

**TESIS DOCTORAL
2013**



**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DOS MODELOS
BÁSICOS DE CENTROS EDUCATIVOS BILINGÜES
CALIFORNIANOS Y ELABORACIÓN DE PROPUESTAS
PARA NUESTRO CONTEXTO**

María Jesús García Martín
Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y DD. EE.
Facultad de Educación
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA
M a d r i d

Directora:
Quintina Martín-Moreno Cerrillo

**Departamento de Didáctica, Organización Escolar
y Didácticas Especiales
Facultad de Educación**

***ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DOS MODELOS
BÁSICOS DE CENTROS EDUCATIVOS BILINGÜES
CALIFORNIANOS Y ELABORACIÓN DE PROPUESTAS
PARA NUESTRO CONTEXTO***

Autora:

María Jesús García Martín

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación

Directora:

Quintina Martín-Moreno Cerrillo

Agradecimientos

Mi primer y especial agradecimiento va dirigido sin duda a mi directora de tesis D^a. Quintina Martín-Moreno Cerrillo sin la cual hubiera sido imposible el desarrollo y conclusión de esta tesis doctoral. Ella fue la persona que me dio el primer empujón de salida y la que siempre ha estado abierta diligente y pacientemente a proporcionarme guía y apoyo durante este largo y complejo proceso. He de destacar y apreciar en extremo su dirección por el magnífico asesoramiento y calidad de las aportaciones recibidas, y por supuesto por su dedicación, disponibilidad y sus rápidas respuestas aclarando mis preguntas o dudas. Es una excelente profesional por lo que ha sido un honor y suerte tenerla a mi lado.

En segundo lugar tengo que destacar el ánimo y constante empuje recibido por mi hija Patricia Villalaín. Gracias a ella y a su marido, pude dedicarle a esta tesis meses completos de trabajo sin descanso. Nunca olvidaré ni les agradeceré bastante la cantidad de tiempo y cuidados que me dedicaron; así como las palabras de aliento, comidas y cafés que me sirvieron mientras pasaba horas y horas frente al ordenador, durante la recopilación de datos y la redacción final de este proyecto de investigación.

Además tengo que resaltar el esfuerzo, el entusiasmo y el trabajo de todo el profesorado y los padres del centro de primaria A. Lincoln donde se desarrollaron los programas objeto de estudio y especialmente de su equipo directivo, quien desde el principio impulsó y apoyó este proyecto y facilitó el proceso de participación de todos los miembros de la comunidad educativa en él. Sin ellos y sin la permanente ayuda de Dr. Fuentes, mi jefe inmediato y colaborador ahora en publicaciones universitarias, este estudio no se podría haber realizado por lo que les estaré eternamente agradecida.

Igualmente deseo mostrar mi aprecio a la administración educativa del Distrito escolar y el estado de California quien siempre realiza un magnífico trabajo de recogida y difusión de datos estadísticos y que esta doctoranda ha podido usar durante años para investigar y recapitar sobre la propia práctica, mejorar como docente y contribuir con estudios empíricos como el presente, a ampliar el cuerpo de conocimientos y propuestas metodológicas o curriculares en Educación.

No puedo dejar de mencionar a mi madre, mi hijo José Luis y resto de familiares y amigos por su comprensión al no haber podido dedicarles la atención ni el tiempo que merecían durante estos años y por el orgullo que sé que sienten ahora conmigo.

Por último tengo que mencionar a una de las personas que más quiero, que más admiro y a la que más debo, a la Doctora Anaida Colón-Muñiz, por nunca dejar de recordarme la importancia de culminar esta difícil pero gratificante meta. A ella quiero dedicarle esta tesis por haber sido y continuar siendo mi constante fuente de inspiración, motivación y apoyo en la aventura profesional que gracias a ella inicié hace años en California y que tantos conocimientos y satisfacciones me ha reportado.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	4
SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS	8
TABLAS Y FIGURAS	10
LISTADO DE TABLAS	10
LISTADO DE FIGURAS	11
I. INTRODUCCIÓN	13
II. OBJETIVOS DE LA TESIS	18
II.1. OBJETIVO GENERAL	18
II.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	20
III. 1. FACTORES QUE AFECTAN LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DEL LENGUAJE	20
III.1.1. Factores cognitivos y lingüísticos	20
III.1.2. Factores fisiológicos	23
III.1.3. Factores emocionales y afectivos	24
III.1.4. Factores educativos	27
III.1.5. Factores sociales y culturales	29
III.1.6. Factores económicos	32
III.1.7. Factores familiares	36
III.2. PROCESO DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE L2. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS	40
III.2.1. Diversidad lingüística e inmigración en USA. Antecedentes históricos.	40
III.2.2. La educación bilingüe y su legislación en Estados Unidos y California.	48
III.2.3. Teorías sobre la adquisición y transferencia entre lenguajes	52
IV.2.3. Defensores y detractores del bilingüismo y la inmersión	56

IV.2.4 Soluciones didácticas. Propuestas metodológicas en la enseñanza de L2	58
IV. ESTUDIO-ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN DOS MODELOS DE ENSEÑANZA: MODELO BILINGÜE Y MODELO DE INMERSIÓN	61
IV.1. OBJETIVOS	61
IV.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	62
IV.2.1. Análisis comparativo cuantitativo	63
IV.2.2. Análisis comparativo cualitativo	63
IV.3. INTERROGANTES GUÍA DE LA INVESTIGACIÓN	64
IV.4. ANÁLISIS DE VARIABLES E INSTRUMENTOS.....	64
IV.5 POBLACIÓN Y MUESTRA	67
IV.6. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	73
IV.6.1. Análisis comparativo del nivel de fluidez y competencia lingüística de los tres grupos objeto de investigación en L2: 2 bilingües (B1 y B2) y 1 de inmersión	73
IV.6.3. Análisis comparativo del nivel en lenguaje y matemáticas adquirido por todos los grupos: B ₁ , B ₂ , I y resto de alumnos del centro.....	78
IV.6.4. Analisis comparativo de los resultados globales en matemáticas de los tres grupos: B ₁ , B ₂ , I y resto de alumnos de 2º curso del centro escolar.	86
IV.6.4. Análisis de resultados en matemáticas por áreas de contenido	88
IV.6.5. Análisis parcial de los resultados globales en lenguaje de los tres grupos.....	89
IV.6.6. Resultados en lenguaje por áreas de contenido	91
IV.6.8. Análisis cualitativo comparado de las conductas, hábitos y actitudes y factores emocionales observados en los alumnos y padres durante los cursos 2003-04, 2004-05 y 2005-06	92
IV.7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES PARCIALES	93
V. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA SOBRE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE PADRES	96
V.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS, PARTICIPANTES Y FASES DEL PROYECTO.	97
V.1.1. Objetivos específicos	97

V.1.2. Participantes.....	98
V.1.3. Fases del proyecto.....	99
V.2. METODOLOGÍA.....	99
V.3. INTERROGANTES GUÍA DE LA INVESTIGACIÓN	102
V.4. POBLACIÓN Y MUESTRA	103
V.5. ANÁLISIS DE VARIABLES.....	106
V.6. INSTRUMENTOS UTILIZADOS	106
V.6.1. Encuesta general sobre el funcionamiento del centro.....	107
V.6.2. Cuestionario de detección de necesidades. Propuesta-borrador inicial.....	107
V.6.3. Guía para los grupos de expertos	108
V.6.5. Contenidos y desarrollo del Programa	111
V.6.6. Programa de formación del profesorado	117
V.6.7. Publicidad	120
V.6.8. Encuesta-evaluación del programa “Su educación, nuestra prioridad”	121
V.7. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	123
V.7.1. Resultados de la encuesta general aplicada a los padres a principios del curso 2003-04.....	123
V.7.2. Resultados del cuestionario abierto de detección de necesidades.....	125
V.7.3. Resultados de las discusiones de los tres grupos de expertos	128
V.7.4. Resultados de las jornadas de formación y participación de padres. Programa “Su Educación, nuestra prioridad” y aula abierta.....	129
V.8. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES PARCIALES.....	137
V.8.1. Expectativas educativas, mejora del aprovechamiento y el hábito lector.	137
V.8.2. La participación de los padres en la vida del centro y en el proceso educativo de sus hijos	139
V.8.3. Mejora de los niveles educativos de los padres	140
V.8.4. Cambios en la comunicación, convivencia y sensibilidad hacia la comunidad escolar	141

V.8.5. Diferente forma de entender el rol del docente	144
V.8.6. Difusión posterior y alcance del programa.....	145
VI. CONCLUSIONES GENERALES, PROPUESTAS Y FUTURAS INVESTIGACIONES	147
VI.1. CONCLUSIONES GENERALES.....	147
VI.2. REFLEXIONES SOCIALES Y EDUCATIVAS FINALES. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS	152
VI.3. FUTURAS INVESTIGACIONES	156
VII. BIBLIOGRAFÍA	157
VII.1. WEBGRAFÍA	163
VIII. ANEXOS	165
ANEXO I. Estructura, contenido, validez y fiabilidad de los test CELDT Y CST	165
1. CELDT	165
2. California Standard Test (CST)	168
3. API y AYP	173
ANEXO II. Cuestionario de detección de necesidades de los padres.....	176
1. Borrador inicial sujeto a estudio por los grupos de expertos.....	176
2. Modelo de cuestionario final de detección de necesidades que se aplica a los padres.....	181
ANEXO III. Programa “Su educación, Nuestra Prioridad”. Texto	183
ANEXO IV. Programa “Su Educación, Nuestra Prioridad. Power Points utilizados en las presentaciones	222
ANEXO V. Convocatorias y órdenes del día de sesiones de trabajo y reuniones.	250
ANEXO VI. Cartas dirigidas a los padres y profesores e impresos varios.....	257
ANEXO VII. Horarios y notas organizativas del desarrollo del programa. Participación del profesorado	266
ANEXO VIII. Encuestas-evaluación del programa para padres y profesores.	277
ANEXO IX. Solicitud de inscripción, publicidad y horarios escuela padres	280
ANEXO X. Documentos del programa desarrollado en otros centros hasta el curso 2011-12.....	285

SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

L1 – Primary Language (*Lengua Maternal*)

L2 – Second Language (*Segunda Lengua*)

TBP – Transitional Bilingual Program (*Programa Bilingüe de Transición*)

SEI– Structured English Immersion Program (*Programa de Inmersión Estructurada al Inglés*)

ELM – English Language Mainstream (*Programa Educativo General de Inglés*)

TWBP – Two Way Bilingual Program (*Programa Dual de inmersión*)

SED – Socioeconomically Disadvantaged (*Desfavorecidos Socioeconómicamente*)

EI – English Immersion (*Inmersión al Inglés*)

ELLs – English Language Learners (*Aprendices de la Lengua Inglesa*)

LEP – Limited English Proficient (*De Limitada Competencia Lingüística en Inglés*)

EL – English Learner (*Aprendiz de Inglés*)

FEP – Fluent English Proficient (*Competente lingüísticamente en Inglés*)

I-FEP – Initially Fluent English Proficient (*Inicialmente Competente en Inglés*)

R-FEP – Redesignated Fluent English Proficient (*Reclasificado como Competente en Inglés*)

CELDT – California English Language Development Test (*Test de Desarrollo del Inglés de California*)

CST – California Standards Test (*Test Objetivos Curriculares de California*)

NCLB – No Child Left Behind (*Ley “que Ningún Niño se Quede Atrás”*)

API – Academic Performance Index (*Índice de Aprovechamiento Académico*)

AYP – Adequate Yearly Progress (*Adecuado Progreso Anual*)

BICS – Basic Interpersonal Communication Skills (*Habilidades Básicas de Comunicación interpersonal*)

CALP - Cognitive Academic Language Proficiency (*Competencia Lingüística Cognitiva-Académica*)

CDE – California Department of Education (*Departamento de Educación de California*)

STAR – Standardized Testing and Reporting Program (*Programa de Tests e Información de Resultados*)

US – United States (*Estados Unidos*)

USA – United States of América (*Estados Unidos de América*)

CA - California

LAD – Language Acquisition Device (*Dispositivo de Adquisición del Lenguaje*)

GLAD – Guided Language Academic Design (*Programa Guía para la Adquisición del Lenguaje*)

SDAIE – Specially Designed Academic Instruction in English (*Diseño Especialmente de Instrucción Académica en Inglés*)

ELD – English Language Development (*Desarrollo de la Lengua Inglesa*)

ELAC – English Learners Advisory Committee (*Comité Consultivo de Aprendices de Inglés*)

SSC – School Site Council (*Consejo Escolar*)

SST – Student Study Team (*Equipo de Estudio del Alumno*)

PTA – Parent and Teachers Association (*Asociación de Padres y Profesores*)

GED – General Education Development (*Desarrollo de una Educación General*)

B – Beginning (*Principiante*)

EI – Early Intermediate (*Pre-Intermedio*)

I – Intermediate (*Intermedio*)

EA – Early Advanced (*Avanzado Básico*)

A – Advanced (*Avanzado*)

FBB – Far Below Basic (*Muy por debajo del nivel Básico*)

BB – Below Basic (*Por debajo del nivel básico*)

B – Basic (*Básico*)

P – Proficient (*Competente*)

LISTADO DE TABLAS

- Tabla 1. Estudio comparativo de los modelos bilingües estadounidense y canadiense
- Tabla 2. Nivel de pobreza en la población infantil de Estados Unidos. Año 2.003
- Tabla 3. Distribución demográfica de los alumnos matriculados en California de 1.995 a 2.011
- Tabla 4. Alumnos inmigrantes “ELLs” y “SED” en Orange County (California)
- Tabla 5. Alumnos ELLs y SED en el Distrito Escolar de Santa Ana por centros educativos
- Tabla 6. Diferencia conceptual entre BICS y CALP
- Tabla 7. Características de la población estudiantil del centro y distrito. Año 2011
- Tabla 8. CST 2009-10 y 2010-11 del Distrito de Santa Ana por grupos
- Tabla 9. Resultados del test CELDT Grupo B₁ de 2º a 6º de primaria
- Tabla 10. Resultados del test CELDT Grupo B₁ por alumno de 2º a 6º de primaria
- Tabla 11. Resultados del test CELDT Grupo B₂ de 2º a 6º de primaria
- Tabla 12. Resultados del test CELDT grupo B₂ por alumno de 2º a 6º de primaria
- Tabla 13. Resultados del test CELDT Grupo I de 2º a 6º de primaria
- Tabla 14. Resultados del test CELDT Grupo I por alumno de 2º a 6º curso de primaria
- Tabla 15. Desarrollo y aprendizaje de L2 en los tres grupos B₁, B₂ e I, de 2º a 5º curso de primaria
- Tabla 16. Niveles de competencia lingüística de los alumnos de 2º en el centro educativo.
- Tabla 17. Correspondencia entre el nivel de inglés y las puntuaciones de lenguaje y matemáticas en los tres grupos
- Tabla 18. Resultados en lenguaje y matemáticas del grupo bilingüe B₁ por alumno. Curso 2003-04 (CST)
- Tabla 19. Resultados en lenguaje y matemáticas del grupo bilingüe B₂ por alumno. Curso 2004-05 (CST)

Tabla 20. Resultados en lenguaje y matemáticas del grupo de Inmersión I por alumno. Curso 2005-06 (CST)

Tabla 21. Nivel en matemáticas de los tres grupos B₁, B₂ e I y de los alumnos de 2º curso del centro

Tabla 22. Resultados CST en Matemáticas de los grupos B₁, B₂ e I por áreas de conocimiento.

Tabla 23. Nivel en lenguaje de los tres grupos B₁, B₂ e I y del resto de alumnos de 2º curso del centro

Tabla 24. Niveles de los alumnos de los grupos B₁, B₂ e I en lenguaje por áreas

Tabla 25. Alumnos matriculados en el centro de primaria A. Lincoln del 2003-04 al 2005-06

Tabla 26. Niveles educativos de los padres del 2.003 al 2006

Tabla 27. Cambios en el Cuestionario de Detección de necesidades

Tabla 28. Resultados porcentuales a las pregunta de opción múltiple del cuestionario

Tabla 29. Respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario

Tabla 30. Horarios y alumnos matriculados en las clases para padres (aula abierta)

Tabla 31. Resumen de las respuestas de los padres al cuestionario de evaluación

Tabla 32. Resumen de las respuestas de los docentes al cuestionario de evaluación

LISTADO DE FIGURAS

Fig. 1. Procesos que intervienen en el aprendizaje. Collier (1992)

Fig. 2. Población estudiantil estadounidense y californiana de 1.987 a 2.011

Fig. 3. Crecimiento de la población estudiantil californiana desde el curso 1.995 al 2.010-11

Fig. 4. Alumnos matriculados en California de preescolar a 12º. Curso 2.010-11

Fig. 5. Número de ELLs (aprendices de inglés) en California y Estados Unidos. Curso 2009-10

Fig. 6. Lincoln Elementary School (Foto) ubicada en el Distrito escolar de Santa Ana, CA

Fig. 7. API del distrito, condado de Orange y estado de California del 2010-11 al 2011-2012

Fig. 8. Competencia lingüística y niveles en Matemáticas: grupos bilingüe B₁ e Inmersión I

- Fig. 9. CELDT y CST correspondencia de los grupos bilingüe B₁ y de inmersión I.
- Fig. 10. Resultados del test CST en Matemáticas. Porcentajes de alumnos por niveles de rendimiento académico
- Fig. 11. Gráfico comparativo de los resultados en matemáticas de los tres grupos por áreas de contenido
- Fig. 12. Resultados del test CST en Lenguaje. Porcentajes de alumnos por niveles de rendimiento académico
- Fig. 13. Población estudiantil del Centro A. Lincoln en los cursos 2003-04, 2004-05 y 2005-06
- Fig. 14. Distribución demográfica del profesorado de A. Lincoln. Curso 2004-5
- Fig. 15. Guía para los jueces en el análisis del cuestionario de detección de necesidades
- Fig. 16. Contenidos del Programa “Su Educación, Nuestra Prioridad”
- Fig. 17. Programa de Formación y Participación de Padres (cubierta)
- Fig. 18. Conjunto de recursos disponibles para el programa “Su educación, nuestra prioridad”
- Fig. 19. Elementos organizativos del programa
- Fig. 20. Formación de equipos de trabajo en el desarrollo del programa de participación de padres
- Fig. 21. Conjunto de recursos disponibles para el programa “Su educación, nuestra prioridad”
- Fig. 22. Organigrama de publicidad del proyecto
- Fig. 23. Encuesta de evaluación dirigida a docentes.
- Fig. 24. Encuesta de evaluación dirigida a padres
- Fig. 25. Encuesta para padres. Curso 2003-04
- Fig. 26. Aprovechamiento académico global de los alumnos del 2004 al 2006 del centro A. Lincoln, Distrito escolar de Santa y estado de California
- Fig. 27. Nivel de crecimiento del API

I.INTRODUCCIÓN

Esta tesis es el resultado de la experiencia de años de trabajo con alumnos y familias inmigrantes latinas en el sur de California. Esta población inmigrante, en su mayor parte indocumentada, se concentra en áreas o ciudades donde suele haber trabajo para ellos, pero soporta altos niveles de segregación y pobreza. Su situación económica parecería que podría ir cambiando y elevándose con el tiempo -dependiendo de si se trata de la primera, segunda o tercera generación que vive asentada ya en el país-, pero generalmente ello va unido a los niveles educativos que poseen, y éstos no mejoran sensiblemente tras los años por razones no solo culturales, sino también por cuestiones simples de necesidad de supervivencia, falta de tiempo, de expectativas o preparación, por desconocimiento o por trabas del sistema.

Tanto la sensibilidad, el aprecio y la consideración, como el tributo y la sincera aceptación de la riqueza que supone la diversidad cultural, lingüística e intelectual que aporta a nuestras nuevas sociedades la población inmigrante, es un punto de partida básico. Valores como los de generosidad, solidaridad y ayuda a la integración, junto con los de tolerancia y lucha contra la explotación, el abuso o los brotes o actitudes racistas o xenófobas, son imprescindibles para que se produzca un desarrollo social armonioso y una convivencia pacífica real y con futuro. No es deseable la existencia de ciudadanos de segunda categoría. Hemos de lograr una coexistencia y una vida segura y digna para las familias que acogemos o que se refugian en nuestros países. Evidentemente hemos de proporcionar al mismo tiempo desde las distintas administraciones públicas, instituciones u organizaciones empresariales y sociales, la garantía de igualdad de derechos y de posibilidades de acceso a los bienes de consumo; pero además, el apoyo, el desarrollo y la puesta en marcha de recursos y de servicios -entre ellos los educativos-, que sean necesarios para conseguirlo.

Es en este marco conceptual e ideológico, en el que esta tesis se inscribe y justifica, definiendo su ámbito y alcance en el contexto de las reflexiones que inspiran algunos de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué se podría hacer para que la adquisición de la segunda lengua para la mayoría de estos ciudadanos se realice de la manera más rápida y eficaz posible?

- ¿Qué metodología y programas educativos serían los más apropiados a desarrollar, por motivos no solamente didácticos, sino efectivos a largo plazo teniendo en cuenta las características y necesidades afectivas y emocionales de los educandos?
- ¿Qué apoyos extracurriculares y educativos especiales necesitarían dichos alumnos dentro y fuera de la escuela, con el fin de mejorar su aprendizaje, sus relaciones sociales y garantizar su éxito escolar?
- ¿Qué esfuerzos debería hacer el centro para mejorar la comunicación con las familias y el entorno y evitar las barreras y limitaciones culturales o lingüísticas existentes en la comunidad escolar? ¿Cómo se podría facilitar y fomentar su participación?
- ¿Qué esfuerzos, estrategias y mecanismos se tendrían que poner en marcha para conseguir incorporar aquellos elementos culturales, históricos y lingüísticos propios de otras culturas al curriculum escolar y la vida del centro, para con ello proporcionar a la comunidad un mayor conocimiento de tales diferencias y desarrollar actitudes de respeto y apreciación de éstas que faciliten su intercambio y una mejor comunicación e integración social?
- ¿Qué programas desde la institución educativa, en coordinación con los centros de formación de adultos y universidades del entorno, se habrían de desarrollar con los familiares y la población adulta inmigrante?
- ¿Qué niveles de coordinación y trabajo cooperativo tendrían que existir entre los centros educativos de primaria, secundaria y adultos con otros servicios y profesionales de la comunidad (médicos, trabajadores sociales, animadores socio-culturales y deportivos)? No deberían obviarse ni despreciarse en este punto la importancia de los centros religiosos en torno a los que se reúnen muchos inmigrantes en busca de apoyo y protección y las tareas humanitarias y educativas que a veces de manera meritoria desarrollan y en las que pueden colaborar.
- ¿Qué modelos promoverían un mayor voluntariado y solidaridad social?

Como consecuencia de estas reflexiones se contempló la realización de dos estudios bien diferenciados pero complementarios entre sí. El primero de ellos defendería las bases metodológicas y organizativas de un modelo educativo curricular compartido entre padres y profesores que atendiera las necesidades de los alumnos que se enfrentan al aprendizaje de una segunda lengua, en el análisis comparativo del modelo bilingüe y su eficacia en

contraste con los programas de inmersión. El bilingüismo debería ser un concepto educativo pujante y de necesario implante en nuestros sistemas escolares para armonizar el desarrollo integral personal y la preparación profesional de los educandos, con las demandas sociales emergentes. Sin embargo, es un tema todavía en permanente debate, controvertido y generador de tensiones en la sociedad californiana actual.

El segundo aporta el estudio complementario de un programa de participación de padres que añadía una pieza más, clave en el proceso de formación de los alumnos, pretendiendo inspirar cambios profundos y esenciales en el seno de nuestras instituciones educativas. Es obvio que existen multitud de factores que intervienen o limitan el proceso de desarrollo y aprendizaje de los educandos, entre ellos la falta de estabilidad emocional o afectiva, las condiciones medio ambientales, las situaciones de vida precaria o la falta de expectativas. Los alumnos latinos inmigrante no tienen la posibilidad de crecer con suficientes recursos, en un ambiente lingüístico e intelectualmente rico. Su bagaje de experiencias y conocimientos es bastante limitado cuando no han tenido que atravesar traumas de violencia, desnutrición o abandono. Es ingenuo por tanto, cuando no absurdo, pretender obtener altos niveles de motivación y rendimiento escolar de dichos alumnos, en una lengua que no conocen además, si no se trabaja, apoya y se dota de recursos simultáneamente a las familias y la comunidad en la que viven.

La idea de que el centro escolar y los profesionales que lo componen debieran convertirse en auténticos vehículos y agentes sociales de cambio, comprometidos con el desarrollo y la mejora de la sociedad, guio en último término los primeros pasos de esta parte de la investigación y el diseño del segundo estudio.

Se trata de un *programa diseñado y escrito en su totalidad por esta doctoranda y organizado y desarrollado bajo su exclusiva coordinación*. Contando con el total apoyo del Equipo Directivo y profesorado, se puso por primera vez en marcha en un centro de la ciudad de Santa Ana, al sur de California, y se ha extendido posteriormente a otros después de evaluar sus resultados positivos. Dicho programa fue concebido con el fin de primero impulsar la mejora del nivel socio-educativo de alumnos y sus familias; y segundo, de abrir cauces reales de participación promoviendo un mejor acceso a la información y los servicios que estaban a su disposición. Se trataba de cubrir un importante eslabón necesario en las

escuelas para garantizar la mejora de los resultados académicos de los aprendices de inglés con el apoyo de los padres, a la vez que promover y acercar a la población en general a programas de desarrollo comunitario.

Se han realizado especialmente en las dos últimas décadas cientos de estudios comparativos entre los programas bilingües y de inmersión con el fin de determinar una mayor eficacia o no del primero y plantear o cuestionar la necesidad de la educación bilingüe. Sin embargo en dichas investigaciones raramente se ha tenido en cuenta la influencia y repercusión del trabajo hecho con los padres al mismo tiempo, como se ha hecho con este trabajo de investigación.

La mayor parte de los estudios comparados han demostrado una mayor eficacia de los programas bilingües. Muchos a la vez científicamente han sido desechados porque ofrecían serios problemas de rigurosidad en la metodología, tratamiento de los grupos, o interpretación de resultados que les restaban validez interna y externa, debido a factores esenciales que sin embargo el presente trabajo de investigación ha pretendido salvar.

En muy pocas ocasiones se han podido aislar o controlar fácilmente variables como: 1) los métodos y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando intervienen diferentes docentes, con diferentes niveles de conocimientos, actitudes y experiencia profesional 2) las características de los grupos objeto de estudio, en función de su procedencia, experiencias y nivel académico y de inglés (L2) previo, o 3) el contexto escolar y comunitario.

Sin embargo se puede afirmar que una de las aportaciones esenciales de este estudio, además de confirmar una vez más que la educación bilingüe con estudiantes latinos es mucho más eficaz que los programas de inmersión, es que se ha realizado controlando las variables descritas anteriormente. De esta forma la investigación en primer lugar se lleva a cabo en el mismo contexto y mide los resultados de los grupos en función de tests que gozan de todas las garantías de fiabilidad y validez a nivel estatal; en segundo lugar, los alumnos que se incorporan a los programas, proceden de la misma población con las mismas características socio-educativas y culturales, y casi idéntico nivel de inglés y formación previa; en tercer lugar es el mismo docente, la doctoranda autora de la presente

tesis, quien desarrolla el proceso de enseñanza aplicando en todos los grupos objeto de investigación la misma metodología y criterios organizativos y de evaluación.

La importancia de los resultados obtenidos corrobora la necesidad de ofrecer de nuevo programas educativos alternativos bilingües, que demuestran ser mucho más eficaces que los actualmente ofertados. Es un hecho que los programas de inmersión, según corroboran todos los datos estadísticos año tras año, no están dando una respuesta social y educativa justa y apropiada a las necesidades sociales, si se considera además que estamos hablando de una población latina creciente que en poco más de una década puede tener el control político de Estados Unidos.

El modelo propuesto pretende servir de paradigma además en otros contextos, en la medida que se ofrezcan condiciones similares y se realicen los ajustes necesarios en función de las características particulares de la población concreta en la que se quiera aplicar

II.OBJETIVOS DE LA TESIS

II.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de esta tesis ha sido doble: por una parte, realizar un análisis comparativo de dos modelos educativos, el bilingüe y de inmersión, con alumnos latinos inmigrantes en California; y, por otra, diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación y participación de padres simultáneamente, que contribuyera a sentar las bases de un mayor éxito académico e implicación de las familias en la vida escolar y en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En primer lugar se ha pretendido comparar los programas bilingüe (Transitional Bilingual Program) y de inmersión (Structured English Immersion), respecto al rendimiento escolar y al desarrollo o competencia lingüística en L2, la segunda lengua de los alumnos. En el estado de California (USA), se eliminaron casi en su totalidad los programas bilingües a favor de los de inmersión a raíz de la aprobación de la Proposición 227 en 1998 y de la ley “No Child Left Behind” con lo que en la última década, se ha ido poniendo en cuestionamiento la atención a la diversidad en el sistema educativo, así como la respuesta que se da a las necesidades personales y educativas de los alumnos inmigrantes en una sociedad como la californiana altamente multicultural y multilingüe.

Al mismo tiempo con el primer análisis comparativo de los dos modelos curriculares y metodológicos, se desea contribuir a la reflexión sobre los resultados no solo académicos, sino también emocionales y afectivos del educando, para que puedan tenerse en cuenta a la hora de diseñar contenidos, materias y programas en el futuro que mejoren el proceso de aprendizaje de L2 al mismo tiempo que faciliten el aprendizaje y un más armonioso desarrollo intelectual, educativo y de integración social de la población escolar inmigrante en áreas deprimidas.

Pero para garantizar la verdadera mejora de dicho proceso de aprendizaje en un contexto de estas características, se plantea como imprescindible en la segunda parte de esta investigación, el trabajo simultáneo con la comunidad y los padres que haga que se eleven los niveles académicos y educativos de éstos y como consecuencia de ello, se mejore su situación socio-económica, su acceso a los recursos comunitarios, se eliminen barreras

culturales e idiomáticas , se potencie el valor de sus raíces y el orgullo de su procedencia, a la vez que se fomente su real y activa participación en la vida del centro.

II.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Más concretamente en esta investigación se pretende:

1. Analizar las más importantes aportaciones teóricas al estudio de los factores fisiológicos, cognitivos, emocionales, lingüísticos, sociales, económicos o culturales que afectan el desarrollo del lenguaje.
2. Revisar los antecedentes históricos en torno a la educación bilingüe en el contexto californiano y estudiar las más relevantes teorías respecto a la adquisición y enseñanza de una segunda lengua.
3. Demostrar mediante un estudio comparativo empírico la mayor eficacia del modelo bilingüe frente al de inmersión, respecto al rendimiento escolar de los alumnos en lenguaje y matemáticas y de sus niveles de competencia lingüística en L2 a lo largo toda la primaria y analizar las causas que lo determinan.
4. Describir las soluciones didácticas que dicho modelo de educación bilingüe aporta y elaborar una serie de propuestas metodológicas para nuestro entorno.
4. Evaluar mediante una segunda investigación empírica la correlación existente entre un más alto nivel educativo de los padres y una mayor participación de éstos en el centro, con la mejora del desarrollo del lenguaje, del hábito lector, del aprendizaje y del aprovechamiento escolar en general de los alumnos.
5. Demostrar como una más real y activa participación de las familias y la comunidad en la vida escolar, conlleva la incorporación de importantes valores añadidos en los centros, como la mejora de la comunicación, el conocimiento mutuo, la convivencia o el aprecio y respeto a la diversidad; a la vez que produce un cambio significativo en el entendimiento del rol que han de jugar los docentes como agentes de cambio social a favor de políticas comunitarias progresistas.

III.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

III. 1. FACTORES QUE AFECTAN LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Los problemas o dificultades en el desarrollo del lenguaje (ya se trate de la adquisición de la primera o la segunda lengua) y en el aprendizaje en general se puede deber a multitud de factores psicológicos, puramente lingüísticos, cognitivos, físicos, sociales, familiares, económicos, emocionales y educativos. Muchas veces concurren más de un factor al tiempo (Kibby, 1995) e identificar estos y sus causas en la medida en que puedan ser evaluados y abordados o compensados en el seno del hogar o en la escuela, es fundamental.

Muchas de estas dificultades, la experiencia docente nos dice, que se aminoran considerablemente con un mayor nivel de atención y esfuerzo, con altos niveles de confianza y autoestima, y con la ayuda o apoyo de las familias; además de con un incremento del tiempo y de la calidad y secuencia de los programas educativos. Sin embargo se requiere de un diagnóstico profesional extenso y profundo para establecer buenos y eficaces planes de acción y utilización de los recursos existentes.

III.1.1. FACTORES COGNITIVOS Y LINGÜÍSTICOS

El desarrollo cognitivo y del lenguaje están íntimamente relacionados (Ratner, 1993) y se nutren el uno del otro, de tal forma que las dificultades o carencias cognitivas pueden tener consecuencias importantes en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje y viceversa, sin mencionar las implicaciones emocionales y afectivas asociadas a ellas.

En la adquisición del lenguaje están implicadas habilidades cognitivas como la memoria visual y la auditiva, la capacidad de asociación y la capacidad de atención. Necesitamos recordar y archivar sonidos, fonemas, sílabas, oraciones, objetos e imágenes asociados a ideas, y su secuencia, su forma y su significado. Las deficiencias visuales y auditivas, un lento desarrollo del sentido de la direccionalidad, problemas de percepción o dislexia, son causa de retrasos en el lenguaje y repercuten como es obvio globalmente en otras asignaturas. Pero también la falta de las debidas experiencias lingüísticas y/o educativas puede producir retrasos en la adquisición de L1 o L2

La hiperactividad y la falta de atención pueden dificultar el aprendizaje e influir en el desarrollo del lenguaje igualmente. Según menciona Gunning (2010, p. 31) en un reciente estudio, sobre el 30% de los niños y un 17% de las niñas que tienen problemas de lenguaje, lo tienen a la vez con problemas de desorden de atención, pero no necesariamente tienen que ir asociados (Willcut & Pennington, 2000). Muchos alumnos hiperactivos no tienen dificultades para prestar atención, pero van a necesitar que el profesorado adapte sus estrategias de enseñanza para conseguir de dichos alumnos una mayor capacidad de concentración y aprovechamiento del tiempo para optimizar su aprendizaje

Para afrontar y dar respuesta a estas dificultades o atenuar el impacto de las carencias mencionadas, se ha de plantear una intensa enseñanza en equipo (padres, logopedas, profesores, neurólogos...), muy bien planificada y desarrollada en largos periodos de tiempo (National Reading Panel, 2000).

El lenguaje necesita ser enseñado y es naturalmente desarrollado en los primeros años de vida mediante la imitación, la observación, la escucha y el uso de éste. Según Krashen (1985) se adquiere la primera lengua primero a través de un largo y activo período de escuchar (más de dos años). El niño responde físicamente a lo que se le dice pero el empezar a hablar depende del propio progreso de cada uno a través de las diferentes etapas, evolucionando desde lo simple a lo complejo. Las correcciones de los padres entonces son limitadas. Estos interpretan el significado, modifican o completan lo que dice el niño con la finalidad de favorecer la comprensión. El vocabulario y la gramática aumentan y mejoran de manera natural cada día y la instrucción formal en lectura y escritura es introducida sólo después de que dominan el lenguaje oral.

La adquisición de la segunda lengua es subconsciente y se produce de manera similar a la primera. El aprendizaje sin embargo es consciente y se corrigen los errores. Las estructuras gramaticales se adquieren en un predecible orden en la primera lengua (L1) como en la segunda lengua (L2) y nosotros podemos enseñar dicho orden natural (Krashen y Terrel, 1983) centrándonos en primer lugar en que nuestros mensajes lleguen, que sean comprendidos y en segundo lugar haciendo hincapié en proporcionar un rico abanico de conocimientos lingüísticos

En este complejo proceso es importante dotar a los niños de un amplio abanico de experiencias lingüísticas y educativas. Ha de desarrollarse sistemáticamente tanto el lenguaje oral, como el escrito, tanto la comprensión como la fluidez, tanto la fonética y fonología, como la gramática y la sintaxis. El desarrollo del lenguaje oral y la lectura a edades tempranas, se sabe que contribuyen en una gran medida al incremento del vocabulario y la comprensión y al entendimiento de la estructura de una lengua. Además aportan otros importantes beneficios en el desarrollo del pensamiento, la capacidad intelectual y la ampliación de conocimientos (West, Stanovich, & Mitchell, 1993). Los centros educativos y los padres además de la sociedad, juegan un papel vital a la hora de contribuir al fomento de la lectura e interacción verbal como hábito. Son actividades que además de proporcionar placer en sí mismas, ayudan al individuo en su desarrollo lingüístico, cognitivo y personal y previenen dificultades futuras

En California, en distritos donde existe un porcentaje elevado de aprendices de inglés, procedentes de población inmigrante, el número de alumnos con problemas de lenguaje se multiplica y los que son sometidos a test especiales para ver si califican para educación especial excede con mucho la media que se consideraría proporcionalmente normal si se compara con otros distritos.

La incorporación siempre que sea posible de la lengua materna del estudiante al proceso de enseñanza aprendizaje, además de promover la diversidad lingüística y cultural - tan necesaria en sociedades como las nuestras, altamente cambiantes y con una economía y política cada vez más interdependientes-, garantiza la comprensión y el aprendizaje de conocimientos en otras áreas curriculares mientras se adquiere L2. Emocionalmente tiene un impacto también positivo ya que asegura que la persona que aprende esté sometida a experiencias positivas y exitosas de aprendizaje al poder utilizar una herramienta (L1) que entiende. Al mismo tiempo indirectamente con el uso de L1 se contribuye a la mejora del interés, la participación y el esfuerzo. Esto está relacionado con el término “self-efficacy” creado por Bandura (1977, p. 201): el éxito genera éxito.

Dicho autor explica que el nivel de confianza, se alimenta cuando el alumno tiene la posibilidad de enfrentarse a situaciones de aprendizaje que considera fácilmente abordables (p. 202) -“puedo hacerlo”-, cuando las actividades programadas se adaptan al nivel de los

alumnos y cuando las instrucciones son claras y entendibles. Ello enlaza con la incidencia que tienen en el aprendizaje otros aspectos.

III.1.2. FACTORES FISIOLÓGICOS

Nos vamos a referir en este apartado a aquellos factores neurológicos y físicos que intervienen en el proceso de adquisición de una lengua. Algunos estudios, comenta Gunning (2010, p. 46), han encontrado patrones de un lento desarrollo de la parte posterior del cerebro y una actividad excesiva en la parte frontal del cerebro de pacientes a los que se les ha pedido llevar a cabo un análisis fonológico. Esto implica un desajuste en aquella parte del cerebro encargada de realizar dicha función por ejemplo (Cohen, 2006).

Dislexia y el desarrollo del sentido de la lateralidad, al igual que deficiencias visuales y auditivas, juegan un papel importante en la comprensión y expresión oral y escrita. A nivel severo, especialistas entrenados en dichas áreas más los avances tecnológicos, han facilitado programas de integración escolar y evitado o tratado muchas dificultades de aprendizaje.

Los problemas de visión más comunes como miopía, hipermetropía y astigmatismo no suelen afectar el desarrollo de la lectura y la escritura si se tratan a tiempo y usan gafas según prescripción médica. El estrabismo sin embargo puede producir picores, cansancio ocular, rojez y dolores de cabeza con lo que la lectura para algunos de estos alumnos puede resultar una tarea tediosa y cansada. Pueden experimentar que letras o palabras se mueven o se superponen, parte de palabras o frases desaparezcan, ver nublado, o tener dificultades para encontrar la siguiente línea.

El mantenimiento y control de un buen estado de salud en general es determinante para el crecimiento y desarrollo personal de un niño, pero indudablemente puede verse afectada la asistencia y como consecuencia el rendimiento. Si la nutrición, higiene y salud de los alumnos se ve afectada por motivos económicos, culturales y sociales, el centro educativo, con la colaboración de los padres y los recursos de la comunidad han de trabajar conjuntamente para proporcionar al alumno los niveles de cuidados y salud que precisan. Todos juegan un papel vital en la prevención de dificultades con lo que profesores y otros profesionales han de estar en constante alerta para detectar cualquier signo que pueda

indicar la existencia de un problema de visión, percepción o audición, de salud general o de higiene. El centro educativo en colaboración con otros recursos de la comunidad y a través de campañas y programas educativos puede realizar una labor encomiable en este sentido.

III.1.3. FACTORES EMOCIONALES Y AFECTIVOS

El dominio afectivo tiene una gran influencia en nuestra habilidad para adquirir un nuevo lenguaje. Diferentes estudios sugieren que una *positiva actitud* del individuo hacia un grupo cultural puede producir el deseo de entender y simpatizar con ese grupo. La simpatía puede servir para elevar el nivel de motivación para aprender la lengua asociada con dicha cultura y contrariamente una persona que posee una actitud etnocéntrica (su cultura es la mejor) puede tener más dificultades en la adquisición de la nueva lengua.

