de programas educativos especializados y políticas para asegurar la inclusión y el éxito académico de los y las estudiantes que no poseen el inglés como lengua materna.

2.1.1. Características demográficas de los estudiantes hispanohablantes

Durante las últimas décadas, el crecimiento de la población hispanohablante en Estados Unidos ha sido impulsado tanto por la inmigración como por la creciente tasa de natalidad de las familias hispanas residentes dentro del país. En 2024, la población hispanohablante representaba un 19.5% del total, lo que equivale a más de 66 millones de personas (*U.S. Census Bureau, 2024*). Como resultado, el español se ha consolidado como una de las lenguas más habladas en el país, convirtiéndose en una herramienta clave para la comunicación en los ámbitos sociales, educativos y laborales.

Este crecimiento también se refleja en la distribución geográfica de la población. Según los datos recogidos por el Censo oficial de Estados Unidos en 2020, las personas hispanohablantes se muestran como el primer grupo étnico predominante en estados como California, Nuevo México y Puerto Rico y el segundo en estados como Arizona, Idaho, Nevada, Tennessee y Wyoming, entre otros (ver Figura 1)

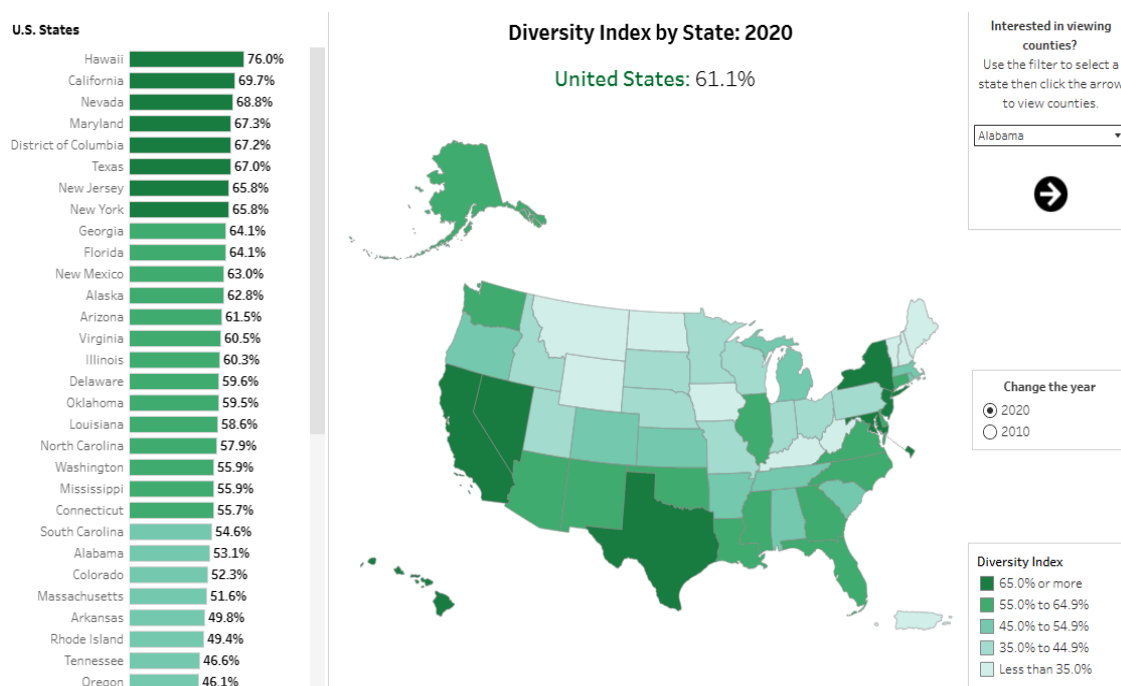


Figura 1. Mapa por Estados de E.E.U.U. sobre la diversidad étnica Hispanohablante en 2020 (U.S. Census Bureau, 2020).

A medida que este crecimiento avanza, el Sistema Educativo Estadounidense ha tenido que adaptarse para abordar las diferentes necesidades específicas, lo que ha llevado a implementar estrategias y oportunidades educativas, como los programas de inmersión, diseñados para apoyar la integración del alumnado hispanohablante en el sistema escolar.

En este contexto, como se ve en la Figura 2 y según los datos recogidos en el *National Center for Education Statistics* (NCES), el alumnado *English Learners* (ELs) en escuelas públicas representaban un 10.6% de media en el país en el año 2021, siendo Texas el estado con mayor tasa (20.2%) y Virginia Occidental el estado con menor (0.8%). De estos, un 76.4% son de procedencia hispanohablante.

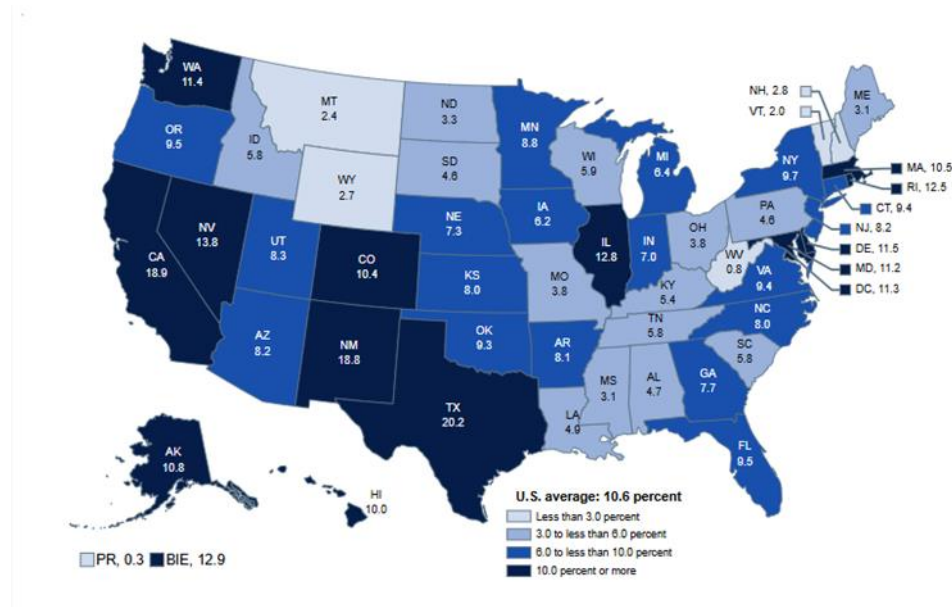


Figura 2. Porcentaje por Estado del alumnado ELs en Escuelas Públicas en 2021 (NCES, 2021).

No obstante, en el ámbito educativo, este grupo de estudiantes se enfrentan a diferentes tipos de desafíos como la barrera del idioma, la falta de recursos e incluso la pobreza, en muchos casos. Según el NCES, entre 2010 y 2022, la tasa de graduación de estudiantes hispanos que completaron la educación secundaria oscila entre el 69% y el 88%. Sin embargo, la tasa de graduación de estos y estas estudiantes en la educación universitaria o estudios superiores es considerablemente más baja, con un rango entre el 13% y el 25%, lo que refleja una desventaja significativa en comparación con otros grupos étnicos y raciales.

2.1.2. Políticas educativas relacionadas con los estudiantes y la inclusión educativa

A lo largo de los años, a raíz del crecimiento demográfico de la población hispanohablante y su repercusión en las aulas, el Sistema Educativo Estadounidense ha hecho un cambio de enfoque hacia el alumnado que no domina el inglés, promulgando diversas leyes y políticas federales y estatales a lo largo de los años para garantizar el apoyo, integración y éxito académico de este alumnado.

La primera ley federal clave fue el *Bilingual Education Act* (BEA, 1968), creada para proporcionar apoyo educativo adecuado a estudiantes que no dominaban el inglés. Ésta reconoció la necesidad de crear programas educativos dirigidos a este alumnado, sin embargo, fue derogada en 2001 bajo la administración de George W. Bush para promulgar la ley *No Child Left Behind* (NCLB, 2001) con la intención de mejorar el

rendimiento académico de los y las estudiantes ELL hacia una integración más rápida y centrada en la enseñanza del inglés, aunque fue bastante criticada por la gran presión de las pruebas estandarizadas, lo que ocasionó una pérdida de apoyo a la educación bilingüe.

Finalmente, en 2015, tras las numerosas críticas hacia la NCLB por la presión de sus pruebas estandarizadas, las estrictas regulaciones unidas a la falta de flexibilidad y el fallido intento de acabar con las desigualdades estructurales ante grupos marginados, esta ley fue reemplazada bajo la administración del presidente Barak Obama por la *Every Student Succeeds Act* (ESSA, 2015) con la intención de mejorar la educación tomando en cuenta los fallos de enfoque de la NCLB y con mejoras como la reducción de pruebas y mayor flexibilidad, un mayor enfoque en la equidad y el rendimiento de los y las estudiantes desfavorecidos y desfavorecidas y un mayor apoyo para estudiantes con discapacidades y estudiantes de ELL.

De la mano de estas leyes federales, encontramos el Título III de la *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA, 1965), que surgió con el principal objetivo de reducir las desigualdades en la educación y proporcionar fondos a escuelas con altos porcentajes de estudiantes con bajos recursos. Éste fue modificado por primera vez en 2001 bajo la ley NCLB y una segunda vez en 2015 por la ESSA, con el objetivo de mejorar la enseñanza y aprendizaje del alumnado no nativo y asegurar que tengan acceso a un currículo completo, estableciendo equidad en la educación. Hoy en día, este título sigue proporcionando fondos a los distritos escolares para apoyar a los programas de inmersión lingüística, la enseñanza del inglés y ayudar a mejorar el acceso de estudiantes ELL.

2.2. EL PROGRAMA ELL

2.2.1. Definición y objetivos

El programa *English Language Learners* está diseñado para proporcionar instrucción intensiva en inglés a estudiantes no nativos y generalmente tiene una duración de entre 5 y 7 años. Su principal enfoque es enseñar el idioma enfatizando en el vocabulario, la gramática y la comprensión. De esta manera, todo lo que se enseña dentro de él, está en inglés.

En este programa, el maestro o maestra de *English as a Second Language* (ESL) ingresa dentro del aula en colaboración con el maestro o maestra generalista para brindar el apoyo necesario a los y las estudiantes no nativos y no nativas durante el

transcurso de la clase. En este sentido, se pueden distinguir tres tipos diferentes de apoyo, apoyo *pull-out*, apoyo *push-in* y apoyo *co-teaching*.

Los objetivos principales, según el *British Columbia Ministry of Education (BCME, 2018)* se diferenciarían en los siguientes:

- Ayudar al alumnado a adquirir habilidades como: lectura, escritura, comprensión y expresión oral.
- Facilitar la integración a través de la participación y promoviendo su inclusión dentro del ámbito educativo.
- Promover el desarrollo intelectual y social.
- Asegurar la identificación, apoyo y evaluación del alumnado.

En resumen, según la guía política del programa ELL, consolidada en 2009 y renovada en 2018, éste se basa en garantizar que todo y toda estudiante tengan igualdad de oportunidades, independientemente de su origen, valorando y respetando las lenguas y culturas de cada uno y proporcionando servicios adaptados a las necesidades particulares de cada uno y cada una. De esta manera, *“The purpose of ELL services is to facilitate student success and inclusion in school and society.” [El propósito de los servicios ELL es facilitar el éxito del alumnado y su inclusión en la escuela y en la sociedad.]* (*British Columbia Ministry of Education, 2018*, traducción propia).