Está probado que es poco lo que la gente puede hacer si no cree o tiene un mínimo de autoconfianza personal en su capacidad para llevar a cabo una actividad, por lo que la *autoestima* podría influir también en la adquisición del lenguaje. Existe una correlación positiva entre una alta autoestima y el nivel de éxito en dicha adquisición. A veces es difícil establecer qué provoca qué, pero un gran número de estudios sugieren que los profesores que prestan atención a equilibrar el progreso de los alumnos en el desarrollo del lenguaje con los factores afectivos, consigue calificaciones altas -por encima de la media- en el lenguaje oral.

En este sentido el estudio teórico de las 5 hipótesis de Krashen (1985), ilustró, describió y dio hace ya décadas, soluciones reales y eficaces para aquellos alumnos y profesionales de la educación que acometen la compleja pero apasionante tarea de enseñar un segundo idioma y todo el currículo escolar en dicha segunda lengua (L2).

Se plantea disminuir los niveles de ansiedad, el sentimiento de miedo, de aprensión, de inseguridad, de preocupación y/o frustración, todo lo que puede ocasionalmente ocurrir en la realización de cualquier tarea compleja, incluido el aprendizaje de una segunda lengua y afectar al alumno muy negativamente. Comúnmente los alumnos suelen tener el temor a no poder expresarse bien, miedo a hacer el ridículo frente a sus compañeros o a fracasar en los test u otro tipo de evaluaciones.

No obstante lo anterior, pequeños niveles de ansiedad pueden facilitar a veces el aprendizaje y ser indicadores de que el alumno está alerta, preocupado, interesado y de que es responsable. Esa, si se quiere llamar cierta tensión, nos puede ayudar a trabajar más y mejor, por lo que como corolario podríamos afirmar que tan malo sería mantener en una clase muy altos niveles de ansiedad, como muy bajos.

Ausubel (2000) define la *motivación* como un constructivo descansa en seis necesidades humanas:

- La necesidad de explorar, para probar lo desconocido,
- de manipular nuestro ambiente,
- de mantenernos activos física y mentalmente,
- de ser estimulados,
- de aprender y conocer, y
- de ser conocidos, aceptados y aprobados por otros.

Las personas necesitan estar motivadas para hacer algo -para aprender a leer, por ejemplo- porque actúan para cubrir una de las necesidades anteriores. Una persona que trabaja para cubrir sus propias necesidades se dice que se mueve por una motivación intrínseca. Aquellos que lo hacen para recibir compensaciones externas se dice que están motivados extrínsecamente.

La motivación intrínseca está considerada como más poderosa para conseguir un aprendizaje a más largo plazo. La motivación, al igual que la autoestima puede ser global, situacional y orientada a una actividad concreta y se necesitan los tres, de cara a la adquisición de una segunda lengua.

También podríamos hablar de una motivación instrumental o integral dependiendo de si la persona que aprende una lengua lo hace exclusivamente porque lo necesita en su carrera profesional, para traducir manuales técnico simplemente, para viajar, o si por el contrario pretende integrarse totalmente en la cultura del idioma objeto de aprendizaje. Los resultados de los estudios realizados en este campo son ambiguos ya que la mayor parte

de la gente posee en un grado u otro, ambos tipos de motivaciones o razones para estudiar una segunda lengua.

Seligman (s.f.) acuñó un término “learned helplessness” que describe muy bien el estado emocional de muchos alumnos (Peterson, 2006) que se enfrentan con problemas en el aprendizaje de la lectura y escritura, en su primera o segunda lengua. Cuando un alumno se ha visto sometido a situaciones prolongadas y continuas de fracaso, pasa a creer que el no es el dueño de su propio aprendizaje, que poco puede hacer él en el proceso y es solo la ayuda exterior la que le puede ayudar. Estos son el tipo de estudiantes que en vez de intentar leer correctamente una palabra por sí mismos, van a levantar la cabeza del libro inmediatamente para buscar la ayuda del profesor o un compañero. En general el hecho de que estos alumnos necesiten el dedicar mucho más tiempo a la lectura, el que aprendan menos que sus compañeros y el que cada vez se sientan más atrasados respecto a su clase, confirma su sentimiento de falta de capacidad. En esta situación su confianza y autoestima se van a ir viendo deterioradas paulatinamente sin remisión.

Todo educador ha asistido y tenido que intervenir ante problemas moderados y serios de disciplina, causados sencillamente por las dificultades que el alumno tiene en su aprendizaje. Los niveles de frustración y estrés de un alumno pueden incrementarse considerablemente si no entiende bien o acepta que sus dificultades de aprendizaje se pueden deber exclusivamente a que necesita: a) más tiempo (su primera lengua no es el inglés), b) instrucción específica encaminada al aprendizaje de determinadas destrezas, c) trabajo extra en ciertos dominios del lenguaje, d) enseñanza individualizada, entre otras razones.

Todos los estudios recientes apuntan hasta qué punto el mundo intelectual, la memoria, el recuerdo y el aprendizaje están unidos al mundo de nuestras emociones. Ello implica la necesidad de realizar reflexiones serias sobre la importancia del ambiente de seguridad que se proporciona en las aulas de cara a que los alumnos puedan aprender con los más bajos niveles de estrés y ansiedad posibles. Es imperativo el garantizar un ambiente emocionalmente seguro en el que equivocarse, cometer errores, no saber algo todavía, no sea un problema, sino simples pasos comunes a todos en el proceso de aprendizaje. Si se propicia un ambiente de estas características, el alumno pierde automáticamente miedos y

temores, elimina inseguridades y gana en autoestima y confianza (Krashen y Biber, 1988). Ello sienta en educación unos sólidos cimientos para que se produzca un aprendizaje rápido, sistemático y eficaz.

El grado de motivación, el interés, la capacidad de esfuerzo y trabajo, el entusiasmo, el nivel de participación, la ayuda y colaboración entre compañeros se incrementa sustancialmente con un ambiente estructurado, estable, positivo y cálido afectivamente. Si las preocupaciones de los educandos y sus miedos son escuchados y atendidos; si por otra parte, sus alegrías, capacidades, creatividad, actitudes y potencial, gratamente recibidos, reconocidos y potenciados, como es obvio estaremos en el camino de eliminar barreras emocionales importantes y de hacer que el rendimiento académico en L1 o L2 mejoren a corto y largo plazo de manera significativa.

Si por el contrario en la práctica educativa elevamos en demasía el nivel que nuestros alumnos son capaces de absorber, sometiendo a todos los alumnos, nativos, aprendices de inglés –no importa el nivel de competencia lingüística que tengan- a los mismos textos, los mismos trabajos, los mismos niveles de exigencia en el mismo tiempo, evidentemente estaremos creando un ambiente hostil, lleno de frustración y no propicio para el aprendizaje. Nuestro nivel de eficacia se verá así seriamente comprometido y los niveles de aprendizaje de los alumnos gravemente afectados.

III.1.4. FACTORES EDUCATIVOS

Un estudio longitudinal realizado por Vellutino y otros investigadores en 1996 y llevado a cabo con alumnos de clase media dejó traslucir que en el corazón de los problemas de lectura que tenían, se encontraba un deficiente nivel de experiencias e instrucción (Pressley, 2006). Cuando se incluyó a los mismos alumnos dentro de un planificado programa educativo, el 85 % progresó sustancialmente. Se concluyó que la mayor parte de las dificultades que los alumnos enfrentan en lectura ya sean en los primeros años o las que persisten en el tiempo, son causadas primeramente por factores educativos –falta de experiencias y instrucción adecuadas- más que a factores biológicos basados en deficiencias cognitivas (Allington, 2011). El factor esencial es el de programar la enseñanza sin tener en cuenta las necesidades específicas de los alumnos. Desafortunadamente aquellos que enfrentan diariamente dificultades lectoras, emplean

menos tiempo leyendo en silencio independientemente, leen más en alto, se les suele hacer un número mayor de preguntas de bajo nivel, se les ayuda o guía poco con pistas o preguntas, y se les deja menos tiempo para contestar (Kleek, Steven y Bauer, 2008).

El proceso de enseñanza y una cuidadosa planificación en la elaboración de materiales y aspectos organizativos se torna especialmente importante con estudiantes que hablan otra lengua L1 que no es la utilizada en el centro escolar. En su proceso de aprendizaje de L2, tienen que aprender a leer y escribir en una lengua que no conocen bien. Estos alumnos necesitan mucho más tiempo evidentemente para procesar y recordar la información, elaborar su discurso, así como para encontrar las palabras y la estructura gramatical adecuada.

Otro estudio longitudinal fue llevado por Juel en 1994 y en éste se destacaba que otro factor educativo importante que afectaba el rendimiento y el aprendizaje de la lectura en alumnos era la dificultad de los textos a los que se les exponía. De media, los alumnos con dificultades en lectura solo podían leer el 50% de las palabras contenidas en los textos leídos. Con alumnos de primero a cuarto de primaria, los alumnos podían leer entre el 70 y el 80%. Cuando los materiales son excesivamente difíciles para los alumnos, la lectura se convierte en una tarea tediosa, difícil y extenuante. Es explicable por tanto que cuando dichos alumnos fueron entrevistados, 26 de 29 expresaron que no les gustaba leer y cuando se les preguntó que si preferían leer o limpiar habitaciones, el 40% optó por la limpieza (Gunning, 2010, p. 46).

El uso de los mismos materiales escolares y libros de textos para todos los alumnos independientemente del nivel que tengan no contribuye al desarrollo de una educación personalizada. El que los alumnos tengan acceso solo a unas pocas historias, de un solo nivel de dificultad, no facilita el adaptar cada actividad a las diferentes capacidades e intereses de los alumnos. Lo que para unos puede resultar fácil y aburrido, para otros puede resultar muy alejado de sus intereses o extremadamente difícil para su nivel de comprensión lectora.

Otros factores educativos apuntados por Goodman (1982, p. 90) que pueden contribuir negativamente al desarrollo del lenguaje son la falta de una adecuada planificación de: a) los contenidos, su secuencia y el énfasis que se pone en cada uno de ellos, b) los aspectos organizativos: ritmo, tiempo, materiales, agrupamiento, c) de control

de la conducta, el orden y las rutinas establecidas (transición entre actividades, la capacidad para trabajar independientemente y en grupo o forma de presentación de los trabajos), o d) la posibilidad de experimentar éxito en el trabajo realizado.

Mostrar, demostrar, explicar una y otra vez, la repetición, el hacer con ellos y el evaluar frecuentemente deben ser componentes esenciales de las programaciones de enseñanza. Además del de la puesta en marcha de metodologías de probada eficacia en base a estudios cuantitativos o cualitativos de investigación divulgados.

III.1.5. FACTORES SOCIALES Y CULTURALES

Los niveles de respeto que el centro y la comunidad educativa muestren por la diversidad cultural, socioeconómica, lingüística y educativa de todos los miembros que la componen (Martín-Moreno., 2000) pueden tener una influencia significativa en el desarrollo integral del alumno y su aprendizaje. Las muestras de aprecio y consideración absoluta hacia los orígenes de procedencia y las diferencias culturales y el incorporar aspectos significativos de esto(as) en el curriculum escolar (Taylor y Dorsey-Gaines, 1988) son claves, especialmente cuando muchos países han visto cambiar su población por efecto de la inmigración recibida en pocas décadas

La diversidad lingüística y cultural en California es enorme y creciente (U.S. Immigration and Naturalization Service, 2000-2011). Muchos ciudadanos americanos pueden hablar inglés de manera fluida, mientras otros hablan un inglés no aceptado como estándar, otros son bilingües, y otros hablan otras lenguas distintas del inglés y no siempre pueden comunicarse en este idioma. Los factores culturales y sociales en lo que se refiere al uso de conceptos, del tiempo, la importancia en la adquisición de destrezas y conocimientos, o en el entendimiento y puesta en marcha de valores, pueden variar enormemente de una cultura y grupo étnico a otro. Igualmente el papel que juegan los centros educativos y la implicación de los padres (Esler, Godber y Christenson, 2002), depende de la cultura.

A la hora de trabajar las destrezas lectoras por ejemplo en los alumnos es necesario tener en cuenta dichas diferencias lingüísticas y culturales y los antecedentes y factores que han podido concurrir. Según el Consejo de Investigación Nacional (National Research Council, 2002) los individuos que proceden de diferentes grupos culturales están

excesivamente representados dentro del número de alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales. Los educadores y el sistema como señala Laurice (2008, p. 48) no debería castigar a los alumnos que por simples razones lingüísticas o culturales no pueden adquirir su segunda lengua, en el tiempo, con la precisión o a la velocidad que sus compañeros nativos lo hacen.

Collier (1992) desarrolla y profundiza en los factores socioculturales que intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua y en el grado de efectividad de los programas bilingües, según se ilustra en el siguiente triángulo:

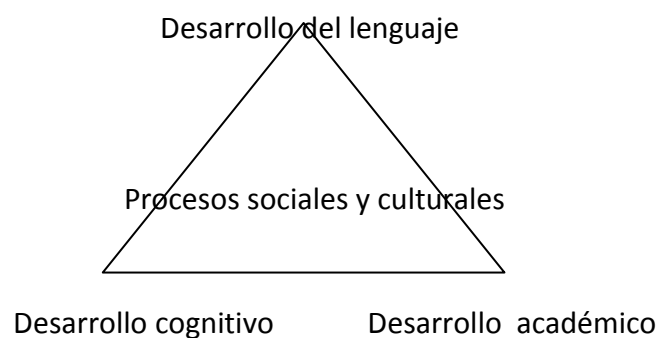


Fig. 1. Procesos que intervienen en el aprendizaje. Collier (1992)

Los procesos sociales y culturales que se encuentran en el centro de la figura son todas aquellas experiencias que han acontecido en la vida del alumno en diferentes contextos: su hogar, su centro educativo, su comunidad y la sociedad en general.

El ambiente educativo del centro o la estructura y la organización de los programas pueden crear distancias sociales o psicológicas entre los grupos. Modelos sociales comunitarios o regionales con prejuicios raciales (Duncan y Brooks, 1997), hostilidad entre grupos y discriminación expresados hacia individuos en contextos personales o profesionales pueden influir en el rendimiento del alumno. Una política educativa de asimilación de otras culturas llevada a cabo con inmigrantes, puede que ejerza una poderosa negativa influencia en la respuesta que los alumnos dan ante el aprendizaje de un segundo idioma (Cummins, 2000). Sin embargo dicha influencia puede ser positiva, en ambientes socioculturales en los que los alumnos se sientan apoyados.

Un análisis comparativo entre las características de los estudiantes de L2 en Canadá y las de los de los grupos minoritarios en Estados Unidos, puede resultar muy ilustrativo.

Tabla 1. Estudio comparativo de los modelos bilingües estadounidense y canadiense

Alumnos canadienses	Alumnos estadounidenses
Status sociopolítico	
Grupos mayoritarios	Grupos minoritarios
Clase socio-económica media	Clase socio-económica baja
Padres con control sobre recursos políticos y económicos	No control sobre recursos políticos y económicos
Programas escolares designados para servir las necesidades de la mayoría	Designados para servir las necesidades de grupos concretos
Status sociolingüístico	
L1 lenguaje dominante, con valorado prestigio y apoyo administrativo	L1 subordinada, no valorada, sin prestigio ni apoyo
L1 mantenida. Niño mantiene y desarrolla su identidad cultural	L1 a menudo perdida. Niño marginado por ambas L1 y L2
L1 es estándar, sus formas correctas. L1 vehículo para su aprendizaje técnico y académico	L1 no estándar, sus formas corrompen el habla. Lengua inapropiada para el aprendizaje
L2 estándar pero incompletamente aprendida, las desviaciones se consideran naturales para alumnos L2.	L2 las desviaciones son un problema para el aprendizaje académico.
Objetivos del programa	
Se potencia el bilingüismo	Desplazamiento del bilingüismo
L1 es desarrollada completamente, L2 hasta un alto nivel	L2 es desarrollada hasta un nivel parecido al del nativo
Logros académicos ocurren en ambas L1 y L2	Logros sólo en L2. L1 se elimina oficialmente
El conocimiento de la cultura nativa es reconocido y desarrollado; la cultura de L2 se añade para enriquecer	El desarrollo de la cultura de L2 es central. La cultura nativa se mantiene sólo en casa.

Fuente: Riverside Office of Education

Los objetivos y expectativas hacia los alumnos que se incorporan a un nuevo sistema educativo, en un contexto cultural muy distinto al que conocen no son realistas. Miles de aprendices de inglés en California tienen que participar de las actividades cotidianas de aprendizaje curricular en un idioma que no conocen y que tardarán años en adquirir y dominar, exigiéndoseles alcanzar los mismos objetivos y niveles que los alumnos nativos (según Ley "NCLB" vigente en USA). La tarea que han de enfrentar en toda la comunidad

educativa es dantesca, ya que la desventaja de partida de los alumnos inmigrantes es tremenda y la presión ejercida sobre los centros, el profesorado y los alumnos irrazonable, muchas veces desmedida e injustificada.

Urge por tanto una renovación de principios y filosofías educativas que aborden más realísticamente las necesidades educativas y sociales de alumnos y padres, compense las deficiencias existentes y proporcione medios a los centros para poner en marcha programas más eficaces que sirvan a una sociedad multicultural y multilingüe siempre creciente.

III.1.6. FACTORES ECONÓMICOS

Gunning (2010, p. 56) analiza la influencia de los factores económicos en el desarrollo del lenguaje y en general en el aprendizaje de los alumnos. Según un recuento realizado por el censo estadounidense del 2008 (2008 U.S. Census Bureau) aproximadamente el 18% de los 13 millones de alumnos escolarizados en Estados Unidos vive bajo el umbral de pobreza. A los 18 meses todos los niños tienen aproximadamente los mismos niveles en el desarrollo del lenguaje independientemente del seno de las familias en el que hayan nacido y su estatus socio-económico (Hart & Risley, 1995). Después de esa edad el desarrollo del vocabulario es sensiblemente diferente dependiendo de la clase social a la que sus padres o tutores pertenecen. Así los alumnos que crecen en un entorno de pobreza llegan al centro de primaria conociendo un máximo de unas 3,000 palabras y los que proceden de familias con un alto nivel económico poseen 8.000 o más.

Ante todo debemos eliminar presunciones y estereotipos sociales en lo que se refiere a como los factores económicos pueden determinar características de grupos o individuos. No podemos generalizar y llegar a afirmar de manera tajante que los alumnos o familias por el hecho de pertenecer a grupos económicos desfavorecidos necesariamente posean menor nivel educativo lingüístico o cultural o que los padres prefieran involucrarse menos en la educación de sus hijos.

Lo que sí es cierto sin embargo, es que escuchando las experiencias de vida de los mismos protagonistas, de familias de muchos alumnos que son en una gran parte inmigrantes ilegales en California, sabemos que poseen una vida llena de dificultades, angustias y estrés. Conocemos también que su salario, cuando tienen la suerte de

mantenerlo, es insuficiente y que los medios de transporte que utilizan no son siempre seguros o están disponibles -coches viejos prestados en malas condiciones y sin seguro-. Tienen que compartir vivienda con otras familias, con personas muchas veces desconocidas, no de su agrado, a costes elevados, lo que produce muchas veces considerables niveles de ansiedad, conflictos y frustración. La escasez de recursos y trabajo conduce a que la mayor parte de su tiempo y energía se dedique a conseguir el sustento mínimo para sobrevivir en una sociedad cultural y lingüísticamente distinta y a veces hostil.

No obstante lo anterior, los individuos pertenecientes a grupos sociales diferentes, pueden mantener hábitos, reglas y expectativas personales y sociales muy diversas, y poseer igualmente recursos mentales y emocionales dispares. Por ejemplo: a) la capacidad para tener claras metas y expectativas, poder elegir, responder con perseverancia a situaciones y afrontar situaciones negativas o difíciles sin desarrollar conductas autodestructivas (Payne, 2005) -que es un recurso intrínseco personal fundamental- o b) el hecho de tener otros recursos externos de apoyo, buenos o apropiados modelos, o amigos y familia a los que acudir en momentos de necesidad, van a ser pilares fundamentales en el desarrollo emocional y cognitivo de una persona.

Algunos datos sobre pobreza en Estados Unidos, recogidos por Payne (2005) son:

- La pobreza es causada por factores interrelacionados: situación de salario y empleo de los padres, estructura familiar y educación de los padres (Five Million Children, 1992).
- El porcentaje de pobreza infantil es sustancialmente mayor –como dos o tres veces mayor- en Estados Unidos que en el resto de países avanzados de occidente.

En Estados Unidos en el año 2003 el porcentaje de pobreza era del 12.5%. Para niños menores de 18 años era del 17.6% y para aquellos por debajo de los 6 años de edad era del 20.3%. Había en 2.003 7.6 millones de familias pobres, un 10%, respecto a un 6.7% de los 6.4 millones que había tres años antes. En el año 2.012 la tasa de pobreza se situaba en el 15%. 46,2 millones de habitantes seguían por debajo del nivel de pobreza, suponiendo la mayor cifra en más de medio siglo.

Tabla 2. Nivel de pobreza en la población infantil de Estados Unidos. Año 2.003

Estados Unidos de América	Número de niños pobres 2003	Porcentaje niños pobres 2003
Todas las razas	12,866,000	17.6%
Blancos	7,985,000	14.3%
Hispanos o latinos	4,077,000	29.7%
Áfrico-americanos	3,877,000	34.1%
Asiáticos	344,000	12.5%
Indio-americanos	194,272	31.9%

Fuente: Censo USA 2003

Los niños en edades de 0 a 6 años se presentan especialmente vulnerables a la pobreza: un 53.7% en familias en la que la madre es la cabeza de familia y la figura del padre no está presente, supone 5 veces más que el caso de familias con ambos padres en las que el nivel de pobreza era del 9.7% en 2004 según el Censo de EE.UU.

Por otra parte, según un estudio de la universidad de Columbia realizado en 2002 (“National Center for Children in Poverty”) la población extranjera nacida en Estados Unidos llegó a incrementarse en un 57% desde 1990 hasta alcanzar la cifra de 30 millones de personas. En el año 2.000 se estimaba que uno de cada cinco niños menores de 18 años tenía al menos un padre extranjero. Alumnos inmigrantes -decía este informe-, tienen dos veces más la posibilidad de ser pobres que los alumnos nativos. Además, entre alumnos cuyos padres trabajan la jornada completa, los alumnos inmigrantes corren un riesgo mayor de vivir en la pobreza que los alumnos nativos. Además, los jóvenes de barrios pobres de ciudades tienen 7 veces más posibilidades de ser víctimas de negligencia o abuso (Alfred, 2010).

Independientemente de la raza o grupo étnico al que el alumno pertenezca, alumnos pobres tienen muchas más posibilidades que los no pobres de sufrir retrasos en el aprendizaje, abandonar sus estudios durante la secundaria, o concebir un hijo siendo adolescentes (Miranda, 1991).

Payne (2005) nos señala que en el estudio realizado por Duncan and Brooks en 1977 sobre las consecuencias de crecer en la pobreza, en tan solo 6 años, de 1986 a 1992, el número de alumnos adolescentes que tuvieron hijos se incrementó de 472,000 a 518,000.

Estos niños seguramente han crecido en el seno de una familia y barrio pobre y perpetuado los riesgos potenciales de salud física y problemas escolares. Los datos estadísticos por otra parte revelan que en Estados Unidos el número de madres solteras que terminan la educación secundaria es muy reducido, si no insignificante. Problemas de comportamiento, de bajo rendimiento o la repetición de curso, no son más que a veces la antesala de otros de mayor calado que terminan en fracaso y abandono escolar, embarazos no deseados, paro, drogadicción o crimen.

Durante años se ha hablado de un perfil de la pobreza, queriendo resaltar la existencia de cierto estilo de vida y comportamiento, de cierto nivel de creencias y valores asociados a ésta. Algunas de las posibles causas de la pobreza pueden encontrarse en la falta de educación, la ausencia de capacidades o habilidades, la enfermedad, el divorcio, la desertión, el alcohol y la drogadicción. Por otro lado sabemos que la misma pobreza puede ser la causa de todos estos problemas y producir dependencia y abuso de los sistemas de protección social, depresiones, suicidios y muertes prematuras, retrasos en el desarrollo físico y mental, delincuencia o conductas violentas. Por tanto esta interrelación de causas y efectos ha de tenerse siempre presente cuando identificamos grupos y características o intentamos diseñar programas o modelos educativos que den respuesta a necesidades sociales reales.

Muchas familias quizás no responden exactamente a los perfiles mencionados, pero sí puede que pertenezcan a una clase trabajadora, de niveles socioeconómicos muy bajos, que ronda el umbral de la pobreza y comparte muchas de sus características. Conviene por tanto detenernos en resaltar que: Padres de bajos niveles socio-económicos han estado escolarizados menos tiempo como media, con lo que se supone que eso puede afectar a su capacidad para promover o potenciar el que sus hijos reciban una educación superior.

- Familias pobres suelen tener en muchas ocasiones un solo padre/madre como cabeza de familia, ser padre o madre solteros, desempleado/a, con bajos salarios, divorciados o padres adolescentes. Ello puede producir situaciones de tensión, baja auto-estima, desconfianza, falta de atención y/o supervisión de los hijos, falta de buenos modelos personales y profesionales, desorganización, cambios frecuentes

de domicilio, falta de oportunidades y recursos, así como de higiene, seguridad, buenos hábitos alimenticios y de salud.

Los centros educativos y los barrios en los que dichas familias pueden vivir no suelen ser los mejores tampoco con lo que programas amplios de intervención educativa y social tendrían que formar parte de la visión y actuación pública gubernamental para ayudar a corregir, compensar y abordar dichas necesidades.

III.1.7. FACTORES FAMILIARES

Numerosos estudios de investigación realizados desde hace dos décadas siguen corroborando que el conjunto de consecuencias que la pobreza tiene sobre el desarrollo y rendimiento escolar de los alumnos son de igual o mayor magnitud que las repercusiones de factores familiares como: el nivel educativo de los padres, la estructura familiar y las expectativas de éstos hacia sus hijos (Haveman and Wolfe, 1995).

La estructura familiar tiene efectos en las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en clase, en los resultados de los test, en los años de escolaridad y el comportamiento. De hecho, hijos adoptados por ejemplo, suelen obtener mejores resultados que aquellos de familias con un solo padre/madre, pero sin embargo manifiestan tener más problemas psicológicos y en conducta (Duncan, 1997, p. 167).

Ya Havenan and Wolfe (1995) destacaban que la cantidad de tiempo que los padres dedican a sus hijos mientras estos crecen, incluyendo la presencia de los dos padres en casa, más la cercanía en la relación con otros familiares se relaciona positivamente con los logros educativos. Estos estudios afirman que los alumnos procedentes de familias pobres tienen muchas menos posibilidades de completar su educación secundaria o bachillerato, pero si dichos alumnos crecen con solo un padre, la posibilidad se reduce de manera sustancial. No obstante lo anterior, las últimas investigaciones apuntan a que la calidad de la relación y del apoyo emocional que los padres proporcionan a sus hijos tiene una influencia mucho más determinante en la autoestima del alumno, que la estructura o composición familiar.

Los padres de niveles socio-económicos muy bajos suelen utilizar técnicas disciplinarias con sus hijos basadas mas en el poder, la obediencia y el castigo físico que en el dialogo. La pobreza también suele ir asociada al estrés y éste a prácticas parentales

deficientes lo que puede provocar trastornos en el rendimiento o conducta de sus hijos (Mayer, 1997).

La calidad del ambiente del hogar, las oportunidades de aprendizaje que en este se proporcionen, la calidez y cercanía de la relación e interacciones entre madre-hijo(a) o padre-hijo(a) y las condiciones físico-ambientales de la casa es lo que tiene igualmente efectos poderosos en el aprendizaje y desarrollo cognitivo de un alumno (Payne, 2005).

La educación de los padres siempre ha sido determinante a la hora de predecir los resultados académicos de los alumnos. Análisis detallados han mostrado que incide más en los resultados el nivel educativo de la madre que el nivel de ingresos familiares. Estos hallazgos se pueden encuadrar dentro de la creencia o el contexto de que la educación está ligada *a la forma, el modo* de hablar, de jugar, de interactuar y de leerles a los niños (Lawrence y Tamis, 2006) y de que si incrementamos el nivel educativo de los padres, mejoraremos el de los hijos (Chase-Landsdale y Brooks-Gunn, 1995). Es por ello que afirma Duncan (1997, p. 167), “que el incremento de salarios en las familias pobres así como programas de intervención temprana que mejoren el ambiente de aprendizaje en el hogar para padres y alumnos mejorarán el nivel educativo y desarrollo cognitivo de los jóvenes ciudadanos de este país”.

Sin embargo, no está claro que unos mayores ingresos económicos impliquen que las familias vayan a disponer de las herramientas educativas que los hijos necesitan. Consejeros afirman que son los valores, metas y estilos educativos de las familias lo que tiene más importancia y afecta más que el dinero (Payne, 2005).

Según recoge Laurice (2008, p. 38), “existe una correlación significativa directa entre *el nivel educativo de los padres y el desarrollo del lenguaje y el rendimiento en lectura* de los alumnos (Christian, Morrison y Bryant, 1998)”. Es necesario hacer notar que no todos los alumnos que proceden de niveles socio-económicos bajos tienen un bajo nivel educativo y lingüístico en el hogar. No obstante lo anterior, muchos alumnos que proceden de hogares y familias de bajos recursos y nivel educativo -ambiente “limitado” según Burgess, Hecht, y Lonigan (2002)-, tienen bajos niveles de comprensión y expresión oral, en fonología y fonética, dificultades en el reconocimiento de palabras y la fluidez lectora.

Por otro lado, hijos de padres que tuvieron dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura tienen entre tres y seis veces más posibilidades de tener que enfrentar dificultades también en estas áreas del aprendizaje (Smith, Brower, Cardon, y Defries, 1998). Estudios genéticos por otra parte sugieren todo un complejo sistema de interacción entre algunos genes y factores ambientales (Gilger y Wise, 2004).

Resultados de investigaciones nos indican que ambas clases sociales media o baja, y con padres de niveles educativos bajos, participan en el mismo tipo de interacciones verbales. Sin embargo los niños de clase media están expuestos a un mayor número de éstas (Heart y Risley, 1995). Además es interesante resaltar como la puntuación de alumnos en exámenes de tipo cognitivo se ve afectada por el número de libros que éstos tienen y la frecuencia de visitas a museos (Mayer, 1997).

El ambiente que se establezca en casa pues, para el desarrollo del lenguaje y las destrezas de lectura y escritura, es crítico. En dicho ambiente tienen mucha importancia los hábitos lectores de los padres, el que los adultos les lean a los niños, la existencia y el acceso a materiales de lectura y escritura, las expectativas de los padres y el estímulo precoz de estímulos verbales adecuados a cada edad. Sabemos que la calidad de las interacciones verbales que se establecen a edades tempranas son tanto más importantes como la cantidad de éstas (Laurice, 2008, p. 16). Una activa participación de los padres en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento a edades tempranas previene y evita muchas dificultades posteriores. En estos primeros años se necesita establecer una comunicación con nuestros hijos expresando y esperando más que simples respuestas cortas de sí o no. Se deben compartir y describir detalladamente experiencias y memorias, justificar pensamientos e ideas, explicar por pasos como construir o hacer algo, comparar hechos, lugares o cosas, de tal forma que se tenga el propósito expreso de desarrollar altos niveles de vocabulario y competencia lingüística.

El pasar tiempo juntos y leer cuentos, propicia el desarrollo y adquisición de conocimientos, de un vocabulario académico cada vez más sofisticado y rico y fomenta la pasión por la lectura. A la vez con ello, el niño va siendo consciente de la estructura semántica y sintáctica de la lengua, además de interiorizar casi sin esfuerzo los aspectos fonológicos, morfológicos y pragmáticos de ésta. Sin apenas darse cuenta va reconociendo e

identificando palabras que se corresponden con sonidos, que riman a veces, que pueden dividirse en sílabas. Igualmente va haciendo uso de sus conocimientos previos para analizar y comprender lo acontecido en un texto, pudiendo ir más allá de lo expresado en dicho texto de manera literal; y por otra parte va entendiendo como las ideas se enlazan unas con otras con sentido, buscando una secuencia lógica, a veces cronológica de hechos o pensamientos.

Con todo lo anterior se fomenta la motivación, el interés, el gusto y el placer por la lectura, por las historias, por la belleza del lenguaje. El adquirir el hábito lector es un factor decisivo que puede contribuir o determinar el éxito o fracaso escolar en años sucesivos. El 70% de las familias procedentes de hogares con bajos recursos dice no leer habitualmente libros a sus hijos en casa. De ahí la necesidad imperiosa de mantener programas compensatorios de colaboración entre instituciones educativas y las familias. Parte de estos programas, su planificación y contenido serán una parte importante objeto de la presente tesis.

Se basarán en el conocimiento de que unos mayores niveles de competencia lingüística y desarrollo del lenguaje se adquieren cuando los centros y las familias colaboran en la planificación y puesta en práctica de actividades y programas educativos (McNaughton, 1995; Waldbart y Meyers, 2006). Se ha demostrado que se obtienen mejores resultados académicos cuando ambas instituciones trabajan y coordinan sus esfuerzos, que cuando es solo una de ellas quien lo hace (Morrow y Young, 1997). En dicho proceso, no obstante han de tenerse en cuenta las diferencias culturales y sociales inherentes a cada grupo étnico y social que pueden no necesariamente coincidir con los objetivos, prácticas y expectativas de los centros educativos y sus profesionales (Nastasi, Moore y Varjas, 2004).

Existe un modelo de colaboración conjunta estudiado hace años por Sheridan y otros investigadores (Sheridan y Kratochwill, 1992; Sheridan, Kratochwill y Bergan, 1996; Welch y Sheridan, 1995) que se propuso ayudar a los alumnos en su desarrollo académico, social, vocacional, emocional y fisiológico. Durante la puesta en marcha del plan se encontró que los padres preferían participar en actividades que fueran significativas y estuvieran directamente relacionadas con actividades concretas de cómo enseñar a sus hijos algo o ayudarles en aspectos concretos de su aprendizaje. (Christenson, Fenstermacher, Hurly y

Sheridan, 1997). Tuvieron que programarse sesiones o visitas al hogar por parte de educadores para demostrar técnicas concretas de enseñanza que pudieran usarse tanto en clase como en casa.

Esler, Godber y Christenson (2002) han señalado a este respecto que el uso de un modelo bien establecido y sistemáticamente desarrollado en fases, es la clave del éxito. Al mismo tiempo han añadido que el mutuo respeto y comunicación, así como el establecimiento de relaciones positivas de apoyo es fundamental.

Weigel, Martin y Bennett (2005) encontraron que aquellos alumnos que habían asistido a programas de preescolar antes de entrar en los centros de educación primaria a la edad de 5 años y que habían desarrollado actividades de desarrollo del lenguaje en colaboración con el hogar, tenían más posibilidades de aprender y ser más competentes lingüísticamente.

III.2. PROCESO DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE L2. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS

III.2.1. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA E INMIGRACION EN USA. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

Estados Unidos ha sido siempre un país de inmigrantes y sigue siendo en la actualidad aunque las causas de la inmigración hayan sido cambiantes. Cada siglo y período ha traído consigo nuevas oleadas de inmigrantes de distintas procedencias, que han provocado cambios importantes legislativos y políticos para incorporar, aceptar e integrar a veces; para reprimir y rechazar otras, la gran diversidad lingüística, educativa, cultural, étnica y religiosa aportada por estos nuevos ciudadanos a lo largo de la historia.

Los primeros asentamientos tuvieron lugar en el sur por españoles y en la costa este por gentes procedentes de Inglaterra y Holanda. A principios del siglo XVIII fueron esclavos procedentes de África los que involuntariamente llegaron al país y oleadas de inmigrantes de Escocia, Irlanda y Alemania primero y del centro y este europeo posteriormente (Díaz-Rico y Weed, 2006, p. 221). Hasta prácticamente finales del siglo XX hubo fuertes restricciones a la entrada de población asiática. Sin embargo una política fuertemente imperialista y guerras produjeron un importante flujo de personas procedentes de Filipinas,

Puerto Rico, Hawái, Centroamérica y las islas del Pacífico. En el presente siglo XXI, los inmigrantes proceden mayoritariamente de 5 países: México, China, India, Filipinas y Vietnam (Instituto de Inmigración, 2004).

Estados Unidos ha sido históricamente una especie de imán por su estabilidad económica (“la tierra de las oportunidades”). La extensión del fenómeno migratorio desde la invasión europea en el continente americano, ha provocado el concepto de una nación multirracial y diversa pero fuerte y unida bajo ideales comunes. Sin embargo al mismo tiempo, también ha dejado momentos negros mediante la adopción y puesta en marcha de polémicas medidas y cuestionables políticas. Civilizaciones indígenas y grupos minoritarios han visto sistemáticamente denegados derechos y oportunidades, cuando no han sufrido explotación o genocidio lingüístico y cultural por parte de grupos privilegiados (Díaz-Rico y Weed, 2006). Todos estos procesos sin duda han ido perfilando y conformando la sociedad americana de hoy en día, su constante transformación, su funcionamiento y su gran riqueza social y multicultural.

En los últimos años se ha producido un verdadero cambio demográfico de la población. Uno de cada tres ciudadanos en América era en 2010 o latino, o asiático, o negro. Ello ha cambiado la imagen global euro-americana de la sociedad y producido cambios significativos en su seno tanto políticos, como sociales y educativos. Muchos analistas los califican positiva o negativamente en función de parámetros económicos e ideológicos, pero lo que no cabe duda es que el importante crecimiento de ciertos grupos de inmigrantes ha creado y sigue creando tensiones y aportando soluciones políticas más o menos restrictivas dependiendo de los estados.

Aunque ciertos grupos han podido ir legalizando su situación bien bajo la consideración de refugiado político mediante la ley de refugiados de 1980 (Daniels, 2002) o manteniendo visados o permisos de trabajo en la industria agropecuaria, lo cierto es que un gran número de ciudadanos permanece en el país durante años estando indocumentado. La inestabilidad e inseguridad que ello produce, conlleva el mantenimiento de situaciones difíciles de vida para adultos y niños. La reforma de inmigración aprobada en 1986 ayudó a paliar parte de dichas dificultades especialmente con la población estudiantil que desde

entonces ha gozado del derecho a recibir una educación pública gratuita hasta la entrada en la universidad.

California es el estado que más inmigrantes ha absorbido en las últimas décadas¹, pero esa tendencia también ha variado y otros estados (Nevada, Illinois, Arizona, Oregón, Iowa, o Arkansas entre otros) también están recibiendo un flujo constante de población procedente mayoritariamente del Centroamérica. Actualmente en California de una censo de 37.253.956 habitantes, aproximadamente 14 millones son latinos, 5 asiáticos y unos 3 son afroamericanos según el censo del 2.010, además son 55 las lenguas diferentes declaradas y registradas como habladas en el estado.

El número de alumnos de primaria en los centros californianos ha ido creciendo regularmente (véase fig. 2) en los últimos 20 años en mucha mayor medida que lo ha hecho en el resto de Estados Unidos. Aunque dicha tendencia tiende a disminuir, el número de alumnos de secundaria continuará aumentando durante unos cuantos años más, todo ello alimentado por el continuo nacimiento de niños y crecimiento de la inmigración. Tal y como los demógrafos predecían, dicho incremento ha disminuido levemente a nivel nacional en torno al 2.010 aunque en California los centros de secundaria tendrán que aumentar durante al menos una década más.

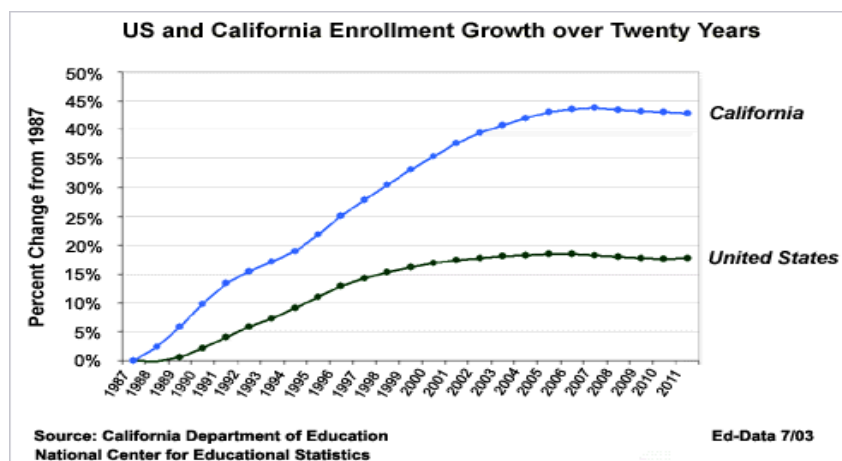


Fig. 2. Población estudiantil estadounidense y californiana de 1987 a 2.011

Fuente de datos: California Basic Educational Data System (CBEDS).

Los alumnos matriculados durante el año académico 2.011-12 se distribuyen por cursos de 1º a 12º curso regularmente en una media que oscila de los 460.000 a los

¹ <http://www.census.gov>

503.000, pero lo más destacable de la población estudiantil californiana y lo que la diferencia del resto de Estados Unidos es la gran diversidad étnica, cultural y social existente. Aunque durante generaciones históricamente siempre se haya considerado a California como una sociedad pluralista con una gran fusión de culturas, nunca hasta ahora un grupo inmigrante mayoritario había llegado a alcanzar tal porcentaje de habitantes.

Tabla 3. Distribución demográfica de los alumnos matriculados en California de 1995 a 2.011

Grupos étnicos	Nº de alumnos 1995-96	Porcentaje	Nº de alumnos 2001-02	Porcentaje	Nº de alumnos 2010-11	Porcentaje
Indio-americanos	47,697	0.87%	53,314	0.87%	43,552	0.70%
Asiáticos	449,725	8.23%	495,313	8.06%	529,510	8.52%
Islas del Pacífico	31,325	0.57%	40,401	0.66%	35,787	0.58%
Filipinos	131,820	2.41%	150,360	2.45%	159,038	2.56%
Hispanos o Latinos	2,118,028	38.74%	2,717,602	44.21%	3,197,384	51.43%
Áfrico-americanos	478,912	8.76%	512,996	8.34%	416,098	6.69%
Blancos no hispanos	2,209,717	40.42%	2,138,085	34.78%	1,655,598	26.63%
Otros	-----	-----	39,304	0.64%	180,035	2.89%
Totales	5,467,224	100.0%	6,147,375	100.0%	6,217,002	100.0%

Fuente: California Longitudinal Pupil Achievement Data System (CALPADS)

De los 6.217.002 alumnos que asistieron a centros educativos en el 2010-11 un 51,43% eran hispanos o latinos, un 26,63% eran blancos, un 6.69% afro-americanos, un 8.52% asiáticos, un 2.56% filipinos, un escaso 0.7% indio-americanos y el resto un 3,47% pertenecían a otros grupos étnicos. Desde 1.995 la población estudiantil ha crecido en 749.778 alumnos según ilustra la siguiente figura:

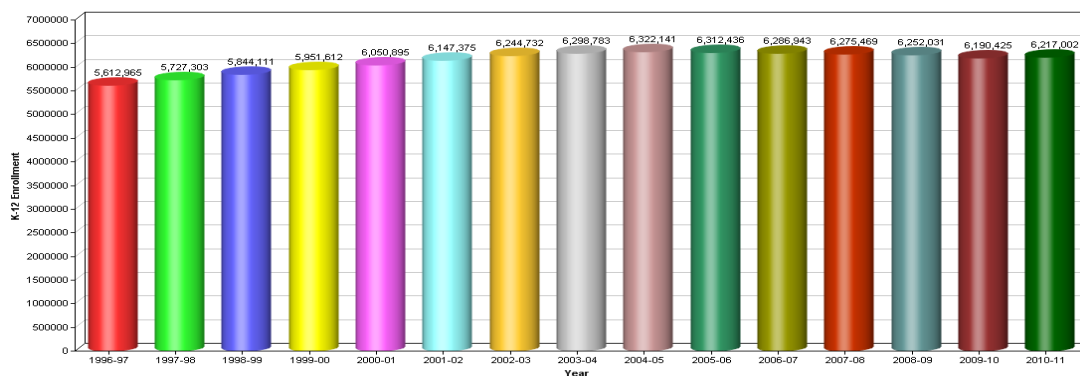


Fig. 3. Crecimiento de la población estudiantil californiana desde el curso 1.995-96 al 2010-11

Es importante resaltar como en apenas 15 años la población hispana o latina pasó de un 38.74% a superar el 51% del total, sin embargo la población blanca decreció en un porcentaje similar, del 40.42% en 1.995-96 al 26.63 en 2.010-11, mientras los otros grupos sin embargo permanecieron estables.

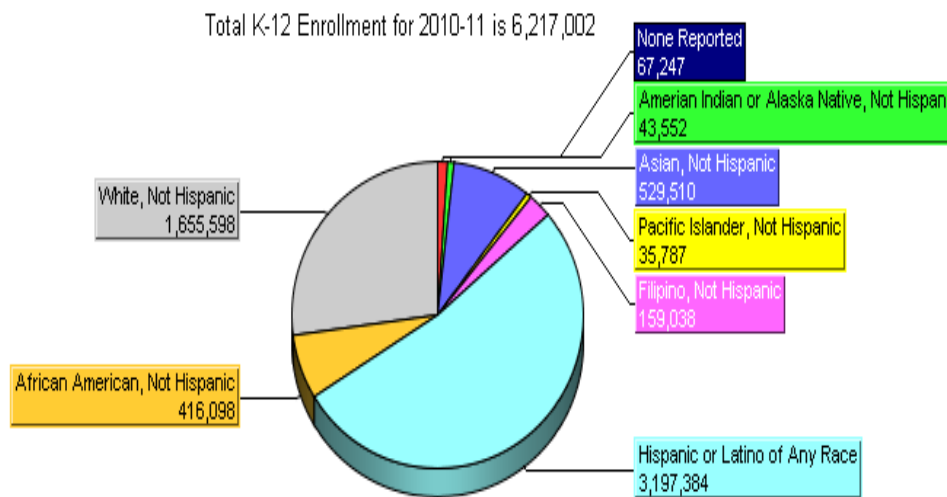


Fig. 4. Alumnos matriculados en California de preescolar a 12º. Curso 2.010-11

Con respecto a la diversidad lingüística de esta población estudiantil, destacaremos que el número de alumnos cuya primera lengua no es inglés y poseen un limitado nivel de competencia lingüística (LEP) en el Estado de California ha excedido el millón y medio durante años y aunque la tendencia es a disminuir, dicha cifra supera muy significativamente la media de todo el territorio nacional según puede apreciarse en la fig. 5.

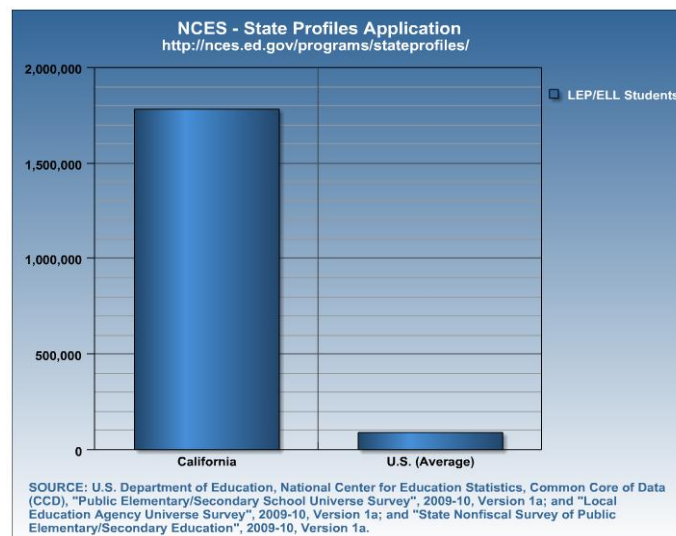


Fig. 5. Número de ELLs en California y U.S. Curso 2.009-10

Las dos tablas que se muestran a continuación, la primera (tabla 4) del condado de Orange al sur de California y la segunda (tabla 5) del Distrito escolar de Santa Ana muestran los porcentajes de alumnos inmigrantes de 2º a 12º curso actuales con un bajo nivel de competencia lingüística en inglés (ELs) y desfavorecidos económicamente (SED) y los resultados académicos que obtienen en lenguaje y matemáticas (% aprobados). Los datos revelan claramente la alta correlación existente entre los bajos niveles de inglés y económicos de los alumnos y sus familias con el rendimiento escolar.

Tabla 4. Alumnos inmigrantes “ELLs” y “SED” en Orange County (California)

Nombre Distrito escolar	ELLs	SED	Lenguaje (% aprobados)	Matemáticas (% aprobados)
ANAHEIM CITY	10,941 (57.3 %)	16,327 (85.5%)	46% # with Scores (13,531)	58% # with Scores: (13,540)
ANAHEIM UNION HIGH	0 (0.0 %)	20,560 (62.1%)	50% # with Scores (26,564)	36% # with Scores: (26,218)
BREA-OLINDA UNIFIED	627 (10.6 %)	1,386 (23.5%)	74% # with Scores (4,465)	66% # with Scores: (4,479)
BUENA PARK ELEMENTARY	2,224 (42.0 %)	3,856 (72.9%)	57% # with Scores (3,953)	61% # with Scores: (4,012)
CAPISTRANO UNIFIED	5,407 (10.2 %)	11,343 (21.4%)	74% # with Scores (40,196)	67% # with Scores: (39,384)
CENTRALIA ELEMENTARY	1,502 (33.1 %)	2,586 (57.0%)	65% # with Scores (3,278)	71% # with Scores: (3,283)
CYPRESS ELEMENTARY	933 (23.6 %)	1,197 (30.2%)	72% # with Scores (2,882)	74% # with Scores: (2,888)
FOUNTAIN VALLEY ELEMENTARY	664 (10.5 %)	1,227 (19.5%)	77% # with Scores (4,986)	78% # with Scores: (4,971)
FULLERTON ELEMENTARY	3,906 (28.6 %)	6,217 (43.8%)	67% # with Scores (10,301)	73% # with Scores: (10,363)
FULLERTON JOINT UNION HIGH	2,049 (13.9 %)	6,110 (41.9%)	60% # with Scores (10,463)	41% # with Scores: (10,050)
GARDEN GROVE UNIFIED	21,093 (43.3 %)	33,581 (69.3%)	56% # with Scores (35,965)	60% # with Scores: (36,450)
HUNTINGTON BEACH CITY ELEMENTA	0 (0.0 %)	1,102 (15.6%)	79% # with Scores (5,395)	75% # with Scores: (5,410)
HUNTINGTON BEACH UNION HIGH	1,462 (9.0 %)	4,590 (28.6%)	67% # with Scores (11,458)	45% # with Scores: (10,788)
IRVINE UNIFIED	3,628 (13.3 %)	3,120 (11.4%)	83% # with Scores (20,972)	80% # with Scores: (20,918)

LA HABRA CITY ELEMENTARY	0 (0.0 %)	3,995 (73.4%)	50% # with Scores (4,087)	55% # with Scores: (4,114)
LAGUNA BEACH UNIFIED	115 (3.8 %)	384 (12.8%)	82% # with Scores (2,336)	73% # with Scores: (2,331)
LOS ALAMITOS UNIFIED	197 (2.0 %)	949 (9.9%)	83% # with Scores (7,202)	75% # with Scores: (7,163)
MAGNOLIA ELEMENTARY	3,399 (53.6 %)	4,990 (80.3%)	54% # with Scores (4,434)	63% # with Scores: (4,431)
NEWPORT-MESA UNIFIED	5,387 (24.7 %)	9,255 (47.9%)	65% # with Scores (15,920)	59% # with Scores: (15,602)
OCEAN VIEW	2,083 (21.8 %)	3,588 (37.6%)	68% # with Scores (7,128)	74% # with Scores: (7,170)
ORANGE COUNTY DEPARTMENT OF ED	2,500 (32.9 %)	2,298 (30.9%)	28% # with Scores (4,782)	28% # with Scores: (2,633)
ORANGE UNIFIED	7,812 (25.7 %)	10,876 (36.0%)	63% # with Scores (22,452)	55% # with Scores: (22,317)
PLACENTIA-YORBA LINDA UNIFIED	3,256 (12.6 %)	6,727 (25.0%)	69% # with Scores (19,342)	70% # with Scores: (18,672)
SADDLEBACK VALLEY UNIFIED	4,135 (13.0 %)	6,327 (20.0%)	72% # with Scores (23,713)	65% # with Scores: (23,341)
SANTA ANA UNIFIED	31,379 (54.7 %)	48,297 (84.3%)	44% # with Scores (41,260)	48% # with Scores: (41,173))
SAVANNA ELEMENTARY	1,150 (49.5 %)	1,599 (69.0%)	52% # with Scores (1,638)	62% # with Scores: (1,643)
TUSTIN UNIFIED	5,381 (23.3 %)	9,015 (39.1%)	69% # with Scores (17,276))	65% # with Scores: (17,185)
WESTMINSTER ELEMENTARY	4,996 (51.4 %)	6,619 (69.3%)	59% # with Scores (7,183)	65% # with Scores: (7,176))
Totales Condado Oranage:	126,226 (25.1 %)	228,121 (45.6%)	63% # with Scores (373,162)	60% # with Scores: (367,705))
Totales estado:	1,057,075 (17.0%)	3,465,446 (56.7 %)	54% # with Scores(4,582,732)	50% # with Scores: (4,499,251)

Fuente: California Department of Education. Dataquest

Tabla 5. Alumnos “ELLS” y “SED” en el Distrito Escolar de Santa Ana por centros educativos

Nombre del centro	Cursos	Nº alumnos	CST 2010-11				
			Media Alumnos/clase	% aprendices de inglés	% comedor gratis	AYP Lenguaje % aprobados	AYP Matemáticas % aprobados
Abraham Lincoln Elementary	K-5	1053	26.2	83.9%	92.6%	32.7%	50.5%
Adams Elementary	K-5	653	24.1	82.1%	94.5%	36.6%	61.5%
Andrew Jackson Elementary	K-5	1141	26.4	87.0%	95.9%	45.0%	62.7%
Carl Harvey Elementary	K-5	449	28.1	73.9%	92.9%	57.6%	78.4%
Century High	9-12	2163	26.4	44.2%	83.5%	36.2%	39.4%
Cesar E. Chavez High	11-12	252	21.9	57.9%	79.0%	N/A	N/A
Community Day Intermediate and High	7-12	98	14.0	51.0%	68.4%	10.5%	0.0%
Diamond Elementary	K-5	598	26.0	87.3%	95.2%	41.4%	67.1%
Douglas MacArthur Fundamental Intermediate	6-8	1298	35.8	17.3%	70.0%	65.0%	58.1%
Edward B. Cole Academy	K-5	339	24.5		92.0%	44.2%	59.0%
El Sol Santa Ana Science and Arts Academy	K-8	619	24.5		81.4%	63.5%	83.3%
Franklin Elementary	K-5	451	25.1	84.9%	97.6%	44.9%	61.7%
Frederick Remington Elementary	K-5	355	25.4	74.6%	94.4%	38.8%	72.3%
Fremont Elementary	K-5	832	26.0	84.1%	95.0%	38.2%	58.9%
Garfield Elementary	K-5	696	25.6	87.9%	95.0%	36.2%	58.3%
George Washington Carver Elementary	K-3	564	24.5	90.6%	97.2%	49.8%	77.3%
Gerald P. Carr Intermediate	6-8	1660	33.4	52.7%	91.5%	34.1%	56.4%
Gonzalo Felicitas Mendez Fundamental Interm.	6-8	1398	34.6	32.2%	88.8%	49.3%	58.5%
Greenville Fundamental Elementary	K-5	986	26.6	41.3%	60.8%	73.0%	80.3%
Hector G. Godinez	9-12	2538	34.3	17.7%	81.1%	72.3%	75.9%
Heroes Elementary	K-5	700	29.2	84.4%	97.3%	43.9%	53.2%
Hoover Elementary	K-5	497	26.9	77.5%	95.6%	41.7%	57.9%
Jefferson Elementary	K-6	961	24.0	63.5%	81.5%	45.3%	58.6%
Jim Thorpe Fundamental	K-5	899	28.1	49.4%	71.1%	75.9%	85.6%
John F. Kennedy Elementary	K-5	799	25.0	92.7%	97.5%	31.2%	55.1%
John Muir Fundamental Elementary	K-5	855	24.4	36.7%	65.7%	72.9%	82.3%
Jose Sepulveda Elementary	K-5	460	24.2	82.6%	91.5%	46.0%	64.3%
Julia C. Lathrop Intermediate	6-8	1298	27.6	61.9%	91.4%	26.8%	31.5%
Lorin Grisct Academy	11-12	331	23.8	57.1%	69.2%	N/A	N/A
Lowell Elementary	K-5	886	24.6	87.4%	96.3%	30.2%	59.3%
Lydia Romero-Cruz Elementary	4-5	280	30.7	76.1%	97.1%	50.9%	78.8%
Madison Elementary	K-6	974	26.9	74.4%	95.1%	54.0%	83.0%
Manuel Esqueda Elementary	K-5	905	25.6	71.7%	91.6%	48.8%	70.8%
Martin Elementary	K-5	756	24.4	75.9%	97.0%	45.3%	67.3%
Martin Luther King Jr. Elementary	K-5	829	26.7	85.0%	96.7%	50.2%	72.4%
Martin R. Heninger Elementary	K-5	859	27.7	82.0%	98.6%	54.6%	75.7%
McFadden Intermediate	6-8	1371	30.2	46.2%	86.4%	37.2%	42.0%
Middle College High	9-12	310	15.0	1.9%	79.7%	98.7%	97.5%

Monroe Elementary	K-5	433	25.4	76.2%	94.2%	57.4%	75.7%
Monte Vista Elementary	K-5	666	23.8	80.0%	96.7%	43.6%	68.1%
Nova Academy	9-12	281	22.0	16.7%	93.6%	54.5%	41.6%
OCHSA	6-12	1573	29.7	0.1%	9.7%	95.0%	76.9%
Orange County Educational Arts Academy	K-8	532	23.1	42.1%	75.9%	42.6%	51.9%
Pio Pico Elementary	K-5	685	27.4	81.5%	97.7%	34.9%	53.3%
Raymond A. Villa Fundamental Intermediate	6-8	1416	35.7	41.4%	91.2%	46.1%	38.3%
Saddleback High	9-12	2080	30.3	40.9%	74.3%	40.6%	45.1%
Santa Ana High	9-12	3229	32.8	45.7%	82.3%	37.5%	40.1%
Santiago Elementary	K-6	1004	27.8	51.5%	65.2%	57.1%	69.8%
Segerstrom High	9-12	2452	29.7	11.7%	71.2%	81.3%	78.0%
Sierra Intermediate	6-8	866	26.2	61.4%	95.7%	31.6%	34.8%
Spurgeon Intermediate	6-8	1212	23.5	54.3%	91.2%	27.8%	33.2%
Taft Elementary	K-6	752	21.5	52.8%	80.6%	50.4%	61.7%
Theodore Roosevelt Elementary	K-5	847	26.5	89.1%	96.9%	34.4%	59.5%
Thomas A. Edison Elementary	K-5	679	24.1	83.7%	87.2%	42.6%	61.8%
Valley High	9-12	2415	28.0	49.0%	80.4%	38.6%	44.8%
Walker Elementary	K-5	613	26.7	83.4%	95.6%	34.3%	53.7%
Wallace R. Davis Elementary	K-5	764	26.3	84.6%	96.3%	35.8%	63.9%
Washington Elementary	K-5	1008	25.8	76.7%	92.1%	46.3%	69.1%
Willard Intermediate	6-8	969	26.2	60.9%	95.7%	31.2%	31.4%
Wilson Elementary	K-5	697	24.0	86.2%	97.7%	38.3%	65.5%
(Totalidad de los centros)	n/a	*	24.2	16.9%	55.7	56.2%	58.5%

Fuente: California Department of Education. Dataquest

III.2.2. LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y SU LEGISLACIÓN EN ESTADOS UNIDOS Y CALIFORNIA.

Mucho se ha escrito y publicado en torno a la Educación bilingüe en los Estados Unidos que data de la época colonial y en la que ya se hablaban al menos 20 lenguas distintas, entre ellas alemán, francés, holandés o polaco. Sin embargo no ha dejado de ser un tema controvertido durante siglos e incluso en la actualidad. Tanto los que la apoyan como sus detractores han reconocido su poder para de alguna forma reconocer, aprobar y ayudar a los grupos minoritarios (Nieto, 2000). De ahí el rechazo de muchos conservadores que temen perder el control político y económico que han poseído durante generaciones.

Existe un sentimiento común en el sentido de que el inmigrante debe abandonar su cultura y su lengua si quiere ser un buen estudiante, *asimilarse* y triunfar en el ámbito

escolar o profesional en el futuro, en definitiva ser un “auténtico americano”. Es más, muchos ciudadanos americanos piensan que cualquier nivel de tolerancia hacia la diversidad lingüística en este país iría en detrimento de la unidad nacional (Díaz-Rico y Weed, 2006, p. 139).

Históricamente en épocas de guerras o crisis económicas la inmigración ha solido ser rechazada y con ello la aceptación de otras culturas y lenguas, pero ya desde el siglo XVII el bilingüismo era común independientemente de la clase social e igualmente la apertura y funcionamiento de instituciones educativas para preservar ese legado cultural. En ciertas partes del país se permitía enseñar en italiano, sueco, danés, noruego o checo, y la enseñanza del francés era autorizada en centros públicos de estados como Luisiana o Nuevo México. Es más, centros educativos alemanes datan ya del año 1694.

Pero con el nacimiento de la educación bilingüe, comenzaron a surgir los primeros brotes de rechazo y prejuicios contra la población emigrante: “Aquellos (alemanes) que vienen son generalmente los más estúpidos ignorantes de su propio país... Algunos de sus hijos aprenden inglés... Ellos tienen un periódico alemán. Anuncios y publicidad dirigidos al público en general se imprimen ahora en... alemán e inglés; las señales en nuestras calles tienen inscripciones en los dos idiomas, y en algunos lugares sólo en alemán... De seguir así en unos cuantos años hasta intérpretes van a ser necesarios en el Congreso, para que la mitad de la Cámara pueda entender lo que los legisladores de la otra mitad dicen” (Franklin, 1753, citado en Crawford 1992, p. 19).

Al mismo tiempo se establecieron restricciones dando lugar a que en algunas zonas del país se reprimiera de manera efectiva cualquier brote de bilingüismo o inmigración. De hecho a partir 1879 se obligó a los indígenas americanos a vivir en reservas indias y a asistir a centros públicos donde exclusivamente se podía hablar en inglés y donde eran castigados si se atrevían a usar su primera lengua. A partir de la primera y segunda guerra mundial se comenzaron a cerrar escuelas alemanas y japonesas llegando hasta el punto de considerar un delito el uso del alemán en lugares públicos (Cartagena, 1991). Recientemente, casi en los 70, los alumnos eran castigados en los centros severamente por usar su lengua materna e incluso en Texas se llegaba a considerar un crimen el enseñar en un idioma distinto al

inglés. Se podría decir que la educación bilingüe fue prácticamente abolida a finales de la década de 1930.

Pero no fue hasta la década de los sesenta que la educación bilingüe, tal y como se entiende hoy, se implantó como un programa alternativo que venía a resolver la frustración existente en un sistema educativo que no funcionaba, en el que existía un alto nivel de abandono escolar y un desorbitado número de alumnos eran calificados como discapacitados mentalmente. Comenzó en Florida con la población cubana y con un exitoso programa bilingüe de inmersión dual español-inglés que abarcaba toda la educación primaria y secundaria y que tenía el objetivo de que los alumnos lograsen el dominio de ambas lenguas.

La reforma educativa de 1968 lo limitó (primera ley federal sobre educación bilingüe, Bilingual Education Act.), pero también proporcionó presupuesto para la preparación del profesorado, creación de material didáctico o programas de participación de padres a nivel nacional. Fue sin embargo con la enmienda de ley de 1974, cuando los programas bilingües se defendieron y extendieron, sosteniendo como principio la importancia de mantener y desarrollar la lengua materna de los alumnos.

Los programas bilingües entonces más comúnmente puestos en marcha en la década de los 80 fueron los que Ramírez et al. (1991) y Collier (1995) llamaron “early-exit bilingual education programs”. Los alumnos tenían un período de tres años para hacer la transición al inglés y adquirir el nivel que se suponía mínimo para seguir el resto de su escolaridad sin dificultades: dominio del currículum y superación de los exámenes de nivel correspondientes tanto en comprensión como expresión oral y escrita.

Durante los setenta, se enfatizaba mayoritariamente la tolerancia, los derechos civiles y la inclusión y la educación bilingüe era fomentada pero sin abogar concretamente por un tipo de programa o modelo especial. En la siguiente década se incrementaron las actividades a favor de una enseñanza exclusiva en inglés, a la vez que se mantuvieron los programas TBPs. En los 90 asistimos a nivel nacional a un permanente debate de enfrentados discursos sobre diversidad lingüística y cultural y un cada vez más apoyo de la educación bilingüe dual (Freeman, 2004, p. 25).

El 2 de junio de 1.998 en California se aprueba la proposición 227 con un apoyo del 61% de votos a favor frente a un 39% en contra, que a nivel general apoya la asimilación frente al multiculturalismo y elimina la obligatoriedad de mantener programas bilingües generalizando el uso del inglés como única lengua a usar en el proceso educativo en todos los centros del estado:

“... all children in California public schools shall be taught English by being taught in English. In particular, this shall require that all children be placed in English language classrooms. Children who are English learners shall be educated through sheltered English immersion during a temporary transition period not normally intended to exceed one year... Once English learners have acquired a good working knowledge of English, they shall be transferred to English language mainstream classrooms.” (California State Code of Regulations, 1998, p.305)

A pesar de que dicha proposición contemplaba la posibilidad de que los padres pudieran solicitar -justificando su necesidad-, el participar en programas alternativos utilizando metodologías o modelos bilingües aprobados por ley, la verdad es que se produjo un desmantelamiento general de los programas bilingües en California a raíz de su aprobación (Díaz-Rico y Weed, 2006, p. 148).

Eran cuatro los programas básicos que habían coexistido hasta entonces en los centros educativos de California e intentado dar respuesta a las necesidades de una población estudiantil lingüísticamente muy diversa. Los más comunes eran: el bilingüe de transición a corto plazo (TBP), el de inmersión (SEI), el dual (TWBP) y el bilingüe de salida a largo plazo (TBP late-exit).

Los programas bilingües de transición a corto plazo eran aquellos en los que el proceso de enseñanza se desarrollaba en su lengua materna y en inglés por un periodo de unos tres años hasta que los alumnos estaban listos para incorporarse a una clase regular cuya instrucción se desarrollaba exclusivamente en inglés (TBE e EI). El porcentaje que se dedicaba a cada lengua iba aumentando desde preescolar hasta tercer curso de primaria paulatinamente.

En los programas de inmersión (SEI: Structured English Immersion Program), L2 es la lengua que debe utilizarse en el proceso de enseñanza, pero con el apoyo de estrategias

metodológicas como “Sheltered English Techniques” que faciliten la comprensión y asimilación de contenidos. Algunas de estas técnicas metodológicas serían: a) enfatizar la comprensión del marco e ideas claves que sirvan a los alumnos a situar los temas en su contexto y mejorar el entendimiento global de los temas o conceptos tratados, b) revisar previamente el vocabulario que va a ser utilizado, c) ayudar a los alumnos en la comprensión de términos y conceptos académicos, así como de procedimientos, haciendo uso tanto de imágenes, como de gráficos, dibujos o videos.

Los programas duales (TWBP) eran y aún siguen siendo muy escasos y promueven el desarrollo de un real bilingüismo. Se mezclan los alumnos cuya primera lengua es el inglés con inmigrantes de distinta lengua materna y se les enseña ambos idiomas normalmente al 50%. Sus niveles de eficacia en el rendimiento escolar de los alumnos, son probadamente satisfactorios

Los programas bilingües a largo plazo favorecen el aprendizaje de la primera lengua de los alumnos además del aprendizaje del inglés. Mantienen la enseñanza en dicha primera lengua como ayuda transitoria hasta que los alumnos puedan recibir toda la instrucción en inglés sin dificultades.

En la actualidad California a pesar del gran número de población inmigrante que tiene, sigue defendiendo la misma legislación a favor del desarrollo y aprendizaje de un único idioma, el inglés, contrariamente a lo que ocurre en muchas otras partes del mundo. Muchos países mantienen hoy en día no solo una sino dos o más lenguas oficiales a nivel nacional o regional (Canadá, Finlandia, Bélgica, España o Perú) y la gran mayoría comparten la creencia de que el bilingüismo o multilingüismo es un bien deseable y un objetivo a alcanzar -sobre todo en sociedades cada vez más interdependientes económica, cultural y políticamente-.

III.2.3. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN Y TRANSFERENCIA ENTRE LENGUAJES

En el proceso de adquisición y desarrollo lenguaje queremos destacar 3 enfoques teóricos básicos que se barajaron a lo largo del siglo XX, sin que ninguno de ellos fuera universalmente aceptado. Dichas teorías han ido desplazándose del análisis de los

elementos más puramente lingüísticos al estudio de los factores sociales, políticos o psicológicos que intervienen en dicho proceso.

La primera está ligada a la **Teoría Conductista** de Skinner (1957) en el sentido de que el lenguaje se adquiere a través de la imitación, y el reforzamiento producido por el ambiente social, es decir, estímulos externos. Las etapas de su desarrollo van a ser flexibles y no podrían ser definidas con exactitud ya que van a depender de las características de cada niño, aunque se hayan encontrado muchas similitudes entre niños de diferentes culturas.

La segunda de ellas tiene que ver con el innatismo, con la teoría de la **Gramática Generativa Transformacional** de Noam Chomsky (1959) que rompió con las teorías dominantes en los años cincuenta. Para este lingüista e intelectual estadounidense, el lenguaje se genera como proceso independiente gracias a estructuras internas ya establecidas. Este esquema innato es llamado LAD (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje) y contiene el conjunto de principios gramaticales universales que adquirimos inconscientemente.

El constructivismo, sería la tercera de la cual podemos destacar dos figuras clave: Piaget (1923) y Lev Vygostki (1978), que sostienen que el lenguaje se reconstruye por el propio sujeto de manera interna, de tal forma que su desarrollo depende del desarrollo cognitivo, de tal forma que lenguaje y pensamiento estarían estrechamente relacionados.

III.2.3.1. LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA (L2)

La teoría propuesta por Krashen (1981, 1982) sobre la adquisición de una segunda lengua goza de la influencia de Chomsky y ha proporcionado uno de los marcos teóricos más amplios y seguidos en las dos últimas décadas. Establece con carácter general que las personas adquieren su segunda lengua siguiendo un orden natural predecible, siempre que se garantice que los mensajes que el sujeto recibe son comprensibles y que su nivel de ansiedad es suficientemente bajo para no bloquear este proceso que oscila entre aprendizaje y adquisición.

Krashen (1982) desarrolla su teoría en función de 5 hipótesis que se describen brevemente a continuación:

1. *La hipótesis de la adquisición-aprendizaje* en la que diferencia ambos procesos y se inclina por dar más importancia al primero, resaltando que la corrección de errores o el aprendizaje de la gramática de una lengua no parece facilitar la adquisición de ésta. Las aplicaciones pedagógicas de esta hipótesis son importantes en el sentido de que el profesor en el aula ha de incorporar actividades que estimulen ambos procesos.

2. *La hipótesis del Orden Natural*, que asegura que la adquisición, el conocimiento, así como el control de la estructura gramatical de L2, se producen de manera predecible y son similares a como tienen lugar en L1.

3. *La hipótesis de la auto-monitorización*, mediante la cual Krashen explica que el sujeto en el proceso de adquisición de una segunda lengua o en el proceso de comunicación, constantemente usa el mecanismo de cuestionar, corregir, detectar, controlar y analizar los errores y negociar significados para aprender de éstos, pudiendo ser capaz de solicitar ayuda si la precisa. Esta hipótesis ha tenido una trascendencia extraordinaria en el modo de entender la enseñanza de L2, proponiendo una metodología que facilite un rico desarrollo natural de la lengua en vez del generalizado uso de la enseñanza gramatical de L2.

4. *La hipótesis del Input*, que implica que la lengua se adquiere de una manera sorprendentemente fácil cuando los mensajes recibidos son entendibles y cuando nos concentramos en el contenido del mensaje y no en las formas. Pero dichos mensajes han de estar al nivel de competencia lingüística del que aprende o a un nivel ligeramente superior, para construir sobre lo que ya sabe. Aunque esta hipótesis ha sido ampliamente criticada porque puede reducir el nivel del lenguaje al que se somete al sujeto, ha supuesto en el trabajo con aprendices de una segunda lengua, la incorporación en el aula de técnicas de comunicación, estrategias de enseñanza y uso de materiales audiovisuales, que facilitan la comprensión.

5. *La hipótesis del "filtro afectivo"*, que considera aquellas variables emocionales como la motivación, la ansiedad y la confianza personal que intervienen en el proceso de adquisición y aprendizaje de L2. Existe un alto riesgo de que el sujeto pueda bloquearse y dificultar su proceso de adquisición y desarrollo de L2, si emocionalmente no se facilita un ambiente rico, que fomente el aprendizaje y que sea seguro afectivamente a la vez; es decir,

un ambiente relajado, donde no se corrija en exceso ni se juzgue y donde el cometer errores no sea un problema. Ello solo puede fomentar obviamente la pasión por aprender y elevar los niveles de autoestima de los alumnos.

III.2.3.2.LA INTERDEPENDENCIA ENTRE L1 Y L2

Cummins (1981) por otra parte *desarrolla La Teoría Cognitiva en la adquisición de L2* apoyando y justificando el uso de la lengua materna del alumno en clase, en función de su teoría sobre la interdependencia del lenguaje, de la transferencia de conocimientos que se producen entre L1 y L2. En contra de la teoría de que el bilingüismo dificulta el aprendizaje, desarrolla trabajos de investigación que proporcionan unos cimientos sólidos en los que fundamentar las ventajas de perseguir una educación bilingüe.

Así distinguió entre Lenguaje Social (BICS “Basic Interpersonal Communication Skills”) y Lenguaje Académico (CALP “Cognitive Academic Language Proficiency”). Podríamos decir que el dominio del lenguaje es la habilidad de usarlo para ambos propósitos: académicos y comunicativos y cuyas diferencias se resumen a continuación:

Tabla 6. Diferencia conceptual entre BICS y CALP

<i>BICS</i>	<i>CALP</i>
➤ Habilidades sociales	➤ Habilidades académicas
➤ Interacción cara a cara	➤ Habilidades lingüístico-culturales
➤ Desarrolladas a través de la exposición a compañeros de habla inglesa y escuela.	➤ Desarrolladas a través de la enseñanza del proceso de escritura, comprensión lectora y la aplicación de altos niveles de desarrollo del pensamiento.
➤ Influyen rasgos de la personalidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ motivación ○ autoconfianza ○ autoestima 	➤ Influye el desarrollo de la lengua materna (Transferencia de conocimientos a la segunda)
➤ Etapas 1-3 en la adquisición de la lengua.	➤ Etapas 4-5 en la adquisición de la lengua.
➤ 2 años de desarrollo.	➤ De 5 a 7 años.

Aunque las lenguas difieran en vocabulario, pronunciación o gramática, todas tienen en común a “common underlying cognitive/academic proficiency” (Cummins, 1989). En esta precisa idea se basa la interdependencia de lenguajes y la transferencia de conocimientos y aptitudes de una primera lengua a la segunda, por lo que alumnos que tienen un alto nivel en L1 ganan en entendimiento de conceptos que rápidamente son transferidos en el caso de los alumnos estadounidenses al inglés (L2). Dicho de otro modo, el nivel de dominio de L2 va a depender del nivel de L1. Los alumnos no tienen que volver a aprender en L2 habilidades como la de leer y escribir, cómo comunicarse con precisión o cómo pensar críticamente.

Los trabajos de Ramirez (1992) o los de Thomas y Collier (1997) claramente confirman la teoría desarrollada por Cummins (1981). Dichas investigaciones tratando de comparar los resultados de diferentes programas demuestran la interdependencia en el aprendizaje de las lenguas y demuestran que es mucho mejor para el desarrollo del inglés, el que se enseñe a los alumnos en su lengua materna al menos durante una parte de la jornada escolar, que recibir las clases exclusivamente en inglés

IV.2.3. DEFENSORES Y DETRACTORES DEL BILINGÜISMO Y LA INMERSIÓN

A pesar de la gran difusión e influencia de las teorías de Krashen, con la teoría de las 5 hipótesis y la más reciente sobre la importancia de la lectura independiente y el desarrollo del vocabulario (Krashen, 2004, 2011) y las de Cummins (1981, 1996), con su distinción entre BICS/CALP y la transferencia entre lenguajes, se sigue ejerciendo en Estados Unidos y en California una fuerte oposición hacia el bilingüismo, argumentando algunos que las evidencias experimentales en las que se han basado sus estudios han sido una creación artificial que conduce al abandono o el retraso en la enseñanza y el dominio del inglés (Hawkins, 1996).

Una gran cantidad de estudios han demostrado la efectividad de los programas bilingües frente a los de inmersión aunque a la vez se hayan detectado resultados muy dispares y discutibles o a veces aportado poca información concluyente. Ello se ha debido a factores muy diversos entre los que se podrían señalar: a) dificultades a la hora de evaluar el verdadero nivel de los alumnos adquirido en lenguaje, b) la falta de control estadístico sobre el nivel de inglés con que los alumnos se incorporan a los distintos programas, c) la falta de

interpretación adecuada de los antecedentes y características de los grupos estudiados, o d) la falta de rigurosidad en el control de variables como la situación socio-económica y procedencia cultural y étnica de los alumnos (Willing y Ramírez, 1993; Krashen, 1996).

Alguno de los estudios más conocidos es el de Ramírez (1992) en el que comparó los programas de Inmersión (SEI) y los Bilingües de Transición (TBP) con alumnos de primaria, concluyendo que no había habido diferencias significativas en el progreso de los alumnos en lenguaje o matemáticas, pero que sin embargo un mayor número de alumnos de los grupos bilingües habían sido reclasificados como competentes lingüísticamente tras 4 años de permanencia en el programa.

En el estudio que realizó sobre el programa bilingüe a largo plazo (TBP late-exit) con alumnos de bajo nivel socio-económico pero con familias altamente comprometidas con el aprendizaje de sus hijos, demostró que estos alumnos que habían tenido una mayor oportunidad de desarrollar sus aptitudes lingüísticas en L1 durante un más prolongado período de tiempo, mejoraron en lectura en L2 en mayor medida acercándose incluso a los resultados obtenidos por el resto de la población escolar.

Thomas y Collier (1997) añadieron a su estudio comparativo de los distintos programas o modelos, el de inmersión dual, que resultó ser el más eficaz de los cuatro, seguido por el bilingüe de transición a largo plazo y el de corto plazo. En éstos los estudiantes aprenden a leer y escribir en una lengua que entienden al mismo tiempo que desarrollan paralelamente L2 y garantizan la adquisición de conocimientos en otras áreas curriculares.

Según cita Morán (1998), contrariamente a estos enfoques educativos, Crawford (1995) exdirector de Investigación de la Adquisición del Inglés, institución principalmente fundada por "The English Only movement", Rosell (Rosell y Baker, 1996) perteneciente a "Boston-based pioneer Institute for public Policy Research", Schanaiberg, (1998) y Rodríguez (1982) autor de "Hunger of Memory" son los más devotos defensores del uso exclusivo del inglés en los centros educativos. Ellos insisten en que si los estudiantes no dominan inglés lo que necesitan entonces son programas intensivos de instrucción en dicha lengua. Apelan al "sentido común" y gozan de un fuerte apoyo popular entre otras cosas porque sus teorías

responden a las creencias filosóficas que sobre educación ha tenido la sociedad americana durante años.

Rosell y Baker (1996) fueron también fervientes defensores de la enseñanza sólo en L2. Señalan que el tratamiento que han recibido los grupos minoritarios de alumnos, a veces considerándolos como retrasados mentales, castigándolos si eran sorprendidos usando su lengua materna, y la alarmante cifra de abandonos escolares, ha llevado a muchos investigadores a creer que las políticas defensoras del uso de inglés sobre L1 eran racistas. Ellos recomiendan que antes de afirmar que la educación bilingüe es más efectiva para los alumnos que aprenden una segunda lengua, se compare con los resultados académicos de los programas de inmersión al inglés.

Rodríguez (1982) usa en su obra "Hunger of Memory: The Education of Richard Rodríguez" su propia historia personal como ejemplo exitoso de educación en un medio ambiente escolar y comunitario de total inmersión, aunque como afirma Rothstein (1998, p. 677) "Contrariamente a lo que les ocurría al resto de los inmigrantes Rodríguez -uno de los pocos inmigrantes de la última ola de los 90- fue criado en un barrio pudiente de habla inglesa y era el único en su clase que hablaba español". El afirmaba que los programas bilingües creaban en los alumnos la falsa ilusión de que podían sobrevivir en América sin el uso y el aprendizaje del inglés. A pesar de ello describía también dolorosamente la ausencia de comunicación que se producía en el seno familiar: "Los silencios familiares eran parcialmente debidos al hecho de que a medida que nosotros los hijos aprendíamos mas y mas inglés, compartíamos menos y menos conversaciones con nuestros padres" (Morán, 1998, p. 23).