2.2.2. Metodología de enseñanza

La metodología dentro del programa ELL está diferenciada en los tres diferentes métodos o apoyos nombrados anteriormente:

- En el apoyo *pull-out* el alumnado no nativo sale del aula durante una hora al día para recibir apoyo en una zona específica de aprendizaje, donde el maestro o la maestra de ESL les ofrece una atención más personalizada y adaptada a sus necesidades lingüísticas.
- Por otro lado, en el modelo *push-in*, el maestro o maestra ESL entra en el aula para trabajar con el alumnado y ofrecer apoyo mientras aprenden el contenido del currículum.
- Finalmente, el modelo *co-teaching* está relacionado con el *push-in*, pero con una mayor colaboración entre el maestro o maestra ESL y el maestro o maestra generalista de la clase, proporcionando ambos, de igual manera, enseñanza a todos los y las estudiantes en el aula en lugar de trabajar simplemente con no nativos y no nativas.

2.3. EL PROGRAMA DLI

2.3.1. Definición y objetivos

El programa *Dual Language Immersion* promueve el bilingüismo de manera bilateral, equilibrando los dos idiomas, tanto con estudiantes hispanohablantes, como con el alumnado nativos de inglés, no solo centrándose en la adquisición intensiva del mismo. Este programa busca garantizar la equidad en el proceso de enseñanza dentro del aula, reconociendo el beneficio que ofrece la diversidad del alumnado dentro de la misma para todos y todas los y las estudiantes, ya que permite el desarrollo de habilidades bilingües y fortalece el rendimiento académico y lingüístico, así como la adquisición de diferentes competencias socioculturales.

Además de la dualidad español/inglés, este programa integra otras variables como el chino, francés, alemán, portugués y ruso.

Según Howard et al. (2003), la separación de lenguas es fundamental para el éxito de estos programas, ya que implica asignar cada idioma a diferentes contextos como el maestro o la maestra, el aula o las diferentes asignaturas y es por ello que el programa DLI debe de diseñarse para mantener esta separación, garantizando una exposición equilibrada de ambos idiomas. En consonancia con ello, Cummin (1979) destaca la importancia de desarrollar de manera adecuada la primera lengua, para facilitar el aprendizaje de la segunda y mejorar el rendimiento académico.

2.3.2. Metodología de enseñanza

La metodología de este programa varía significativamente, basándolo en dos modelos diferentes: el modelo 90/10 y el modelo 50/50.

El modelo 90/10 se centra en enfocar las clases un 90% en español durante los primeros años de programa, respectivos a Infantil, y un 10% en inglés. Esta proporción irá aumentando gradualmente durante los grados posteriores hasta alcanzar un equilibrio de 50/50. De esta forma, busca fortalecer el idioma español desde los primeros años y crear una base sólida del mismo.

Por otro lado, el modelo 50/50 divide equitativamente los dos idiomas desde el inicio del programa y durante todos los niveles escolares, beneficiándose todo alumno y alumna de un aprendizaje equilibrado.

En cuanto a la evaluación, el alumnado DLI toma una prueba al principio de curso, diseñada por *el American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), denominado AAPPL (*ACTFL Assessment of Performance toward Proficiency*

in Languages) que, según *Language Testing International* (s.f.), evalúa la comprensión auditiva y oral interpersonal, la escritura, la lectura interpretativa y la comprensión auditiva. Esta prueba tiene una duración total de dos horas, se realiza a través de internet y con la supervisión del maestro o maestra y requiere que cada alumno o alumna cuente con auriculares y micrófono.

La prueba AAPPL cuenta con tres versiones diferentes, que se llevan a cabo según el nivel y curso escolar en el que se encuentran:

- Versión A: generalmente dirigida al alumnado que está desarrollando habilidades básicas-intermedias del segundo idioma, de 5.º y 6.º grado y evalúa las cuatro habilidades:

1. Comprensión auditiva (*Interpretive Listening*)
2. Comprensión lectora (*Interpretive Reading*)
3. Expresión oral (*Interpersonal Listening & Speaking*)
4. Expresión escrita (*Presentation Writing*)

- Versión B: está dirigida hacia el alumnado con una mayor habilidad del segundo idioma, entre el 7.º y 8.º curso y evalúa las mismas habilidades que la versión A.

- Versión E: diseñada específicamente para el alumnado con nivel bajo en el segundo idioma, de 3.º y 4.º curso y evalúa únicamente la Expresión oral.

Finalmente, existen tres rangos diferentes, en los que se categoriza al alumnado según el resultado de las pruebas: *Novice Range*, *Intermediate Range* y *Advanced Range*.

De esta manera y según cada estado y distrito, al comienzo de cada curso escolar hay un nivel mínimo establecido al que todo el alumnado debe de haber llegado en el curso anterior para poder seguir progresando de manera lineal. Por ejemplo, según información ofrecida por el maestro CG en las entrevistas realizadas para este trabajo, en el distrito de Natrona en Casper, WY, establecen los siguientes niveles al que los alumnos y alumnas deben de estar al comienzo de cada curso escolar (Véase Figura 5).

Language Proficiency Targets - Spanish

NCS D Beginning of Year DLI Grade Level Language Acquisition Targets

Spanish (AAPPL)

Grade & (Test Form)	Interpersonal Listening / Speaking	Interpretive Listening	Interpretive Reading	Presentational Writing
3 (Form E)	Novice High	Novice High	Novice Mid	Novice Mid
4 (Form E)	Novice High	Intermediate Low	Novice High	Novice High
5 (Form A)	Intermediate Low	Intermediate Low	Novice High	Novice High
6 (Form A)	Intermediate Low	Intermediate Mid	Intermediate Low	Intermediate Low
7 (Form B)	Intermediate Mid	Intermediate Mid	Intermediate Low	Intermediate Low
8 (Form B)	Intermediate Mid	Intermediate High	Intermediate Mid	Intermediate Mid

Figura 5. NCS D Beginning of Year DLI Grade Level Language Acquisition Targets

Spanish (AAPPL)

2.4. COMPARACIÓN DE LOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS DE ELL Y DLI

Tras el análisis de las características, ventajas e inconvenientes de los dos programas, las diferencias claves de ambos modelos se pueden sintetizar de la siguiente manera:

Tabla 1

Comparación de los enfoques pedagógicos de ELL y DLI

Programa	<i>English Language Learners</i>	<i>Dual Language Immersion</i>
Objetivo	Enseñar inglés como segunda lengua.	Desarrollar ambos idiomas por igual (inglés y español).
Metodología	Modelos <i>Pull-out</i> , <i>Push-in</i> y <i>Co-teaching</i> .	Modelos 90/10 y 50/50.
Idioma de enseñanza	Mayormente en inglés.	Ambos idiomas de manera equitativa.
Tiempo de enseñanza	Variable según el modelo utilizado.	Estable y equitativo. (Progresivo en 90/10 y constante en 50/50)
Evaluación	Prueba ACCESS (hablar, leer, escribir y escuchar).	Prueba AAPPL (versión A, B o E según nivel; 4 habilidades o, en el caso de E, solo oral).

Inclusión y cultura	Favorece la inclusión lingüística centrada en el inglés.	Promueve la igualdad, el bilingüismo y la competencia intercultural.
Ventajas	Aprendizaje intensivo del inglés.	Aprendizaje equilibrado de ambas lenguas.
Desventajas	La lengua materna del alumnado puede verse afectada.	Necesita más organización y recursos.

Fuente. Elaboración propia.

En este sentido, apreciamos que ambos programas tienen el objetivo de facilitar la inclusión del alumnado hispanohablante, pero difieren en su metodología. Mientras que ELL prioriza el inglés, DLI proporciona un bilingüismo equilibrado.

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo para el presente trabajo se va a presentar como investigación cualitativa, que según Flick (2015, p. 12), “pretende acercarse al mundo de “ahí afuera” y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes”, “el fin de la investigación cualitativa (...) es llegar a representar e interpretar la cultura tal y como es vista por los partícipes de esa cultura” (Montero, 1993, p. 494). Además, todo ello se llevará a cabo a través del estudio de caso múltiple, centrado en la recogida y análisis de datos procedentes de entrevistas escritas a docentes y familias.

De este modo la investigación cualitativa es adecuada cuando se busca comprender fenómenos sociales o educativos desde la perspectiva de los sujetos implicados (Flick, 2015) que, en este caso, es analizar el papel de los programas ELL y DLI en el proceso de inclusión lingüística, académica, social y cultural del alumnado hispanohablante en el sistema educativo estadounidense.

3.1. Técnica: la entrevista

Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. En este caso, tal como señalan Fontana y Frey (2005), la entrevista cualitativa facilita la obtención de información rica y precisa, ya que la persona entrevistada transmite verbalmente al investigador aspectos relacionados con un tema concreto o una experiencia personal.

3.1.1. Participantes

En esta investigación han participado un total de 4 personas, vinculadas con los programas DLI y ELL. Los y las participantes de estas entrevistas se han dividido en tres grupos: profesorado de programa DLI, profesorado de programa ELL y una madre de familia con experiencia en ambos programas.

El profesorado entrevistado cuenta con un mínimo de 5 años de experiencia, siendo hablantes nativos de inglés o español, lo que favorece a ver las diferentes perspectivas en cuanto a la enseñanza bilingüe. Este, está compuesto por un maestro nativo español, que ha trabajado únicamente en DLI; una maestra nativa americana, que ha trabajado únicamente en ELL y una maestra nativa americana, dominante del idioma español, que ha trabajado en ambos.

En lo relativo a la familia entrevistada, es procedente de México y ha participado en ambos programas, tiene una niña participante en el programa ELL y un niño con el programa DLI lo cual permite comparar sus percepciones sobre la adaptación, el desarrollo lingüístico y la integración escolar.

3.1.2. Instrumento (entrevista)

En este trabajo, se llevará a cabo una entrevista semiestructurada en formato escrito, caracterizada por ser de carácter más libre, pero con una estructura predeterminada por el entrevistador, permitiendo profundizar y modificar preguntas de acuerdo con las respuestas de los participantes. Este formato ha sido utilizado principalmente debido a la diferencia horaria y la dificultad de sincronizar los tiempos para realizarlas. De esta manera, se garantizó un intercambio de preguntas y respuestas reflexivo y facilitando a los entrevistados expresar sus experiencias con mayor detenimiento.

De esta manera, este sistema de entrevista mezclaría la entrevista estructurada con la entrevista en profundidad. Con lo cual, según González Mendoza (2013):

Este tipo de entrevista se aplica cuando el entrevistado es clave, entre otras cosas, porque tiene conocimientos y experiencias acerca de hechos y eventos valiosos para el entrevistador, pero que es información delicada, de difícil acceso, o bien que no se puede obtener de manera directa, o sea, es información que los entrevistados pueden conocer de manera directa o indirecta, pero que difícilmente se puede obtener a través de preguntas precisas y respuestas concisas.

3.1.3. Análisis de datos

El análisis de datos cualitativos tiene como objetivo interpretar y dar significado a la información recopilada. Este proceso, tal como señalan Coffey y Atkinson (2003), es de naturaleza creativa y reflexiva, ya que implica reorganizar, reinterpretar y contextualizar los datos para construir una comprensión más profunda del objetivo de estudio.

Aunque no se ha contado con la interacción directa de una entrevista oral, el formato escrito permitió dar respuestas más reflexivas y elaboradas por parte de los y las participantes.

Cada entrevista ha sido leída rigurosamente, entendiendo los conceptos sobre cada programa (ELL, DLI), así como el punto de vista de cada entrevistado y entrevistada para, finalmente, interpretar los datos y extraer los resultados y conclusiones de ello.

3.2. Criterios éticos seguidos en la investigación

Este trabajo ha seguido los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa. Todas las personas participantes fueron informadas del propósito del estudio y colaboraron de forma voluntaria, respondiendo a las preguntas y otorgando su consentimiento para el uso de las respuestas. En esta investigación no se han mencionado nombres propios ni centros educativos de forma identificable sin consentimiento explícito. Para proteger la identidad de los participantes, se ha garantizado el anonimato mediante el uso de iniciales. La información recogida ha sido utilizada exclusivamente con fines académicos, y tratada de manera respetuosa, confidencial y responsable.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de las respuestas obtenidas

Tras analizar las entrevistas realizadas tanto a profesorado como a familias sobre los programas ELL y DLI, se pueden extraer diversos temas abordados entre los programas:

1. Progreso de los alumnos hispanohablantes

La mayoría de los entrevistados y entrevistadas coinciden con que el nivel de inglés inicial en el alumnado hispanohablante es bastante bajo, especialmente cuando empiezan. En el caso de ELL, el progreso de este alumnado en cuanto al idioma puede

verse condicionado por factores como la escasa implicación inicial o el desinterés hacia el aprendizaje del inglés.

“One major problem I face is the reluctance of students wanting to learn English. Many do not want to learn and will not practice. Also, with our school being half Spanish it is very easy for these students to get away with not having to practice English.”

[Uno de los principales problemas a los que me enfrento es la falta de disposición de los estudiantes para aprender inglés. Muchos no quieren aprender y no practican. Además, como nuestro colegio es en parte hispano, les resulta muy fácil evitar practicar el inglés.] (AK, maestra ELL, traducción propia).

2. Integración social y académica.

Ambos programas parecen favorecer a la integración tanto social, como académica. Sin embargo, el programa DLI parece tratar más temas para la inclusión cultural y la diversidad.

“Los estudiantes hispanohablantes se han adaptado de una manera positiva al ambiente DLI, tanto social como académicamente” (CG, maestro DLI).

“Lo único que yo destacaría en el DLI es que dan la oportunidad a los niños que solo hablan inglés, de aprender a hablar y entender el español y de aprender también las diferentes culturas” (R, madre de alumnado ELL y DLI).

“En la clase de español, son los líderes porque saben más que los otros niños” (EM, maestra ELL y DLI, entrevista sobre DLI).

3. Implicación de las familias.

Se observa una mayor implicación de las familias en el programa DLI, en comparación con ELL. Este hecho se debe a que, en DLI, el uso del español en el entorno escolar facilita la comunicación con las familias hispanohablantes. En cambio, en el programa ELL, la participación familiar depende en gran medida de las habilidades lingüísticas tanto del personal docente como de las propias familias, ya que muchas de ellas no dominan el inglés, lo que puede generar barreras en la relación escuela-familia.

“Muchos papás también vienen al salón para ayudar con fiestas y como voluntarios” (EM, maestra ELL y DLI, entrevista sobre DLI).

“Families are not involved in the educational process (...) Trying to communicate with families or even get in touch with them can be difficult.” [Las familias no están involucradas en el proceso educativo (...) Intentar comunicarse con ellas o incluso simplemente contactar puede resultar difícil.] (AK, maestra ELL, traducción propia).

“Como soy bilingüe, puedo hablar con las familias que hablan español. Eso ayuda mucho” (EM, maestra ELL y DLI, entrevista sobre ELL).

4. Apoyo institucional

Se puede ver como en los dos programas se recibe apoyo por parte del distrito, ya sean con recursos, presupuesto, materiales y/o conferencias.

“El distrito paga por la maestra de inglés como segundo idioma y una asistente para ella” (EM, maestra ELL y DLI, entrevista sobre ELL).

“The school district also gives me a budget to spend on supplemental materials for ELL students.” [El distrito escolar también me da un presupuesto para gastar en materiales complementarios para los estudiantes ELL.] (AK, maestra ELL, traducción propia)

“Cada dos años pagan para que los maestros vayan a juntas educativas con cursos especiales para DLI” (EM, maestra ELL y DLI, entrevista sobre DLI).

“El Distrito de Natrona County ofrece un departamento de DLI y de ESL/ELL mediante el cual tiene una financiación específica para poder comprar materiales y enviar a los docentes a diferentes conferencias sobre los programas de inmersión y sobre programas bilingües” (CG, maestro DLI).

5. Evaluación del proceso

Ambos programas evalúan el proceso de aprendizaje a través de pruebas alineadas con los estándares ACTFL. En ELL se utiliza la prueba ACCESS y en DLI se evalúa con el AAPPL.

“Los estudiantes de DLI toman un examen al inicio del curso escolar, llamado AAPPL Test” (CG, maestro DLI).

“Every February, English Language students take an exam that measures their proficiency level called ACCESS. It measures Speaking, Listening, Reading and Writing.” [Cada febrero, los estudiantes del programa English Language realizan un examen que mide su nivel de competencia llamado ACCESS. Evalúa la expresión oral, la comprensión auditiva, la lectura y la escritura.] (AK, maestra ELL, traducción propia).

4.2. Comparación entre los datos y la teoría

Este apartado se basa en contrastar toda la información del marco teórico con la realidad de las experiencias de cada entrevistado y entrevistada con el objetivo de ver en qué medida coinciden las percepciones del profesorado o familiar con la teoría académica de los programas ELL y DLI.

En este punto, estaremos analizando los principales apartados sobre la metodología, el progreso lingüístico, la evaluación, la integración y dimensión cultural y la participación familiar.

En lo relativo a la metodología, basándonos en la clasificación presentada por García (2009) y Howard et al. (2003), podemos ver que hay concordancia con los modelos 50/50 en DLI y *pull-out/push-in* en ELL. Aunque, según las entrevistas, podemos ver que mientras el programa DLI concuerda con una metodología bilingüe y estructurada en ambos idiomas (50/50), ELL presenta una variación metodológica según el nivel y contexto del alumnado, lo que puede llegar a provocar desigualdad entre resultados.

Siguiendo con el progreso lingüístico, la teoría afirma que el desarrollo de la lengua materna favorece al aprendizaje de una segunda lengua (Cummins, 1979), lo que se refleja en respuestas del profesorado de DLI, indicando que los alumnos y alumnas progresan simultáneamente en los dos idiomas: “Ahora todos contestan preguntas simples (...) pueden leer palabras y oraciones en español” (EM, maestra ELL y DLI, entrevista sobre DLI).

En ELL, por otro lado, el desarrollo del lenguaje se enfoca en el inglés académico, lo que concuerda con los objetivos del programa (U.S. *Department of Education*, 2016), aunque varias de las personas entrevistadas mencionan que este proceso se ve afectado por factores como la poca motivación e interés por parte del alumnado y la movilidad repentina del mismo.

En cuanto a la evaluación, ambos programas utilizan evaluaciones estandarizadas según la ACTFL (2012), para medir la competencia lingüística del alumnado en contextos académicos (ACCESS para ELL y AAPPL para DLI), lo que es confirmado por el maestro DLI CG: “Los estudiantes de DLI toman un examen al inicio del curso escolar, el cual va alineado con los Proficiency Targets de ACTFL, asociación norteamericana de lenguas extranjeras, llamado AAPPL Test.” y la maestra ELL AK: *“Every February, English Language students take an exam that measures their proficiency level called ACCESS”* [Cada febrero, los estudiantes del programa English Language realizan un examen que mide su nivel de competencia llamado ACCESS] (Traducción propia).

Siguiendo con la integración y dimensión cultural, en el marco teórico se menciona que los programas DLI contribuyen más a la integración cultural, desarrollando tanto la competencia lingüística como la conciencia intercultural (Collier & Thomas, 2004), lo que es confirmado con el testimonio de R (madre de alumnos ELL y DLI), que afirma: “Lo único que yo destacaría en el DLI es que dan la oportunidad a los niños que solo hablan inglés, de aprender a hablar y entender el español y de aprender también las diferentes culturas”.

Por último, la participación familiar se destaca en la teoría como algo muy importante (WIDA, s.f.) y que, según las respuestas obtenidas, pesa mucho más en DLI que en ELL, debido a la accesibilidad del idioma por parte del profesorado y, por otro lado, al compromiso por parte de las mismas en el ámbito escolar de sus hijos e hijas. Esto se puede confirmar con los testimonios de AK y R:

“Families are not involved in the educational process. (...) The families don’t speak English so I have to have a translator. The education process is very different to them and they tend to get overwhelmed and confused” [Las familias no están involucradas en el proceso educativo. (...) Las familias no hablan inglés, así que debo tener a una persona traductora. El proceso de educación es muy diferente al de ellos y tienden a sentirse agobiados y confundidos.] (AK, maestra ELL, traducción propia).

“Con el programa ELL se comunicaban todo el tiempo conmigo para preguntarme sobre mi hija, decirme el progreso y siempre estaban ofrecidos a cualquier duda que yo tuviese del programa” (R, madre de alumnos ELL y DLI).

4.3. Impacto de los programas ELL y DLI en el proceso de inclusión.

A partir de las diferentes entrevistas realizadas, vemos que tanto el programa DLI como el programa ELL fomentan la inclusión del alumnado hispanohablante, aunque en diferentes medidas, generando un impacto en el proceso de inclusión en tres aspectos diferentes:

1. Inclusión lingüística y/o académica.
2. Inclusión cultural.
3. Inclusión social.

Por un lado, la inclusión lingüística y académica se ve bastante equilibrada en el programa DLI, permitiendo el desarrollo de su lengua materna a la vez que adquieren el inglés, lo que les permite prosperar de la mano del desarrollo académico, avanzando progresivamente en la lectura, escritura y vocabulario en ambas lenguas. Así, como señala la maestra EM en su entrevista, “En la clase de español, son los líderes porque saben más que los otros niños” (EM, maestra ELL y DLI, entrevista sobre DLI).

En cambio, el programa ELL se centra más en el aprendizaje intensivo del inglés que, aunque permite una inclusión rápida en el sistema educativo, puede llegar a afectar en el desarrollo de la lengua materna y a una falta de motivación al no tener un respaldo de conexión cultural dentro del aula, lo que puede llevar a un sentimiento de inferioridad frente a los otros alumnos o alumnas, como señala la maestra Allison Keller en su entrevista: “*One major problem I face is the reluctance of students wanting to learn English. Many do not want to learn and will not practice*” [Uno de los principales problemas a los que me enfrento es la falta de disposición de los estudiantes para aprender inglés. Muchos no quieren aprender y no practican.] (AK, maestra ELL, traducción propia).