IV.2.4 SOLUCIONES DIDÁCTICAS. PROPUESTAS METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE L2

Aportaciones metodológicas efectivas en la enseñanza de una segunda lengua

Durante décadas en California se han utilizado y se siguen utilizando programas como GLAD², Sheltered Instruction³, SDAIE⁴ (Genzuk, 2011), Focused Approach: Systematic

² Guided Language Acquisition Design (Programa-Guia para la Adquisición del Lenguaje, L2). <http://www.projectglad.com/>

English Language Development Instruction (Dutro, 2003)⁵, o The Communicative Approach⁶ (Canale y Swain, 1980) que, habiendo sido diseñados para desarrollar la competencia lingüística en inglés de los alumnos, intentan aportar estrategias de enseñanza que facilitan la comprensión en los éstos a la hora de enfrentarse al estudio de las distintas materias curriculares. Dichos métodos básicamente proponen:

- a) La creación de un ambiente emocional y afectivamente seguro y relajado, con bajos niveles de competitividad y ansiedad, donde el alumno se sienta respetado, considerado, valorado y apoyado por el grupo.
- b) El mantenimiento de un nivel de aprendizaje rico en recursos, variado en estímulos y estructurado.
- c) El estudio de los conocimientos previos de los alumnos antes de la presentación de un tema. Dicha revisión de conocimientos y conceptos podría o no tener lugar haciendo uso de L1
- d) La revisión del vocabulario y de la estructura gramatical de las oraciones, de los giros idiomáticos o de los contextos culturales asociados a éstos, previamente a la presentación de cualquier tema o concepto. Se trata de practicar y adquirir el lenguaje básico necesario para entender y asimilar dichos conocimientos y desarrollar habilidades, además de para poder seguir instrucciones, discusiones, y poder realizar actividades y trabajos, individualmente o en grupo.
- e) La utilización de imágenes u objetos reales, muchos materiales gráficos y audiovisuales que puedan facilitar la comprensión y la motivación hacia el aprendizaje.
- f) La utilización de técnicas de enseñanza fundamentales en el trabajo con aprendices de una segunda lengua, como hablar despacio y claro, vocalizar bien, gesticular mucho o repetir de múltiples formas la información dada, en pasos sencillos, cortos y de fácil asimilación.

³ Método de enseñanza que promueve el desarrollo del lenguaje al mismo tiempo que el aprendizaje de las distintas materiales curriculares. (Center for Applied Linguistic, 20012: <http://www.cal.org/topics/ell/sheltered.html>)

⁴ Specially Designed Academic Instruction in English. More information <http://www.suhisd.k12.ca.us/suh/---suhionline/SDAIE/SDAIEhandbook.html>

⁵ Enseñanza Sistemática en el Desarrollo del Inglés. (<http://elachieve.org/syseld/> y http://www2.sausd.us/departments/eld_bilingual/systematic/)

⁶ Método comunicativo.

- g) La organización y planificación de una gran variedad de oportunidades para practicar (de una manera relevante y atractiva) oralmente y por escrito la lengua.
- h) La promoción intensa y sistemática de la lectura como hábito y actividad placentera
- i) La demostración y práctica sistemática y la repetición como piezas importantes que aseguran la asimilación de la información y la comprensión. Dichas técnicas de enseñanza son importantes que se proporcionen dotando a los alumnos de innumerables opciones y posibilidades de practicar o poner en uso tanto procedimientos, como habilidades, conceptos o actitudes que se intenten desarrollar.
- j) El uso de una variada gama de instrumentos, técnicas y criterios de evaluación basados en el nivel de competencia lingüística de cada uno de los alumnos. Dichos instrumentos -con el fin de medir y valorar con exactitud los niveles de comprensión y adquisición de conceptos, conocimientos, habilidades y destrezas en los alumnos-; deberían hacer uso tanto del lenguaje oral, como del escrito; tanto del dibujo, como de otros vehículos o canales de comunicación o expresión.
- k) La incorporación de estrategias que estimulen el interés y el esfuerzo y mantengan la atención y motivación hacia el aprendizaje, sin corregir en exceso y resaltando los pequeños logros y progresos académicos en L2 y en el rendimiento académico general.
- l) El desarrollo del trabajo en equipo en torno a actividades de grupo o proyectos. Dichos grupos de alumnos deberían ser heterogéneos de tal forma que puedan beneficiarse todos sus miembros de los diferentes niveles en lenguaje (L1 y L2) y en conocimientos que posean.
- m) El fomento de la participación de los padres en el no siempre fácil proceso de aprendizaje de un nuevo idioma e incorporación a una sociedad culturalmente distinta a la suya de origen.

IV. ESTUDIO-ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN DOS MODELOS DE ENSEÑANZA: MODELO BILINGÜE Y MODELO DE INMERSIÓN

IV.1. OBJETIVOS

El principal propósito de este estudio comparativo es comprobar cómo el programa bilingüe (TBP) si se compara con el de inmersión estructurada al inglés (SEI), produce un más alto rendimiento escolar y desarrollo o competencia lingüística de los alumnos cuya primera lengua no es inglés. Además se pretende determinar los factores que contribuyen a ello.

Así son objeto de análisis y estudio en la presente investigación:

1. Los dos programas o modelos básicos curriculares utilizados en la enseñanza con alumnos inmigrantes en California. Un importante número de estudios sobre educación bilingüe han apoyado la enseñanza de los alumnos en su lengua materna mientras aprenden inglés. Por otra parte críticos han creído que los alumnos deben sumergirse totalmente en inglés porque contribuye al aprendizaje de esta segunda lengua más rápida y naturalmente.

2. El nivel de competencia lingüística en L2, inglés, de los alumnos hispanos o latinos y su relación con el rendimiento escolar, en programas bilingües y de inmersión. Este nivel de competencia lingüística es fundamental puesto que a medida que se sabe más inglés se es más capaz de usar eficazmente los conocimientos fonológicos, sintácticos, semánticos y ortográficos en el lenguaje oral y escrito y en el aprendizaje de otras áreas curriculares.

3. El nivel de lectura ya que se parte de la convicción de que los alumnos a medida que mejoran en lectura en L1 (lengua materna), más conocimientos adquieren y en consecuencia más rápidamente transfieren dichos conocimientos a su segunda lengua, al inglés en este caso. La posesión de un mayor nivel de vocabulario y comprensión ayuda a dar más sentido a lo leído, a analizarlo e interpretarlo mejor y por tanto contribuye a que los resultados académicos que se obtienen sean en general más satisfactorios y la autoestima de los alumnos, su capacidad de esfuerzo y motivación hacia el trabajo escolar, más elevados.

4. El uso de la primera lengua como herramienta útil y eficaz complementaria para garantizar la adquisición y desarrollo de nuevos conocimientos en la enseñanza de las distintas materiales curriculares.

5. Los hábitos y aspectos cognitivos desarrollados y los factores afectivos y emocionales implicados en el proceso de aprendizaje de ambos programas, el bilingüe y de inmersión y que directa y significativamente repercuten en el aprovechamiento escolar y el interés hacia el trabajo.

IV.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Se ha realizado una investigación empírica utilizando una metodología mixta que combina:

- **Técnicas cuantitativas** con la elaboración, recogida y análisis comparativo de datos de clase y los proporcionados por la Administración Educativa: Departamento de Educación de California y Distrito Escolar de Santa Ana (CA).
- **Técnicas cualitativas**, haciendo uso de anecdotarios, y observaciones y evaluaciones informales realizadas en el aula.

El estudio se ha llevado a cabo con tres grupos distintos de 19 alumnos de 2º curso de primaria del centro Abraham Lincoln de la ciudad de Santa Ana, en California (Estados Unidos de América).

Durante los años académicos 2.003-04, 2.004-05 y 2.005-06 se llevó a cabo un estudio de campo con una misma docente, que a la vez es la investigadora y autora del presente estudio, desarrollando un mismo programa bilingüe con dos de estos grupos y un programa de inmersión con otro.

Además se ha realizado el seguimiento escolar de dichos alumnos hasta el curso 2.011-12, aunque no se ha podido completar en todos los casos, ya que tan solo ha permanecido en el distrito escolar poco más de las dos terceras partes de los mismos. Esta circunstancia, unida al limitado tamaño de la muestra, dado que se trata de una **investigación de caso único (abarca un único centro escolar)**, ha de ser tenida en cuenta

tanto en el alcance que se pueda dar a la extrapolación de estos datos, como de las conclusiones finales, que sin duda pueden aportar bases sólidas para el diseño de investigaciones futuras por parte de la doctoranda dentro de esta misma línea de trabajo.

IV.2.1. ANÁLISIS COMPARATIVO CUANTITATIVO

Se ha realizado un doble **análisis comparativo cuantitativo de la eficacia de los programas** bilingüe de transición (TBP) y el de inmersión estructurada al inglés (SEI):

1. **El primero longitudinal** estudiando los niveles de L2 adquiridos por los estudiantes inmigrantes, de 2º a 6º curso de primaria
2. **El segundo comparativo** de los resultados académicos en lenguaje y matemáticas obtenidos al final de 2º curso de primaria por los tres grupos de alumnos en el test del estado de California (CST) que se realiza en inglés (L2) anualmente.

Estos resultados académicos han sido contrastados igualmente con la media de los obtenidos por el resto de alumnos del mismo curso en el centro de primaria Lincoln

IV.2.2. ANÁLISIS COMPARATIVO CUALITATIVO

Al mismo tiempo se ha llevado a cabo un pequeño **estudio-análisis cualitativo** complementario de las actitudes, motivación y sentimientos de los alumnos en los tres grupos frente a sí mismos, el trabajo escolar y el proceso de aprendizaje. Con dicho fin se recogieron y fueron descritas las conductas más significativas de los educandos observadas por la profesora a lo largo de los tres años académicos, entre ellas sus miedos, inseguridades, autoestima, interés, capacidad de atención, confianza, entusiasmo, hábitos de trabajo, esfuerzo y sus ganas de aprender entre otras.

Este apartado, aunque pudiera haber sido objeto de otra investigación en sí misma, era fundamental incorporarlo para en primer lugar, entender mejor las dificultades e implicaciones emocionales y afectivas del siempre largo y complejo proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua y en segundo lugar para poder así analizar mejor el papel que puede jugar L1 en este proceso.

IV.3. INTERROGANTES GUÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio empírico pretende dar respuesta a una serie de cuestiones iniciales que se relacionan numéricamente y enuncian a continuación. Éstas son:

1. ¿El programa bilingüe de transición (TBP) usado con alumnos latinos inmigrantes contribuye a un aprendizaje mejor y más rápido de L2? ¿Este programa logra que los estudiantes adquieran y desarrollen un más alto nivel de competencia lingüística en inglés (en L2), a corto y medio plazo, que el logrado por los alumnos del programa de inmersión?
2. ¿Los alumnos de 2º curso que siguen el programa bilingüe TBP, obtienen mayor nivel académico en lenguaje y matemáticas que los que siguen el programa de inmersión SEI?
3. ¿El uso de la primera lengua (L1) es una herramienta útil y eficaz en el proceso enseñanza-aprendizaje para garantizar una mayor adquisición de conocimientos generales y un mayor nivel en L2?
4. ¿El programa bilingüe objeto de estudio, gracias al uso de L1, proporciona mayores niveles de comprensión y seguridad afectiva y emocional que el de inmersión? ¿Dicho programa a la vez incrementa los niveles tanto de confianza personal y autoestima de los educandos, como su motivación, esfuerzo e interés hacia el trabajo y el aprendizaje?
5. ¿El desarrollo del programa bilingüe de transición, contribuye a mejorar la participación de los padres inmigrantes en clase y en el proceso educativo de sus hijos de mejor forma que lo hace el programa de inmersión? ¿En qué medida?

IV.4. ANÁLISIS DE VARIABLES E INSTRUMENTOS

Las **variables dependientes** del presente estudio son:

- *El nivel de fluidez y competencia lingüística en L2* desarrollado por los alumnos durante 5 cursos escolares, de 2º a 6º de primaria, medido en función de su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, según los resultados

obtenidos en el test anual estandarizado del estado CELDT⁷ (California English Development Test), y de acuerdo con la siguiente escala:

- 1 punto - Principiante (Beginning, B)
- 2 puntos - Pre-Intermedio (Early Intermediate, EI)
- 3 puntos - Intermedio (Intermediate, I)
- 4 puntos - Avanzado Básico (Early Advanced, EA)
- 5 puntos - Avanzado (Advanced, A)

➤ *El nivel de lenguaje* de los alumnos al finalizar 2º de primaria, globalmente y en las siguientes áreas:

- Comprensión
- Vocabulario
- Análisis de textos
- Expresión escrita

➤ *El nivel de matemáticas* de los alumnos en 2º curso de primaria, globalmente y en las siguientes áreas:

- Aritmética
- álgebra
- geometría
- estadística

Estas variables van a medirse a través de los resultados del test estandarizado que se aplica a nivel estatal a final de cada curso escolar, CST⁸ (California Standard Test) a todos los alumnos californianos, siguiendo la siguiente escala⁹.

- 1 - Muy por debajo del nivel básico (Far Below Basic, ≤ 261)
- 2 - Por debajo del nivel básico (Below Basic, 262-299 points)
- 3 - Nivel básico (Basic: 300-349 points)
- 4 - Nivel competente o Notable (Proficient: 350-401 points)
- 5 - Nivel avanzado o Sobresaliente (Advanced: ≥ 402 points)

Los alumnos son evaluados por el Departamento de Educación en función de las puntuaciones obtenidas en el dominio de contenidos específicos relacionados con los objetivos curriculares de lenguaje, matemáticas y/o ciencias entre otras materias. Este test (CST) es administrado bajo las mismas condiciones a todos los alumnos del estado y corregido de formas comparativamente similares. Además de darnos a conocer el nivel de

⁷ Véase Anexo I.1. Más información en <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/el/documents/techrpt3.pdf>

⁸ Véase Anexo I.2. Estructura, contenido, validez y fiabilidad del test CST en lenguaje y matemáticas Key Elements of Testing. California Department of Education (May 2004).

⁹ http://star.cde.ca.gov/star2011/help_scoreexplanations.aspx

dominio de los objetivos curriculares, permite comparar a los alumnos entre sí (del mismo curso y centro educativo, distrito y estado) con todas las garantías de validez y fiabilidad que se aplican a todos los test estandarizados.

- *Los efectos que el uso de la lengua materna, el español, tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *El nivel de participación de los padres así como el grado de confianza y autoestima personal de los alumnos, además del de su motivación, interés y esfuerzo medidos cualitativamente en función de documentos y datos recogidos en clase durante los años 2.003 al 2.006. Éstos contienen: descripción de comportamientos, notas, horarios, trabajos, principios metodológicos generales desarrollados, materiales didácticos utilizados, comentarios y reflexiones personales.*

Las **variables independientes** por otro lado del presente estudio son:

- *El Programa Bilingüe de Transición a corto plazo (Transitional Bilingual Program)*
- *El Programa de Inmersión Estructurada al inglés (SEI, Structured English Immersion)*

Otras variables que pudieran haber intervenido o interferido con el estudio, permanecieron constantes en los 3 grupos estudiados y éste es un aspecto novedoso que aporta este trabajo de investigación. Muchas veces cuando se comparan resultados de muy diversos grupos de alumnos no se pueden controlar variables como la capacitación del profesorado, la calidad de las metodologías empleadas, las diferentes procedencias y niveles de las familias, el nivel de los alumnos, o la escolaridad previa de éstos entre otras. No es así en nuestro caso y así:

- La investigadora y profesora que desarrolló los programas objeto de este estudio comparativo, durante los cursos 2003-04, 2004-05 y 2005-06 coincidieron.
- El proceso de enseñanza, en cuanto a actividades, rutinas, horarios, instrumentos y criterios de evaluación y metodología no varió. Lo mismo ocurre con la fidelidad y rigurosidad en el seguimiento, desarrollo y evaluación de los programas bilingüe y de inmersión. Sólo cambió el idioma en el que se impartieron las clases de lenguaje en ambos modelos

- Las condiciones ambientales se mantuvieron idénticas. Los 3 grupos objeto de este estudio asistieron al mismo centro educativo y se ubicaron en el mismo aula, manteniendo los mismos horarios de clase y periodos de descanso.
- La dirección y el profesorado del centro de primaria donde se realizó el estudio no cambió durante el transcurso de los tres años.
- El nivel educativo de las familias, su país de procedencia, el grupo étnico (hispano o latino) al que pertenecían, la primera lengua de los alumnos (español), al igual que los programas y las clases recibidas en cursos anteriores (preescolar y 1º de primaria), fueron las mismas para los tres grupos y con los mismos horarios y docentes.
- La composición y ratio profesor/alumno de los grupos fueron también constantes: 19 alumnos.
- El nivel socio-económico de las familias medido en función de los alumnos que solicitaron recibir comida gratis o parcialmente gratis fue porcentualmente el mismo.

IV.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra utilizada de 57 alumnos divididos en tres grupos de 19 alumnos cada uno de 2º curso de primaria, se inscribe en el centro de primaria A. Lincoln ubicado en el condado de Orange al sur de California, en la ciudad de Santa Ana. Esta ciudad posee unos 360,000 habitantes y una densidad de población de 5.067,2 personas por km².

El centro escolar cuenta en la actualidad con 1.053 alumnos siendo uno de los más grandes del distrito escolar. Se imparten clases desde preescolar a 5º curso de primaria. Solo hay un año de preescolar con tres horas diarias de clase. En dicho curso de preescolar la ratio es de 31 alumnos por clase y en el resto de 26.2. Para la casi totalidad de estos alumnos, éste es el único tiempo que pueden estar expuestos a la segunda lengua, antes de pasar a primer curso y tener que aprender a leer y escribir en L2.

La población según se observa en la tabla adjunta es mayoritariamente latina, con un 99.8% del total, cuando en el distrito escolar de Santa Ana los hispanos son un 93.2%. De ellos un 83.9% son aprendices de (ELs)", es decir, su primera lengua es el español y poseen un nivel de competencia lingüística inferior al que sería necesario para poder abordar con

éxito el aprendizaje del curriculum escolar. En el distrito escolar sin embargo, el porcentaje medio de aprendices de inglés se sitúa en el 75.6% entre alumnos de primaria y secundaria.



Fig. 6. Lincoln Elementary School (Foto) ubicada en el Distrito escolar de Santa Ana (California).

Se eliminaron en el curso 2006-07 los programas y cursos bilingües de la mayor parte de los centros educativos y desde entonces se imparten clases exclusivamente en la única lengua oficial del país, el inglés, sin abordar la enseñanza de ninguna otra lengua extranjera en primaria. Tan solo se han mantenido en Santa Ana 4 centros públicos, de los 60 existentes, con un programa de educación bilingüe dual (Two-Way Bilingual Education Program).

Tabla 7. Características de la población estudiantil del centro y el distrito. Año 2011

Centro	Curso	Nº alumnos	Ratio profesor/ alumno	ELLs (%)	SED (%)	Latinos (%)	AYP/CST Lenguaje (%)	AYP/CST matemáticas (%)
A Lincoln	K-5	1.053	26,2	83,9%	92,6%	99,8%	32,7%	50,5%
Todos los centros Distrito Santa Ana	K-12	39.673	24,2	76,5%	82,81%	93,2%	56,2%	58,5%

Fuente: California Department of Education. Data & Statistic

Los resultados académicos medidos en función del test que todos los alumnos realizan anualmente en el estado de California (CST) son extremadamente bajos en este centro. En el curso 2011-12, solo un 32.7% de los alumnos aprobaron lenguaje y un 50.5% del total aprobaron matemáticas, cuando en el distrito escolar lo hicieron un 56.2% y un 58.5% respectivamente.

Si nos detenemos a analizar dichos datos en función de los distintos grupos, según se ilustra en la tabla 8, se puede concluir que los alumnos hispanos o latinos y de niveles socioeconómicos y educativos bajos, que coinciden y son en su mayor parte inmigrantes, obtienen resultados significativamente más bajos que sus compañeros asiáticos, blancos o filipinos. Estos alumnos están en clara desventaja 717 y 715 en 2.010 y 734 y 733 puntos en 2.011, pero aun lo están más el grupo de aprendices de inglés (EL), obteniendo tan solo una puntuación de 686 y 708 puntos en los mismos años.

Tabla 8. CST 2009-10 y 2010-11 del Distrito de Santa Ana por grupos.

Groups	Nº alumnos	Numéricamente			
	2011 API	Significativo	2011	2010 Base	Mejora
Distrito Escolar Santa Ana	39,673		740	724	16
Negros o Afro-americanos	167	Yes	781	783	-2
Indioamericanos o de Alaska	15	No	772		
Asiáticos	946	Yes	890	884	6
Filipinos	82	No	872	834	
Hispanos o Latinos	37,814	Yes	734	717	17
Hawaianos	42	No	816	730	
Blancos	483	Yes	836	838	-2
Dos o más razas	106	No	874	817	
En desventaja socioeconómica	36,083	Yes	733	715	18
Aprendices de Inglés (ELs)	29,995	Yes	708	686	22
Alumnos con discapacidades	3,958	Yes	583	522	61

Fuente: California Department of Education. Data & Statistics.

En lo que respecta al Distrito escolar aunque la media supera notablemente a los del centro objeto de nuestro estudio, éstos se encuentran a un nivel bastante inferior a la media del condado de Orange y del estado de California según se observa en la gráfica que se muestra a continuación.



Fig. 7. API¹⁰ del distrito, condado de Orange y estado de California. Cursos 2010-11 y 2011-2012

El centro se encuentra en una de las zonas más deprimidas de la ciudad de Santa Ana que oficialmente tiene un 23% de su población por debajo del umbral de pobreza. En el distrito escolar existe una media de un 82,3% de alumnos con un bajo nivel socio-económico, frente al 92,6% de A. Lincoln. Todos ellos cumplen los requisitos de bajos ingresos para recibir comedor y desayuno gratis según datos aportados por el Departamento de Educación de California.

Más del 86% de los padres no poseen un certificado escolar de educación primaria o secundaria. La mayor parte de estos padres son inmigrantes indocumentados en el país, con puestos de trabajo temporales e inestables, que no les permiten cubrir las necesidades básicas de alojamiento y comida, por lo que dos o tres familias numerosas en multitud de ocasiones tienen que compartir un mismo pequeño apartamento.

En el año 2003, de los 29 centros de primaria existentes en el Distrito Escolar de Santa Ana, 19 tenían programas bilingües de transición al inglés a corto plazo (TBE) y 10 programas de inmersión. Ello no significa que en estas 19 instituciones educativas sólo se impartiera el programa TBE, sino que coexistían todos ellos (TBE, ELM y SEI) en los diferentes grados y es más, el programa bilingüe era en el que participaban un menor número de alumnos. En general los centros por lo general mantenían de uno a dos grupos bilingües por curso de preescolar a quinto, de los 5 o 6 existentes.

¹⁰ Véase Anexo I.3. API (Índice de Aprovechamiento Académico)

La ciudad de Santa Ana tiene la mayor concentración de personas de habla hispana de todo Estados Unidos, por lo que los comercios, los mercados, el medio ambiente en general no propicia la práctica y el desarrollo del inglés como segundo idioma. Ni a las familias ni a los alumnos les es necesario hablar inglés para vivir el día a día. Algunas familias inmigrantes llevan viviendo en Estados Unidos más de 20 o 30 años y no han llegado nunca a aprender inglés. Ello indiscutiblemente conlleva importantes ventajas sociales en el sentido de que la comunidad se ayuda, se siente más cohesionada y puede mantener parte de su idiosincrasia cultural. Los ciudadanos se apoyan enormemente lo que facilita a nuevas personas inmigrantes el siempre difícil proceso de adaptación a la vida de un país distinto al suyo.

Evidentemente también conlleva desventajas y una de ellas es la del aprendizaje del segundo idioma. Es más lento y difícil el proceso de adquisición de su segunda lengua, porque raramente los niños y adultos están sometidos a situaciones de inmersión al inglés o se ven forzados a entenderlo o a hablarlo.

Por otro lado las condiciones de pobreza de muchas familias y la falta de estabilidad legal y profesional, unido a los bajos niveles académico-educativos, producen problemas de hacinamiento, alcoholismo, drogadicción, delincuencia callejera y crimen. Debido a algunas de las razones mencionadas, la población estudiantil no es estable, cambia mucho de centro escolar y mantiene altos niveles de absentismo y abandono escolar, especialmente en secundaria. Ello supone el que muchos de estos educandos no puedan seguir con regularidad un programa educativo continuo estructurado lo que va en detrimento de su rendimiento escolar y una más armoniosa integración social.

También debido a todo este complejo entramado socio-cultural se observa en los niños de primaria un creciente número de problemas psicológicos y emocionales que unidos al choque que supone enfrentar su educación en un idioma que no entienden, son obstáculos que dificultan su normal proceso de aprendizaje.

Se detecta igualmente un bajo nivel de expectativas educativas y profesionales futuras. Es difícil que los padres contemplen como real la posibilidad de que ellos mismos o sus hijos puedan ir en un futuro a la universidad. A veces ello contribuye a que disminuyan los niveles de rendimiento escolar y las exigencias por parte de los padres.

PUNTUALIZACIONES RESPECTO AL PROCESO DE ENSEÑANZA DESARROLLADO CON LOS GRUPOS OBJETO DE ESTUDIO:

Ambos modelos educativos, el bilingüe y el de inmersión, han coexistido de manera generalizada en el Distrito Escolar de Santa Ana (California) durante décadas, de tal forma que siempre han existido líneas claras en cuanto a su funcionamiento y desarrollo

En el programa bilingüe de transición (TBP) se trabajó la lectura y escritura en español durante el horario de lenguaje (de 8 a 10 de la mañana todos los días). Durante los 20 primeros minutos de clase se desarrolló un programa de fomento de la lectura en el que participaban los padres que venían al aula diariamente a leer con sus hijos o en pequeños grupos. Matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, arte y educación física, se impartieron en inglés, pero siempre haciendo en español (L1) un resumen previo de las unidades y conceptos más importantes a enseñar y de los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema.

Además durante el transcurso de las lecciones, se asistía o ayudaba individualmente en español a los alumnos que lo precisaran, a la hora de seguir instrucciones, entender textos y conceptos o clarificar dudas. Se utilizaban estrategias de enseñanza como SDAIE¹¹ y GLAD¹² en la enseñanza de dichas asignaturas. Al final de cada unidad temática, se volvían a mantener una o dos sesiones en español para resumir lo aprendido, profundizar, compartir trabajos hechos, crear nuevas inquietudes, evaluar e invitar a los alumnos sobre todo a mantener reflexiones más profundas sobre el tema tratado y estimular la curiosidad y motivación por aprender y/o investigar más.

En el grupo de inmersión, todo el proceso enseñanza-aprendizaje se llevó a cabo en L2, en inglés, sin el apoyo de la primera lengua ni del programa de lectura con padres por direcciones específicas del centro y porque los padres no sabían leer en este segundo idioma. Sin embargo se siguieron utilizando aquellas técnicas y programas como los utilizados con los grupos bilingües y explicados anteriormente SDAIE y GLAD, para facilitar lo máximo posible la comprensión en todas las materias.

¹¹<http://www.suhsd.k12.ca.us/suh/---suhionline/SDAIE/SDAIEhandbook.html>

¹² GLAD (Guided Language Acquisition Design). <http://www.projectglad.com/>

IV.6. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

IV.6.1. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL NIVEL DE FLUIDEZ Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LOS TRES GRUPOS OBJETO DE INVESTIGACIÓN EN L2: 2 BILINGÜES (B1 Y B2) Y 1 DE INMERSIÓN

DESARROLLO DE L2 Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA MEDIA DEL GRUPO BILINGÜE B₁.

Tabla 9. Resultados del test CELDT Grupo B₁ de 2º a 6º de primaria.

Profesor grupo B ₁ /curso	07-08 6º	07-08 6º	06-07 5º	06-07 5º	05-06 4º	05-06 4º	04-05 3º	04-05 3º	03-04 2º	03-04 2º
García, María	540.0	3.38 (I)	550.3 6	3.82 (I)	530.2 3	3.54 (I)	497.6 2	2.81 (EI)	466.9 4	2.11 (EI)

. Fuente: Distrito Santa Ana, DataDirector

Este grupo ha recibido educación bilingüe en preescolar, primero, segundo y tercer curso de primaria. A comienzos de 2º curso, año 2.003-04, el nivel del grupo Bilingüe B₁ era de 2,11, apenas había superado los dos puntos que le hacían llegar al nivel Pre-Intermedio (EI). En 5º, a principios de curso, el grupo llega a una media de 3.82 puntos, prácticamente al nivel Avanzado Básico (EA) lo que se considera un nivel fluido o competente lingüísticamente hablando.

Si observamos la tabla que se muestra a continuación, podemos ver el progreso realizado por los alumnos también individualmente en la adquisición y aprendizaje de L2 y observar como en su mayor parte los educandos han logrado ascender un nivel por año académico aunque su tiempo de exposición a la segunda lengua fuera muy inferior a la de los grupos que seguían programas educativos curriculares de inmersión.

El nivel de movilidad de la población inmigrante es alto, pero va a afectar igualmente a los grupos objeto de estudio: B₁, B₂ e I. Aproximadamente una tercera parte del grupo B₁ abandonó el distrito escolar antes de finalizar la primaria con lo que no fue posible realizar el seguimiento de este aproximadamente en un 30% de los alumnos.

En 6º curso la puntuación baja debido a dos factores fundamentales: uno, que los alumnos asisten ya a un Instituto de Enseñanza Media y no un Centro de Primaria y aumenta el nivel de dificultad del test. Además para entonces, la media aportada es la del 50% de los estudiantes iniciales, el resto ha abandonado los estudios o se ha cambiado de Distrito Escolar.

Tabla 10. Resultados del test CELDT Grupo B₁ por alumno de 2º a 6º de primaria.

Alumnos grupo B ₁ /Cursos	07-08 6º	07-08 6º	06-07 5º	06-07 5º	05-06 4º	05-06 4º	04-05 3º	04-05 3º	03-04 2º	03-04 2º
S1			567	E A	565	EA	510	I		
S2	503	I	508	I	489	I	456	EI	404	B
S3	519	I	496	I	492	I	451	EI	430	B
S4							478	EI	438	B
S5			588	A			499	I	442	B
S6	505	I	501	I	476	EI			445	EI
S7	591	EA	569	EA	578	A	509	I	456	EI
S8	501	I	516	I	492	I	491	I	460	EI
S9	526	I	579	EA	487	EI	475	EI	461	EI
S10					504	I	501	I	467	EI
S11							514	I	474	EI
S12	584	EA	573	EA	546	EA	495	I	482	EI
S13									482	EI
S14			597	A	572	A	506	I	484	I
S15							541	EA	492	I
S16	591	EA	560	EA	567	EA	508	I	494	I
S17					562	EA	506	I	496	I
S18									496	I
S19					563	EA	522	I	502	I

Fuente: Distrito Santa Ana, DataDirector

DESARROLLO DE L2 Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA MEDIA DEL GRUPO BILINGÜE B₂

Tabla 11. Resultados del test CELDT Grupo B₂ de 2º a 6º de primaria

Profesor Grupo B ₂ /Cursos	08-09 6º	08-09 6º	07-08 5º	07-08 5º	06-07 4º	06-07 4º	05-06 3º	05-06 3º	04-05 2º	04-05 2º
García, María	545.00	3.36 (I)	539.00	3.67 (I)	513.40	3.40 (I)	482.79	2.32 (EI)	470.57	2.37 (EI)

Fuente: Distrito Santa Ana, DataDirector

Tabla 12. Resultados del test CELDT grupo B₂ por alumno de 2º a 6º de primaria

Alumnos grupo B ₂ /Cursos	08-09 6º	08-09 6º	07-08 5º	07-08 5º	06-07 4º	06-07 4º	05-06 3º	05-06 3º	04-05 2º	04-05 2º
S1	497	I	479	I	429	EI	453	EI	394	B
S2	595	EA	573	EA	495	I			442	B
S3	550	I	516	I	475	I	444	B	445	EI
S4	566	EA	567	EA	502	I	478	EI	445	EI
S5					576	A	478	EI	449	EI
S6	533	I	501	I	467	EI	442	B	461	EI
S7					580	A	521	I	469	EI
S8				EA	490	I	458	EI	479	EI
S9	555	EA	552	EA	484	I	470	EI	483	I
S10	577	EA	555	EA	548	EA	504	I	486	I
S11					499	I	491	I	489	I
S12	540	I					493	I	490	I
S13							475	EI	492	I
S14	597	EA	560	EA	560	EA	510	I	499	I
S15					553	EA	524	I	500	I
S16					562	EA	509	I	502	I
S17					589	A	514	I	502	I
S18							512	I	508	I
S19							512	I	509	I

Fuente: Distrito Escolar de Santa Ana. DataDirector

El grupo Bilingüe B₂, recibió educación bilingüe hasta 2º curso de primaria, un año menos que el grupo bilingüe B₁ analizado anteriormente, lo que quiere decir que en 3º, 4º y

5º las clases que se les impartieron a estos alumnos en todas las materias fueron exclusivamente en L2. Por otra parte inicialmente en el grupo B₂ el porcentaje de alumnos con un nivel de inglés Intermedio (I) era del 58% frente a tan solo un 31% que tenía este nivel en el grupo B₁ y sin embargo su competencia lingüística en 5º curso y en los anteriores se desarrolló más lentamente y fue más baja (3.67 puntos, frente a 3.82).

La puntuación media en 6º curso baja en 30 décimas al igual que ocurre en B₁ por las mismas razones. Por otra parte, los resultados a nivel individual y la movilidad son similares en los dos grupos B₁ y B₂ como fácilmente puede observarse en la tabla 12.

DESARROLLO DE L2 Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA MEDIA DEL GRUPO DE INMERSIÓN

Tabla 13. Resultados del test CELDT Grupo I de 2º a 6º de primaria.

Profesor grupo I/ Cursos	09-10 6º	09-10 6º	08-09 5º	08-09 5º	07-08 4º	07-08 4º	06-07 3º	06-07 3º	05-06 2º	05-06 2º
García, María	520.45	3.09 (I)	507.17	3.00 (I)	469.40	2.64 (EI)	447.96	2.30 (EI)	463.31	2.09 (EI)

Fuente: Distrito Escolar de Santa Ana. DataDirector

Los alumnos del grupo de inmersión han recibido toda la instrucción en inglés desde 2º de primaria en todas las áreas curriculares. A principios de 2º curso poseían un nivel en L2 bastante similar a la media de los grupos B₁ y B₂, sin embargo se mantienen durante tres años consecutivos (2º, 3º y 4º) en el mismo nivel de inglés, EI, pasando de una puntuación de 2.09 a 2.64. Este nivel de fluidez, comprensión y capacidad de expresión oral y escrita en L2 es muy bajo para que los alumnos puedan enfrentar o abordar con éxito las tareas y actividades escolares a partir de 3º curso. Es a principios de 5º y 6º, cuando el grupo I logra llegar solo al nivel intermedio, con 3 y 3.09 puntos. Los grupos bilingües obtuvieron una puntuación de casi un punto por encima, ya en 4º, o sea un año antes y en 5º curso se acercaron con otro medio punto al nivel Avanzado Básico (EA).

Individualmente, se observa en la tabla 14 la existencia de 21 alumnos y no de 19 debido a que 2 de ellos causaron baja a mitad de curso. Por otro lado hemos de destacar que solamente los alumnos que comenzaron en segundo teniendo un nivel intermedio, lograron llegar a un nivel Avanzado Básico en un año. Solo encontramos dos alumnos, S2 y

S10, que lograron dicho nivel (EA) pero ya en 6º; mientras que otros (S1, S3, S11 y S13) parecen estancarse durante años en el nivel de principiantes (B y EI). El programa de inmersión no parece haber ayudado a estos alumnos a desarrollar su nivel en L2 en un periodo largo de 5 años consecutivos.

Tabla 14. Resultados del test CELDT Grupo I por alumno de 2º a 6º curso de primaria

Alumnos I/Cursos	09-10 6º	09-10 6º	08-09 5º	08-09 5º	07-08 4º	07-08 4º	06-07 3º	06-07 3º	05-06 2º	05-06 2º
S1					431	B				
S1	579	EA	490	I	471	I	454	EI	368	B
S3	486	I	438	EI	382	B	410	EI	430	B
S4					487	I	433	EI	430	B
S5	496	I	492	I	462	I	429	EI	432	B
S6	528	I	495	I	466	I	410	EI	432	B
S7	535	I	526	I	492	I	444	EI	434	B
S8	500	I	497	I	479	I	429	EI	453	EI
S9	484	EI	535	I	490	I	477	I	455	EI
S10	545	EA	493	I	473	I	400	B	458	EI
S11	521	I	467	EI	453	EI	464	I	462	EI
S12	536	I	537	I	499	I	454	EI	462	EI
S13	515	I	502	I	463	EI	393	B	463	EI
S14									471	EI
S15									497	I
S16									500	I
S17							526	EA	514	I
S18							548	EA	526	EA
S19			614	A					527	EA
S20					557	EA	533	EA	548	EA
S21							527	EA	588	A

Fuente: Distrito Escolar de Santa Ana. DataDirector

En la tabla 15 podemos comparar gracias a este cuadro-resumen, el nivel de inglés adquirido por los tres grupos de 2º a 5º curso de primaria. Así a principios de 5º curso, en los dos grupos bilingües, un 71% de los alumnos en B₁ y un 79% en B₂, llegan a un nivel Avanzado o Avanzado Básico y no permanece ningún alumno (0%) en los dos niveles inferiores de competencia lingüística. Sin embargo en el grupo de inmersión, el mismo 20% de los alumnos que inicialmente estaba a un nivel avanzado, permanece en dicho nivel y el resto se distribuye entre el nivel intermedio (56%) y el inmediatamente inferior (EI) con un 13%.

Tabla 15. Desarrollo y aprendizaje de L2 en los tres grupos B₁, B₂ e I, de 2º a 5º curso de primaria

Competencia Lingüística (L2)	Grupo Bilingüe B ₁		Grupo Bilingüe B ₂		Grupo Inmersión I	
	2º curso	5º curso	2º curso	5º curso	2º curso	5º curso
Principiante (B)	21%	0%	10.4%	0%	30%	0%
Interm. Básico (EI)	47%	0%	31.6%	0%	35%	13%
Intermedio (I)	32%	28%	58%	21%	15%	56%
Avanzado (EA/A)	0%	72%	0%	79%	20%	20%

IV.6.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL NIVEL EN LENGUAJE Y MATEMÁTICAS ADQUIRIDO POR TODOS LOS GRUPOS: B₁, B₂, I Y RESTO DE ALUMNOS DEL CENTRO.

Los alumnos de los tres grupos objeto del presente trabajo de investigación (B₁, B₂ e I), poseen unos niveles de fluidez y comprensión oral y escrita en inglés inferiores a la media de los alumnos de segundo curso en el centro escolar a principios de curso. Así el 55, 69 y 65% de dichos alumnos de todo el centro tienen un nivel por encima del intermedio, mientras en los grupos bilingües estos porcentajes son del 32, del 58 y del 33% respectivamente (véase tabla 16). En los grupos B₁ e I este número es casi la mitad que la media del centro, siendo de un 32% y sin embargo los alumnos de niveles bajos, de principiante e intermedio básico, los sobrepasan en más de 20 puntos porcentuales.

Teniendo estos datos en consideración y a la vista de los resultados expuestos en la tabla 17, podemos afirmar que el idioma L1 no está siendo un obstáculo insalvable para los dos grupos bilingües, en lo que respecta al rendimiento escolar medio en lenguaje y

matemáticas. Estos alumnos, con un nivel tan limitado de inglés, obtienen los mismos resultados en lengua que el resto de alumnos de 2º curso del mismo centro escolar y en matemáticas los superan incluso en 80 y 60 puntos, lo que está increíblemente por encima de la media del centro y del distrito escolar. El grupo de inmersión por otra parte aunque supera a sus compañeros de segundo en 23 puntos en matemáticas, se queda 18 puntos por debajo de éstos en lenguaje.

Tabla 16. Niveles de competencia lingüística de los alumnos de 2º en el centro educativo.

Nivel CELDT	Grupo B ₁ (03-04)	Centro 2º curso (2003-04)	Grupo B ₂ (04-05)	Centro 2º curso (2004-05)	Grupo I (05-06)	Centro 2º curso (2005-06)
A	0 0%	6 3%	0 0%	20 10%	1 5%	3 2%
EA	0 0%	23 10%	0 0%	28 15%	3 14%	36 21%
I	6 32%	88 38%	11 58%	85 44%	3 14%	73 42%
EI	8 42%	84 36%	6 32%	46 24%	7 33%	44 25%
B	5 26%	33 14%	2 11%	14 7%	7 33%	19 11%
Número alumnos	19 100%	234 100%	19 100%	193 100%	21 100%	175 100%

Si por otra parte comparamos B₁, B₂ e I, las puntuaciones obtenidas por los alumnos de los grupos bilingües en el examen del estado CST a final de segundo curso de primaria exceden en más de 50 puntos al grupo de inmersión en matemáticas y en 11 y 24 puntos respectivamente, en lenguaje (Véase tabla 17)

Ello solo puede explicarse gracias al apoyo que se da a los alumnos en su primera lengua, el entusiasmo, la motivación y el interés a que ello puede contribuir, junto con indudablemente unos mejores niveles de comprensión de la materia. Es preciso recordar a) que la enseñanza de las matemáticas se realizó en inglés, pero siempre apoyando a los alumnos individualmente en su lengua materna cuando era necesario para garantizar la

comprensión de las instrucciones, los conceptos o ejercicios que se hacían en clase y b) que las dos horas de lenguaje diarias en los grupos bilingües se impartieron en español.