Ligado a ello, la inclusión cultural se ve intencionalmente incorporada en DLI mediante actividades en las que incluso las familias se ven animadas a participar, como vemos en este testimonio del maestro DLI CG: “Las familias (...) se involucran de una manera positiva, participando en actividades en el aula como voluntarios y creando grupos de lectura (hispanohablantes) para nuestros *Small Groups*”, mientras que en ELL, aún con los esfuerzos de los maestros para ello, la cultura no se ve incluida en el proceso académico, sino que más bien dependen de la iniciativa personal e individual de

los propios maestros, maestras o centro educativo, como la maestra ELL Allison Keller dice: *“We have a counselor that is bilingual (...) He also started a group with the kids where he talks to them about their experiences and feelings”* [Tenemos un Orientador bilingüe. (...) Él creó un grupo con el alumnado, donde hablan de sus experiencias y sus sentimientos.] (AK, maestra ELL, traducción propia).

En cuanto a la inclusión social, ambos programas fomentan esta integración social, aunque el DLI lo refleja con más naturalidad, al haber alumnado de diversas lenguas en igualdad de condiciones y en ELL está más condicionado a la diversidad lingüística de los maestros y maestras, como EM deja caer en su entrevista: “soy bilingüe, puedo hablar con las familias que hablan español. Eso ayuda mucho” (EM, maestra ELL y DLI, entrevista sobre ELL).

En conclusión, podemos admitir que ambos programas favorecen al proceso de integración, aunque presentando ventajas claras en el enfoque de DLI, favoreciendo en mayor medida todos los ámbitos del mismo. Ofrece un entorno más equitativo y equilibrado, dejando al bilingüismo liderar el proceso.

Sin embargo, el programa ELL presenta bastantes barreras y retos, dependiendo más del compromiso de maestros, maestras e instituciones y de los recursos disponibles.

Todo ello coincide, una vez más, con las observaciones de Collier & Thomas (2004), que defienden que los programas de doble inmersión favorecen la inclusión a largo plazo, valorando la cultura y la lengua de origen como un recurso y no como una barrera.

5. CONCLUSIONES

Tomando como referencia el objetivo general del trabajo “analizar el papel de los programas ELL y DLI en el proceso de inclusión lingüística, académica, social y cultural del alumnado hispanohablante en el sistema educativo estadounidense, a partir del estudio de sus fundamentos teóricos y la experiencia directa de docentes y familias” y a través de la revisión de documentos y análisis de entrevistas a docentes y familias, se ha podido contrastar que tanto el programa ELL como el programa DLI promueven la inclusión del alumnado hispanohablante aunque con diferentes enfoques y metodologías, llevando a impactos diferentes.

En relación con los objetivos específicos, principalmente se ha expuesto con claridad la estructura y objetivos de ambos programas, así como sus fundamentos pedagógicos.

También se ha podido analizar, mediante el contraste de la teoría y las experiencias prácticas, cómo estos programas son aplicados en contextos reales, observando las fortalezas y limitaciones de cada uno de ellos.

Por otro lado, se ha evidenciado que el programa DLI favorece de manera más significativa a la inclusión, permitiendo conservar la lengua de origen a la vez que se avanza con el inglés, mientras que ELL puede requerir más recursos adicionales e iniciativas de los centros y de los maestros y maestras para compensar sus limitaciones, ya que está más centrado en el inglés académico.

Finalmente, a través de la recopilación de experiencias directas por parte de maestros, maestras y familias, se ha podido comprender los retos y logros de estos dos programas, concluyendo con la importancia de una comunicación efectiva y eficiente, la colaboración de las familias y la atención y enseñanza personalizada.

En definitiva, el programa DLI se presenta como una vía bastante efectiva en cuanto a la inclusión, integración y aprendizaje/difusión de otras lenguas y culturas, mientras que ELL, aunque no de manera tan efectiva, cumple una función muy importante en escuelas y distritos donde todavía no hay implementada o no hay posibilidad de implementar la inmersión dual, lo que invita a seguir profundizando en las mejoras de las políticas lingüísticas en contextos educativos multiculturales y reconocer el valor del bilingüismo como una vía de integración y enriquecimiento.

Una de las principales limitaciones de este trabajo es el número reducido de entrevistas realizadas, lo que puede condicionar la generalización de los resultados obtenidos. Al tratarse de un estudio de caso múltiple con un enfoque cualitativo, el análisis se centra en contextos concretos y experiencias individuales, lo cual enriquece la comprensión profunda, pero también limita su aplicabilidad a otros entornos educativos. Además, al haberse centrado únicamente en una zona geográfica determinada, no se han recogido posibles diferencias regionales dentro del sistema educativo estadounidense.

De cara a futuras investigaciones, sería interesante intentar ampliar el número de participantes y combinar la metodología cualitativa con instrumentos cuantitativos,

como cuestionarios, que permitan contrastar los datos obtenidos. Asimismo, se podría profundizar en el seguimiento longitudinal del alumnado hispanohablante en ambos programas, analizando su evolución a lo largo de varios cursos académicos. También se propone investigar la percepción del alumnado sobre su propio proceso de inclusión, un aspecto de gran valor para comprender mejor sus necesidades reales.

A modo de cierre, se presenta una tabla comparativa que sintetiza los principales hallazgos del análisis de las entrevistas en cuanto a los programas ELL y DLI, organizados por los diferentes temas extraídos en el apartado de resultados.

Tabla 2

Síntesis de resultados comparativos entre ELL y DLI

	ELL	DLI
Progreso de los alumnos hispanohablantes	El progreso en inglés puede verse afectado por la falta de disposición o interés para aprender el idioma.	Existe un enfoque equilibrado entre ambos idiomas, lo que implica positivamente en el progreso del idioma.
Integración social y académica	Favorece la integración social y académica, pero sin un enfoque explícito en inclusión cultural.	Se ve una integración muy positiva, con un mayor enfoque en inclusión cultural y diversidad.
Implicación de las familias	Implicación variable, dificultada por barreras lingüísticas y falta de comunicación.	Gran implicación familiar, con reuniones y actividades escolares conjuntas.
Apoyo institucional	Asistentes de aula, materiales y recursos, aunque algo limitados.	Formación docente de la mano del distrito y recursos anuales para el fomento del aprendizaje.

Evaluación del proceso	Evaluación mediante la prueba ACCESS, que mide expresión oral, comprensión auditiva, lectura y escritura.	Evaluación mediante el examen AAPPL al inicio del curso, evalúa tanto la comprensión auditiva y lectora, como la expresión oral y escrita.
-------------------------------	---	--

Fuente. Elaboración propia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J., Williams, J. III, & Hunt, B. (2019). Modelos de programas de doble inmersión y estudiantes de inglés: Un análisis de los resultados de alfabetización en dos escuelas de California con modelos 50/50 y 90/10. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 1–12. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222762.pdf>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5ª ed.). Multilingual Matters.
- Blasco Hernández, T., & Otero García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, (33).
- British Columbia Ministry of Education. (2018). *English language learning (ELL) policy guidelines*. Recuperado de <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/english-language-learners/guidelines.pdf>
- Caro, P. (2024). Los latinos lideran el crecimiento de la población de Estados Unidos en un 71%. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/us/2024-06-29/los-latinos-lideran-el-crecimiento-de-la-poblacion-de-estados-unidos-en-un-71.html>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación. Editorial Universidad de Antioquía.
- Cummins, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. Recuperado de <https://www.coli.uni-saarland.de/~masta/WS15/Cummins1979.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Ediciones Morata.

- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695–727). Sage.
- García, O. (2013). El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. En D. Dumitrescu & G. Piña-Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares* (pp. 353–373). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- <https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/el-papel-del-translenguar.pdf>
- González Mendoza, L. H. (2013). Acerca de la investigación sociológica y la entrevista cualitativa. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 5(8), 82–93.
- Howard, E. R., Olague, N., & Rogers, D. (2003). *The dual language program planner: A guide for designing and implementing dual language programs*. Center for Applied Linguistics. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473083.pdf>
- Irwin, V., Wang, K., Tezil, T., Zhang, J., Filbey, A., Jung, J., Bullock Mann, F., Dilig, R., Parker, S. (2023). *Report on the Condition of Education 2023* (NCES 2023-144). Departamento de Educación de EE. UU., Instituto de Ciencias de la Educación, Centro Nacional de Estadísticas de la Educación. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubs2023/2023144.pdf>
- Language Testing International. (s.f.). *AAPPL: The ACTFL Assessment of Performance toward Proficiency in Languages*. Recuperado de <https://www.languagetesting.com/aappl>
- Menegatti, M., & Rubini, M. (2017). Gender Bias and Sexism in Language. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.470>
- Montero-Sieburth, M. (1993). Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, (116), 491–517.
- Morris, A. (2024). *Programa de doble vía en los Estados Unidos*. Boise State University. Recuperado de <https://boisestate.pressbooks.pub/app/uploads/sites/334/2024/01/Final.pdf>

- National Center for Education Statistics. (2024). *English learners in public schools*. Recuperado de <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf/english-learners-in-public-schools>
- Potowski, K., & Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 154–170. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.970360>
- Roca, A., & Colombi, M. C. (s.f.). Español para hispanohablantes: ¿Por qué iniciar y mantener un programa de español para hablantes nativos? *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/LENGUA/espanol_eeuu/bilingue/aroca.htm
- Szesny, S., Formanowicz, M., & Moser, F. (2016). Can gender-fair language reduce gender stereotyping and discrimination? *Frontiers in psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00025>
- Sharp, L. A. (2016). ESEA reauthorization: An overview of the Every Student Succeeds Act. *Texas Journal of Literacy Education*, 4(1), 9–13. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110854.pdf>
- Statista. (2024). *Población hispana de Estados Unidos por país de origen*. Statista. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/1265654/poblacion-hispana-de-estados-unidos-por-pais-de-origen/>
- Universidad de Valladolid. (s.f.). Competencias del Grado en Educación Infantil. Recuperado de https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edinfpa_competencias.pdf
- U.S. Census Bureau. (2024). *QuickFacts: Estados Unidos*. Recuperado de <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/RHI725222>
- U.S. Census Bureau. (2021). *Racial and Ethnic Diversity in the United States: 2010 Census and 2020 Census*. Recuperado de <https://www.census.gov/library/visualizations/interactive/racial-and-ethnic-diversity-in-the-united-states-2010-and-2020-census.html>
- U.S. Department of Education. (2005). *No Child Left Behind Act of 2001: Annual Report to Congress*. Recuperado de

<https://www.ed.gov/sites/ed/files/about/reports/annual/nclb/nclbrpt2005.pdf>

U.S. Department of Education. (2015). *Title III, Part A: English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement—Equitable Services to Private School Students, Teachers, and Other Educational Personnel: Non-Regulatory Guidance*. Recuperado de

<https://www.ed.gov/sites/ed/files/2020/07/titlethree.pdf>

U.S. Department of Education. (2024). *Dual language immersion playbooks: Foundational conditions*. Recuperado de

<https://www.ed.gov/sites/ed/files/2024/12/dual-language-playbook-2-20241219.pdf>

U.S. Department of Education. (2024). *Elementary and Secondary Education Act of 1965*. Recuperado de

<https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-748/pdf/COMPS-748.pdf>

WIDA. (s.f.). *ACCESS for ELLs*. WIDA. <https://wida.wisc.edu/assess/access>

Wiese, A.-M., & García, E. E. (1998). The Bilingual Education Act: Language minority students and equal educational opportunity. *Bilingual Research Journal*, 22(1), 1–18.