Tabla.17. Correspondencia entre el nivel de inglés y las puntuaciones de lenguaje y matemáticas en los tres grupos

GRUPOS/CELDT-CST	Número alumnos	CELDT Scaled Score Overall Test	CELDT Proficiency Level Overall Test	CST ELA Scaled Score	LENGUAJE 2004 CST ELA Proficiency	CST Math Scaled Score	MATEMÁTICAS CST Math Proficiency
Grupo Bilingue B ₁ (2003-04)	19	466.94	2.11 EI	312.95	2.63 BELOW BASIC	396.05	4.16 PROFICIENT
Total 2º curso en el centro (2003-04)	241		EI	293.5	BB	319.02	BASIC
Grupo Bilingue B ₂ (2004-05)	19	476.00	2.47 EI	299.21	2.32 BELOW BASIC	393.79	4.11 PROFICIENT
Total 2º curso en el centro (2004-05)	209		EI	302.2	BB	330.66	BASIC
Grupo Inmersión I (2005-06)	21	472.50	2.30 EI	288.47	2.21 BELOW BASIC	341.63	3.21 BASIC
Total 2º curso en el centro (2005-06)	196		EI	306.3	BB	318.1	BASIC

Fuente: Distrito de Santa Ana. Data Director

En el grupo de inmersión I, a pesar de que el nivel medio de los alumnos en inglés es el mismo, 472.40 puntos frente a los 467 y 476 puntos de los dos grupos bilingües, los resultados en lenguaje, son más bajos a pesar de impartir la clase de lectura y escritura en inglés. En matemáticas, al no necesitar tanta ayuda del lenguaje, los resultados son mejores, pero aún así, la puntuación media baja respecto a los dos años anteriores considerablemente. El esfuerzo y el interés en clase siempre fueron mejores en matemáticas que en lenguaje, pero los alumnos no llegaban a comprender los conceptos y ejercicios completamente ni tan bien como los alumnos de los grupos bilingües.

A continuación se ilustran en tres tablas distintas los niveles de inglés y el rendimiento académico de cada uno de los alumnos en lenguaje y matemáticas medidos a través del test CST, con el fin de visualizar mejor estos resultados y demostrar de manera más clara la eficacia o no de cada uno de los programas o modelos de instrucción que estudiamos.

Tabla 18. Resultados en Lenguaje y Matemáticas del grupo bilingüe B₁ por alumno. Curso 2003-04 (CST)

Alumnos Grupo B ₁	<u>03-04 CELDT Scaled Score Overall Test</u>	NIVEL INGLÉS <u>03-04 CELDT Proficiency Level Overall Test</u>	<u>2004 CST ELA Scaled Score</u>	LENGUAJE <u>2004 CST ELA Proficiency</u>	<u>2004 CST Math Scaled Score</u>	MATEMÁTICAS <u>2004 CST Math Proficiency</u>
S1			334	Basic	439	Advanced
S2	404	Beginning	299	Below Basic	365	Proficient
S3	430	Beginning	299	Below Basic	400	Proficient
S4	438	Beginning	235	Far Below Basic	298	Below Basic
S5	442	Beginning	316	Basic	365	Proficient
S6	445	Early Intermediate	288	Below Basic	312	Basic
S7	456	Early Intermediate	316	Basic	392	Proficient
S8	460	Early Intermediate	288	Below Basic	332	Basic
S9	461	Early Intermediate	302	Basic	332	Basic
S10	467	Early Intermediate	341	Basic	427	Advanced
S11	474	Early Intermediate	295	Below Basic	452	Advanced
S12	482	Early Intermediate	316	Basic	408	Proficient
S13	482	Early Intermediate	357	Proficient	427	Advanced
S14	484	Intermediate	337	Basic	469	Advanced
S15	492	Intermediate	361	Proficient	427	Advanced
S16	494	Intermediate	277	Below Basic	427	Advanced
S17	496	Intermediate	345	Basic	384	Proficient
S18	496	Intermediate	295	Below Basic	400	Proficient
S19	502	Intermediate	345	Basic	469	Advanced
Group B ₁ Overall Test Score	466.94	2.11	312.95	2.63	396.05	4.16

Fuente: Distrito de Santa Ana, Data Director

Si observamos la tabla 18 correspondiente al grupo B₁, hemos de destacar como los sujetos 2, 3, 4, y 7 a pesar de tener un nivel de principiante en inglés fueron capaces en matemáticas de superar el examen de 2º curso de matemáticas y entender todas las

preguntas en inglés que se les podían hacer y resolverlas correctamente. Es más la mayor parte de los alumnos del 10 al 19 aún teniendo un nivel bajo en inglés (EI o I) consiguieron un resultado sobresaliente (Advanced) en matemáticas igualmente. En lenguaje los alumnos 3, 7, 9, 10, 12 y 13 fueron capaces de obtener un nivel básico e incluso el sujeto 13 aprobó (Proficient) y el sujeto 10 se acercó muchísimo (341 puntos).

Tabla 19. Resultados en Lenguaje y Matemáticas del grupo bilingüe B₂ por alumno. Curso 2004-05 (CST)

Alumnos Grupo B ₂	<u>04-05 CELDT Scaled Score Overall Test</u>	<u>NIVEL DE INGLÉS 04-05 CELDT Proficiency Level Overall Test</u>	<u>2005 CST ELA Scaled Score</u>	<u>LENGUAJE 2005 CST ELA Proficiency</u>	<u>2005 CST Math Scaled Score</u>	<u>MATEMÁTICAS 2005 CST Math Proficiency</u>
S1	394	Beginning	245	Far Below Basic	315	Basic
S2	442	Beginning	311	Basic	376	Proficient
S3	445	Early Intermediate	269	Below Basic	296	Below Basic
S4	445	Early Intermediate	273	Below Basic	519	Advanced
S5	449	Early Intermediate	325	Basic	315	Basic
S6	461	Early Intermediate	290	Below Basic	340	Basic
S7	469	Early Intermediate	343	Basic	426	Advanced
S8	479	Early Intermediate	236	Far Below Basic	320	Basic
S9	483	Intermediate	294	Below Basic	416	Advanced
S10	486	Intermediate	347	Basic	407	Proficient
S11	489	Intermediate	250	Far Below Basic	363	Proficient
S12	490	Intermediate	236	Far Below Basic	369	Proficient
S13	492	Intermediate	325	Basic	469	Advanced
S14	499	Intermediate	266	Below Basic	416	Advanced
S15	500	Intermediate	343	Basic	416	Advanced
S16	502	Intermediate	325	Basic	363	Proficient
S17	502	Intermediate	343	Basic	376	Proficient
S18	508	Intermediate	343	Basic	564	Advanced
S19	509	Intermediate	321	Basic	416	Advanced
Group B ₂ Overall Test Score	476.00	2.47	299.21	2.32	393.79	4.11

Fuente: Distrito de Santa Ana, Data Director

En la tabla 19 vemos como prácticamente la totalidad de los alumnos del grupo bilingüe B₂ a final de curso llegan a obtener un nivel muy elevado en matemáticas

(Proficient o Advanced)), incluso los sujetos 2, 4, y 7 aunque su competencia lingüística en L2 fuese muy baja a principio de curso.

En lenguaje sin embargo, más de la mitad de ellos obtiene un nivel básico.

Tabla 20. Resultados en Lenguaje y Matemáticas del grupo de Inmersión I por alumno. Curso 2005-06 (CST)

Alumnos Grupo I	<u>05-06 CELDT Scaled Score Overall Test</u>	<u>NIVEL DE INGLÉS 05-06 CELDT Proficiency Level Overall Test</u>	<u>2006 CST ELA Scaled Score</u>	<u>LENGUAJE 2006 CST ELA Proficiency</u>	<u>2006 CST Math Scaled Score</u>	<u>MATEMATICAS 2006 CST Math Proficiency</u>
S1			264	Below Basic	306	Basic
S2	368	Beginning	260	Far Below Basic	292	Below Basic
S3	430	Beginning	264	Below Basic	216	Far Below Basic
S4	430	Beginning	272	Below Basic	283	Below Basic
S5	432	Beginning	260	Far Below Basic	241	Below Basic
S6	432	Beginning	264	Below Basic	301	Basic
S7	434	Beginning	238	Far Below Basic	331	Basic
S8	453	Early Intermediate	252	Far Below Basic	402	Proficient
S9	455	Early Intermediate	286	Below Basic	301	Basic
S10	458	Early Intermediate	223	Far Below Basic	348	Basic
S11	462	Early Intermediate	256	Far Below Basic	287	Below Basic
S12	462	Early Intermediate	279	Below Basic	372	Proficient
S13	463	Early Intermediate	268	Below Basic	250	Below Basic
S14	471	Early Intermediate				
S15	497	Intermediate	350	Proficient	431	Advanced
S16	500	Intermediate	327	Basic	420	Advanced
S17	514	Intermediate	320	Basic	331	Basic
S18	526	Early Advanced	419	Advanced	525	Advanced
S19	527	Early Advanced				
S20	548	Early Advanced	317	Basic	411	Proficient
S21	588	Advanced	362	Proficient	443	Advanced
Puntuaciones Medias Grupo de Inmersión	472.50	2.30	288.47	2.21	341.63	3.21

Fuente: Distrito de Santa Ana. Data Director

El sujeto 1 se incorporó al grupo una vez avanzado el curso escolar y por error del centro no realizó el test CELDT a principios de curso. Los sujetos 14 y 19 causaron baja y por esa razón aparecen en la tabla sin calificaciones. Si comparamos ese grupo de inmersión con

los otros dos grupos bilingües, podemos señalar que en matemáticas solo 7 sujetos logran un nivel de “Proficient” or “Advanced” frente a los 15 y 16 de los grupos bilingües. En lenguaje ninguno de los alumnos con un nivel bajo en inglés a principio de curso (Beginning o Early Intermediate) consiguió siquiera llegar al nivel básico en lenguaje, frente a los 6 y 3 que lo hicieron en los grupos B₁ y B₂ respectivamente.

Podemos visualizar una vez más el efecto que los programas bilingües o de inmersión puedan tener en el aprendizaje de los contenidos curriculares en la siguiente figura, que establece la correlación existente entre el nivel de competencia lingüística y el rendimiento académico en matemáticas de todos los alumnos.

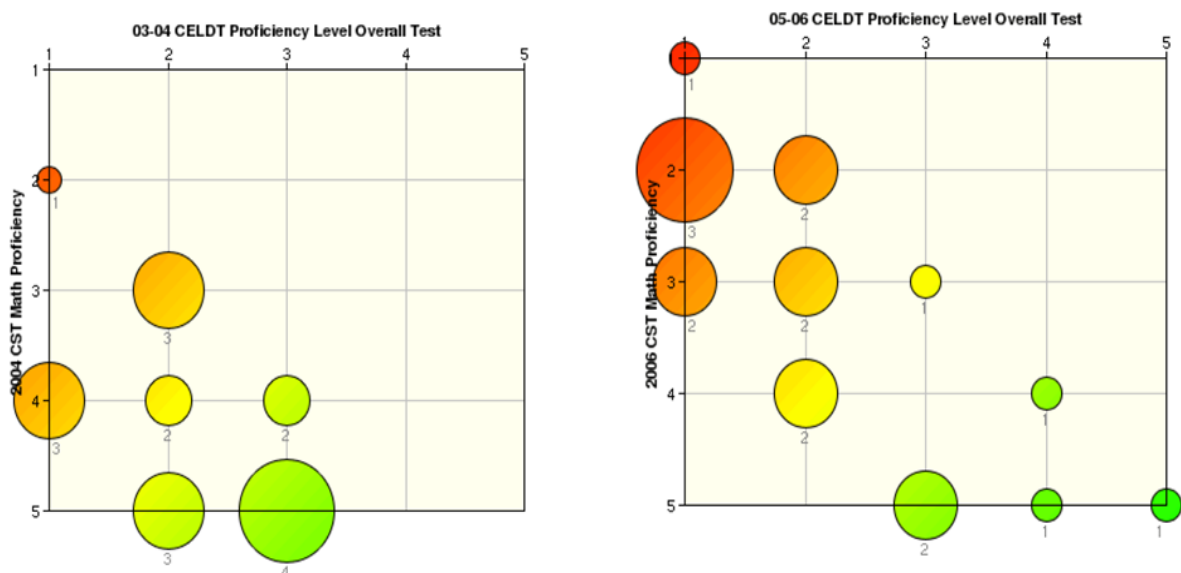


Fig 8. Competencia lingüística y niveles en Matemáticas del grupo bilingüe B₁ y grupo de inmersión I

Ella nos muestra como en el grupo bilingüe B₁ todos los alumnos que estaban a un nivel intermedio (I) de competencia lingüística, lograron estar a un nivel competente o avanzado (7 en total) en matemáticas. Otros 5 alumnos que tenían un nivel intermedio básico (EI), también lograron llegar al mismo nivel y 3 más consiguieron el nivel básico. Respecto a los alumnos que comenzaron el curso sin saber inglés, con un nivel de principiante, 3 de ellos lograron un 4 (“Proficient” o competente) y tan solo uno se quedó por debajo del nivel básico (BB). Por otro lado en el grupo de inmersión solamente los alumnos que ya tenían a principio de curso un nivel alto de inglés (EA o A) lograron altos resultados en matemáticas. Los 6 alumnos principiantes no logran superar el nivel básico y 4

de ellos se quedan por debajo de éste. De los 6 alumnos, cuyo nivel en inglés era intermedio básico, 2 consiguen un nivel alto en matemáticas (“Proficient” 4).

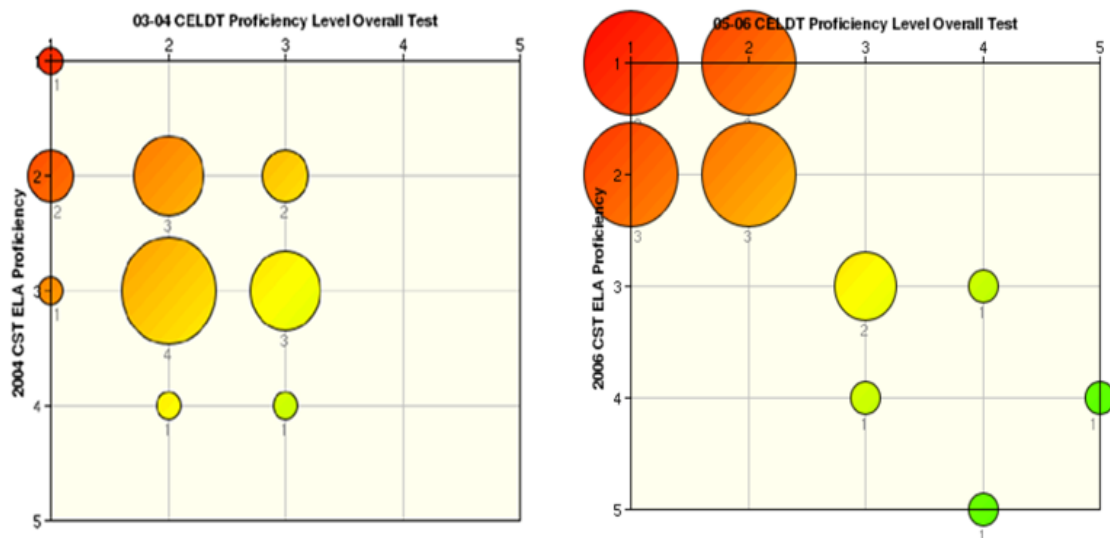
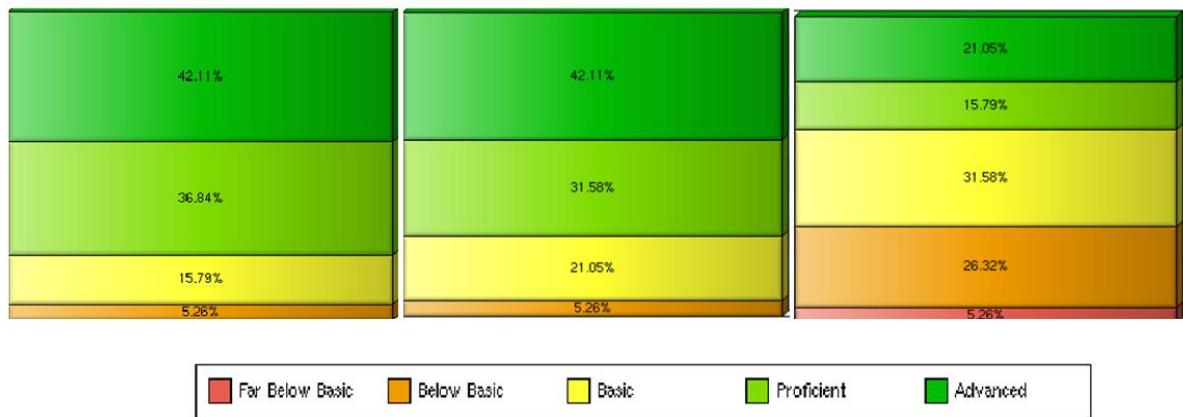


Fig. 9. CELDT y CST correspondencia de los grupos bilingüe B₁ y de inmersión I

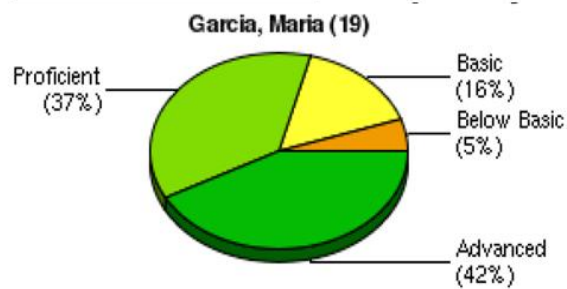
Cuando trasladamos los resultados porcentuales al nivel que cada alumno ha obtenido en lenguaje en función de su pertenencia a un programa bilingüe y de inmersión, y en función a la vez del nivel de inglés que poseían al comenzar segundo grado, podemos constatar a la vista de la imagen visual que nos ofrece la figura 9, que todos los alumnos del grupo de bilingüe, excepto uno, a pesar de comenzar con bajos niveles de inglés, pudieron lograr niveles en lenguaje medios y moderadamente altos (Intermedio básico, básico e incluso competente).

Por el contrario en el grupo de inmersión, los alumnos que comenzaron con un nivel de inglés bajo obtuvieron niveles en lenguaje muy por debajo o por debajo del nivel básico y tan solo los alumnos que ya tenían un nivel fluido de inglés terminaron el curso obteniendo resultados satisfactorios en lenguaje.

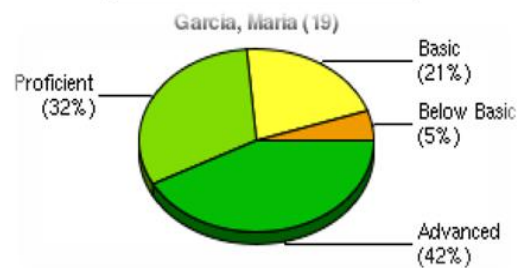
IV.6.4. ANALISIS COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS GLOBALES EN MATEMÁTICAS DE LOS TRES GRUPOS: B₁, B₂, I Y RESTO DE ALUMNOS DE 2º CURSO DEL CENTRO ESCOLAR.



BILINGÜE 2003-04



BILINGÜE 2004-05



INMERSION 2005-06

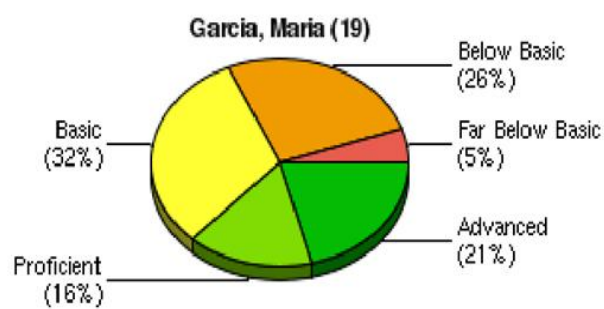


Fig.10. Resultados test CST en Matemáticas – Porcentajes de alumnos por niveles de rendimiento académico

Se desprende de los gráficos de la fig. 10 que aproximadamente el 80 y 75% de los alumnos de los grupos bilingües B₁ y B₂ respectivamente, obtuvieron un alto rendimiento académico en matemáticas: Competente o Avanzado (Proficient or Advanced). Además, el 15% o 20% de dichos alumnos alcanzaron un nivel básico y el 5% restante un nivel por debajo del básico.

En el grupo de inmersión sin embargo, solo un 37% llegó al nivel competente o avanzado, los otros dos tercios se dividieron casi igualmente entre los que obtuvieron un nivel básico y aquellos que estaban por debajo y muy por debajo del nivel básico, que hacían un total del 31%, lo que excedió en 26 puntos porcentuales a los alumnos de los grupos bilingües que estaban por debajo de nivel de 2º curso.

Tabla 21. Nivel en matemáticas de los tres grupos B₁, B₂ e I y de los alumnos de 2º curso del centro

Nivel CST (%)	Grupo B ₁ (2003-04)	2º curso (2003-04)	Grupo B ₂ (2004-05)	2º curso (2004-05)	Grupo I (2005-06)	2º curso (2005-06)
Advanced	42	10	42	14	21	12
Proficient	37	20	32	21	16	16
Basic	16	27	21	29	32	28
Below Basic	5	35	5	31	26	36
Far Below Basic	0	9	0	4	8	5.26
Nº alumnos	19	240	19	209	19	196

La media de los resultados a nivel centro en segundo curso básicamente se mantienen constantes a lo largo de los tres cursos escolares 2003-04, 2004-05 y 2005-06 (se ha de tener en cuenta que estas son las puntuaciones obtenidas por los alumnos tanto nativos, como aprendices de inglés y alumnos reclasificados como FEP porque ya tienen un nivel de fluidez y comprensión oral y escrita en inglés avanzado). Sin embargo no ocurre lo mismo con los grupos bilingües cuyos niveles en matemáticas son mucho más elevados, no dejando prácticamente alumnos por debajo del nivel del curso (frente a un 50% de media en

todo 2º curso). Se puede afirmar que prácticamente la totalidad de alumnos de ambos grupos dominaban con notas de bien a sobresaliente los objetivos curriculares de 2º, cuando tan solo un 50% lo hace a nivel de centro. El grupo de inmersión por otra parte obtiene puntuaciones mucho más similares al resto de sus compañeros de 2º. Se podría destacar no obstante que hay alrededor de un 10% más de alumnos a nivel avanzado.

IV.6.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS EN MATEMÁTICAS POR ÁREAS DE CONTENIDO

De las 15 preguntas sobre numeración, orden, valor abstracto y posicional, sumas y restas, los alumnos de los grupos bilingües obtuvieron un 20% más de respuestas correctas que el grupo de inmersión. En el resto de las áreas: multiplicación, división, fracciones, algebra, geometría y estadística, los grupos B₁ y B₂ superaron igualmente al grupo de inmersión en una media de 13, 20, 13 y 7 puntos porcentuales respectivamente. La instrucción en L2, los contenidos, secuencia, materiales, metodología y docente fueron los mismos en los tres años consecutivos. La única diferencia que se produjo fue el uso añadido de L1 (español) en los grupos bilingües para facilitar la comprensión de conceptos, procedimientos, y ejercicios.

Tabla 22. Resultados CST en Matemáticas de los grupos B₁, B₂ e I por áreas de conocimiento

Grupos/CST % Preguntas Correctas	Aritmética, adición y sustracción (15)	Multiplicación, división, fracciones (23)	Algebra y funciones (6)	Geometría (14)	Estadística (7)	Puntuación media total
Bilingüe B ₁	83	82	78	85	75	396.1
Bilingüe B ₂	84	84	66	82	72	393.8
Inmersión I	63	70	54	71	67	341.6

Fuente: California Department of Education. Data & Statistic

Los resultados del grupo B₁ se aprecia en la fig. 11 que son ligeramente superiores al grupo B₂. Ello se puede explicar porque su nivel de competencia lingüística en L2 era más

alto. Y además, los dos grupos bilingües superan en todas las áreas al grupo de inmersión de manera notable.

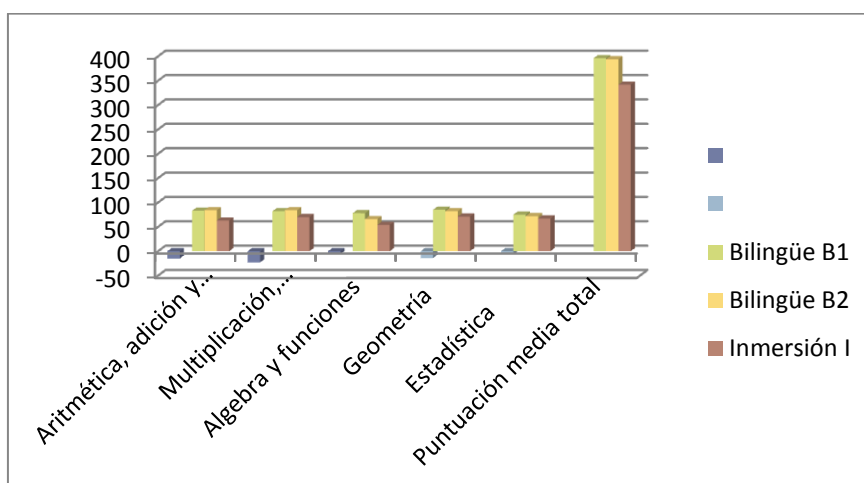


Fig. 11. Gráfico comparativo de los resultados en matemáticas de los tres grupos por áreas de contenido.

IV.6.5. ANÁLISIS PARCIAL DE LOS RESULTADOS GLOBALES EN LENGUAJE DE LOS TRES GRUPOS

Si observamos la fig. 12, podemos afirmar que un 58% y un 53% de los alumnos de B₁ y B₂ lograron alcanzar el nivel básico o el de competente o notable. En el grupo de inmersión este porcentaje se reduce al 32% más de 20 puntos porcentuales. Sin embargo los alumnos que están por debajo y muy por debajo del nivel básico, cuyos porcentajes son del 42% y del 47% en los grupos bilingües, alcanza el 69% en el grupo I.

Si procedemos ahora a analizar los resultados de cada grupo por separado respecto a las puntuaciones medias obtenidas por todos los alumnos de 2º del centro escolar, es importante destacar como los grupos bilingües B₁ y B₂ logran elevar el número de alumnos a nivel básico en más de un 20% con respecto al centro y disminuir en el caso de B₁ el porcentaje de alumnos que se encuentran muy por debajo del nivel, a un 5% frente a un 23% de los alumnos del centro (Véase tabla 23).

El uso de L1 y lo aprendido en lenguaje en español, se ve claramente que es transferido a la segunda lengua de los estudiantes, ya que en ningún momento se ha enseñado a estos grupos lectura y escritura en inglés. Sin embargo a pesar de ello y

teniendo un mucho más bajo nivel de inglés que sus aproximadamente 200 compañeros de segundo grado, son capaces de superarlos y/o igualarlos en puntuaciones.

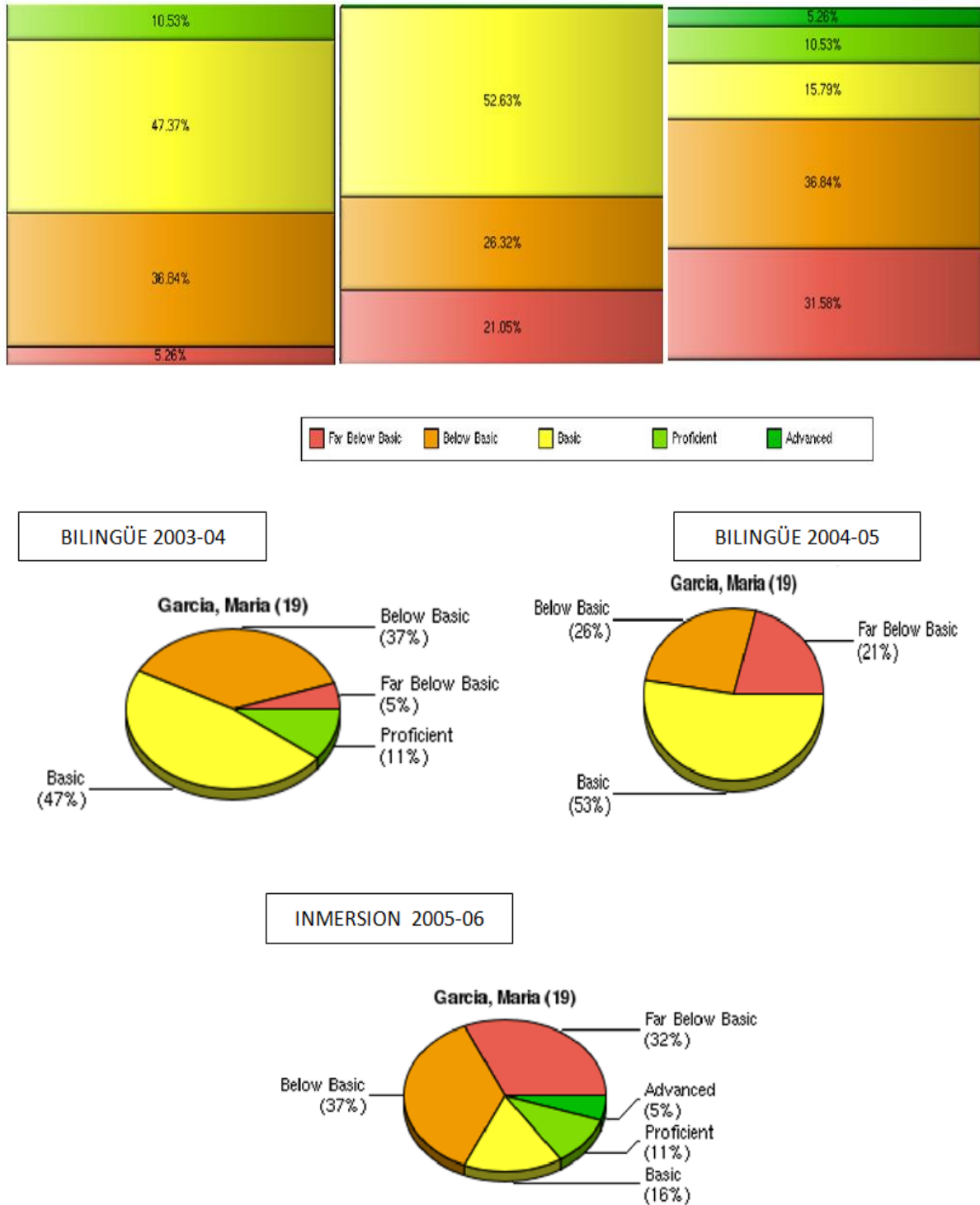


Fig. 12. Resultados del test CST en Lenguaje. Porcentajes e alumnos por niveles de rendimiento académico

Tabla 23. Nivel en lenguaje de los tres grupos B₁, B₂ e I y del resto de alumnos de 2º curso del centro

Nivel CST (%)	Grupo B ₁ (2003-04)	2º curso (2003-04)	Grupo B ₂ (2004-05)	2º curso (2004-05)	Grupo I (2005-06)	2º curso (2005-06)
A	0	1	0	1	5	5
P	11	10	0	18	11	15
B	47	27	53	29	16	33
BB	37	19	26	32	37.	29
FBB	5	23	21	20	32	18
Nº alumnos	19	240	19	209	19	196

IV.6.6. RESULTADOS EN LENGUAJE POR ÁREAS DE CONTENIDO

El análisis comparativo de los datos en lenguaje, también se realiza en base a las puntuaciones que los alumnos obtienen en el test del estado de California (CST). Analizando dichos resultados por áreas según la tabla de la fig. 24, podemos afirmar que en general un mayor porcentaje de alumnos en los grupos bilingües, responde correctamente las preguntas en las distintas áreas de lenguaje, que en el grupo de inmersión. Dichos alumnos no se puede olvidar que recibieron las clases de lenguaje en español y el examen del estado es completamente en inglés. La puntuación media total de B₁ y B₂ excede en 24 y 11 puntos respectivamente a la obtenida por el grupo de inmersión.

Es importante destacar como los grupos bilingües lograron porcentajes más altos en vocabulario, el 59 y 51% respectivamente en los dos grupos bilingües, frente al 43% en el de inmersión. En escritura parece que han obtenido mayores conocimientos en lo que se refiere a la estructura gramatical de las oraciones y los textos, en presentación e incluso en la ortografía (55 y 47%, frente al 42%).

Además en cuanto al contenido en escritura, ambos grupos bilingües superaron también el porcentaje (46%) del grupo I (34%) en 12 puntos porcentuales. Esto solo puede explicarse de nuevo por la transferencia de conocimientos que los alumnos hacen de L1 a L2, ya que no se enseña escritura en inglés a los grupos bilingües

Tabla 24. Niveles de los alumnos de los grupos B₁, B₂ e I en lenguaje por áreas

Grupos/CST % preguntas correctas	Vocabulario (22)	Comprensión (15)	Análisis Literario (6)	Escritura Gramática (14)	Escritura Contenido (8)	Puntuación media total
Bilingüe B ₁	59	44	61	55	46	312,9
Bilingüe B ₂	51	53	42	47	46	299.2
Inmersión I	43	45	47	42	34	288.5

IV.6.8. ANÁLISIS CUALITATIVO COMPARADO DE LAS CONDUCTAS, HÁBITOS Y ACTITUDES Y FACTORES EMOCIONALES OBSERVADOS EN LOS ALUMNOS Y PADRES DURANTE LOS CURSOS 2003-04, 2004-05 Y 2005-06

GRUPOS BILINGÜES

- Un 80% de los padres participaba asiduamente en el programa de lectura diario y asistía a las reuniones obligatorias e informales o a los cursos programados. Por ello los padres llegaron a gozar de mucha más información en torno a expectativas curriculares, actitudes y hábitos de trabajo que era necesario desarrollar con sus hijos, cómo podían ayudar a éstos en casa y cómo iban progresando académicamente (la comunicación era directa y diaria). Ello ayudó a desarrollar en los alumnos el amor por los libros y la lectura. Las familias y alumnos consideraban las actividades escolares importantes. Además la rutina de leer libros con sus hijos se convirtió para las familias en un hábito que repitieron en casa, lo que significó la lectura de un importante número de libros a lo largo de todo el curso.
- 2 padres trabajaron continuamente como voluntarios en el aula a tiempo parcial, asistiendo al profesor en el trabajo con grupos, en la organización, confección y distribución de materiales y en las actividades extraescolares.
- Altos niveles de motivación, atención e interés en los temas y de esfuerzo que se traducían en la calidad de los trabajos, de las discusiones, del nivel de participación y el entusiasmo general de los alumnos en clase. El uso de L1 en este aspecto fue decisivo, ya que garantizaba la comprensión.

- Excelentes hábitos de trabajo y estudio. Los alumnos al final de curso eran ávidos lectores (los alumnos leían una media de 14 cuentos semanales en clase y en casa tanto en inglés como en español).
- Se respiraba un ambiente jovial, de entusiasmo, de alegría y de orgullo por el trabajo realizado.

GRUPO DE INMERSIÓN

- El porcentaje de padres que normalmente asistía a las reuniones individuales o de grupo no excedió el 45% de media durante el curso escolar 2005-06. La comunicación con las familias e implicación en la educación de sus hijos se vio mermada.
- Los padres declinaron la oferta de participar como voluntarios al no dominar el idioma utilizado en clase (les daba vergüenza y no se sentían cómodos -manifestaron).
- Se detectaron problemas de falta de interés y atención, dificultades a la hora de entender conceptos e instrucciones, alto nivel de frustración, lentitud en la ejecución y terminación de las actividades, falta de calidad de los trabajos entregados y bajo rendimiento en general. Los alumnos demostraron tener más miedo a equivocarse y un mayor sentido del ridículo, lo que disminuyó su participación en clase. El nivel de sus preguntas y comentarios era muy inferior al no dominar L2, lo que empobrecía las discusiones generales.
- Los alumnos no poseían muy buenos hábitos de trabajo a final de curso ni lograron desarrollar el amor por la lectura: leyeron una media de 2 libros semanales entre el centro y el hogar.
- El ambiente no era tanto de entusiasmo y de alegría como de angustia y frustración al no entender y no poderse sentir orgullosos de su trabajo y rendimiento.

IV.7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES PARCIALES

Aunque debido al tamaño de la muestra (57 alumnos) y la población utilizada (inmigrantes latinos procedentes de familias con bajos recursos), no se puedan generalizar resultados ni extrapolar datos a otros contextos, sí el presente estudio comparativo entre los programas bilingües y de inmersión, desarrollados en un único centro del sur de California, nos permite elaborar las siguientes conclusiones en función de los interrogantes previos que la investigación planteaba:

1. La respuesta a nuestra primera cuestión inicial es afirmativa. El programa bilingüe de transición (TBP) ha logrado que los estudiantes hayan ganado en nivel de inglés (competencia lingüística) a corto y medio plazo, en mayor medida que lo han hecho los alumnos de los programas de inmersión en inglés. Este programa de inmersión SEI no ha mejorado ni acelerado el proceso de adquisición y aprendizaje de la segunda lengua (L2) si se compara con el programa bilingüe, que incorporando el uso de la lengua materna en la enseñanza de la lectura y la escritura además de en otras materias curriculares, ha logrado que los alumnos alcancen un nivel competente y fluido académicamente en 4º o 5º de primaria. La mayor parte de los alumnos del grupo de inmersión, sin embargo, han permanecido en un nivel bajo de inglés a lo largo de toda su educación primaria. Cuantos más años permanecen en el programa bilingüe, mejores resultados se obtienen: El grupo B₁ obtiene mejores resultados que B₂ y B₂ mejores que I.

2. El análisis de datos confirma igualmente que se puede dar una respuesta afirmativa al interrogante nº2: Los alumnos que participan en el programa bilingüe obtienen un mucho mejor nivel en matemáticas y también un mayor nivel en lectura y escritura en L2, que los alumnos que participan en los programas de inmersión. Podemos afirmar por tanto que el programa lingüístico en el que participan los alumnos, afecta significativamente sus niveles de aprendizaje y dominio de conceptos y objetivos curriculares en estas áreas y que el programa bilingüe parece proporcionar las bases para la mejora del rendimiento y aprovechamiento escolar en L2 mientras aprenden este segundo idioma.

3. Respecto al interrogante guía nº 3 podemos afirmar que la lengua materna y su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una herramienta útil y eficaz en el trabajo con alumnos aprendices de inglés latinos. Existe una correlación entre el dominio o nivel de L1 y L2 que ha sido puesta de manifiesto por el hecho de que los alumnos del programa bilingüe de transición en los exámenes estatales CELDT y CST superaron a los del programa de inmersión. Téngase en cuenta que no se enseñó lectura y escritura en inglés, sino en español a los grupos bilingües.

El análisis de datos sugiere por tanto que la combinación de instrucción recibida en L1 junto con el programa del desarrollo del inglés (ELD) propio de los programas bilingües, es

más eficaz que la instrucción recibida exclusivamente en esta segunda lengua (programas de inmersión). Así el uso de L1 ha demostrado que:

- facilita un aprendizaje más rápido y significativo en L2
- no paraliza o frena el desarrollo del pensamiento y la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita así como el acceso al conocimiento del resto de las áreas curriculares.

4. Se podría dar una respuesta afirmativa al interrogante nº 4 en términos generales, aunque con ciertas limitaciones ya que los aspectos emocionales y afectivos asociados al aprendizaje de los educandos de los grupos objeto de esta investigación hubieran requerido de un estudio paralelo más profundo y sistemático. No obstante lo anterior y a pesar de dichas limitaciones, podemos afirmar que en términos generales:

- La educación bilingüe en los grupos B₁ y B₂ garantizó un mayor éxito escolar elevando los niveles de motivación e interés hacia el aprendizaje de los alumnos, así como de su rendimiento escolar y comprensión que resultaron ser significativamente mejores que en el grupo I.
- El uso de la lengua materna en los grupos bilingües evitó el sentimiento de fracaso, muchos complejos, frustraciones, miedos y ansiedades inevitablemente asociados al aprendizaje de y en una nueva lengua. Además se pudieron fomentar altos niveles de entusiasmo, de motivación y de gusto por aprender y por la lectura. No ocurrió así en el grupo de inmersión sin embargo.
- Como consecuencia de lo anterior, se lograron o garantizaron en los grupos bilingües B₁ y B₂ mayores niveles de motivación, confianza y autoestima personal que en el grupo de inmersión. Ello se manifestó claramente y midió en función de sus altos niveles de participación, de la calidad de sus trabajos y proyectos, y de sus intervenciones en clase durante esos años.