<https://doi.org/10.1080/15235882.1998.10668670>

7. ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1: Mapa por Estados de E.E.U.U. sobre la diversidad étnica Hispanohablante en 2020. Fuente: U.S. <i>Census Bureau</i> , 2020.....	11
Figura 2: Porcentaje por estado de los estudiantes ELs en Escuelas Públicas en 2021. Fuente: NCES, 2021.....	12
Figura 3: Estados y territorios miembros del Consorcio WIDA. Fuente: WIDA, <i>University of Winconsin-Madison</i>	15
Figura 4: Estados y territorios miembros del Consorcio WIDA. Fuente: WIDA, <i>University of Winconsin-Madison</i>	15
Figura 5: NCSD <i>Beginning of Year DLI Grade Level Language Acquisition Targets Spanish</i> . Fuente: Imagen proporcionada por CG, comunicación propia.....	18
Tabla 1: Comparación de los enfoques pedagógicos de ELL y DLI. Elaboración propia.....	18
Tabla 2: Síntesis de resultados comparativos entre ELL y DLI. Elaboración propia.....	29

8. ANEXOS

8.1. Cuestionarios utilizados

Se han utilizado 3 tipos de cuestionarios diferentes:

1. Cuestionario a profesorado DLI:

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando con estudiantes DLI?
2. ¿En qué curso trabajas o has trabajado con este programa?
3. ¿Qué nivel de español e inglés tienen sus alumnos cuando comienzan en el programa?
4. De forma orientativa, ¿cómo calificaría su nivel inicial de inglés en una escala del 0 al 10?
5. ¿Cuál considera que es el nivel de inglés actual medio de sus alumnos hispanohablantes en una escala del 0-10? ¿En qué ámbitos ha notado (o no) la mejora del idioma?
6. ¿Qué metodología utiliza principalmente en su aula? (50/50, 90/10)
7. ¿Qué recursos o apoyo recibe por parte de la escuela o distrito?
8. ¿Qué principales desafíos enfrenta en la enseñanza en un contexto bilingüe?
9. ¿Cómo evalúa el proceso de los estudiantes DLI?
10. ¿Cuánto cree que han progresado lingüísticamente desde el inicio del programa hasta ahora?
11. ¿Cómo se involucran las familias de los estudiantes en el proceso educativo?
12. ¿Cómo percibe la integración de los estudiantes hispanohablantes en el grupo?
13. ¿Diría que han mejorado en su integración social desde su entrada en el programa? ¿En qué aspectos?

2. Cuestionario a profesorado ELL:

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando con estudiantes ELL?
2. ¿Qué nivel de español e inglés tienen sus alumnos cuando comienzan en el programa?

3. En una escala del 0-10 ¿Cuál consideraría que es el nivel inicial de inglés de sus alumnos al empezar el programa?
4. ¿Cuál considera que es el nivel de inglés actual medio de sus alumnos hispanohablantes en una escala del 0-10? ¿En qué ámbitos ha notado (o no) la mejora del idioma?
5. ¿Qué metodología utiliza principalmente en su aula? (*pull-out, push-in, co-working*)
6. ¿Qué recursos o apoyo recibe por parte de la escuela o distrito?
7. ¿Qué principales desafíos enfrenta en la enseñanza del inglés como segunda lengua?
8. ¿Cómo evalúa el proceso de los estudiantes ELL?
9. ¿Cuánto cree que han progresado lingüísticamente desde el inicio del programa hasta ahora?
10. ¿Cómo se involucran las familias de los estudiantes en el proceso educativo?
11. ¿Cómo percibe la integración de los estudiantes hispanohablantes en el grupo?
12. ¿Diría que han mejorado en su integración social desde su entrada en el programa? ¿En qué aspectos?

3. Cuestionario a familias:

1. ¿Qué programa ha seguido su hijo o hija (ELL, DLI o ambos)?
2. ¿Qué nivel de inglés tenía su hijo o hija al comenzar?
3. ¿Cómo calificaría ese nivel en una escala del 0 al 10?
4. ¿Qué nivel considera que tiene actualmente en una escala del 1-10? ¿En qué ámbitos ha notado (o no) la mejora del idioma?
5. ¿Cómo ha sido la adaptación al sistema escolar estadounidense?
6. ¿Considera que su hijo/a está bien integrado/a en el entorno escolar? ¿En qué lo nota?
7. ¿Qué tipo de apoyo ha recibido su hijo/a en el colegio?
8. ¿Está satisfecha con el progreso lingüístico y académico de su hijo/a? ¿En qué aspectos lo percibe más claramente?
9. ¿Se siente usted integrada y apoyada por el centro escolar?

10. ¿Cómo ha afectado cada programa educativo a su uso del español en casa y qué diferencia ha percibido entre uno y otro?

11. ¿Preferiría un programa frente a otro? ¿Por qué?

8.2. Transcripciones de entrevistas

La primera entrevista fue a CG, maestro de DLI:

- **¿Cuánto tiempo lleva trabajando con estudiantes DLI?**

Este año escolar es mi sexto año trabajando dentro del contexto *Dual Language Immersion* en los Estados Unidos de América, cuatro de ellos han sido en el Estado de Wyoming y dos de ellos en el Estado de Utah.

- **¿En qué curso trabajas o has trabajado con este programa?**

Los años que llevo trabajando aquí, siempre he trabajado con este programa. Ahora mismo estoy trabajando con alumnos de cuarto de primaria.

- **¿Qué nivel de español e inglés tienen sus alumnos cuando comienzan en el programa?**

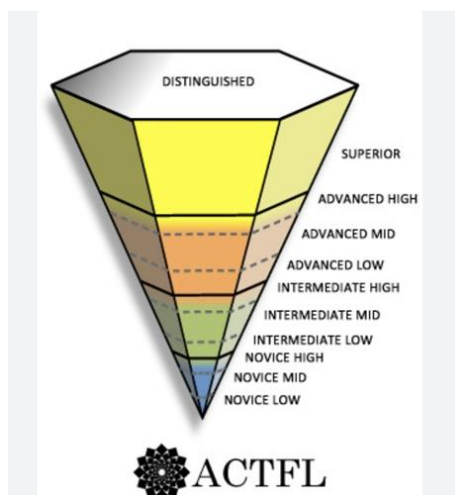
Dependiendo de su exposición a la lengua hispana durante el verano, los alumnos suelen venir con un nivel un poco más bajo del que dejaron antes de las vacaciones de verano. En nuestro distrito escolar, el Departamento de Lenguas Extranjeras tiene una tabla de niveles separadas por cursos, en las cuales se establecen los siguientes ítems con los niveles en los que los alumnos deben de estar a principio del curso escolar:

Language Proficiency Targets - Spanish

NCSd Beginning of Year DLI Grade Level Language Acquisition Targets
Spanish (AAPPL)

Grade & (Test Form)	Interpersonal Listening / Speaking	Interpretive Listening	Interpretive Reading	Presentational Writing
3 (Form E)	Novice High	Novice High	Novice Mid	Novice Mid
4 (Form E)	Novice High	Intermediate Low	Novice High	Novice High
5 (Form A)	Intermediate Low	Intermediate Low	Novice High	Novice High
6 (Form A)	Intermediate Low	Intermediate Mid	Intermediate Low	Intermediate Low
7 (Form B)	Intermediate Mid	Intermediate Mid	Intermediate Low	Intermediate Low
8 (Form B)	Intermediate Mid	Intermediate High	Intermediate Mid	Intermediate Mid

En cuanto al nivel de inglés, los alumnos son angloparlantes, por lo que su nivel de inglés está clasificado desde una perspectiva nativa. En el Distrito de Natrona, usamos los niveles lingüísticos descriptivos de la ACTFL.



- **De forma orientativa, ¿cómo calificaría el nivel inicial de inglés de los alumnos en una escala del 0 al 10?**

En el contexto DLI, la mayoría de los alumnos son angloparlantes nativos, a excepción de la población migrante, la cual representa alrededor del 15% de la población del distrito escolar. El nivel de inglés que la mayoría debería dominar, siendo su lengua nativa, en Cuarto Grado de Educación Elemental oscila entre el *Intermediate Mid- High*. Los estudiantes hispanohablantes empiezan su programa de adaptación IELP desde el nivel Novice Low, como si estuvieran en Kindergarten, es decir entre 1 y 2 sobre 10, para continuar su progresión a medida que el curso escolar, o cursos escolares, van avanzando.

- **¿Cuál considera que es el nivel de inglés actual medio de sus alumnos hispanohablantes en una escala del 0-10? ¿En qué ámbitos ha notado (o no) la mejora del idioma?**

Los alumnos que vienen de comunidades migrantes, usualmente México y países centroamericanos como Honduras, El Salvador o Guatemala, suelen venir con un nivel de inglés muy básico o inexistente, por lo cual necesitan un apoyo inicial bastante estricto. El distrito tiene métodos para poder paliar esta falta de conocimientos del idioma y del contexto social y cultural del mismo, mediante un plan de iniciación ELL, llamado IELP. En este plan, el alumno es evaluado por el profesorado capacitado ELL para poner en práctica acomodaciones en el aprendizaje diario y en las pruebas y exámenes que se hacen en la clase de inglés, incluyendo traducciones, uso del ordenador portátil, visuales y demás elementos de ayuda que hagan de esta transición, un periodo más llevadero y productivo.

El nivel actual de inglés medio de los alumnos hispanohablantes sería de un 6/7 sobre 10, existiendo mejora en el vocabulario, lectura y escritura, lo que ha ayudado también a la socialización

- **¿Qué metodología utiliza principalmente en su aula? (50/50, 90/10)**

En nuestro distrito usamos la metodología de DLI 50/50. La metodología de Inmersión Lingüística Dual (DLI) 50/50 en español implica que los estudiantes, tanto hablantes nativos de inglés como de otros idiomas, aprenden la mayoría de las materias (y no solo la clase de español) en español el 50% del tiempo durante todo su programa escolar. Esto incluye asignaturas como artes del lenguaje, matemáticas y ciencias, con el objetivo de lograr un dominio bilingüe y bicultural.

El principal objetivo del programa DLI en el Estado de Wyoming es la obtención del *Seal of Biliteracy* o Sello Estatal de Alfabetización Bilingüe.

El Sello Estatal de Alfabetización Bilingüe es un premio otorgado por el Estado de Wyoming en reconocimiento a los estudiantes que han estudiado y alcanzado el dominio de dos o más idiomas al graduarse de la escuela secundaria. Apareciendo en la transcripción del estudiante de último año que se gradúa, el Sello de Alfabetización Bilingüe es una declaración de logros para el futuro laboral y para las admisiones universitarias.

El programa de Inmersión en Lenguaje Dual (DLI) reconoce el valor de este Sello y la importancia que le da al bilingüismo y la alfabetización bilingüe. Sin embargo, la participación en el programa no garantiza automáticamente que se logrará el Sello. Hay

criterios y requisitos adoptados por el Estado, tales como aprobar los exámenes de *Spanish AP* durante Secundaria u obtener créditos universitarios mientras los alumnos están en Secundaria (*BOCES Program*).