5. En lo que respecta al interrogante nº 5 podemos afirmar que el programa bilingüe durante estos dos cursos 2003-04 y 2004-05 mejoró considerablemente la participación de las familias en el aula obteniendo una mayor implicación y compromiso de los padres en la educación de sus hijos.

V. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA SOBRE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE PADRES

La primera parte de esta tesis ha confirmado una vez más la mayor eficacia de aquellos programas que promueven el bilingüismo incorporando al proceso de enseñanza: a) la lengua materna de los alumnos (L1) como herramienta útil en el proceso enseñanza-aprendizaje, b) técnicas y estrategias metodológicas eficaces con aprendices de inglés (ELs) que garantizan la comprensión en todas las materias o áreas curriculares y c) un ambiente cálido y seguro para los alumnos, con bajos niveles de ansiedad y frustración, que promueve la confianza personal al mismo tiempo que facilita y optimiza el aprendizaje.

Pero la doctoranda compartía la convicción de otros muchos educadores, en el sentido de que no se puede ser tan eficaz en la tarea docente con inmigrantes, si no se trabaja al mismo tiempo con las familias y la comunidad. El centro y la familia son los dos pilares básicos en los que se sustenta una verdadera educación integral. La colaboración de ambas instituciones cimienta y sostiene los principios, métodos y prácticas que guían la formación y el desarrollo armonioso de la personalidad y capacidades de nuestros alumnos. La administración educativa es el tercer pilar encargado de proporcionar muchos de los recursos legislativos, organizativos, personales y materiales que necesita tan importante empresa.

Datos del distrito escolar de Santa Ana¹³ y otros distritos adyacentes en el condado de Orange (California), confirman que unos más altos niveles educativos y socioeconómicos de los padres afectan positivamente el aprendizaje y los resultados académicos de sus hijos, con lo que por todo ello, se pensó en diseñar simultáneamente un proyecto de trabajo y estudio de investigación que fomentara por un lado una mayor participación de las familias y la comunidad en la vida del centro y por otro mejorara el nivel educativo tanto de los alumnos como de los propios padres.

A tal fin, y en principio para la escuela de primaria Abraham Lincoln de California, se diseñó y puso en marcha el programa *“Su Educación, Nuestra Prioridad”*, que pretendía en términos generales elevar los niveles educativos y de información y preparación de los

¹³ Véase Fundamentación Teórica: Diversidad Lingüística e Inmigración en USA. Antecedentes históricos.

padres, para con ello mejorar a medio y largo plazo su participación en el centro, las expectativas puestas en sus hijos y el rendimiento académico de éstos. Sin duda en el centro, la obtención de un mayor nivel de estudios por parte de padres o tutores, iba a suponer la mejora de sus salarios, condiciones de vida y niveles de seguridad y bienestar social propios y de toda la comunidad.

Para los alumnos y familias inmigrantes, el acceso a la información sobre recursos comunitarios y a la educación, es la única llave, la única puerta directa y segura de ayuda para superar las barreras idiomáticas, salir del umbral de pobreza y lograr una vida personal y profesional futura digna y segura.

V.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS, PARTICIPANTES Y FASES DEL PROYECTO.

V.1.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El propósito que guio el diseño y puesta en marcha de este estudio-proyecto, se fundamentaba en la búsqueda de los siguientes objetivos:

1. Mejorar los niveles de información, comunicación y recursos proporcionados a las familias con el fin de conseguir estimular el aprendizaje, elevar el rendimiento académico, y mejorar los hábitos de trabajo y estudio de los alumnos.
2. Fomentar una más activa y eficaz participación de los padres en la vida y actividades del centro de primaria que contribuyera a mejorar su colaboración, su apoyo y su corresponsabilidad en el proceso de mejora de la escuela y las actividades escolares y extraescolares.
3. Mejorar el conocimiento que los docentes y profesionales de la institución educativa pudieran tener de la población estudiantil y sus familias, educativa, cultural y socialmente.
4. Desarrollar mayores niveles de sensibilidad, tolerancia y respeto por la diversidad lingüística y cultural de la comunidad educativa.
5. Elevar los niveles de información y recursos proporcionados a los padres para que pudieran crearse en el hogar, ambientes cada vez más ricos que estimulasen

tanto el aprendizaje y el amor a la lectura, como el desarrollo del lenguaje oral a edades tempranas y los buenos hábitos de trabajo y estudio.

6. Incrementar los niveles de confianza y expectativas que los padres mantenían respecto al futuro educativo y profesional de sus hijos.
7. Elevar los conocimientos de inglés de los padres y su nivel de estudios a través de clases ofrecidas por la institución universitaria “Santa Ana College” en el mismo centro de primaria A. Lincoln.

V.1.2. PARTICIPANTES

Se pretendía que el estudio de investigación y el proyecto de trabajo con padres fuera riguroso y tuviera cierto alcance con el fin de poder obtener resultados fiables, relevantes y significativos capaces de contribuir a cambiar positivamente actitudes y formas de hacer de toda la comunidad educativa del centro Abraham Lincoln (California) y ser susceptible de ser adoptado por otros centros de primaria similares.

Un proyecto de estas características difícilmente podía imponerse desde la administración educativa y desarrollarse con cierto grado de éxito, si no intervenían todos los miembros de la comunidad escolar. Por ello aunque la idea, el diseño y la promoción del proyecto corrió en su totalidad a cargo de la autora de esta tesis, la aprobación, las fases y los plazos y su desarrollo se llevó a cabo gracias a la participación y el trabajo combinado de profesores y padres y el apoyo constante de la dirección del centro.

El máximo órgano de representación de la institución educativa, el Concejo Escolar de la escuela de primaria A. Lincoln (SSC), estudió y aprobó unánimemente y de forma entusiasta el nuevo programa de formación y participación de las familias. Asimismo la comisión de trabajo ELAC (English Language Advisory Committee) creada en todas las instituciones educativas con el fin de apoyar y evaluar los programas dirigidos a los alumnos con limitada competencia lingüística en inglés, L2, fue fundamental para impulsar y promover el proyecto.

V.1.3. FASES DEL PROYECTO

El trabajo se desarrolló siguiendo el siguiente orden:

1. Evaluación de los datos demográficos y académicos de la población escolar y la comunidad y de la encuesta pasada a todos los padres antes de la aprobación del Plan General del Centro del curso 2003-04.
2. Elaboración de las líneas generales del proyecto y presentación de un borrador de trabajo a los distintos colectivos (Dirección del centro, Asociación de padres y Consejo Escolar), para su aprobación y puesta en marcha¹⁴.
3. Detección de necesidades de los padres: cuestionario pasado a los padres evaluado previamente por 3 grupos de expertos durante el primer trimestre del curso 2003-2004¹⁵.
4. Diseño del proyecto final "***Su Educación, Nuestra Prioridad***"¹⁶ en función de las evaluación de necesidades y conclusiones obtenidas tras el análisis de datos y cuestionarios.
5. Formación de todo el profesorado en el desarrollo y aplicación del programa en el centro a partir de enero del año 2.004.
6. Desarrollo del programa desde el año 2.004 al 2.006.
7. Aplicación de un cuestionario de evaluación y análisis de resultados.

V.2. METODOLOGÍA

Se ha utilizado una **metodología mixta** aplicada a un caso único de 1 centro de educación primaria, que combina:

- **Técnicas cuantitativas:** con la administración de cuestionarios para la detección de necesidades de formación de las familias y para la evaluación del programa, y

¹⁴ Ver Anexo V. Ordenes del día de reuniones.

¹⁵ Ver Anexo II. Cuestionario de detección de necesidades de los padres.

¹⁶ Ver Anexo III. Ver contenido del programa "Su Educación, nuestra prioridad", Their Education, Our Priority

- **Técnicas cualitativas:** haciendo uso de observaciones en las aulas y el centro y con la incorporación de “*tres grupos de Expertos*”, con el fin de validar instrumentos y evaluar el programa, su puesta en marcha y sus resultados.

Antes de comenzar el presente proyecto se hizo un estudio para detectar cuáles eran las verdaderas necesidades de los padres. Éste se realizó mediante un cuestionario que contenía partes cerradas y partes abiertas (necesidades de formación de las familias) que se pasó a todos los padres. Para el análisis del cuestionario se llevó a cabo un análisis de frecuencias %.

Para la corrección y validación del cuestionario de detección de necesidades, se escogieron **jueces** a través de tres **Grupos de Expertos**. Dichos grupos fueron seleccionados de la siguiente forma:

- 1º grupo de padres constituido por doce representantes en total, elegidos aleatoriamente asignando letras del alfabeto (dos padres por curso). Aquellos padres que por razones de falta de tiempo o trabajo no podían asistir al centro durante una hora, se les dispensaba eligiendo a otro mediante el mismo procedimiento.
- 2º grupo de padres, formado por siete representantes de entre los padres miembros del ELAC (English Language Advisory Committe), que estaban comprometidos con el proyecto y mantenían ya reuniones mensuales, en el centro.
- Un único grupo de siete profesores que se presentó voluntario de entre todo el claustro. Ellos tenían que contestar poniéndose en el lugar de los padres de nuestros alumnos. El contraste, discrepancia o coincidencia en las respuestas podría facilitar –se pensó- otra perspectiva o puntos de reflexión.

Con dichos grupos de expertos se mantuvieron *reuniones de una hora* aproximadamente. En su trascurso se aplicó el cuestionario y se corrigió éste en función de sus dudas, preguntas, comentarios, preocupaciones, lenguaje no entendido, soluciones e ideas.

Por tanto teniendo en cuenta sus aportaciones, se perfiló y procedió a la redacción definitiva del **cuestionario** que intentaba llegar a toda la población. Así fue **administrado**:

- en reuniones generales que el director o los profesores mantuvieron con carácter general o con cada grupo de padres con el fin de conseguir un mayor nivel de motivación y compromiso con el proyecto que se pretendía llevar a cabo. Y además,
- enviándolo a todos los hogares con una carta del director, a través de los profesores que hablaron con todos sus alumnos acerca de la importancia que tenía el que sus padres rellenaran dicho cuestionario, si es que no lo habían hecho ya en las reuniones anteriormente mencionadas. Ello podía suponer una masiva respuesta, con un gran número de cuestionarios cumplimentados y que las conclusiones posteriormente que se pudieran extraer tras el análisis de necesidades de los padres del centro, fueran más significativas.

Con los resultados obtenidos tras el análisis de las respuestas dadas por los padres, se elaboró un borrador **del programa “Su Educación, Nuestra Prioridad”** y se convocó a los distintos colectivos (profesorado, asociación de madres y padres, ELAC y consejo escolar) para **proceder a su estudio y aprobar su puesta en marcha**.

Los siguientes pasos eran la **formación del profesorado**, la **publicidad** del proyecto y la **preparación de los horarios y materiales**. Así:

- Se formó a los profesores para el desarrollo y aplicación del programa aprovechando las reuniones del Claustro.

- Durante esas sesiones de formación, se decidieron por equipos docentes los contenidos generales y específicos que debían formar parte o añadirse al programa.
- Se creó una comisión de seis profesores, uno por curso de preescolar a quinto curso de primaria, para colaborar en la preparación de los materiales que se iban a incorporar a las sesiones de trabajo con padres. Había un documento base que se utilizaría con los padres, pero en cada curso se añadirían los objetivos, destrezas y procedimientos curriculares básicos propios de cada edad, así como muestras de distintos niveles de fluidez lectora y de escritura para trabajar sobre estrategias y procedimientos, e ideas de cómo ayudar a sus hijos en casa a mejorar su aprovechamiento escolar.
- Se creó, con la misma comisión de trabajo de profesores, una encuesta para ser aplicada a los cuatro meses sobre lo que los padres estaban aplicando de entre lo aprendido y los cambios observados por el profesorado, que sirviera como mecanismo de control.

V.3. INTERROGANTES GUÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este segundo estudio pretendía dar respuesta a los siguientes interrogantes:

1. ¿Los padres participantes en el programa *“Su Educación, Nuestra Prioridad”*, elevarán las expectativas educativas que tienen respecto a sus hijos y se implicarán en mayor medida en el proceso de aprendizaje de éstos, mejorando los niveles de desarrollo del lenguaje oral, el hábito lector y el aprovechamiento escolar general de los alumnos?

2. ¿Los padres demostrarán un mayor apoyo y corresponsabilidad en el proceso de mejora del centro incrementando en al menos un 50% su participación en reuniones generales, en órganos de gobierno y comisiones de trabajo y en las actividades escolares o extraescolares programadas?

3. ¿Al menos un 25% de los padres comenzarán a ver la necesidad de mejorar su formación general básica y su nivel de inglés participando en las clases de adultos ofrecidas en el centro, en colaboración con el centro universitario “Santa Ana College”?

4. ¿El programa “Su Educación, Nuestra Prioridad”, aprobado por todos los miembros de la comunidad escolar, contribuirá a la mejora de la comunicación y la convivencia en general y a desarrollar en el profesorado del centro, una mayor sensibilidad, y un mejor entendimiento y respeto por la comunidad educativa a la que sirve?

5. ¿El programa de participación de padres producirá un cambio en las actitudes de los profesores respecto al entendimiento del rol que debe desempeñar el docente como agente social educativo de cambio sensible y comprometido con una comunidad multilingüe y multicultural?

V.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

El programa de formación y participación de padres iba dirigido a todas las familias, unas 640 aproximadamente de la escuela de primaria Abraham Lincoln (Santa Ana) por lo que en nuestro estudio, ambas, **la población y muestra, coincidían**.

Desde un punto de vista demográfico, la población del centro estaba configurada mayoritariamente por alumnos hispanos o latinos procedentes de familias inmigrantes de México, con una media del 97.13%. La población blanca, asiática, filipina o afro-americana significaba poco más del 3% restante, según se observa en la figura siguiente.

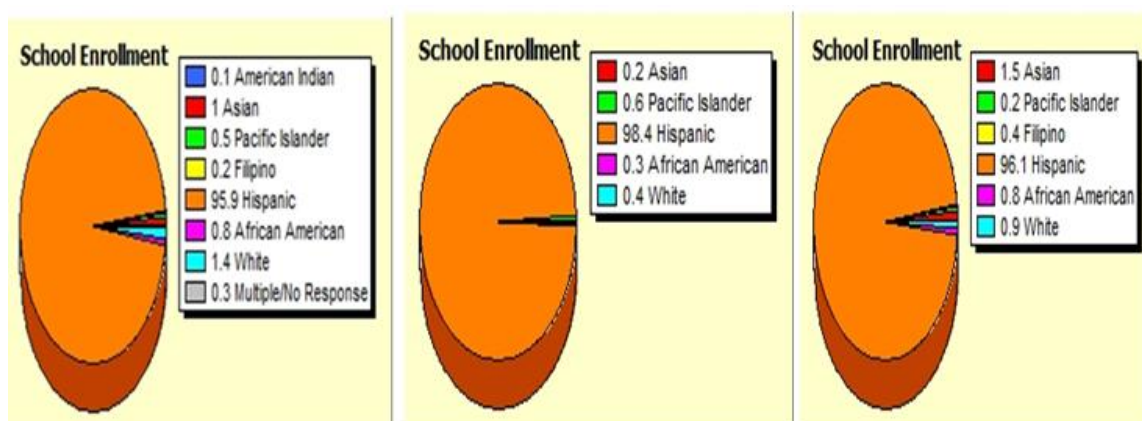


Fig. 13 Población estudiantil del Centro A. Lincoln en los cursos 2003-04, 2004-05 y 2005-06.

Fuente: California Department of Education - DataQuest

El centro A. Lincoln era y continúa siendo en la actualidad uno de los más grandes del distrito escolar de Santa Ana y del condado de Orange (California) en lo que se refiere al número de alumnos, entre 1.200 y 1.300 alumnos. Las familias tenían de entre 2 a 4 hijos en el centro, aunque el número de miembros familiares fuera mucho mayor.

Como se puede observar en la tabla 25, la población estudiantil se distribuía casi regularmente, unos 200 alumnos por curso de preescolar a quinto, sufriendo una ligera disminución de 100 alumnos en los tres años académicos.

Tabla 25. Alumnos matriculados en el centro de primaria A. Lincoln del 2003-04 al 2005-06

Cursos	Nº alumnos 2003-04	Nº alumnos 2004-05	Nº alumnos 2005-06
Preescolar	209	187	216
Grade 1	247	240	195
Grade 2	250	206	210
Grade 3	214	206	209
Grade 4	191	205	200
Grade 5	204	178	184
Total	1.315	1.222	1.214

Se contaba con un total de 68 profesionales de los que 56 era profesores y 12 ayudantes o personal de apoyo. Igualmente se disponía de 4 administrativos, 2 miembros del equipo directivo, 2 profesionales para educación especial, 1 conserje y el personal de cafetería que proporcionaba el servicio de desayuno y comida a todos los alumnos que en su gran mayoría lo obtenía gratis por pertenecer a familias de bajos recursos.

Casi un 36% de los 56 profesores eran hispanos o latinos, con acreditación bilingüe para poder impartir clases indistintamente en inglés y en español. Este porcentaje superaba en ocho puntos porcentuales al profesorado hispano en el distrito escolar. El porcentaje de profesores blancos giraba en torno al 52% del total, mientras que el 12 restante se distribuía entre asiáticos y afroamericanos.

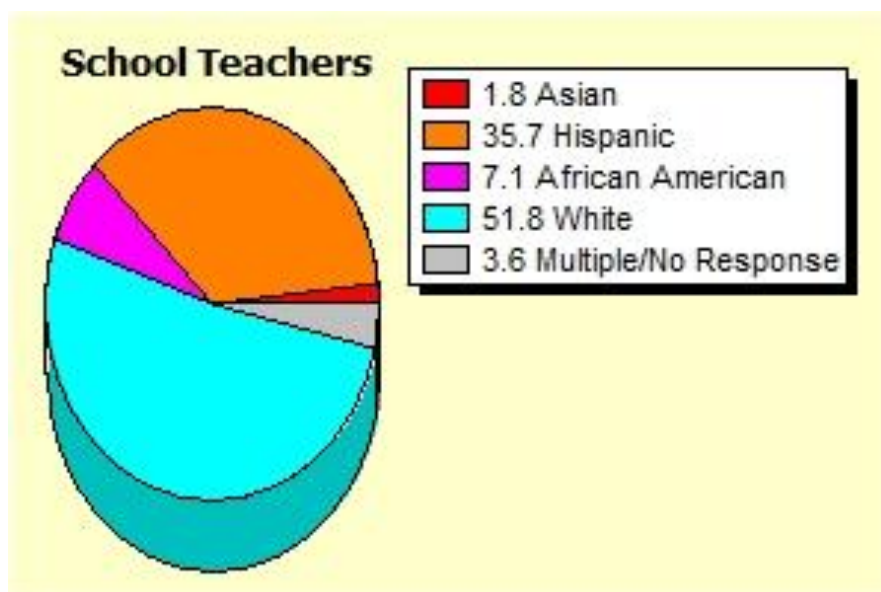


Fig. 14. Distribución demográfica del profesorado de A. Lincoln. Curso 2.004-5

En lo que respecta al nivel educativo de las familias, tan sólo hemos podido obtener los datos demográficos de aquellos alumnos entre 2º y 5º curso de primaria, utilizando las mismas fuentes del Departamento de Educación del estado de California. Si comparamos éstos (Tabla 26) durante los tres años académicos consecutivos, observamos que las cifras se mantienen prácticamente constantes del 2003-04 al 2005-06, con la excepción de que del curso 2003-04 al 2004-05 se reduce en 7 puntos el porcentaje de padres sin estudios y aumenta en 4 puntos el porcentaje de padres que ha cursado algún año de universidad. Únicamente un 1% de los padres está en posesión de un título universitario.

Tabla 26. Niveles educativos de los padres del 2.003 al 2006

Nivel educativo de los padres (2º a 5º)	2003-04	2004-05	2005-06
Sin estudios, nivel primaria o inferiores	83	76	78
Titulación de bachillerato	14	16	14
Con algún año universitario	3	7	7
Con estudios universitarios	0	1	1

La cifra verdaderamente destacable es el altísimo porcentaje de padres que dice no tener estudios o que éstos son inferiores al nivel de secundaria.

V.5. ANÁLISIS DE VARIABLES

Para poder confirmar el grado de cumplimiento de nuestro interrogantes de partida, analizaremos las siguientes variables:

- Niveles educativos de los padres.
- Niveles de participación de los padres en las reuniones generales, en las actividades culturales del centro, en los cursos de formación y en las clases de adultos impartidas por “Santa Ana College”, como parte del aula abierta o escuela de padres.
- Resultados académicos globales a nivel de centro medidos a través del API (Índice de Aprovechamiento Académico del estado de California basado en el test estandarizado CST).
- Nivel de aplicación de las técnicas y estrategias educativas aprendidas como padres durante los cursos de formación.
- Cambios de actitudes y planteamientos profesionales docentes a raíz de la obtención de un mayor conocimiento de la vida y cultura de la población estudiantil y sus familias y de los rasgos y características más sobresalientes de la comunidad para la que trabajan.

V.6. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Los instrumentos para la recogida de datos fueron:

1. Encuesta general aplicada a todos los padres antes de la aprobación del plan general del centro, curso 2003-04.
2. Cuestionario de detección de necesidades.
3. Guía para el trabajo de los grupos de expertos.
4. Cuestionario de evaluación de las sesiones para padres
5. Cuestionario de evaluación de las sesiones para profesores
6. Encuesta-evaluación del nivel de aplicación del programa a medio plazo y mejoras observadas (4 meses).
7. Datos proporcionados por la administración educativa sobre los resultados de los test del estado CST.

V.6.1. ENCUESTA GENERAL SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

A principios del curso 2.003-04 se pasó a los padres una encuesta con el fin de detectar el sentimiento general de éstos sobre el funcionamiento del centro de primaria Lincoln en una variedad de aspectos. Entre los más destacados se encontraban

- El trato que recibían padres y alumnos.
- Cuestiones de organización, limpieza, condiciones medio-ambientales y seguridad física de las instalaciones.
- El nivel académico de la institución educativa e información dada a los padres sobre objetivos, programas y resultados.
- Los niveles de comunicación y participación de los padres en la vida escolar y en la toma de decisiones.
- La difusión y acceso a la información, calendario y contenido de reuniones, canales de comunicación y lengua utilizada.
- El desarrollo de programas educativos para padres y extracurriculares para los alumnos.
- Los niveles de información sobre servicios y ayuda social comunitaria ofrecida por la institución educativa.

V.6.2. CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES. PROPUESTA-BORRADOR INICIAL

En principio se pensó que fuera un cuestionario en su mayor parte abierto para poder recoger más información. Los cuestionarios con respuestas de opción múltiple limitaban y guiaban bastante las opciones posibles y eliminaba muchos de los matices culturales y educativos a obtener, tan significativos e importantes para nuestro propósito.

El cuestionario era un poco largo e impensable para ser aplicado a una población americana, pero la población latina a la que iba destinado lo acogería bien. La corrección y el análisis iba a ser más dificultoso, pero la inversión mayor de tiempo se podría ver altamente compensada por la calidad de los resultados. No obstante lo anterior, dicha propuesta de cuestionario inicial, que se añade a continuación, fue analizada y evaluada por diferentes grupos de expertos y dio como resultado un cuestionario menos abierto y con preguntas más concretas (ambos cuestionarios pueden verse en el Anexo II) .

V.6.3. GUÍA PARA LOS GRUPOS DE EXPERTOS

Durante las sesiones de discusión con los Grupos de Expertos en las que no participaron más de 12 personas por grupo, se siguió la siguiente guía e instrucciones que también se facilitó por escrito a cada uno de los jueces:

Con el fin de entender bien lo que piensan los padres acerca de la educación de sus hijos y ver como la escuela puede ayudar a que trabajemos juntos para mejorar, se les va a pasar el siguiente cuestionario. Sus comentarios y aportaciones son extremadamente valiosas porque queremos que el resto de los padres cuando tengan que rellenarlo unas semanas más tarde, entiendan bien lo que se les pregunta y no tengan ninguna duda a la hora de responder. Les damos las gracias anticipadas por su colaboración.

Primera parte

1. Van a leer independiente y silenciosamente cada una de las preguntas.
2. Al finalizar cada pregunta, van a escribir al lado aquellas palabras que les resulten difíciles de entender o subrayar los enunciados completos o frases que no comprendan. Por favor anoten cómo lo dirían ustedes mejor para que todos los padres lo pudieran entender.
3. Una vez hayan terminado todos, no podrán añadir más comentarios a sus cuestionarios

Segunda parte

Una vez finalizado el cuestionario, se irá leyendo pregunta por pregunta y se abrirá un turno de discusión acerca del significado de cada una de ellas, el nivel de complejidad, el lenguaje no entendido, la relevancia y significado que tiene para los padres lo preguntado, cómo ha sido interpretado por la mayoría, así como las posibles correcciones a añadir antes de aplicarlo al resto de los padres.

Se abrirá un turno para aceptar cuantas otras sugerencias, temas de interés o ideas se aporten que puedan mejorar el contenido del cuestionario. Se transcribirá o grabará esta última discusión si es aceptada la grabación por parte de los participantes.

Figura 15. Guía para los jueces en el análisis del cuestionario de detección de necesidades

Los miembros no recibieron las instrucciones de la segunda parte hasta que no hubieron contestado y rellenado todo el cuestionario. La idea que justificaba esta decisión era la de no querer determinar o mediatizar las respuestas, los comentarios individuales o la comprensión del texto de cada uno de los jueces; ya que si las personas conocían previamente que lo que iban a escribir iba a servir para una discusión posterior, puede que se elevara su nivel de ansiedad y preocupación ante lo que los demás fueran a opinar de ellos. En la discusión si hubiera habido algún juez que no se hubiera atrevido a expresar sus ideas en público, evidentemente no se les habría forzado a hablar, pero si ese hubiere sido el caso al menos sus comentarios escritos habrían quedado recogidos y la calidad de sus respuestas habrían sido excelentes indicadores de su nivel de comprensión.

Tras las sesiones de trabajo, la prueba se modificó en función de los comentarios y dudas sobre el contenido, el lenguaje, los objetivos y la longitud del test. Se relaciona a continuación el enunciado de algunas de las preguntas que se variaron o suprimieron porque se prestaban a confusión, o porque no iban a ser suficientemente entendidas por la población a la que iba dirigida el cuestionario.

Tabla 27. Cambios en el Cuestionario de Detección de necesidades

Enunciados iniciales ¹⁷	Modificaciones efectuadas ¹⁸
1. ¿Se siente cómodo, seguro y con confianza cuando tiene que acudir a la escuela para hablar de asuntos relacionados con la educación de sus hijos?	1. ¿Se siente con confianza y bienvenido cuando tiene que acudir a la escuela para tratar asuntos relacionados con la educación de sus hijos?
2. ¿Qué temas le preocupan más en la educación de sus hijos?	2. ¿Qué temas le preocupan más en la educación de su hijo-a? o su conducta o su aprendizaje o su inglés o sus calificaciones
3. ¿Cree que va a ser posible que sus hijos o hijas vayan a la universidad en el futuro? _____ (Si/No) 4. ¿Le gustaría que esto sucediera tanto en el caso de sus hijos como en el de sus hijas? _____ (Si/No) ¿Por qué? _____ 5. ¿Piensa que se debe educar de forma diferente a hijos e hijas? _____ (Si/No). ¿En qué aspectos? _____	Se suprimen

¹⁷ Ver Anexo II.1. Borrador inicial sujeto a estudio por los grupos de expertos.

¹⁸ Ver Anexo II.2. Modelo de cuestionario final de detección de necesidades

<p>6. ¿Considera decisivo para el aprovechamiento escolar y la formación de sus hijos el que ustedes como padres controlen su progreso escolar y les ayuden en casa en su estudio y la realización de tareas? ____ (Si/No) ¿Por qué? _____</p>	<p>3. ¿Cómo padre o madre controla el progreso escolar de su hijo/a y le ayuda en casa en su estudio y la realización de tareas? O A menudo <input type="checkbox"/> o A veces <input type="checkbox"/> o Nunca <input type="checkbox"/></p>
<p>8. ¿Conoce bien el sistema escolar de California, lo que su hija-o tiene que aprender cada año, cómo ha de trabajar y los conocimientos, aptitudes y destrezas que ha de desarrollar? _____(Si/No)</p>	<p>5. ¿Conoce bien el sistema escolar de California, lo que su hija-o tiene que aprender cada año, cómo ha de trabajar y los conocimientos, aptitudes y destrezas que ha de desarrollar en el salón? o Sí, muy bien <input type="checkbox"/> o No bien <input type="checkbox"/> o No, en absoluto <input type="checkbox"/></p>
<p>9. ¿Tiene idea de los tipos de test o ejercicios a los que su hijo-a ha de enfrentarse y los niveles exigidos en su realización para obtener buenas calificaciones? ____ (Si/No)</p>	<p>6. ¿Sabe qué exámenes o ejercicios su hijo/a tiene que realizar y los niveles exigidos para obtener buenas calificaciones? o Sí, muy bien <input type="checkbox"/> o No bien <input type="checkbox"/> o No, en absoluto <input type="checkbox"/></p>
<p>10. ¿Se han planteado como padres la necesidad de fomentar en sus hijos el gusto por la lectura y un buen hábito lector? ____ (Si/No). ¿Sabe cómo podría hacerlo? ____ (Si/No)</p> <p>11. ¿Lee con sus hijos en casa a menudo? ____ (Si/No) ¿Cuántas veces semanales? _____</p>	<p>7. ¿Fomenta en su hijo/a el gusto por la lectura y un buen hábito lector? o A menudo <input type="checkbox"/> o A veces <input type="checkbox"/> o Nunca <input type="checkbox"/> ¿Sabe cómo podría hacerlo? o Sí <input type="checkbox"/> o No <input type="checkbox"/> ¿Cuántas veces semanales lee con él/ella? o Más de 5 <input type="checkbox"/> o Unas 2 o 3 veces <input type="checkbox"/> o Menos de 2 <input type="checkbox"/> o Nunca <input type="checkbox"/></p>
<p>12. ¿Sabe bien cómo ayudar a sus hijos-as a mejorar tanto en escritura como en fluidez lectora, entonación, comprensión y matemáticas? __ (Si/No)</p>	<p>8. ¿Sabe bien cómo ayudar a sus hijos-as a mejorar tanto en escritura como en fluidez lectora, entonación, comprensión y matemáticas? o A menudo <input type="checkbox"/> o A veces <input type="checkbox"/> o Nunca <input type="checkbox"/></p>
<p>13. Considera necesario recibir alguna pequeña orientación o ayuda por parte de los profesores de sus hijos en ese sentido? (Explique su respuesta)</p>	<p>9. ¿Considera necesario recibir consejos u orientaciones de los profesores en ese sentido? o Sí <input type="checkbox"/> o No <input type="checkbox"/></p>
<p>14. Señale tres aspectos que le preocupen más del comportamiento o personalidad de sus hijos-as (sentimientos, miedos, emociones, complejos, gestos de indisciplina, caprichos, conductas agresivas...) _____ _____ _____</p>	<p>10. Señale tres aspectos que le preocupen más del comportamiento o personalidad de sus hijos-as (en cuanto a sentimientos, miedos, emociones, complejos, gestos de indisciplina, caprichos, conductas agresivas...) a. _____ b. _____ c. _____</p>
<p>17. Enumere dos o tres cualidades que le gustaría que su hijo-a tuviese en sus relaciones personales y sociales con familiares y amigos. _____</p>	<p>13. Enumere dos o tres cualidades o virtudes que le gustaría que su hijo-a tuviese: 1. _____ 2. _____ 3. _____</p>

<p>18. ¿Piensa que sería necesario mejorar los hábitos de higiene y alimentación de sus hijos? ____ (Sí/No). Razone su respuesta _____</p>	<p>14. ¿Piensa que sería necesario mejorar los hábitos de higiene y alimentación de sus hijos? o Sí o No</p>
<p>19. ¿Cómo emplea su hijo-a el tiempo libre? Cite las tres actividades más frecuentes o las formas de pasar las tardes o los fines de semana: _____ _____ _____</p>	<p>15. ¿Cómo emplea su hijo/a el tiempo libre? Cite las tres actividades más frecuentes durante las tardes o los fines de semana: 1. _____ 2. _____ 3. _____</p>
<p>20. ¿Se le plantean dudas y preguntas sobre cómo actuar en el quehacer y trato cotidiano con sus hijos? o A menudo o A veces o Nunca Explique su respuesta _____.</p>	<p>16. ¿Tiene dudas o preguntas sobre cómo educar a su hijo/a? O A menudo o A veces o Nunca</p>
<p>21. ¿Suelen estar de acuerdo ambos padres o tutores a la hora de guiar y enfrentar la resolución de conflictos en el hogar y el seguimiento de pautas y normas de comportamiento? O A menudo o A veces o Nunca Razone su respuesta _____</p>	<p>17. ¿Le gustaría asistir a alguna charla o clase con profesores para mejorar el comportamiento, las actitudes y el nivel académico y educativo de sus hijos en general? o Sí o No</p>

V.6.5. CONTENIDOS Y DESARROLLO DEL PROGRAMA

V.6.5.1. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL CONTENIDO DE LAS SESIONES

Para elaborar el contenido de las sesiones o jornadas de formación y participación de padres se estudiaron las conclusiones extraídas tras el análisis de las respuestas de los padres y profesores a los cuatro instrumentos básicos utilizados en la detección de necesidades:

1. El primero fue la encuesta general sobre el funcionamiento del centro, instrumento que no ha sido elaborado por la autora de la presente tesis, pero del que se disponía y que resultó ser útil a la hora de valorar las áreas o aspectos que podían resultar ser susceptibles de mejora. Los resultados se aportan en el apartado V.7.1.

2. El segundo fue el estudio de los datos demográficos más relevantes sobre los padres y los alumnos aportados por el centro, el distrito de Santa Ana o el Departamento de Educación de California¹⁹.
3. El tercer instrumento fue el cuestionario de detección de necesidades²⁰.
4. El cuarto fue el análisis-resumen de las discusiones y aportaciones de los tres grupos de expertos que puede verse en el apartado V.7.3.

Finalmente se incluyeron todos aquellos conocimientos de la autora de la presente tesis, obtenidos tras años de experiencia personal y profesional, en el trabajo tanto social, de desarrollo comunitario realizado en España, como educativo en centros universitarios y de primaria en California, trabajando con padres, profesores y alumnos.

V.6.5.2. CONTENIDOS Y MATERIALES BÁSICOS DEL PROGRAMA

En el Anexo III se recoge el texto completo del contenido de las sesiones y en el Anexo IV dos de los Power Points que sirvieron para los cursos de orientación que se desarrollaron con las familias durante el curso académico 2004-05 y siguientes. No obstante se relacionan a continuación básicamente los temas esenciales que se cubrieron:

1. Sistema educativo estadounidense y californiano: Diferencias y similitudes con los de los países de origen de las familias.
2. Participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos y la vida escolar. Programas educativos y sociales para padres y comunidad impartidos en el centro.
3. Desarrollo fisiológico del niño. Adquisición de hábitos esenciales de higiene y salud.
4. Desarrollo socio-afectivo y emocional del alumno. Hacia una educación integral del individuo.
5. El fomento y la adquisición de buenos hábitos de trabajo y estudio
6. Desarrollo cognitivo del educando:
 - Importancia de la estimulación precoz del lenguaje y desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita. Objetivos curriculares y exámenes. Trabajo y aprendizaje en el hogar.
 - La enseñanza de las matemáticas. Como pueden ayudar a sus hijos en el hogar.

¹⁹ Véanse apartados III.2.1. y V.4.

²⁰ Véase Anexo II.2.

También se ilustran en la siguiente figura 16:

CONTENIDOS DE LAS SESIONES

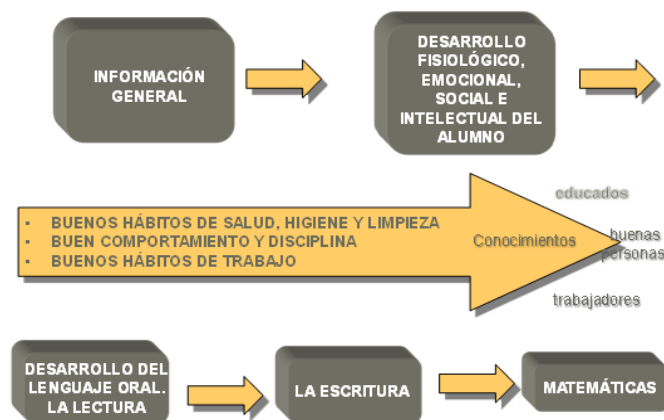


Fig. 16. Contenidos del Programa “Su Educación, Nuestra Prioridad”

A los padres se les facilitaba un cuaderno de anillas con el contenido extenso de cada una de las sesiones, una copia del Power Point y papel suficiente para tomar notas y trabajar en los grupos de discusión y puestas en común. En este material se incluía un resumen de los objetivos curriculares por asignatura, ejemplos de exámenes de matemáticas y lenguaje, ejemplos de buenos y no tan buenos trabajos de escritura de alumnos, materiales de matemáticas para trabajar en casa con sus hijos, listado de servicios, programas y recursos comunitarios, así como listado de cursos ofertados por la escuela de padres del centro. A continuación se muestra la portada del modelo de Power Point básico utilizado con los padres.

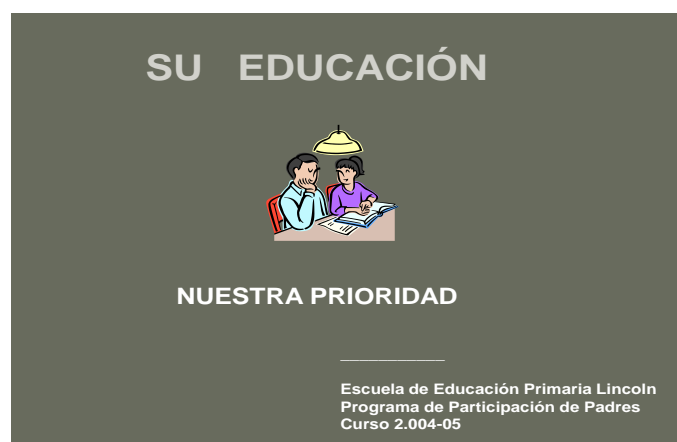


Fig. 17. Programa de Formación y Participación de Padres (Ver Anexo IV)

Aunque uno de los objetivos fundamentales detrás de la puesta en marcha de estas sesiones de trabajo con padres, era evidentemente la mejora del rendimiento académico y del aprovechamiento escolar, además de la conducta de los alumnos; sin embargo, lo más destacable del contenido de los cursos y sesiones llevadas a cabo no iba a ser tanto el texto en sí como el intercambio de experiencias y de ideas aportadas, las frustraciones contadas, las necesidades compartidas por padres y docentes, el conocimiento de unos y de otros y el clima interpersonal tan elogiado que se podría crear. Por primera vez muchos padres iban a tener la oportunidad de ser escuchados, y de ser entendidos. Se iban a poder sentir bienvenidos en una institución que habían considerado muchas veces lejana y fría. Los padres iban a poder mostrar sus miedos y preocupaciones, sus dotes, sus sabias opiniones en las relaciones humanas y sus críticas al sistema educativo. Los profesores en un clima de respeto y simpatía iban a poder mostrar, observar y escuchar, aprender y también contrastar valores esenciales culturales.

V.6.5.3. CALENDARIO Y HORARIOS DE LAS SESIONES

Al comienzo del curso escolar todos los docentes mantienen una reunión general con todos los padres de sus alumnos que suele denominarse en inglés “Back to School Night”. A esa primera reunión de curso difícilmente falta ningún padre. En ella cada profesor anunció la necesidad de que todas las familias asistieran a estas jornadas, explicando las opciones de horarios y contenidos. Todos los padres tuvieron que elegir una fecha determinada y se prepararon los materiales con sus nombres. Aquellos que no tuvieron la oportunidad de asistir a los primeros cursos o jornadas educativas durante el primer trimestre, fueron invitados nueva y encarecidamente a hacerlo al principio del segundo trimestre

Se programaron cursos y sesiones de trabajo con los padres con la colaboración de todo el profesorado, de manera variada y ajustada a la conveniencia y horarios elegidos por los padres. Así se programaron cursos de 4 sesiones de 2 horas aproximadamente (1 por semana), con los siguientes contenidos:

- 1ª sesión. Nociones generales sobre el sistema educativo y participación en el centro. Calificaciones. Recursos y programas comunitarios.

- 2ª sesión. Desarrollo fisiológico, psicológico y emocional, social y cognitivo del alumno
- 3ª sesión. Desarrollo del lenguaje oral y la lectura.
- 4ª sesión. La escritura como proceso creativo. El aprendizaje de las matemáticas. El trabajo en el hogar.