- **¿Qué recursos o apoyo recibe por parte de la escuela o distrito?**

El Distrito de Natrona County ofrece un departamento de DLI y de ESL/ESL mediante el cual tiene una financiación específica para poder comprar materiales y enviar a los docentes a diferentes conferencias sobre los programas de inmersión y sobre programas bilingües. La escuela tiene una maestra ELL específica para los migrantes hispanohablantes, ya que necesitan un plan de apoyo particular, el cual se hace mediante sus intervenciones diarias en el aula. La escuela tiene 5 docentes hispanohablantes nativos, los cuales son los encargados de la enseñanza del 50% de la

parte de español, uno en cada grado o curso, desde Kindergarten hasta 5 Grado, en Educación Elemental.

- **¿Qué principales desafíos enfrenta en la enseñanza en un contexto bilingüe?**

El principal desafío al que se enfrentan los distritos escolares en el Estado de Wyoming, en cuanto al programa DL se refiere, es la falta de contacto con la realidad hispana e hispanohablante. En particular en nuestro contexto educativo, los hispanos no representan una población no muy significativa, por lo cual el contacto con comercios, trabajadores y representantes de esta comunidad todavía no es muy amplio. En otros estados, los estudiantes pueden practicar fuera de la escuela con los representantes de las comunidades hispanas y latinas, por lo que tienen una ventaja que estos estudiantes tienen de una manera más limitada.

- **¿Cómo evalúa el proceso de los estudiantes DLI?**

Los estudiantes de DLI toman un examen al inicio del curso escolar, el cual va alineado con los *Proficiency Targets* de ACTFL, asociación norteamericana de lenguas extranjeras, llamado AAPPL Test. En la tabla anterior se puede apreciar los cuatro componentes a evaluar desde 3 Grado de Educación Elemental hasta que terminan la Educación Secundaria y obtienen el *Seal of Biliteracy*.

Por otro lado, los estudiantes de DLI reciben su contenido en asignaturas como matemáticas, ciencias o ciencias sociales en español, por lo que las evaluaciones también son en el mismo idioma. Las evaluaciones periódicas y continuas son prueba del proceso de los alumnos DLI.

- **¿Cuánto cree que han progresado lingüísticamente desde el inicio del programa hasta ahora?**

Los alumnos del programa de DLI a los que enseñé este año en cuarto grado han estado en el programa continuamente durante 5 años, por lo que se encuentran en el nivel *Novice-High* o *Intermediate-Low*. Desde el inicio, se puede apreciar su progresión lingüística a través de los cursos en la escuela.

- **¿Cómo se involucran las familias de los estudiantes en el proceso educativo?**

Las familias optan por inscribir a sus hijos en el programa DLI de manera voluntaria, por lo que la aceptación por parte de las familias es muy alta, y se involucran de una manera positiva, participando en actividades en el aula como voluntarios y creando grupos de lectura (hispanohablantes) para nuestros *Small Groups*.

por otro lado, todos los años, se realiza una actuación musical por parte de los alumnos de DLI, en el cual se puede apreciar la progresión lingüística de todos los alumnos, el cual está abierto a todas las familias para que puedan apreciar el trabajo de los mismos.

- **¿Cómo percibe la integración de los estudiantes hispanohablantes en el grupo?**

De manera general, los estudiantes hispanohablantes de la escuela se han adaptado de una manera positiva al ambiente DLI, tanto social como académicamente. Sí es cierto que este alumnado trae de su contexto una deficiencia académica muy importante, por lo que se crean planes personalizados para paliar estas deficiencias (profesoras ELL y ESL). En clase, la mayoría de estos alumnos participan en pequeños grupos de refuerzo para poder trabajar de manera individual y personalizada. Las familias, por lo general, aceptan y cuidan al alumnado hispanohablante, socializando con ellos y sus familias, incluso aportando ayuda material y económica.

- **¿Diría que han mejorado en su integración social desde su entrada en el programa? ¿En qué aspectos?**

Sí, sobre todo a la hora de socializar con las familias y alumnos, ya que el ambiente DLI favorece esta integración y se sienten mucho más cómodos que en un aula en inglés tradicional. Es cierto que, en el ámbito académico, este alumnado presenta dificultades a la hora de integrarse y llegar al nivel educativo al que el resto del alumnado local se encuentra, pero se ponen en marcha planes para paliar esto de la mejor manera posible, dentro de la escuela (e incluso afuera).

La segunda entrevista fue a AK, maestra ELL:

- ***How long have you been working with ELL (English Language Learner) students? [¿Cuánto tiempo llevas trabajando con estudiantes ELL?]***

I have worked with ELL students for 14 years. My primary job is a tutor where I help students who are struggling with Reading and math (tier 3). However I also take on the role of the english language facilitator. We have had very few students that are ELL so I would only work with a couple of students a year. This year has been very different though. We have seen a lot more ELL students come to our school. Many do not stay for long, but this is the most we've ever had.

[He trabajado con estudiantes ELL durante 14 años. Mi trabajo principal es como tutora, donde ayudo a estudiantes que tienen dificultades en lectura y matemáticas (nivel 3). Sin embargo, también asumo el rol de facilitadora del idioma inglés. Hemos tenido muy pocos estudiantes ELL, por lo que normalmente trabajaba solo con uno o dos estudiantes al año. Sin embargo, este año ha sido muy diferente. Hemos visto llegar muchos más estudiantes ELL a nuestra escuela. Muchos no permanecen mucho tiempo, pero este es el mayor número que hemos tenido nunca.]

- ***What level of Spanish and English do your students typically have when they begin the program? [¿Qué nivel de Español e Inglés tiene su alumnado cuando empiezan el programa?]***

Most students that I see are at a beginner level for English. Their level in Spanish varies. Some students are very proficient in Spanish, but a few students struggle in their home language as well. [La mayoría de los estudiantes que veo tienen un nivel inicial de inglés. Su nivel de español varía. Algunos son muy competentes en español, pero algunos tienen dificultades también en su lengua materna.]

- ***As an estimate, how would you rate their initial level of English on a scale from 0 to 10? [En una escala del 0-10 ¿Cuál consideraría que es el nivel inicial de inglés de sus alumnos al empezar el programa?]***

When a student starting school identifies that they speak multiple languages at home, I have ten days to give an English screener called WIDA. Most of these students score at a level 1 (out of five). The students are mostly new to the country and have limited language proficiency. [Cuando un estudiante que comienza la escuela indica que habla varios idiomas en casa, tengo diez días para administrarle una prueba inicial de inglés llamada WIDA. La mayoría de estos estudiantes obtiene una puntuación de nivel 1 (de un total de cinco). En su mayoría, son estudiantes recién llegados al país y con un dominio limitado del idioma.]

- ***What would you say is the current average level of English of your Spanish-speaking students on a scale from 0 to 10? In which areas have you noticed improvement (or not)? [¿Cuál considera que es el nivel de inglés actual medio de sus alumnos hispanohablantes en una escala del 0-10? ¿En qué ámbitos ha notado (o no) la mejora del idioma?]***

Every February, English Language students take an exam that measures their proficiency level called ACCESS. It measures Speaking, Listening, Reading and Writing. It is a difficult test and takes a typical English Language Learner six years to become proficient and pass the test. This year the average score for our students was 1, which is typical of newcomers. They are expected to grow around one level per year. The area that they struggle with the most is Writing. Some are shy and don't do well with Speaking. The test expects the student to speak with a lot of details and that is difficult for many students.

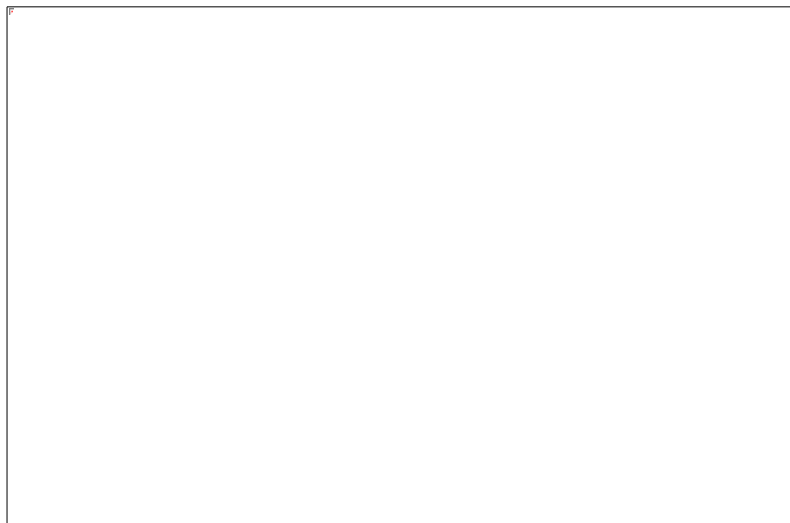
[Cada febrero, los estudiantes del programa English Language realizan un examen que mide su nivel de competencia llamado ACCESS. Evalúa la expresión oral, la comprensión auditiva, la lectura y la escritura. Es una prueba difícil y a un estudiante típico del programa ELL le lleva unos seis años alcanzar la competencia necesaria para superarla. Este año, la puntuación media de nuestros estudiantes fue de 1, lo cual es habitual en alumnado recién llegado. Se espera que progresen aproximadamente un nivel por año. El área con la que más dificultades presentan es la escritura. Algunos son tímidos y no se desenvuelven bien en la parte oral. La prueba espera que el alumno hable con mucho detalle, y eso resulta difícil para muchos.]

• What methodology do you primarily use in your classroom? (pull-out, push-in, co-teaching) [¿Qué metodología utiliza principalmente en su aula? (pull-out, push-in, co-working)]

This is the recommended ELL support matrix for the school district. Their language support depends on how they score on the ACCESS test and the grade level. Pull out tutoring for languages does not happen until grade 3. Kindergarten and first grade students are only getting classroom support from their teacher. Once the student enters second grade they can get tier 3 reading support from the tutor, but it doesn't focus on learning English vocabulary. It is more phonics focused. This year we have had 6-8 kids that are in third grade or above that qualify for supplemental language tutoring. They get a pull out group for Reading support (tier 3) and for language support. Each group is 20 minutes in length.

[Esta es la matriz de apoyo recomendada para estudiantes ELL por parte del distrito escolar. El apoyo lingüístico que reciben depende de la puntuación obtenida en la prueba ACCESS y del curso escolar. Las tutorías pull-out para lenguaje no se

implementan hasta tercer curso. El alumnado de infantil y primer curso solo recibe apoyo dentro del aula por parte de su maestra. A partir de segundo, pueden recibir apoyo en lectura nivel 3 por parte de la tutora, aunque este no se centra en el vocabulario del inglés, sino más bien en aspectos fonéticos. Este año hemos tenido entre 6 y 8 alumnos de tercer curso en adelante que cumplen los requisitos para recibir tutoría complementaria en lengua. Reciben sesiones pull-out tanto para apoyo en lectura (nivel 3) como en lengua, con una duración de 20 minutos por grupo.]



- ***What resources or support do you receive from the school or district?***

[¿Qué recursos o apoyo recibe por parte de la escuela o distrito?]

The district has provided me with Image Learning, TEAM and Finish Line as resources for language tutoring. My school has bought Lexia licenses for tier 3 readers. The school district also gives me a budget to spend on supplemental materials for ELL students. However it was from a grant and the money is dwindling so I'm not sure how much money I'll have in the future.