A veces cuando a los padres no les era posible asistir 4 días al mes, se programaban dos sesiones de dos horas y media durante dos días a la semana en horario de mañana: de 8 a 10 y media; o bien dos tardes a la semana de 5 y media a 8 de la noche, o los sábados en una jornada de 4 horas con un descanso a mitad de la mañana de 30 minutos para comer (Fig. 18).

Se proporcionaba desayuno y/o merienda y servicio de guardería. Ello facilitó el que muchos padres y madres tuvieran menos dificultades a la hora de asistir a los cursos. Algo de comida, bebida y café durante las sesiones, contribuyó a hacer más acogedora y agradable la experiencia.

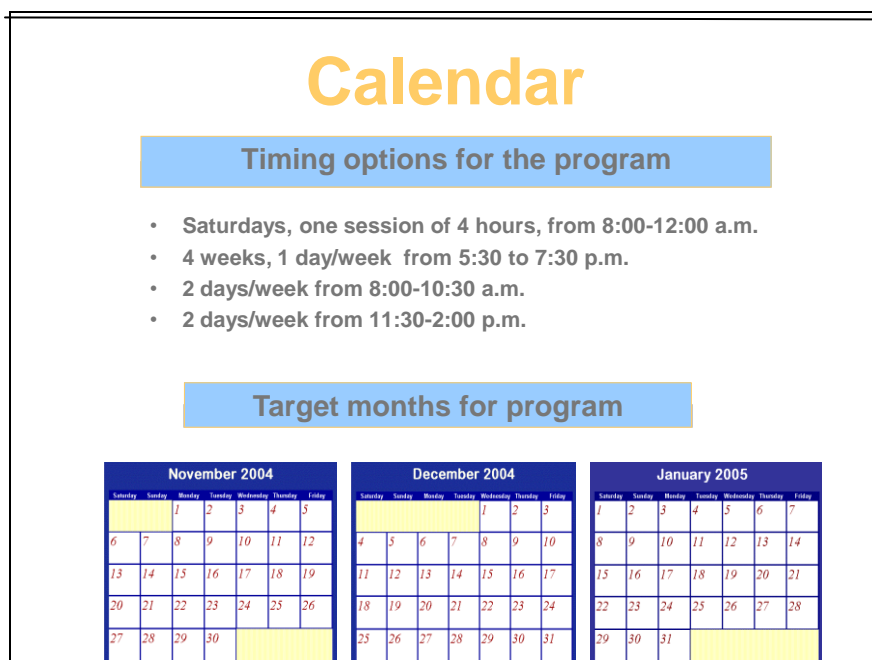


Fig. 18. Conjunto de recursos disponibles para el programa “Su Educación, nuestra prioridad”

V.6.5.4. SECUENCIA Y METODOLOGÍA DE LAS SESIONES

La doctoranda dirigió muchas de las presentaciones como principal ponente, pero acompañada y compartiendo los temas con los profesores bilingües o nativos de cada uno

de los niveles y cursos desde preescolar a quinto de primaria. Los padres asistieron masivamente (más de un 80% en la mayoría de las clases de los grupos inferiores). Los profesores no bilingües asistieron aunque fuera de oyentes para dejar constancia de su compromiso, su respecto e interés hacia los padres y para colaborar en tareas organizativas.

Aunque hubiera un conjunto de principios educativos básicos establecidos de antemano, siempre se partía de las experiencias, las dudas y preocupaciones, los valores, formas de hacer y experiencias previas de los padres en el proceso de formación de sus hijos. El enfoque no era el de que los profesores eran los únicos poseedores de todo conocimiento que iban a instruir a los padres sobre cómo debían tratar y educar a sus hijos. Se trataba de que las discusiones y puestas en común, respetando, analizando y usando todas las aportaciones y opiniones, fueran útiles y sustanciales además de formativas para todos.

Las directrices básicas metodológicas que recibieron anticipadamente los que iban a dirigir las presentaciones, fueron entre otras:

1. Proporcionar un ambiente relajado y cálido para que los padres pudieran sentirse cómodos, sin complejos y bienvenidos a la hora de dirigirse al maestro o al centro de sus hijos.
2. Mantener una actitud atenta, preocupada, dialogante y receptiva ante sus problemas, dificultades o situaciones personales y familiares delicadas o adversas.
3. Manifestar empatía hacia la población inmigrante, al difícil y largo proceso tanto de aprendizaje de una segunda lengua como de una armoniosa integración social y cultural.
4. Diseñar, escribir e ilustrar tarjetas de agradecimiento a los padres (sus hijos las escribirían en clase dándoles las gracias por el enorme esfuerzo de asistir al curso en beneficio de su educación).
5. Realizar el esfuerzo por conocer y llamar a los padres y madres por su nombre de pila a lo largo de las sesiones y posteriormente durante el curso. Ello facilitaría una comunicación más abierta y fluida, esencial para establecer buenos vínculos y niveles de colaboración en aspectos educativos.

6. Al final de cada sesión de trabajo, se les proporcionaría una tarjeta para que a la siguiente sesión trajeran un listado de al menos una duda y una pregunta acerca de todo lo que se les ocurriera o en lo que estuvieran interesados respecto al centro, sus hijos, sus maestros o su tarea como educadores. Se dejaría siempre un tiempo para su debate y discusión.

Los docentes se suponía que tenían que proporcionar fórmulas y planes de trabajo conjunto, ideas para que los padres participaran más activamente en el proceso educativo de sus hijos así como en el día a día del aula y del centro

Durante las sesiones se hizo especial hincapié en la importancia de desarrollar el lenguaje y la expresión oral a edades tempranas, ya que muchos alumnos inmigrantes cuando llegan a preescolar a la edad de cinco años, incluso hoy en el estado de California, no son aún capaces de expresar pensamientos e ideas o expresarse usando oraciones completas en su lengua materna. Asimismo se ilustró y mostró con alumnos, cómo utilizar L1 y L2 en casa para mejorar la comprensión lectora y cómo desarrollar el hábito lector y el vocabulario, cómo enriquecer el campo de experiencias cognitivas y de conocimientos de los alumnos, y cómo ayudarlos en las distintas materias escolares aunque fueran o estudiaran en inglés.

Estos últimos aspectos eran de vital trascendencia en el trabajo con población inmigrante porque desafortunadamente dichas familias no siempre cuentan con el tiempo, el espacio o los recursos personales necesarios para proporcionar un ambiente rico en libros, en experiencias lúdicas, en deporte o en actividades educativas y culturales variadas.

V.6.6. PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Para la formación del profesorado se utilizaron los mismos materiales que iban a ser utilizados con los padres. Tras el análisis de los objetivos, metodología y contenidos del programa se debatieron conjuntamente en varios Claustros de Profesores, todos los aspectos organizativos que se ilustran a continuación: publicidad, equipos de trabajo necesarios, calendario y recursos disponibles (Figuras. 19, 20, 21 y 22).

La doctoranda y autora de la presente investigación empírica fue también la encargada del proceso de formación del profesorado, así como de la organización y la

elaboración de los materiales necesarios. El equipo directivo del centro brindó toda su colaboración y apoyo consiguiendo del Consejo Escolar del centro la aprobación del programa y la partida presupuestaria correspondiente para su desarrollo, que serviría para el pago a los profesores, el servicio de guardería, la compra de materiales y la comida y otros gastos varios necesarios.

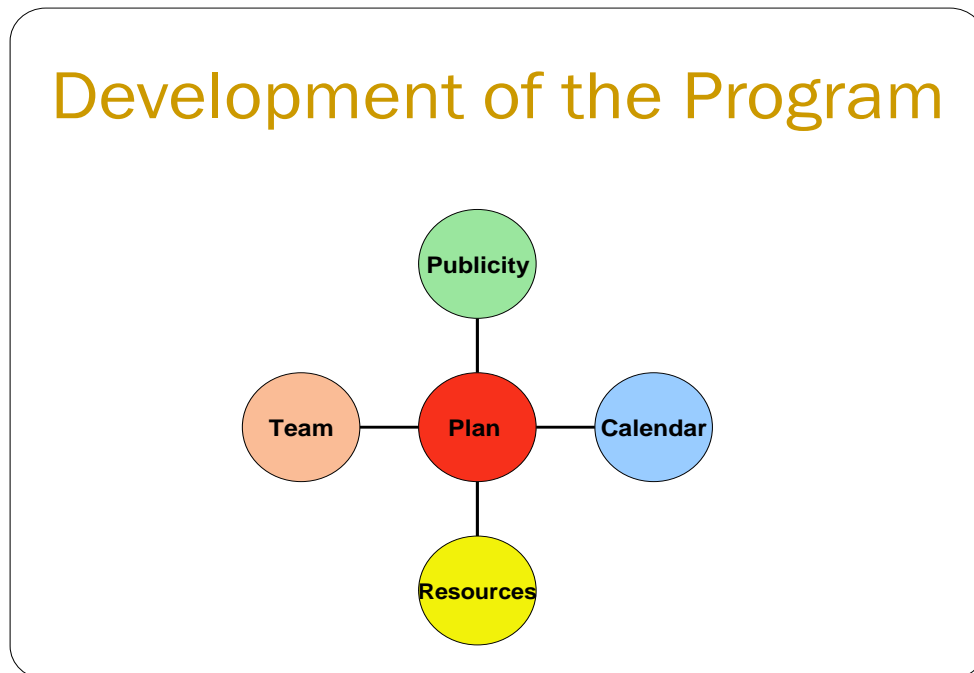


Fig. 19. Elementos organizativos del programa

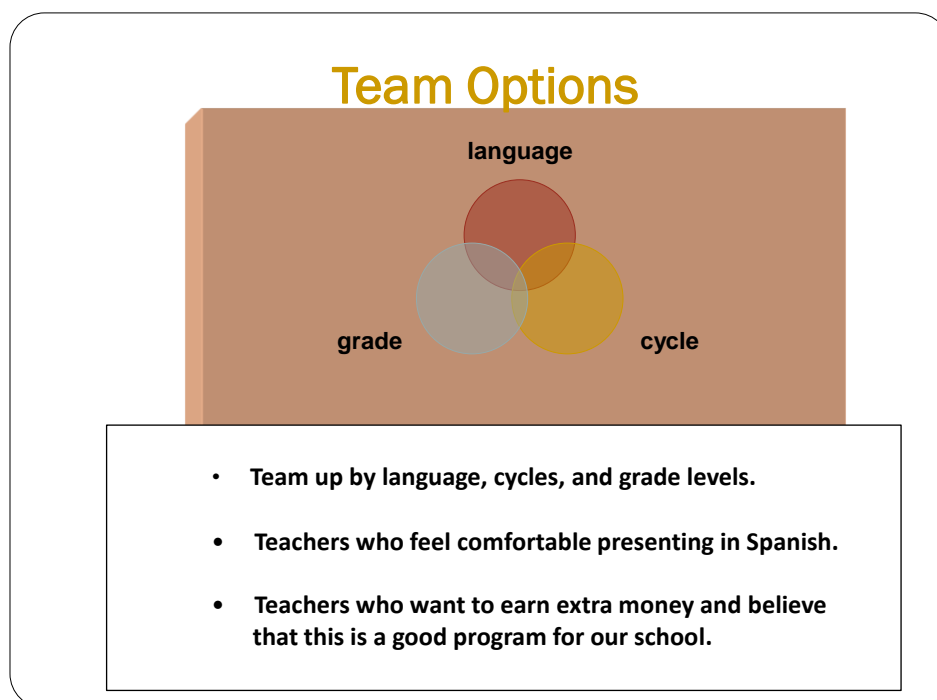


Fig. 20. Formación de equipos de trabajo en el desarrollo del programa de participación de padres

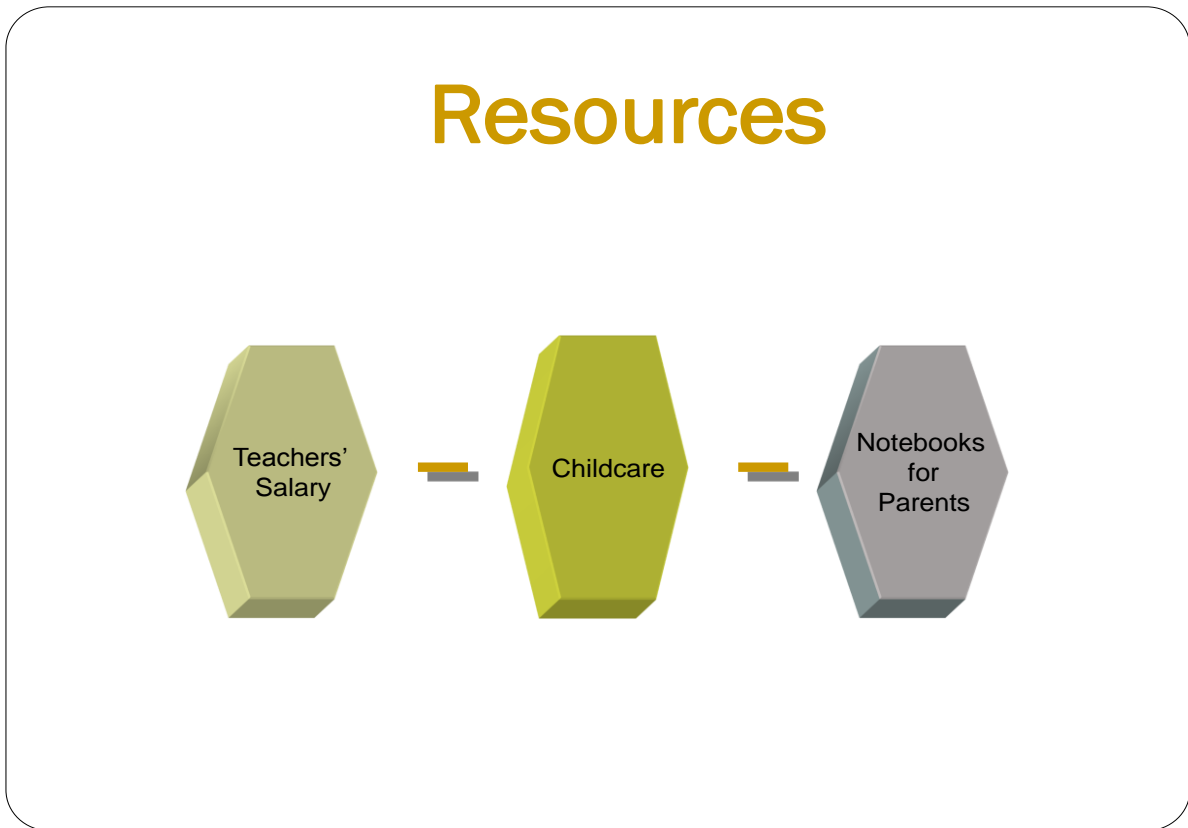


Fig. 21. Conjunto de recursos disponibles para el programa “Su Educación, Nuestra Prioridad”

Con el impreso que se muestra en el anexo VI, los profesores se presentaron como voluntarios para impartir los cursos dirigidos a los padres. Juntamos al menos dos o tres profesores por presentación y abarcamos un máximo de entre 40 y 60 padres por sesión.

Tenían que especificar concretamente el horario que preferían y el idioma elegido para hacer la presentación. Aunque la mayor parte de los padres eran latinos, teníamos que programar y ofrecer la impartición de al menos un curso en inglés por nivel educativo desde preescolar a quinto.

Al mismo tiempo se facilitó un impreso a los profesores para que recogieran el horario más conveniente para los padres²¹

Toda la información y cartas dirigidas a los padres se elaboraron en los dos idiomas. Los profesores tuvieron que recoger estas cartas en el transcurso de una semana. Teniendo una idea del horario que resultaba ser más conveniente para los padres, pudimos programar las sesiones o cursos con la garantía de una alta asistencia.

²¹ Véase Anexo VI

V.6.7. PUBLICIDAD

La publicidad hubo de cuidarse especialmente porque era difícil hacer que los padres asistieran a reuniones o cursos considerando sus condiciones de vida, su pluriempleo, la falta de vehículos, el número de miembros familiares a los que tenían que atender y la limitación del idioma que muchos siempre habían sentido como un obstáculo insalvable a la hora de tener que dirigirse al centro o a los profesores de sus hijos.

Así se utilizaron todos los medios posibles al alcance de la escuela, desde llamadas telefónicas individuales, hasta cartas a cada familia, anuncios en carteles, revista escolar y anuncios en todas las reuniones habidas. Los mismos padres sirvieron de vehículos unos con otros.

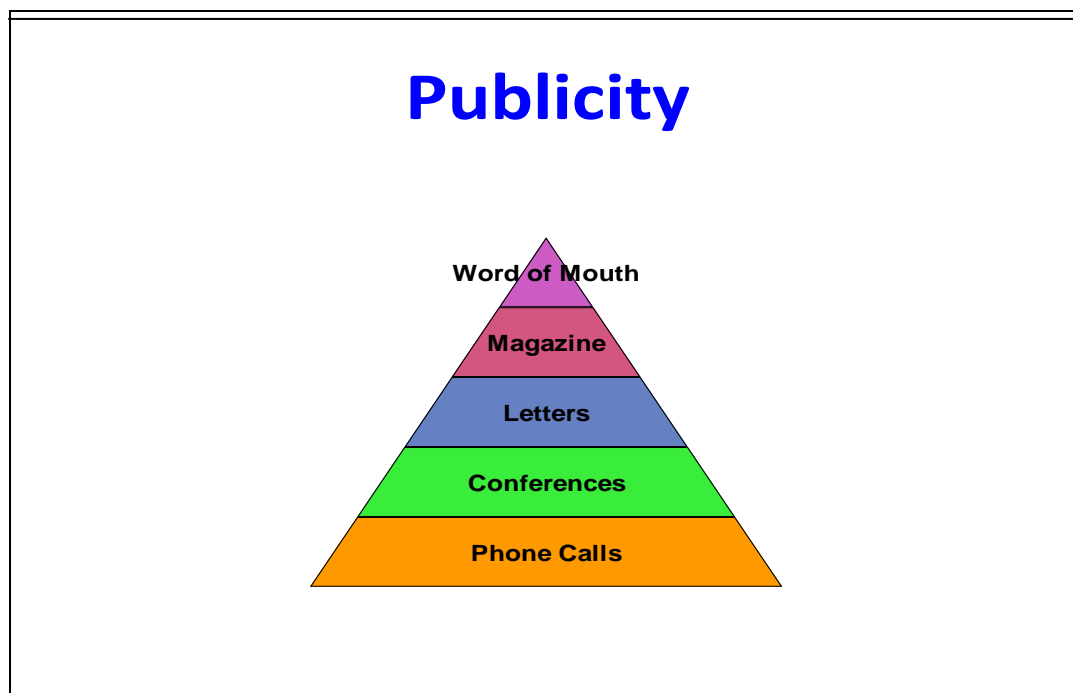


Fig. 22. Organigrama de publicidad del proyecto

V.6.8. ENCUESTA-EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “SU EDUCACIÓN, NUESTRA PRIORIDAD”

Se aplicó una encuesta abierta corta a los padres y otra a los profesores del centro Abraham Lincoln inmediatamente después de cada sesión de trabajo y al cabo de 4 meses, para valorar el nivel de aplicación de lo aprendido y la eficacia del proyecto desarrollado, todo ello con el fin de ir incorporando elementos nuevos y útiles para los educadores y la comunidad al proceso de mejora del programa y del centro educativo en general. Estas encuestas se recogen en el Anexo VIII, pero se ilustra a la vez brevemente su contenido a continuación en las figuras 23 y 24 respectivamente.

SU EDUCACIÓN, NUESTRA PRIORIDAD.
Encuesta-evaluación del programa (profesores)

1. Valore de 1 a 10 puntos el contenido del programa: _____
2. Valore de 1 a 10 puntos el trabajo de los maestros que impartieron los cursos

3. ¿En qué aspectos podría mejorarse? _____
4. Cite al menos 3 cosas que como educador ha aprendido de los padres a lo largo de estas sesiones. _____
5. Señale algunos de los cambios positivos observados tanto en padres como en el rendimiento académico o comportamiento de los alumnos que cree que son fruto de este programa de padres. _____
6. ¿Qué temas considera que a los padres no les quedaron claros o que se deberían tratar con más profundidad? Añada por favor cuantas nuevas ideas puedan contribuir a la mejora del programa para años sucesivos tanto en lo que se refiere a su contenido como a su planificación y desarrollo. _____

Fig. 23. Encuesta de evaluación dirigida a docentes.

SU EDUCACIÓN, NUESTRA PRIORIDAD.
Encuesta-evaluación del programa (padres)

1. Valore de 1 a 10 puntos el contenido programa: _____
2. Valore de 1 a 10 puntos el trabajo del maestro/a que desarrolló las sesiones o clases: _____
3. Cite al menos 3 cosas que aprendió o le resultaron interesantes o importantes para la educación de sus hijos: _____
4. ¿Ha puesto en práctica algo de lo que se trabajó en esas sesiones? ¿Qué concretamente? Explíquelo con detalle y comente si le está dando buenos resultados u observa cambios positivos. _____
5. ¿Qué temas no le quedaron claros, no se trataron lo suficiente o le gustaría estudiar más en profundidad en el futuro? _____
6. Otros comentarios, ideas o preguntas: _____

Fig. 24. Encuesta de evaluación dirigida a padres

V.7. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

V.7.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA GENERAL APLICADA A LOS PADRES A PRINCIPIOS DEL CURSO 2003-04



Resultados encuesta padres 03-04 Evaluación de las necesidades

Queridos padres de la escuela Lincoln:

Para poner al día nuestro Plan Escolar y para asegurarnos de que prestamos atención a sus preocupaciones, les pedimos que por favor completen esta encuesta y la entreguen en la oficina. Muchísimas gracias, sus respuestas nos ayudarán a mejorar nuestra escuela.

CULTURA ESCOLAR

Circule la respuesta elegida

		NO	NO ESTOY SEGURO	SI
1	Los padres son recibidos con amabilidad cuando visitan la escuela.	4.8	7.7	87.5
2	Los padres siempre son bienvenidos en la escuela.	3.5	7.3	89.2
3	Se considera a los padres como compañeros en la educación de los niños.	0.3	7.7	92
4	Los alumnos están seguros en esta escuela.	2.2	17.3	80.5
5	Hay buena disciplina en esta escuela.	3.5	20.8	75.7
6	Estoy orgulloso de la escuela Lincoln..	1.6	17.6	80.8

COMUNICACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y EL HOGAR

Circule la respuesta elegida

		NO	NO ESTOY SEGURO	SI
7	Los padres saben dónde ir cuando tienen problemas o preguntas.	4.2	10.8	85
8	La escuela tiene un manual que se entrega a los padres a principio de curso.	2.5	14.5	83
9	Los materiales que se presentan a los padres están en un lenguaje sencillo de entender.	2.2	3.2	94.6
10	Siempre hay alguien en la oficina que habla el idioma de los padres.	0.6	1.6	97.8
11	Los maestros se comunican frecuentemente con los padres.	8	11.5	80.5

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

Circule la respuesta elegida

		NO	NO ESTOY SEGURO	SI
12	Se anima e invita a los padres a que visiten la escuela	1.6	4.8	90.4
13	Se anima e invita a los padres a que observen el salón.	3.2	12.8	84
14	Se invita y anima a los padres a que ayuden en el salón como voluntarios.	2.2	12.2	85.6
15	Se anima e invita a los padres a que participen en importantes comités como el SSC.	0.6	18.9	80.5
16	Las actividades para los padres se realizan en horarios y lugares convenientes para ellos.	2.5	14.4	83.1
17	Las reuniones se realizan en un idioma que los padres entienden.	1.3	4.2	94.5
18	La escuela ofrece ayuda con el cuidado de bebés y otras necesidades para que los padres puedan asistir a las reuniones y eventos escolares cuando es necesario.	1.6	16.3	82.1
19	La escuela ofrece a los padres los recursos y el entrenamiento necesarios para fortalecer el aprendizaje de sus hijos.	0.3	12.7	87.2
20	La escuela pone en contacto a las familias con agencias de educación, salud y servicios sociales	1.9	24.9	73.2
21	La escuela invita a los padres a planear, implementar y evaluar los materiales de enseñanza, las estrategias y los programas educativos.	1.3	18.5	80.2

OBJETIVOS Y EVALUACIONES

Circule la respuesta elegida

		NO	NO ESTOY SEGURO	SI
22	Esta escuela tiene altas expectativas académicas para todos los alumnos.	1.3	24.6	74.1
23	Conozco los objetivos que mi hijo/a debe alcanzar en su grado.	1.3	6.4	92.3
24	Entiendo claramente cómo será evaluado el trabajo de mi hijo/a.	1.6	6.7	91.7
25	Los padres están bien informados del progreso académico de sus hijos.	0.9	5.8	93.3

INSTRUCCIÓN Y CURRÍCULUM

Circule la respuesta elegida

		NO	NO ESTOY SEGURO	SI
26	En esta escuela todos los niños tienen las mismas oportunidades de aprendizaje.	0.9	11.5	87.6
27	Mi hijo/a está recibiendo una buena educación.	0.9	9.3	89.8
28	Estoy satisfecho con el programa de lectura de la escuela.	1.6	8	90.4
29	Estoy satisfecho con el programa de escritura de la escuela.	1.9	9.9	88.2
30	Estoy satisfecho con el programa de matemáticas de la escuela.	2.5	9.6	87.9
31	Mi hijo/a tiene tarea regularmente que es apropiada para su grado.	2.2	5.1	92.7

Fig. 25. Encuesta para padres. Curso 2003-04

Los datos de esta primera encuesta obtenidos a principios del curso 2003-04 a la que respondieron 313 padres, señalaban que aproximadamente un 13% de los padres no se sentían bienvenidos o tratados con amabilidad cuando visitaban el centro y que entre un 17% y un 24% dudaba de la disciplina y la seguridad o de que esta escuela de primaria se marcara altos objetivos educativos para los alumnos.

En cuanto al proceso de enseñanza y su satisfacción con los programas de lectoescritura y matemáticas, era alta (alrededor del 90%) aunque el 10% parecía no saber o no estar seguro.

En lo que se refería a aspectos de comunicación y participación, los padres mostraron unos mayores niveles de incertidumbre o duda, ya que entre un 15 y un 20% de ellos afirmaban no saber:

- si se invitaba a los padres a formar parte de los órganos de decisión o de las actividades escolares de clase como voluntarios.
- Si se les informaba sobre otros recursos educativos, sanitarios o sociales comunitarios a su alcance
- Si se les dejaba formar parte en la planificación, desarrollo y evaluación de programas educativos.

El análisis y evaluación de estos resultados sirvió para incorporar al programa o proyecto objeto de esa investigación, contenidos que abordaran y dieran una respuesta apropiada a estas necesidades específicamente, a las preocupaciones recogidas y al sentir general de las familias.

V.7.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ABIERTO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES

Tabla 28. Resultados porcentuales a las preguntas de opción múltiple del cuestionario

Preguntas/%	A menudo	A veces	Nunca	Si	No	No bien
1. ¿Se sienten con confianza y bienvenidos en el centro?	50%	38%	12%	-	-	-
3. ¿Controlan el rendimiento y deberes de sus hijos?	78%	19%	3%	-	-	-
4. ¿Tienen dificultades para ayudar a sus hijos por L2?	39%	48%	13%	-	-	-
5. ¿Conocen el sistema escolar y el currículo escolar?	-	-	-	32%	54%	6%
6. ¿Conocen los exámenes y cómo se evalúa?	-	-	-	30%	51%	12%
7. ¿Fomentan la lectura como placer y hábito? ¿Saben cómo hacerlo?	47%	53%	-	56%	44%	-
8. ¿Saben cómo ayudar a sus hijos en todas las materias curriculares?	26%	66%	8%	-	-	-
9. ¿Necesitarían orientación y ayuda para ello?	-	-	-	83%	17%	-
11. ¿Sus hijos son responsables y trabajadores?	56%	44%	0%	-	-	-
12. ¿Comparten las tareas domésticas?	39%	59%	2%	-	-	-
14. ¿Es necesario mejorar los hábitos de higiene y alimentación?	-	-	-	76%	24%	-
16. ¿Dudas sobre cómo educar a sus hijos?	18%	61%	21%	-	-	-
17. ¿Le gustaría asistir a cursos con los profesores?	-	-	-	90%	10%	-

Se recibieron 126 cuestionarios, que supusieron un número suficientemente representativo como para disponer de una información relevante a la hora de incorporar a nuestro borrador de programa información que se demandaba, o de efectuar cambios específicos en función de lo que las familias del centro A. Lincoln necesitaban prioritaria y fundamentalmente. La mayor parte de los cuestionarios fueron cumplimentados por mujeres de habla hispana, procedentes de México, con estudios primarios o elementales y de edades comprendidas entre los 30 y 40 años, y de menor edad.

El análisis de las respuestas de los padres, en función de sus necesidades, preocupaciones y sentimientos se podrían resumir básicamente en:

- La existencia de barreras idiomáticas o psicológicas que impedían a un número importante de padres (50%, según la respuesta a la pregunta nº 1) tener la

confianza para dirigirse al centro con confianza sintiéndose bienvenidos o también para sentirse capaces de ayudar a sus hijos en las tareas escolares.

- La preocupación académica sobre el aprendizaje en general, pero en especial por el aprendizaje del inglés de sus hijos (Respuestas a la pregunta n 2).
- El desconocimiento del sistema escolar californiano y de los contenidos curriculares, los niveles de conocimientos y de destrezas exigidos.
- La preocupación en un 70% de los padres en el desarrollo de buenos hábitos de higiene y alimentación, de trabajo y estudio, de cooperación en las tareas domésticas y de comportamiento de sus hijos
- El desconocimiento en un 74% de los padres de cómo ayudar a sus hijos en la mejora de la escritura, la fluidez lectora, la entonación, la comprensión o las matemáticas.
- El deseo de recibir cursos o sesiones de trabajo con los profesores que les pudieran ayudar con la educación general de sus hijos (un 90% en la respuesta a la pregunta 14 y un 83% en la respuesta a la pregunta nº 9)

Tabla 29. Respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario

Preguntas	Contenidos	Respuestas
Nº 1	Inconvenientes/limitaciones para dirigirse al centro	Muy pocas respuestas. Algunas de ellas resaltaban el: "No saber inglés", "No explican cómo ayudar a los niños", "los maestros hablan inglés", "el idioma"
Nº 7c.	Nº de veces que leen por semana con sus hijos	51% dice leer con sus hijos 2 o 3 veces por semana 20% dice hacerlo más de 5 o menos de 2 9% dice no hacerlo nunca
Nº 10	Preocupaciones de los padres sobre el comportamiento y la personalidad de los alumnos	Indisciplina o mala conducta, rebeldía 46% Con frustraciones , falta de confianza y seguridad personal, timidez, falta de amigos 10% Excesivamente sensibles, con complejos 30% ("No juega fuera al sol, porque no se quiere hacer más moreno") Con miedos, temor a que se rían de él/ella o a que les peguen o griten 38% Con conductas caprichosas 65%, Con comportamientos nerviosos, violentos o agresivos e hiperactivos 54%, Falta de concentración y atención, distraídos 28%

<p>Nº 13</p>	<p>Cualidades personales que les gustaría que tuviesen sus hijos</p>	<p>Más estudioso y responsable 66%</p> <p>Menos distraído, menos hiperactiva/o, más tranquilo-a 29%</p> <p>Menos tímido, más participativo y seguro de sí mismo 11%</p> <p>Más ordenado 7%</p> <p>Inteligente, mejor lector 42% (Aprenda bien inglés 40%)</p> <p>Más educado/a, obediente, amable y respetuoso con mejor comportamiento, más sociable y paciente 72%</p> <p>Con talento para la música y el dibujo 1%</p>
<p>15</p>	<p>¿Cómo emplean los alumnos su tiempo libre?</p>	<p>Viendo televisión 90% o jugando 74%</p> <p>Deportes 12% , montando en bicicleta 14%</p> <p>Yendo al parque 12% o yendo a la iglesia 3%</p> <p>Saliendo con la familia o a comprar 4%</p> <p>Pintando y coloreando 20%</p> <p>Haciendo deberes 36% o leyendo 10%</p>
<p>20</p>	<p>Posibles contenidos propuestos por los padres para cursos o sesiones de trabajo</p> <p>(Se transcriben algunas de las respuestas de manera literal agrupadas por contenidos y/o por orden de frecuencia)</p>	<p>Motivación y comportamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeto, disciplina y responsabilidad. Esperar cuando se les habla. Diferencias en comportamiento en la casa y el hogar ▪ Buenos programas educativos que prevengan futuros problemas sociales: delincuencia, alcoholismo, drogadicción, el entrar en las pandillas, etc. <p>Aprovechamiento y rendimiento escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como ayudar a nuestros hijos a trabajar mejor en clase y mejorar las calificaciones. Mejora del aprendizaje ▪ Qué podemos hacer en casa para ayudarlos académicamente. Tareas (Deberes) ▪ Seguimiento del progreso de los alumnos ▪ Exámenes que los alumnos tienen que hacer ▪ Matemáticas en inglés ▪ Cómo fomentar la lectura y escritura ▪ Educación bilingüe/comprensión y el aprendizaje del inglés ▪ Como hacer que quieran hacer una carrera en el futuro <p>Nutrición</p> <p>Participación de los padres. Más confianza entre maestros y alumnos</p> <p>Formas de que los padres aprendan inglés para ayudar a sus hijos</p>

El análisis de las respuestas a las preguntas abiertas que se han recogido extensivamente en la tabla anterior, sirvieron para delimitar más claramente los contenidos de las sesiones en determinada áreas, principalmente en los aspectos que se referían principalmente:

a) al buen uso del tiempo libre y la participación en actividades culturales, recreativas, deportivas y lúdicas de las que los alumnos según las respuestas de los padres no parecían disfrutar

b) al comportamiento y las conductas más comunes de los alumnos y la educación de un desarrollo armonioso de la personalidad en la prevención de trastornos, dificultades o carencias afectivas, emocionales o sociales.

c) los cauces de formación y participación real de los padres en la toma de decisiones y los programas del centro

d) las ofertas educativas para las familias y los recursos comunitarios a su alcance.

V.7.3. RESULTADOS DE LAS DISCUSIONES DE LOS TRES GRUPOS DE EXPERTOS

En las reuniones de los tres grupos de expertos, los padres y profesores expresaron dudas sobre el conocimiento que las familias en general tenían respecto a:

- La importancia de desarrollar el lenguaje oral y el hábito lector a edades tempranas.
- Cómo podían ayudar a sus hijos con sus deberes cuando ellos no sabían inglés.
- Lo que se esperaba de sus hijos en las distintas clases o los objetivos del curso.
- Cómo se evaluaba a sus hijos.
- Los niveles de los test estatales. Interpretación de sus contenidos y resultados.
- La importancia de aprender inglés y de cómo podían usar los conocimientos de su lengua materna para aprender la segunda lengua. En qué medida y cómo los padres podían ayudar en el proceso de adquisición de L2.
- Los servicios que ofrecía el centro.
- Los recursos sociales, económicos, educativos y sanitarios del centro y la comunidad.
- Psicología evolutiva infantil.
- La importancia del desarrollo del lenguaje oral y la lectura.
- Su rol como padres y educadores en un sistema educativo distinto al de su país de origen.
- Qué hacer para mejorar el comportamiento y hábitos de trabajo de sus hijos.
- Su quehacer diario. No entendían el significado de dicha expresión.

- Aspectos emocionales y afectivos. No sabían muy bien su alcance.
- Desarrollo fisiológico. No conocían el término
- Los servicios de educación especial: logopedia, test psicológicos, diagnóstico y orientación psicopedagógica. SSTs (Student Study Team).
- Órganos de participación de los padres en la toma de decisiones y en los procesos de planificación y mejora de la vida del centro.
- Oportunidades educativas para los padres
- La importancia de trabajar en equipo de manera continua y cercana al profesorado.
- Contenidos curriculares e interpretación de las calificaciones escolares trimestrales.

Ello sirvió para incorporar todos estos aspectos en los cursos organizados con y para los padres siguiendo el programa básico “Su educación, nuestra prioridad”.

V.7.4. RESULTADOS DE LAS JORNADAS DE FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE PADRES. PROGRAMA “SU EDUCACIÓN, NUESTRA PRIORIDAD” Y AULA ABIERTA.

V.7.4.1. ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN DE PADRES

A los *cursos “Su educación, nuestra prioridad”* durante el curso 2004-05 asistieron exactamente un total de 613 padres. Considerando que muchas familias solían tener entre 2 y 4 hijos, se calcula que pudieron asistir los padres de al menos 950 alumnos, lo que supondrían un 73% del total. El porcentaje fue plenamente satisfactorio, sobrepasando las expectativas marcadas de antemano. Se hizo bastante publicidad y se insistió muchísimo en lo importante que era la asistencia a estos cursos para ellos mismos pero sobre todo para el rendimiento escolar de sus hijos. Esto dio sus frutos evidentemente, pero también el que se fuera corriendo la voz cada vez que se hacía un curso con un grupo, de que era muy bueno. Unos padres iban invitando a otros a asistir a las siguientes sesiones. Los padres mostraban su más sincero agradecimiento después de asistir -decían- por la valiosa información que recibían y por lo que aprendían como padres y educadores. Siempre se alargaban las sesiones por lo sustancial de las conversaciones en torno a la educación y comportamiento de sus hijos.

Por niveles, los padres de los alumnos de preescolar, al ser su primer curso en el centro, asistieron prácticamente al 100%. En 1º, 2º y 3º curso, la asistencia también fue muy alta, cifrándose en torno al 87%. En estos primeros cursos en torno a un 30% de los alumnos seguían el programa bilingüe. Eso significaba que los padres podían ayudarles más en sus estudios porque del 50 al 80% del proceso de enseñanza tenía lugar en español, la primera lengua de los alumnos y los padres. Las recomendaciones sobre lectura, escritura y matemáticas que se fueran a dar durante los cursos iban a tener mucho más sentido para estas familias y ser más útiles. Eso y la confianza de poder hablar y comunicarse abiertamente en español con sus maestros, hizo que la asistencia a las sesiones fuera también más alta.

Sin embargo, dicha asistencia disminuyó entre los padres de alumnos de 3º, 4º y 5º, por dos razones fundamentales: En primer lugar, porque algunos de esos padres ya habían asistido a las clases de otros hijos más pequeños; pero en segundo lugar, porque según los alumnos avanzan en edad y sus estudios en nivel de dificultad, los padres se encuentran menos preparados para poder ayudarlos (especialmente cuando toda la enseñanza se impartía en esos cursos ya exclusivamente en inglés).

No obstante, el balance y la respuesta por parte de los padres -considerando sus circunstancias personales o sus dificultades de transporte u horarias por pluriempleo-, fueron francamente positivas y así fue valorado por todos los miembros de la comunidad.

Las *clases de adultos en el aula abierta de padres*, se mantuvieron con una matrícula casi permanente de unos 294 padres por curso escolar distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 30. Horarios y alumnos matriculados en las clases para padres (aula abierta)

Clases	Nº de alumnos matriculados	Horarios
Clases de alfabetización en español	12	Jueves y viernes, de 8 a 12 h.
Enseñanza primaria en español	58	Jueves y viernes de 8 a 12 h.
GED (Titulo de secundaria)	27	Sábados de 8 a 12 h.
Inglés (Nivel 1: Principiante)	36	De lunes a miércoles - De 8 a 11:30 h.
Inglés (Nivel 2: Intermedio)	24	De lunes a miércoles – De 8 a 11:30 h.
Inglés (Nivel 1: Principiante)	59 (2 grupos)	De lunes a jueves – De 18 a 21 h.
Inglés (Nivel 2: Intermedio)	46	De lunes a jueves – De 18 a 21 h.
Informática	32	De lunes a viernes – De 8 a 10 h.

El compromiso de participación y la asistencia de los padres a las reuniones mensuales del Consejo Escolar y de la comisión de los aprendices de inglés ELAC (English Language Advisory Committee) y del distrito escolar, experimentaron una mejora considerable. Difícilmente tuvieron que suspenderse reuniones por falta de quórum y la mayor parte de los padres asistía con regularidad a ellas. Sin embargo lo más destacable de esta participación no era el número de asistentes tanto como la calidad y cantidad de sus intervenciones. No se llegó a medir éstas, sin embargo los profesores y la administración en la evaluación anual del centro constataron que los padres demostraron tener más conocimientos de los temas tratados, no mostraban tanta timidez a la hora de hacer preguntas y pedir explicaciones, y exponían ideas u opiniones más frecuentemente.

Las reuniones generales de padres también mejoraron en número de asistentes respecto a cursos anteriores. Dicho número osciló entre 80 y 350, cuando en el pasado difícilmente dicho número excedía los 40 o 60 padres por reunión.

El hincapié que se hizo, durante las clases organizadas para padres, sobre la importancia de que los padres participaran activamente en el centro, estuvieran informados y formaran parte de los órganos de decisión, fue decisivo y sin duda contribuyó a esta mejora general. En zonas deprimidas es una constante la escasa presencia de los padres en la vida y las actividades del centro, por lo que este cambio se considera muy positivo.