[El distrito me ha proporcionado Image Learning, TEAM y Finish Line como recursos para las tutorías lingüísticas. Mi escuela ha comprado licencias de Lexia para estudiantes de nivel 3 en lectura. Además, el distrito escolar me asigna un presupuesto para materiales complementarios destinados al alumnado ELL. Sin embargo, ese dinero proviene de una subvención y se está agotando, así que no sé cuánto presupuesto tendré en el futuro.]

- ***What are the main challenges you face in teaching English as a second language? [¿Qué principales desafíos enfrenta en la enseñanza del inglés como segunda lengua?]***

One major problem I face is the reluctance of students wanting to learn English. Many do not want to learn and will not practice. Also, with our school being half Spanish it is very easy for these students to get away with not having to practice English. Their peers and teachers can communicate with them in Spanish so they are not forced to learn English. Coming to a new country is difficult and continuing to speak in Spanish brings them comfort. Another problema we face is many of the kids do not come to school regularly. They will start in the middle of the year and are sporadic when attending school so it is difficult to have any consistency with them or make progress. This year we've had 19 ELL students, but six have moved. It's hard because we put a lot of time an effort into screening them and putting them into a group that is appropriate for their level, and then they sporadicaly come to school before eventually just moving away.

[Uno de los principales problemas a los que me enfrento es la falta de disposición de los estudiantes para aprender inglés. Muchos no quieren aprender y no practican. Además, como nuestro colegio es en parte hispano, les resulta muy fácil evitar practicar inglés. Sus compañeros y profesores pueden comunicarse con ellos en español, por lo que no se ven obligados a aprenderlo. Llegar a un país nuevo es difícil, y seguir hablando español les aporta consuelo. Otro problema al que nos enfrentamos es que muchos de estos niños no asisten regularmente a la escuela. Empiezan a mitad de curso y su asistencia es esporádica, lo que dificulta mantener una continuidad o lograr avances. Este año hemos tenido 19 estudiantes ELL, pero seis se han marchado. Es complicado, porque dedicamos mucho tiempo y esfuerzo a evaluarles y ubicarles en un grupo adecuado para su nivel, y luego vienen de forma intermitente hasta que finalmente se mudan.]

- ***How do you assess the learning process of ELL students? [¿Cómo evalúa el proceso de los estudiantes ELL?]***

Students take the ACCESS test. They must score a 4.3 in Literacy and a 4.6 composite score in order to pass. Then the students are monitored for two years after passing ACCESS to make sure they do not need any further support. [Los estudiantes

realizan la prueba ACCESS. Deben obtener una puntuación de 4,3 en Lectoescritura y una puntuación compuesta de 4,6 para aprobar. Después de aprobar el ACCESS, se realiza un seguimiento durante dos años para asegurarse de que no necesiten apoyo adicional.]

- ***How much do you think your students have progressed in their English language skills since entering the program? [¿Cuánto cree que han progresado lingüísticamente desde el inicio del programa hasta ahora?]***

This is hard to determine because these students are so transient. This year 16 students took the ACCESS test. Of those students, only four of them took it last year with us. The students are given an individual goal each year. This year three of the four reached their goal. [Esto es difícil de determinar porque estos estudiantes son muy transitorios. Este año, 16 estudiantes realizaron la prueba ACCESS. De esos estudiantes, solo cuatro la hicieron con nosotros el año pasado. A cada estudiante se le asigna un objetivo individual cada año. Este año, tres de esos cuatro alcanzaron su objetivo.]

- ***How involved are the families of ELL students in the educational process? [¿Cómo se involucran las familias de los estudiantes en el proceso educativo?]***

Families are not involved in the educational process. At the beginning of the year, I have to bring them in to go over the student's English Learning Plan. The families don't speak English so I have to have a translator. The education process is very different to them and they tend to get overwhelmed and confused so I try to keep it very simple. Many of these students miss a lot of school. Trying to communicate with families or even get in touch with them can be difficult. Having Spanish speaking teachers is a huge benefit to forming a relationship with the families and getting them more involved. However, it takes a lot of time to establish the connections.

[Las familias no están involucradas en el proceso educativo. Al comienzo del curso, tengo que reunirme con ellas para repasar el Plan de Aprendizaje del Inglés del estudiante. Las familias no hablan inglés, así que necesito un traductor. El proceso educativo es muy diferente para ellas y tienden a sentirse abrumadas y confundidas, por lo que intento explicarlo de forma muy sencilla. Muchos de estos estudiantes faltan mucho a clase. Intentar comunicarse con las familias o incluso simplemente contactar

con ellas puede ser complicado. Contar con profesores que hablen español es una gran ventaja para establecer una relación con las familias y lograr una mayor implicación. Sin embargo, se necesita mucho tiempo para establecer esos vínculos.]

• *How do you perceive the integration of Spanish-speaking students within the group? [¿Cómo percibe la integración de los estudiantes hispanohablantes en el grupo?]*

The integration of Spanish speaking students within the classroom seems to go well. They are put in a dual language classroom where other students speak Spanish. They are usually students that like to help and will assist the Spanish speaking students. This year there is a group that are in fourth and fifth grades so they have become friends as well. [La integración de los estudiantes hispanohablantes en el aula parece desarrollarse adecuadamente. Son ubicados en un aula de doble inmersión donde otros estudiantes también hablan español. Normalmente, son alumnos a los que les gusta ayudar y apoyan a los compañeros hispanohablantes. Este año hay un grupo en cuarto y quinto curso que se ha hecho amigo entre sí.]

• *Would you say they have improved in terms of social integration since entering the program? In what ways? [¿Diría que han mejorado en su integración social desde su entrada en el programa? ¿En qué aspectos?]*

I think we have improved. This year we have a counselor that is bilingual. His previous job was the translator for families in the district. He is used to working with Spanish speaking families and knows how to support them. He also started a group with the kids where he talks to them about their experiences and feelings. This person is not guaranteed to be in our building next year, wich would be disheartening to our ELL students.

[Este año hemos mejorado. Contamos con un consejero bilingüe cuyo trabajo anterior fue ser traductor para las familias del distrito. Está acostumbrado a trabajar con familias hispanohablantes y sabe cómo apoyarlas. También inició un grupo con los niños en el que habla con ellos sobre sus experiencias y sentimientos. No está garantizado que esta persona esté en nuestro centro el próximo año, lo cual sería desalentador para nuestros estudiantes ELL.]

La tercera entrevista fue a EM, maestra de DLI y ELL:

ENTREVISTA DLI:

- **¿Cuánto tiempo lleva trabajando con estudiantes DLI?**

He trabajado dos años en el programa de DLI.

- **¿En qué curso trabajas o has trabajado con este programa?**

Estuve trabajando hace dos años con este programa, con alumnos de primero de primaria.

- **¿Qué nivel de español e inglés tienen sus alumnos cuando comienzan en el programa?**

La mayoría solamente hablan inglés. Tienen un bueno nivel de inglés con vocabulario y gramática a nivel para su edad. Están aprendiendo español en la escuela. Yo soy la maestra de primer grado. Cuando me llegan a mí, tienen un año con experiencia con español. Entienden muy poco y hablan aún menos. Hay ciertas cosas que saben bien como el alfabeto y los números y colores, pero no pueden entender oraciones simples sin movimientos o dibujos para ayudarles y no pueden hablar más de que si o no. Cada año tengo uno o dos alumnos que hablan un idioma además de inglés en la casa. Este grupo tiene uno que habla español y uno que habla español y ruso en casa.

- **De forma orientativa, ¿cómo calificaría el nivel inicial de inglés de los alumnos en una escala del 0 al 10?**

Al comienzo el programa el nivel de inglés de los alumnos hispanohablantes suele ser equivalente al nivel de *Kindergarten*, es decir entre 1 y 2 sobre 10.

- **¿Cuál considera que es el nivel de inglés actual medio de sus alumnos hispanohablantes en una escala del 0-10? ¿En qué ámbitos ha notado (o no) la mejora del idioma?**

Los dos hispanohablantes en este ciclo tienen un promedio de 6 en inglés. He visto un mejoramiento en el vocabulario, gramática, formación de oraciones complejas, lectura, y escritura.

- **¿Qué metodología utiliza principalmente en su aula? (50/50, 90/10)**

Mi aula es 50/50. Yo soy el lado de español y otra maestra es el lado de inglés. Cambiamos niños en la hora de lonche para que todos los niños reciben medio día en inglés y medio en español.

- **¿Qué recursos o apoyo recibe por parte de la escuela o distrito?**

El distrito y la escuela proporcionan los materiales educativos para los estudiantes. Cada dos años pagan para que los maestros vayan a juntas educativas con cursos especiales para DLI.

- **¿Qué principales desafíos enfrenta en la enseñanza en un contexto bilingüe?**

¡Hay muchos! El programa de mi escuela, se enfocan mucho en alumnos que hablan inglés y quieren aprender español. Resulta en clases con todos los estudiantes al mismo nivel lingüístico. Es más fácil hacer parejas y trabajos en grupo cuando hay una variedad de habilidades. Encontrar suficiente tiempo para la planeación entre dos maestras también es difícil.

- **¿Cómo evalúa el proceso de los estudiantes DLI?**

Empezando en 3° de primaria, hay un examen de español que toman una vez al año. Este examen mide su progreso en entender, hablar, leer, y escribir español. Los poco niños hispanohablantes que aún no dominan el inglés también tienen que tomar un examen una vez al año para medir su conocimiento del inglés.

- **¿Cuánto cree que han progresado lingüísticamente desde el inicio del programa hasta ahora?**

¡Han mejorado mucho! Al principio del ciclo escolar, eran muy pocos los que me entendían. Casi ninguno podía contestar preguntas simples. No sabían leer nada de español. Ahora todos contestan preguntas simples – unos con pocas palabras y otros con oraciones completas. Todos ya pueden leer palabras y oraciones en español. No suenan como nativos hispanohablantes, pero se pueden comunicar con suficiente fluidez para entenderles.

En cuanto a los alumnos hispanohablantes también se ha notado mucha mejora, al principio de curso empezaron con un nivel de inglés bastante bajo, ya que viniendo de *Kindergarden*, todavía confunden y mezclan palabras con su idioma nativo, pero poco a poco se ha ido notando una bastante mejora en ámbitos como el vocabulario, la escritura y la comprensión.

- **¿Cómo se involucran las familias de los estudiantes en el proceso educativo?**

Los padres de familia tienen que ir a una junta informativa antes de poder inscribirse en el programa. Dos veces al año tenemos conferencias entre padres y

maestras y eso es cuando les informamos del progreso de su hijo. Muchos papás también vienen al salón para ayudar con fiestas y para ayudar como voluntarios.

- **¿Cómo percibe la integración de los estudiantes hispanohablantes en el grupo?**

Como son muy pocos, es difícil saber. En la clase de español, son los líderes porque saben más que los otros niños. Pero a veces batallan en el lado de inglés. Les gusta mucho el lado de español porque además de enfocarnos en el idioma, también estudiamos la cultura. Siempre les gusta ver comidas y música de su casa que los otros niños no conocen.

- **¿Diría que han mejorado en su integración social desde su entrada en el programa? ¿En qué aspectos?**

Los dos hispanohablantes tienen muchos amigos desde el principio del programa, no he visto división entre ellos debido al idioma que hablan. Durante medio día son los líderes de la clase. Los demás alumnos están aprendiendo a como leer y escribir en español – una habilidad muy importante para la vida.

ENTREVISTA ELL:

- **¿Cuánto tiempo lleva trabajando con estudiantes ELL?**

He trabajado con estudiantes ELL por 19 años. Cuando estude para ser maestra, siempre pensé que iba a ser maestra de español, pero en cuanto tuvo mi primera experiencia con estudiantes ELL, sabía que el mejor camino para mi vida sería ayudando a estudiantes que necesitan aprender inglés.

- **¿Qué nivel de español e inglés tienen sus alumnos cuando comienzan en el programa?**

He tenido estudiantes de todos niveles y de muchos idiomas. Cada año hay una mezcla de todo. Hay niños que apenas llegaron a EE. UU. y no saben ni una palabra de inglés. A veces estoy inmigrantes recién llegados tienen un muy buen nivel de español o su lengua madre. Saben leer y escribir. Están a nivel de grado para las matemáticas. Pero a veces, y en realidad con más frecuencia recientemente, los niños recién llegados hablen su primero idioma perfectamente bien, pero sus académicos de lectura y matemáticas son muy bajos. Muchos han sufrido por la violencia y la pobreza en sus países madres. No tuvieron la oportunidad de estudiar. Es mucho más difícil ayudar a estos niños porque además de aprender inglés tienen que aprender todos los conceptos académicos de grados anteriores. También han niños que llegan a mi clase ya con años

aprendiendo inglés. Tienen bastante inglés social y conversacional, pero les falta desarrollar el inglés académico. Hay otro tipo de estudiante es el que nació en EE. UU. y aprendió inglés desde chico, pero tiene papas que solamente hablan otro idioma. Estos niños parecen ser muy bilingües pero muchas veces tienen faltas de conocimiento de los dos idiomas. Como todos alrededor hablan inglés, su lenguaje primero suele ser menos desarrollado.

- **En una escala del 0-10 ¿Cuál consideraría que es el nivel inicial de inglés de sus alumnos al empezar el programa?**

Muchos de ellos comienzan con muy poco conocimiento e incluso con conocimiento nulo del idioma. Podría decirse que un 0/1 de media sobre 10.

- **¿Cuál considera que es el nivel de inglés actual medio de sus alumnos hispanohablantes en una escala del 0-10? ¿En qué ámbitos ha notado (o no) la mejora del idioma?**

Tengo 3 estudiantes nivel 1, 3 nivel 4, y 11 nivel 8. Los de nivel 1 han mejorado mucho con entender y hablar inglés social. Los de nivel 4 han mejorado con su lectura. Los de nivel 8 están enfocándose en mejorar la escritura. Todos han mejorado en el uso del inglés académico.

- **¿Qué metodología utiliza principalmente en su aula? (*pull-out, push-in, co-working*)**

Mi escuela use *push in* para la clase de lectura. Tengo otra maestra que esta para toda la materia de lectura. También tenemos un poco de *pull-out*. La misma maestra saca mis estudiantes con muy poco inglés para trabajar en un grupo pequeño en sus necesidades específicos.

- **¿Qué recursos o apoyo recibe por parte de la escuela o distrito?**

El distrito paga por la maestra de inglés como segundo idioma y una asistente para ella. La escuela compra los libros y materiales educativos que usamos para ayudar a desarrollar el inglés en los estudiantes.

- **¿Qué principales desafíos enfrenta en la enseñanza del inglés como segunda lengua?**

Hay muchas. Es muy difícil ayudar a un niño recién llegado que no habla nada de inglés y tampoco sabe leer ni escribir en su lengua madre. Cuando llegan de niños chiquitos, la diferencia entre lo que sabe y lo deben saber es muy poco. Pero cuando llegan a mi clase en cuarto grado y no saben leer nada – es muy muy difícil. El racismo,

desafortunadamente, aun es un problema también. El distrito muchas veces no entiende las dificultades de los inmigrantes recientes tienen con acostumbrarse a un país nuevo. Muchas veces no les ayudan suficientemente. También en la escuela, a veces los otros niños dicen cosas en contra de los inmigrantes o les echan burlan por no saber inglés. La pobreza también es un problema. Justo esta semana, por ejemplo, una estudiante mía faltó toda la semana. Cuando le marque a su mamá, su teléfono ya no servía. Marque al papá y él me explicó que perdieron la casa que estaban rentando y tuvieron que mudarse de inmediato. No hubo ruta de camión de la casa nueva a la escuela y no sabía cómo pedir ayuda. La niña faltó mucha escuela por eso.

- **¿Cómo evalúa el proceso de los estudiantes ELL?**

Cada enero todos los estudiantes ELL tienen que tomar un examen que mide cuánto inglés pueden entender, hablar, leer, y escribir. El estado nos pone la meta de que crezcan un nivel cada año con la meta final de salir del programa de ELL en 5 años.

- **¿Cuánto cree que han progresado lingüísticamente desde el inicio del programa hasta ahora?**

Han crecido muchísimo desde el inicio de clases. Niños que no entiendan nada, ya hablan. Niños callados sin confianza, ya levantan las manos y participan con frecuencia. Niños que escribían oraciones muy cortas y usan oraciones complejas con un vocabulario más avanzado. Los resultados del examen de inglés nos llegan en una semana. Espero ver mucho crecimiento allí también.

- **¿Cómo se involucran las familias de los estudiantes en el proceso educativo?**

Como soy bilingüe, puedo hablar con las familias que hablan español. Eso ayuda mucho. Usamos 2 programas para traducir para las familias que hablan idiomas además del inglés. La escuela tiene noches para las familias y siempre tienen quien les traduce. Todas las cartas de la escuela, se les mandan en su idioma nativo.

- **¿Cómo percibe la integración de los estudiantes hispanohablantes en el grupo?**

Este ciclo escolar tengo un grupo muy diverso. Tengo 7 estudiante que hablan inglés como su primero idioma y 18 hispanohablantes. Normalmente es al revés. He visto que mis alumnos hispanos han beneficiado de tener una maestra bilingüe. La verdad, algunos de mis estudiantes que solamente hablan inglés que mostrada frustración con no ser parte del grupo o han batallado para hacer amigos. Claro que les

ayude a hacer conexiones como estudiantes diversos, pero les hace bien ser la minoridad por un rato para que desarrollen más empatía para las personas diferentes que ellos.

- **¿Diría que han mejorado en su integración social desde su entrada en el programa? ¿En qué aspectos?**

Si. En mi salón, ser bilingüe es un super poder. Me ven a mi cambian con facilidad entre los dos idiomas. Me ven poder ayudar a todos los alumnos en un idioma que entiendan. Muchas veces inmigrantes son avergonzados de sus raíces, pero en mi salón no. Los niños que hablan inglés están aprendiendo sobre las ventajas de ser bilingüe y de tener amigos de culturas diversas. Todo eso es muy bueno para sus futuros.

La última entrevista fue a R, madre de un niño en el programa DLI y una niña en el programa ELL:

- **¿Qué programa ha seguido su hijo o hija (ELL, DLI o ambos)?**

Mi hijo G, ha seguido el programa DLI desde *Kinder* hasta ahora, que está en quinto de primaria. Él tiene 11 años ahora.

Mi hija Z siguió el programa ELL desde *Kinder* hasta quinto grado, también. Ella tiene 15 años ahora.

- **¿Qué nivel de inglés tenía su hijo o hija al comenzar?**

Los dos empezaron con un nivel bastante bajo de inglés al comenzar con cada programa, ya que su primera lengua, que es la que hablamos en casa, es el español.

- **¿Cómo calificaría ese nivel en una escala del 0 al 10?**

Calificaría el nivel de inglés los dos al comenzar con un 3 sobre 10.

- **¿Qué nivel considera que tiene actualmente en una escala del 1-10?**

¿En qué ámbitos ha notado (o no) la mejora del idioma?

Mi hija Z ahora mismo considero que tiene un nivel 10 de inglés, se desenvuelve perfectamente en cualquier entorno y puede comunicarse y entender perfectamente cualquier cosa.

Mi hijo G considero que está en un 9. Yo he notado mucho la mejora en el idioma al dirigirse correctamente con otras personas. Por ejemplo: con sus maestros, sus amigos o en las citas con el doctor, responde correctamente a todas las preguntas y entiende todo muy bien.

- **¿Cómo ha sido la adaptación al sistema escolar estadounidense?**

Para Z la adaptación fue al principio bastante difícil por el idioma, pero, poco a poco, se fue adaptando y acomodando a la situación.

Para G fue bastante más buena la adaptación, gracias a todos sus maestros y personal que siempre le han atendido y apoyado.

- **¿Considera que su hijo/a está bien integrado/a en el entorno escolar?**

¿En qué lo nota?

Z está muy bien adaptada ahora al sistema escolar, se puede ver en sus buenas notas y referencias que me dan de ella todos sus maestros.

G también está muy bien integrado, sigue perfectamente las reglas y se esfuerza siempre por aprender y mejorar todo lo posible.

- **¿Qué tipo de apoyo ha recibido su hijo/a en el colegio?**

Z estuvo recibiendo clases de apoyo para ayudarle con el idioma, lenguaje y escritura del inglés.

G, el principal apoyo que ha tenido ha sido el de sus maestros, que se han esforzado por ayudarle académicamente, social, cultural y moralmente.

- **¿Está satisfecha con el progreso lingüístico y académico de su hijo/a?**

¿En qué aspectos lo percibe más claramente?

Sí, estoy muy satisfecha con los logros y todo el progreso que Z ha tenido, ya que al principio ella siempre me preguntaba a mí por cada cosa que le decían en inglés, ya que no entendía nada y ahora mismo, ella es completamente autosuficiente con el idioma.

Por otro lado, también estoy muy contenta con el progreso de G ya que el ya no necesita de mí o de otras personas para que le traduzcan cada cosa y puede comunicarse muy fácilmente.

- **¿Se siente usted integrada y apoyada por el centro escolar?**

Con el programa ELL se comunicaban todo el tiempo conmigo para preguntarme sobre mi hija, decirme el progreso y siempre estaban ofrecidos a cualquier duda que yo tuviese del programa.

Con el programa DLI también he estado integrada y continuamente en contacto, son personas muy amables y siempre me comunican el progreso de mi hijo.

- **¿Cómo ha afectado cada programa educativo a su uso del español en casa y qué diferencia ha percibido entre uno y otro?**

Para Z, que siguió el programa ELL, es mucho más fácil comunicarse en inglés, dejando un poco a un lado el español. Sin embargo, para G, con el programa DLI es fácil comunicarse en cualquier de los dos idiomas y puede traducir perfectamente del español al inglés y viceversa.

- **¿Preferiría un programa frente a otro? ¿Por qué?**

No siento que pueda preferir un programa frente a otro, ya que los dos han ayudado mucho a mis hijos, solo que en diferentes idiomas. Los han apoyado de acuerdo con sus necesidades y creo que los dos son muy importantes para que los niños tengan un desempeño académico y social muy buenos. Lo único que yo destacaría en el DLI es que dan la oportunidad a los niños que solo hablan inglés, de aprender a hablar y entender el español y de aprender también las diferentes culturas.