Especialmente destacable fue el impulso y buen funcionamiento de la Asociación de Padres de Alumnos y Profesores PTA. Los padres organizaron durante esos años multitud de actividades culturales, deportivas y recreativas para alumnos y padres que mejoraron la convivencia y la ayuda mutua entre padres. También crearon grupos de trabajo que mejoraron mucho la decoración y el aspecto del centro y que colaboraron en la preparación de materiales didácticos para ser utilizados en clase. Incluso organizaron actos de agradecimiento al claustro de profesores que siempre ayudaban a mantener altos niveles de motivación y entrega al trabajo docente.

Gracias a que a la Asociación de Madres y Padres se les facilitó un espacio para trabajar y reunirse y a todos los padres, dos aulas permanentes para que allí pudieran recibir las clases, éstos se sentían cómodos y bienvenidos siempre en el centro.

En estos espacios muchos adultos aprendieron inglés, lo que les ayudó a encontrar trabajos mejores y elevar su nivel de ingresos. Un grupo no desdeñable aprendió a leer y escribir y empezó a obtener conocimientos básicos de lenguaje, matemáticas, ciencias o historia. Dichos padres no dejaban nunca de expresar lo agradecidos que estaban por el cambio tan importante que ello supuso en sus vidas. En actos que tuvimos de entrega de diplomas expresaban siempre de manera emotiva, como en el pasado ni siquiera podían ir solos al médico porque les hacían rellenar cuestionarios antes de atenderlos y no sabían ni podían hacerlo.

Dicho grupo se reunía todos los viernes después de terminar las clases, para comer en el mismo aula. Cada uno traía algo y por supuesto al director y a la doctoranda como coordinadora de los cursos, siempre nos invitaban para que los acompañáramos. Ellos mismos por primera vez en sus vidas disfrutaron de ir a museos, (Bowers Museum de Santa Ana, Getty Museum en Los Angeles, etc.) o al teatro (Performing Art Center de Costa Mesa). Todos ellos fueron beneficios individuales personales y sociales de gran magnitud aunque difíciles de delimitar y cuantificar. Se puede afirmar, porque además ellos lo corroboraron en multitud de ocasiones, que la calidad de sus vidas mejoró de forma considerable. Ellos además de tener un grupo permanente de apoyo en Lincoln con el que compartían, reían, disfrutaban y aprendían, contaban con una visión de vida mejor. Su confianza y autoestima personal en primer lugar, y sus proyectos futuros, la forma de pasar su tiempo libre y el modo de ayudar y educar a sus hijos en segundo término, se enriquecieron notablemente.

V.7.4.2. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “SU EDUCACIÓN, NUESTRA PRIORIDAD” POR PARTE DE LOS PADRES

Los padres tuvieron la oportunidad de evaluar los contenidos y el desarrollo de los talleres o sesiones dentro del programa en general y se han transcrito las respuestas de la manera más resumida, pero más fiel posible en la tabla que se muestra a continuación.

No obstante se dio una respuesta altamente positiva del programa por parte de los padres. Estos se mostraron complacidos y sumamente agradecidos en el transcurso de las sesiones ante la vital información que recibieron –decían- sobre cómo podían ayudar a sus hijos a mejorar su rendimiento y aprovechamiento escolar, su comportamiento y sobre el acceso a recursos culturales, sociales, sanitarios y educativos que ofrecía la comunidad.

Fueron sesiones que se alargaron más del tiempo previsto con la complacencia de todos ante los interesantes debates que se producían en torno al análisis de patrones de conductas, actitudes de los alumnos, hábitos de trabajo, higiene, limpieza o alimentación. El intercambio de estrategias educativas resultaba ser muy útil para todos los participantes según manifestaron durante las clases.

Tabla 31. Resumen de las respuestas de los padres al cuestionario de evaluación

Preguntas	Contenido	Respuestas
Nº 1	Valoración contenido programa	9.7/10
Nº 2	Valoración trabajo de maestros en las sesiones del programa	9.2/10.
Nº 3	3 cosas que aprendió	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como ayudar a nuestros hijos en lectura y escritura aunque no sepamos inglés, leyendo en inglés y platicando en español sobre lo que ocurre en el cuento o libro. ▪ Cómo ayudarles con las tareas, proporcionando un lugar silencioso y un horario fijo ▪ Cómo tener más disciplina y paciencia ▪ Cómo hacerlos independientes, sin hacer todo por ellos ▪ Cómo superarnos nosotros como padres, aprender inglés y conseguir trabajos mejores ▪ Cómo funciona la escuela y lo que hacen los comités ▪ La importancia de trabajar en equipo con los maestros ▪ Cómo ayudar a nuestros hijos cuando van mal ▪ Cómo tenemos que ayudarnos los esposos y estar unidos en la educación de los chamacos. ▪ Lo importante que es platicar mucho con nuestros hijos desde que nacen, como ponerles más atención y preguntarles cosas de la escuela. ▪ Que hay que venir a las juntas de la escuela por el bien de nuestros hijos. ▪ Que hay escuela de verano, muchas ayudas extras para que mejoren. ▪ La importancia de que nuestros hijos terminen la secundaria y vayan a la universidad.
Nº 4	Lo puesto en práctica de lo aprendido y resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer con mis hijos más, 20 minutos y practicar las tablas de multiplicar. ▪ Ir a la biblioteca de la ciudad. ▪ Leer en el salón de clase con mi hijo por las mañanas. ▪ No dejarle que haga lo que quiera siempre aunque agarre berrinches. ▪ Organizar un tiempo para las tareas en la casa sin que nadie moleste para que se concentren. ▪ Voy siempre que puedo a las juntas de la escuela ▪ Chequeo las tareas de mi hijo-a y hago que las borre si no están bien. ▪ Ayudo en el salón y a la maestra siempre que puedo ▪ Compramos menos comida basura (“junk food”) para que nuestros hijos se alimenten mejor. ▪ Platico más con mi hijo. ▪ Me preocupo mas por sus actitudes y confianza personal ▪ Tenemos más disciplina, hemos puesto normas y consecuencias si no las siguen.

Nº 5	Temas que no quedaron claros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como educar a los hijos cuando se van haciendo grandes. ▪ Como ayudarlos con el inglés ▪ Qué se puede hacer cuando ya no quieren hablar español con nosotros y la familia. ▪ Más información sobre los recursos que hay disponibles ▪ Todo quedó claro, todo estaba bien, aprendí mucho de las pláticas con los maestros. ▪ Hay que hacer más para los padres que no vienen
Total participantes: 436		

A mismo tiempo los padres evaluaron los contenidos y el funcionamiento de las clases de inglés, alfabetización, título de secundaria, y de ordenadores que recibieron en el Centro a través de Santa Ana College (Escuela de Padres). En dicha evaluación ha de destacarse en primer lugar que valoraron con un máximo de 10 puntos, la preparación de los maestros, el funcionamiento general de las clases, la sensibilidad, el trato del profesorado y la preocupación de éstos porque aprendieran. Además valoraron entre 8 y 9 puntos la limpieza y decoración de las clases. En segundo lugar, el 100% de los padres manifestó por escrito que las clases les estaban ayudando personalmente bastante o mucho de la siguiente forma y por orden de importancia:

1. Ayudándoles a integrarse más en este país (USA).
2. Preparándoles para ayudar a sus hijos en la escuela.
3. Facilitándoles el poder conseguir un título académico y mejores trabajos, preparándoles para un futuro profesional.
4. Dándoles más confianza personal.
5. Haciéndoles ver la importancia que tiene el saber y aprender.
6. Quitándoles complejos y miedos y elevando su autoestima.
7. Mejorando su carácter.
8. Cambiando la relación con su familia y haciendo amigos.
9. Otros comentarios textuales” Me han ayudado a llenar y pagar mis facturas”, “Me han ayudado a rellenar las formas (común Spanglish: forms=impresos)”, “Me han ayudado a leer”.

V.7.4.3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “SU EDUCACIÓN, NUESTRA PRIORIDAD” POR PARTE DE LOS PROFESORES

Tabla 32. Resumen de las respuestas de los docentes al cuestionario de evaluación

Pregunta	Contenido	Respuestas
Nº 1	Valoración contenido programa	9.2/10
Nº 2	Valoración trabajo de docentes en el desarrollo programa	9.5/10. Deben mejorar en: publicidad y seguimiento. Más opciones para los padres que no pudieron asistir en cada grupo.
Nº 3	Lo aprendido de los padres	Sus valores familiares. Sus principios educativos. La importancia del cariño, la cercanía y el afecto en las relaciones. Formas de tratamiento en las relaciones. Diferencias de costumbres y tradiciones sociales. Relaciones y papeles de hombre y mujer en su cultura. Sus dificultades con inmigración y sus trabajos. Sus estilos y condiciones de vida muy distintos a los propios.
Nº 4	Cambios positivos observados	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizan más la biblioteca. Implantación del programa de lectura con las familias por las mañanas. Mejora de la asistencia en las reuniones de tutoría. • Utilizan más la biblioteca del aula y el centro. • Se desarrolla programa de lectura por las mañanas con participación de las familias: pares, abuelos, tíos. • Reuniones de tutoría más frecuentes. • Mejora de los alumnos en: calidad de la escritura, conducta en el aula, orden y limpieza de sus trabajos. • Existe un mayor seguimiento y conocimiento de los test de fluidez lectora y comprensión. • Se hacen más preguntas sobre compra de ordenadores • Aumentan la comunicación en torno a calidad de los deberes hechos y entregados a diario en clase. • Los padres colaboran de manera voluntaria en el mantenimiento de la organización y orden del aula. • Contribuyen con la compra de productos de limpieza para favorecer la higiene y salud escolar. • Compran toallas para que sus hijos se laven o desinfecten las manos antes de comer. • Mejora de la confianza para entrar en el aula, hacer preguntas y dirigirse a los profesores. • Muestra de una participación más frecuente y una mayor preocupación por la marcha de sus hijos.
Nº 5	Mejoras a introducir en el futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Captar más padres de los cursos superiores. • Introducir temas de psicología del adolescente, prevención de la drogadicción, becas, acceso a la universidad en el futuro y nutrición. • Ampliar el servicio de guardería para garantizar la asistencia a los curso.
Total participantes: 48		

A pesar de que en la población estudiantil no se produjeron cambios sustanciales, si mejoraron ciertos aspectos como el nivel de asistencia de los alumnos, que pasó de un 96.1% a un 96.9%. Por otro lado, el nivel de aprovechamiento escolar de los alumnos (medido a través del factor API) lo hizo también pasando de 599 puntos en el curso 2.003, a 634 en el 2004, a 658 en el 2005 y a 672 en el 2006, este último año superando ligeramente a la media del distrito escolar de Santa Ana en 12 puntos (todo ello, según resultados del API calculado por el estado de California en base a los resultados obtenidos por los alumnos en el CST (California Standard Test)).

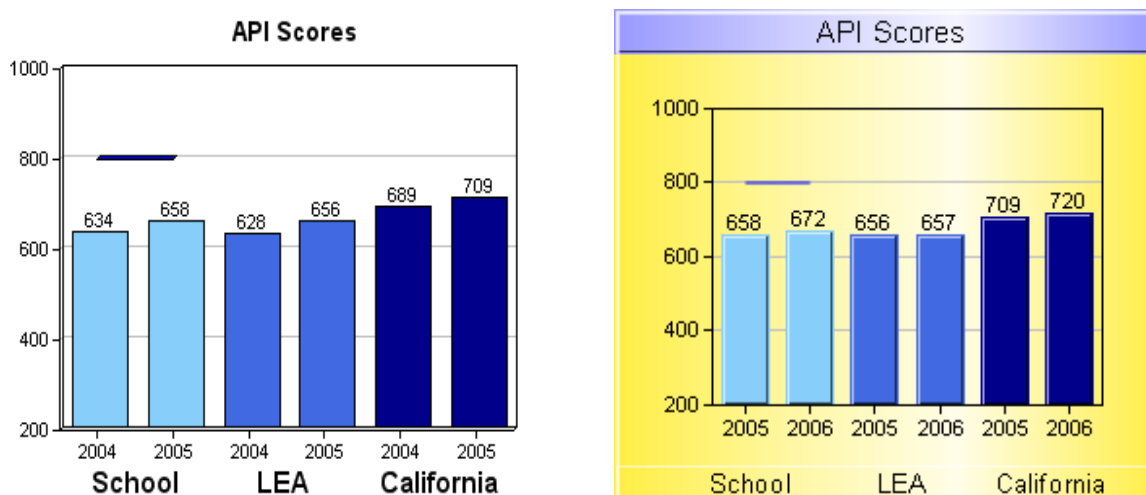


Fig. 26. Aprovechamiento académico global de los alumnos del 2004 al 2006 del centro A. Lincoln, Distrito escolar de Santa y estado de California. Fuente: CDE (California Department of Education)

La mejora experimentada fue de 24 y 14 puntos Inglés respectivamente, cuando la media de crecimiento o mejora en el Distrito escolar tan solo fue de 1 punto (Fig.26) del curso 2003-04 al 2004-05 y del 2.004-05 al 2.005-06 y eso considerando que el centro de primaria A. Lincoln se encontraba en una de las áreas de la ciudad más deprimida social y económicamente, donde mayores índices de pobreza, crimen e inseguridad había, donde un mayor porcentaje de alumnos de habla hispana y un más bajo nivel de competencia lingüística en inglés existían, y en donde los niveles educativos de los padres eran más bajos a nivel de distrito.

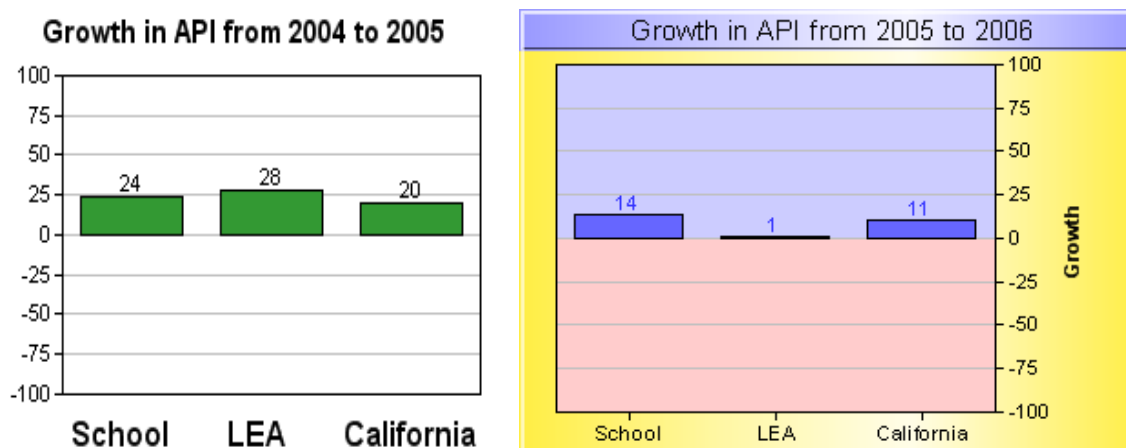


Fig. 27 Nivel de crecimiento del API

V.8. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES PARCIALES

V.8.1. EXPECTATIVAS EDUCATIVAS, MEJORA DEL APROVECHAMIENTO Y EL HÁBITO LECTOR.

Del año 2.003 al año 2.006 no se produjeron en el centro educativo Abraham Lincoln variaciones pedagógicas ni a nivel curricular, ni a nivel metodológico. El equipo directivo del centro, el profesorado, los horarios, las características de la población estudiantil se mantuvieron iguales. El programa bilingüe funcionó hasta el año 2.005 y a partir del curso 2.005-2006 todos los grupos fueron de Inmersión desarrollándose siguiendo los mismos principios y pautas metodológicas que habían funcionado hasta el momento.

El único gran cambio sustancial que se introdujo fue el programa de participación y formación de las familias a nivel general y como ha podido observarse, en dichos cursos el índice de aprovechamiento académico mejoró significativamente en 24 y 14 puntos respectivamente. superando este nivel de mejora con mucho al progreso de la media de los alumnos del distrito escolar de Santa Ana, e incluso a la mejora puntual global del estado de California.

La bajada de 10 puntos en dicho aprovechamiento académico pudiera deberse a la eliminación de los programas bilingües ese curso escolar. Estos datos dan una respuesta afirmativa a nuestro interrogante nº 1 aunque sea parcialmente, en el sentido de que el programa “Su educación, Nuestra Prioridad” incidió positivamente en la mejora del

rendimiento académico global de los alumnos del centro ya que el crecimiento en el API está basado en los resultados que los alumnos obtienen al final de cada año escolar en los test estandarizados de lenguaje, ciencias y matemáticas del estado de California.

Por otra parte, se constata por los padres y por los profesores un incremento significativo de alumnos y padres que usan asiduamente la biblioteca del centro o del aula para leer o sacar libros. Los padres por otro lado afirman en la evaluación hecha del programa que uno de los aspectos puestos en práctica de lo aprendido durante los cursos llevados a cabo en esos años fue el leer con sus hijos 20 minutos diarios e ir a la biblioteca de la ciudad. Por ello podemos afirmar que el hábito lector de los alumnos se desarrolló también.

Los alumnos mejoraron sus hábitos de trabajo y estudio que era uno de los objetivos fijados en la puesta en marcha de este proyecto. Se produjo una mayor implicación de los padres en el proceso de aprendizaje de los alumnos que se evidenció por las mejoras observadas y manifestadas por los docentes en los siguientes aspectos:

- La participación de los padres en el programa de lectura diaria matinal que tenía lugar en cada aula y en reuniones de tutoría más frecuentes a petición de las familias.
- La asistencia a clase.
- El rendimiento escolar, la presentación de los trabajos y la conducta.
- En un mayor seguimiento y conocimiento de los test de fluidez lectora y comprensión por parte de los padres.
- La calidad de los deberes hechos y entregados a diario en clase.
- La colaboración voluntaria de los padres en el mantenimiento de la organización y orden del aula y la confección de materiales escolares.

A la vez confirmado por lo que ellos mismos afirmaron haber puesto en práctica en sus hogares:

- La planificación de un tiempo para estudiar en casa sin distracciones.

- La revisión de los deberes de sus hijos.
- La ayuda a los profesores en las actividades de clase.

Por último hay que señalar que no ha sido posible confirmar que las expectativas educativas de los padres respecto a sus hijos fueran más elevadas, aunque pudiéramos estar tentados a extraer dicha conclusión por: a) los mejores resultados académicos obtenidos por los alumnos y b) por el hecho de que parte de los padres afirmaran en la evaluación del programa, que una de las cosas aprendidas era *“la importancia que tiene el que nuestros hijos terminen la secundaria y vayan a la universidad”*. Sin embargo no existieron realmente instrumentos que pudieran valorar su alcance o medir en qué aspectos concretos se materializaban dichas expectativas. Lo que sí se puede afirmar, sin embargo es que se dieron pasos importantes para mejorar el nivel de expectativas que los padres tenían sobre sus hijos y se trabajó en el camino adecuado.

V.8.2. LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA VIDA DEL CENTRO Y EN EL PROCESO EDUCATIVO DE SUS HIJOS

La participación de los padres en los máximos órganos de participación del centro (Consejo Escolar y ELAC) y en las reuniones generales se incrementó significativamente en más de un 100%, superando el 50% señalado en nuestro interrogante nº 2. Además dicho nivel de participación fue mucho más eficaz y activo, además de constante, y su nivel de apoyo y corresponsabilidad en el proceso de mejora del centro puesto claramente de manifiesto - según fue constatado por los padres y profesorado que actuaron como jueces o como miembros asistentes a las reuniones.

Las actas de las reuniones corroboraron también una asistencia más regular y puntual de los padres. Así como el interés por los temas tratados, el seguimiento y calidad de sus intervenciones y preguntas y el compromiso en ayudar como padres voluntarios en actividades escolares y extraescolares. Todo ello se destacó de manera sobresaliente por docentes y directivos.

Fueron muchos los elementos clave que conjugados dieron como resultado el éxito de esta empresa, con una mucha mayor participación así como con un increíble

acercamiento, entendimiento y trabajo en equipo entre docentes y padres. Entre ellos podríamos resaltar los siguientes:

1. El haber facilitado a los padres la entrada diaria en las aulas para desarrollar el programa de lectura con las familias.
2. La puesta en marcha de sesiones de trabajo y orientación para padres como parte del programa “Su Educación, Nuestra Prioridad” a los que asistieron el 73% de las familias.
3. El compromiso y entusiasmo de todos los docentes en contribuir y trabajar hacia la mejora de una presencia más activa de los padres en el centro.
4. El apoyo permanente del equipo directivo abierto y decidido a impulsar dichos cambios.
5. El haber facilitado para los padres 2 aulas abiertas de adultos que consideraron totalmente suyas, como su hogar y punto de encuentro.
6. El apoyo al funcionamiento de una Asociación de Padres fuerte y dinámica, con un programa de actividades concretas que ofrecer a la comunidad educativa.

V.8.3. MEJORA DE LOS NIVELES EDUCATIVOS DE LOS PADRES

Los padres comenzaron a dar importancia a su propia educación y desearon elevar su nivel de inglés, así como trabajar para obtener el título de Bachillerato Superior, aprender a leer o escribir o a manejar un ordenador. Unos 290 padres asistieron a las clases de adultos proporcionadas por el centro universitario “Santa Ana College”, con lo que este número superó en gran medida el 25% de participación que se apuntaba como objetivo en el interrogante guía de investigación nº 3.

Lo más destacable de estos resultados no fueron las cifras sino lo que la asistencia a las clases supuso para sus vidas. Hubo unos 70 padres que aprendieron a leer y escribir o terminaron sus estudios primarios, al mismo tiempo que aprendieron un inglés básico. Ello definitivamente les cambió la vida, la forma de relacionarse con su familia, sus niveles de autoestima personal, su capacidad para realizar gestiones y defenderse mejor en sociedad y la autoridad que tenían ante sus hijos. Se les amplió su círculo de amigos y con ello, el campo de posibilidades personales y profesionales, además de enriquecer la forma de

utilizar su tiempo libre. Ellos mismos en la evaluación de dichas clases manifestaron todo esto. Apuntaron como con ellas, entendieron la importancia real que tiene el saber y el aprender, eliminaron muchos complejos de inferioridad y miedos y hasta incluso mejoraron su carácter.

Tras las observaciones y la convivencia diaria durante 3 cursos con el colectivo de padres, es digno de ser resaltado por su importancia otro aspecto nada desdeñable desde un punto de vista social, aunque difícilmente pudo cuantificarse. Este se derivó del mayor nivel de formación que fueron adquiriendo estas madres participantes en las clases de adultos sobre todo y fue el hecho de que comenzaron a cuestionar el rol que especialmente como esposas y mujeres habían mantenido hasta entonces, tolerando en menor medida malos tratos o vejaciones.

Por último se ha de destacar que más de 180 padres se beneficiaron cada curso de las clases de secundaria, informática e inglés impartidas. Los padres destacaron sobre todo las posibilidades de trabajo futuro que ello les reportaba pero sobre todo la capacidad que esto les dio de ayudar académicamente a sus hijos. Además, al eliminar aunque fuera parcialmente la barrera idiomática, dijeron haber eliminado muchos complejos y sentirse con menos dificultades para dirigirse al centro y comunicarse con el profesorado de sus hijos o participar en las actividades de la escuela.

Aunque científicamente no se pueda establecer una relación causa efecto entre la participación de los padres en dichas clases y su nivel de vida, sin embargo parece que el nivel socio-económico de las familias mejoró ligeramente en 6 puntos porcentuales, si se mide según el número de alumnos que recibieron el comedor gratis (se concede o no en función del salario de los padres). Este pasó de un 91.1% en el año 2004 a un 89.9% en el 2004-05, a un 87.4% en el 2005-06 y a un 84.9% a principios del 2006-07.

V.8.4. CAMBIOS EN LA COMUNICACIÓN, CONVIVENCIA Y SENSIBILIDAD HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR

Respecto a nuestro interrogante nº 4 podría discutirse la dificultad que existe a la hora de calibrar y medir términos tan abstractos como los niveles de sensibilidad, respeto, convivencia y/o comunicación. No obstante lo anterior, en nuestro caso afirmamos que el

desarrollo del programa “Su educación, nuestra prioridad”, planificado y ejecutado con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, contribuyó a la mejora de la comunicación y la convivencia en el Centro Abraham Lincoln y desarrolló mayores niveles de sensibilidad, entendimiento y respeto del profesorado hacia la población para la que trabajaban. Ello se justifica en base a la observación diaria del funcionamiento del centro y a las respuestas aportadas por padres y docentes a los cuestionarios de evaluación del programa, en función de los siguientes argumentos:

1. El funcionamiento de la Asociación de Padres de Alumnos, que contó con un importante número de nuevos y activos miembros por primera vez en muchos años. Ellos fueron una prueba fehaciente de la mejora que se produjo en el centro en lo que respecta a la comunicación y la convivencia escolar. Su sede resultó ser junto con las aulas de adultos, un auténtico centro de convivencia y encuentro. Se crearon espontáneamente pequeños grupos permanentes de apoyo personal y logístico, que contribuyeron tanto a la planificación y desarrollo de actividades y actos culturales hasta entonces inexistentes, a la ayuda de familias necesitadas, como a la organización de festivales y comidas con motivo de festividades o en agradecimiento al trabajo de los docentes, o a la decoración de espacios educativos comunes como el teatro y la biblioteca, entre otras.
2. A veces los cursos del programa “Su Educación, Nuestra Prioridad” pusieron por primera vez en contacto durante días a padres y maestros, durante largos periodos de tiempo (4 sesiones de 2 horas y media cada una, u otras de casi 5 horas). Ello brindó la oportunidad de compartir ideas, opiniones, experiencias, principios y valores sobre la vida, de contrastar comportamientos propios y ajenos de sus respectivas culturas, tradiciones, experiencias o relaciones. Como consecuencia mejoró el conocimiento mutuo, proporcionó un mayor respeto y consideración y facilitó la convivencia.

El profesorado señaló en la evaluación de estas sesiones lo mucho que había aprendido acerca de sus alumnos y sus familias, y en qué medida eso les había servido para conocer mucho mejor a su alumnado y para poder realizar un mejor trabajo como educadores. La información obtenida durante todo el desarrollo del programa sirvió para mejorar los niveles de comunicación y pudo ser utilizada –dijeron todos los docentes- para dar una mejor respuesta a las necesidades específicas y concretas de sus

alumnos una vez que conocían más profundamente la vida diaria de las familias, sus circunstancias, sus costumbres y valores culturales, sus limitaciones, sus capacidades, sus carencias y su potencial.

3. Los padres en general en todas las instituciones educativas de Santa Ana, tenían entonces la oportunidad de hablar con los profesores (con un traductor) durante la entrega de notas y eso se producía dos veces al año por espacio de 15 minutos en cada ocasión. Además se celebraban otras dos reuniones generales más (“Back to School Night” y “Open House”), pero en ellas no se hablaba como norma individualmente con el docente. Debido a esta circunstancia y por el idioma, era muy difícil que los padres pudieran sentir a los profesores de sus hijos como personas cercanas, accesibles, sino más bien al contrario, la población latina inmigrante veía al profesor como una figura muy alejada de su mundo, en una posición de autoridad y muy superior a ellos. Ello siempre había despertado muchas inseguridades, complejos y recelos entre la población latina inmigrante.

Pues bien, el programa “Su Educación, Nuestra Prioridad” rompió esa imagen, esos recelos y complejos acercando a los profesores y los padres. Las horas de discusiones y charlas relajadas ayudaron a los padres a percibir y sentir a los docentes más humanos, más humildes, más cercanos y accesibles. Prueba de ello fue una significativa mayor participación de los padres en el programa de lectura, en las reuniones de tutoría, y en el programa de voluntariado para ayudar en las clases. De hecho los profesores manifestaron igualmente en su evaluación que uno de los cambios positivos observados fue la mejora de la confianza de los padres para entrar en el aula, para hacer preguntas y dirigirse a los profesores. La convivencia además de la comunicación por tanto se vieron reforzadas.

4. En multitud de ocasiones el profesorado se había guiado por falsos estereotipos acerca de la cultura mexicana y etiquetado o juzgado a muchos padres como desinteresados en la educación y aprendizaje de sus hijos, cuando la realidad distaba mucho de esta falsa percepción. La población inmigrante en muchas ocasiones tiene miedos relacionados con su situación ilegal en el país temiendo ser deportados, siente vergüenza de ir al centro al no poder hablar inglés, posee un enorme desconocimiento del sistema

educativo y el funcionamiento escolar, además de tener que sufrir jornadas de trabajo larguísimas para poder sobrevivir. Estas circunstancias les impiden dedicarse el tiempo que quisieran a sus hijos o al centro y ello repetidamente ha sido interpretado por el profesorado como falta de preocupación o interés por parte de los padres.

Durante el desarrollo del programa en nuestro centro educativo, los docentes señalaron el haber adquirido un mayor entendimiento y sensibilidad hacia los problemas globales sociales de nuestra comunidad escolar y el haber descubierto los verdaderos niveles de pobreza de sus alumnos, gracias a la descripción que las familias hicieron en el transcurso de las sesiones acerca de las condiciones de sus viviendas, de lo que comían o del número de personas o familiares que debían convivir hacinados en pocos metros cuadrados, durmiendo y viviendo en una sola habitación o garaje. Ello como fue destacado en multitud de ocasiones por los educadores y personal directivo del centro, contribuyó a elevar el respeto y valorar en mayor medida los esfuerzos y los logros de padres y estudiantes por parte del profesorado y a mejorar en consecuencia la confianza y el acercamiento entre las partes.

V.8.5. DIFERENTE FORMA DE ENTENDER EL ROL DEL DOCENTE

El desarrollo de programas permanentes, amplios y rigurosos de formación y participación de padres tiene importantes implicaciones para el educador sobre todo cuando se trabaja en zonas deprimidas con población inmigrante. La primera supone un cambio de concepto en el entendimiento del rol que debe desempeñar un docente como agente social educativo de cambio, comprometido con una comunidad multilingüe y multicultural; la segunda exige un mayor nivel de sensibilidad, de entrega, de esfuerzo y dedicación en el trabajo que se realiza con padres inmigrantes a nivel del aula y en actividades o desarrollo de programas del centro en general.

Evidentemente el programa “Su Educación, Nuestra Prioridad” llevado a cabo en el centro Abraham Lincoln con la colaboración de todo el profesorado y el conjunto de padres, trajo consigo dicho cambio en el entendimiento del rol del docente comprometido con su comunidad, lo que nos permite dar una respuesta afirmativa a nuestro interrogante nº 5.

El profesorado se comprometió, impulsó y puso en marcha el proyecto de trabajo con las familias aprobado por todos de manera entusiasta, aunque el 64% de los profesores eran americanos, no bilingües. En su conjunto todos los educadores del centro estuvieron abiertos a aprender, conocer y entender mejor las características culturales y sociales de la población escolar que atendían y la de sus familias, sus valores, sus tradiciones, y las circunstancias de vida personales que atravesaban. Además fomentaron regularmente la participación de los padres, convirtiéndose en auténticos vehículos de información en lo referido a recursos comunitarios.

V.8.6. DIFUSIÓN POSTERIOR Y ALCANCE DEL PROGRAMA

Se podría afirmar que el programa ha recibido en todos estos años una buena acogida. De hecho a partir del año 2.004 ha sido dado a conocer y difundido en otros foros profesionales y universitarios, a la vez que desarrollado en 4 centros educativos más.

En el año **2.004** se presentó en la ciudad de Dana Point (California) con el título “Parent Involvement and Participation Programs” dentro de ***30th Annual Conference for Moral Education: The Intersection of Ethics, Aesthetics and Social Justice. Chapman University’s Paulo Freire Democratic Project.***

En el año **2006** se presentó en la ***Conferencia Simposio Anual para padres*** organizada por el ***Distrito Escolar de Santa Ana*** (California), en la que participaron padres de más de 60 centros educativos.

En el **2.007** bajo el título “Su educación, nuestra prioridad”. Un programa de trabajo con padres y la comunidad escolar, se presentó como parte del programa de la ***Decimonovena Jornada Pedagógica Internacional para la Educación Bilingüe CABE.***

Durante el curso **2.008-09** se impartió y desarrolló en ***Centro público de Primaria “Garfield”*** y en el ***Centro Concertado Bilingüe*** (de inmersión dual) ***de Primaria y Secundaria “El Sol”.***

En el **2.009-10** se puso en marcha en el centro ***OCCTAC (Orange County Children Therapeutic Art Center).***

En los cursos **2.010-11**, **2.011-12** y en el actual **2.012-13** en el **Centro de Primaria "Manuel Esqueda"**.

Además desde el año 2.007 es utilizado en la **Facultad de Pedagogía de la Universidad de Chapman, Orange (California)** y en la asignatura **EDU-500 Literacy - Elementary Reading**: a) como parte de las prácticas (programa de tutoría con padres y alumnos de primaria) y b) como material en el desarrollo del tema Home-School Collaboration.

VI. CONCLUSIONES GENERALES, PROPUESTAS Y FUTURAS INVESTIGACIONES

VI.1. CONCLUSIONES GENERALES

El primer objetivo de la presente investigación era doble. En primer lugar se pretendía llevar a cabo un análisis comparativo de los dos modelos –bilingüe y de inmersión- tanto a nivel teórico como empírico y en segundo lugar se planteaba el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de padres, que contemplara un trabajo global de actuación destinado a mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos a la vez que elevar los niveles educativos de los padres y su participación en el centro y el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Los resultados han sido concluyentes en ambos respecto al nivel de eficacia y los beneficios académicos, emocionales, sociales y afectivos que aporta tanto el modelo bilingüe frente al de inmersión como el programa de participación padres desarrollado en el trabajo con alumnos inmigrantes latinos.

Tras el análisis comparativo llevado a cabo en la primera parte de nuestra investigación, podemos concluir que *el programa bilingüe da definitivamente una mejor respuesta a las necesidades personales y educativas de los alumnos*, confirmando una vez más que el sumergir totalmente a los alumnos en inglés (programa de inmersión) no contribuye al aprendizaje de L2 más natural o rápidamente. Por el contrario, el uso de la lengua materna y la transferencia del aprendizaje que se produce entre L1 y L2, facilita la comprensión y como consecuencia mejora el aprendizaje general y de la segunda lengua. Los alumnos de los programas bilingües demostraron poseer un considerable mayor nivel de inglés a lo largo de toda la educación primaria, que los alumnos que participaron en el programa de inmersión.

Al mismo tiempo podemos concluir que dicho programa bilingüe tiene también un impacto positivo importante además de en el rendimiento escolar (los alumnos de los grupos bilingües superan en lenguaje y matemáticas a los del grupo de Inmersión), en el desarrollo de la confianza personal, el interés y la motivación, así como en la adquisición de buenos hábitos de trabajo y estudio. Éste modelo parece proporcionar las bases para la *mejora del aprovechamiento escolar en L2* mientras los alumnos aprenden este segundo

idioma y *facilitar la participación de los padres* en el proceso de aprendizaje de sus hijos, tan importante en el marco de poblaciones como las de nuestro estudio.

Desde un punto de vista metodológico, *los resultados de nuestro estudio nos permiten asegurar que el uso de L1 es una pieza clave, fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje con alumnos aprendices de inglés*. Pero además del uso de la lengua materna de los estudiantes, en el desarrollo de un programa bilingüe eficaz, se hace imprescindible la incorporación al proceso de enseñanza de *un buen y sistemático programa de aprendizaje y desarrollo del inglés (English Language Development)*, combinado con amplias oportunidades durante el horario escolar de *practicar la lectura y la escritura de este segundo idioma* que acelere el proceso de adquisición de nuevo vocabulario.

La enseñanza del resto de las asignaturas en L2 facilitará este último aspecto mencionado. La adquisición de conocimientos en áreas como ciencias naturales y sociales quedará siempre garantizada con el uso por un lado de L1 cuando fuera necesario individualmente, y por otro del de técnicas y estrategias de enseñanza extensamente conocidas y de probada fiabilidad por su eficacia *como GLAD, SDAIE o SIOP*. La utilización con aprendices de inglés de una *metodología comunicativa rica y variada en recursos audiovisuales*, que fomente y estimule la práctica permanente de la expresión oral y escrita es crucial también.

Aunque Estados Unidos haya sido siempre un país de inmigrantes y California tenga una larga experiencia y trayectoria en el desarrollo de programas bilingües, lo cierto es que intereses políticos han hecho en distintos períodos de la historia de este país que se haya luchado obsesivamente en contra del bilingüismo y reprimido el uso y enseñanza de cualquier otra lengua que no fuera el inglés. En la actualidad, incluso yendo en contra de lo que teóricos y la mayor parte de los estudios de investigación concluyen, con la legislación vigente desde el año 2006, no se desarrollan prácticamente programas bilingües y la enseñanza de una lengua extranjera en los centros educativos de primaria y secundaria obligatoria, es casi inexistente. Se exige, sin embargo, que los aprendices de inglés (ELs) y los alumnos de familias de inmigrantes con niveles socio-económicos y educativos bajos, obtengan los mismos resultados y en el mismo tiempo en los test estatales de lenguaje, matemáticas y ciencias, que los alumnos nativos de áreas y poblaciones prósperas y

acomodadas (aproximadamente de un 80 a un 90% de los alumnos han de obtener calificaciones de notable o sobresaliente).

Debido a esta incomprensible realidad, nuestro estudio goza de toda vigencia y pretende cuestionar el sistema actual en el trabajo con alumnos inmigrantes y aportar datos de fundamental relevancia sobre los que padres, profesionales de la educación y la administración educativa, pudieran reflexionar para plantearse la necesidad de efectuar cambios legislativos, curriculares y metodológicos. Un sistema como el que funciona en la actualidad en el estado de California, por el que por otro lado en función de los test estatales todos son evaluados, solamente conduce a la frustración y al abandono. En este contexto, contrariamente al que nuestro trabajo de investigación y modelo propuesto se inscribe, se establecen metas inalcanzables lo que fomenta irremediablemente sentimientos y complejos permanentes de fracaso. Ello conlleva el riesgo añadido de eliminar la motivación, el placer y el gusto por aprender en los educandos, y por supuesto incidir negativamente sobre el crecimiento, la confianza y la autoestima personal tan importante para progresar como persona y estudiante.

A muchos alumnos aprendices de inglés (ELs) en California, se les bombardea hoy en día con constantes test que tienen obligatoriamente que realizar: los de fluidez lectora (DIBELS), de lectura, escritura, matemáticas y ciencias del distrito (Benchmarks: 3 al año), CELDT, ADEPT, CST de final de cada curso... Estos les recuerdan una y otra vez, cada mes, que no saben, que no pueden y que están muy muy por debajo del nivel (Far Below Basic) deseado. Cada vez existen más estudios que corroboran la conexión o estrecha relación existente entre el mundo de las emociones y el aprendizaje, pero nadie parece prestarle mucha atención en este contexto. No podemos garantizar éste, si abandonamos o descuidamos el primero. Sería un campo que habría desde la escuela y el hogar que cuidar en extremo y trabajar de manera permanente como prioritario.

Una aportación importante de nuestro estudio es precisamente esto, la incorporación de dichos factores emocionales y afectivos, como componentes fundamentales a tener en cuenta en el trabajo con aprendices de inglés, especialmente con población latina inmigrante de clase socio-económica baja. Nuestro estudio asume la garantía de ofrecer a los alumnos en clase un clima de aprendizaje relajado y

emocionalmente seguro, donde se sientan importantes y apreciados, respetados por su esfuerzo e interés, donde la frustración y los miedos o temores no tengan cabida o se traten de aminorar, y donde no importe cometer errores o trabajar a ritmos distintos.

Otros aspectos que difícilmente se ven en otros estudios simultáneamente conjugados como en esta investigación, son el estudio de la adquisición y desarrollo de L2 con programas educativos simultáneos para padres. En este sentido, se ha hecho a las familias formar parte esencial del proceso educativo del alumno pero de forma integral, de manera que todas las partes entendieran lo crucial que era atender por igual y de la forma más armoniosa y estable posible, el desarrollo de los aspectos fisiológicos, emocionales, sociales y cognitivos, , trabajando tanto en el hogar como en la escuela bajo los mismos criterios, con normas similares y dotando del mayor número de estímulos posibles al alumno en edades tempranas y del menor número posible de factores de inestabilidad, riesgo o desasosiego.

El trabajo que se realizó como base de nuestra segunda parte de la investigación en la Escuela pública de Primaria A. Lincoln del año 2004 al 2006, con las familias y la comunidad escolar en materia de formación, dotación de recursos, acercamiento a la vida del centro, fue clave y decisivo para ir garantizando a los alumnos paulatinamente las mejores condiciones ambientales, familiares, educativas, económicas y sociales posibles. El programa hemos de recordar que:

- Dotó a los padres de amplia información sobre recursos del centro y comunitarios en materia de salud, servicios de emergencia y ayuda, inmigración y asistencia social entre otros.
- Ayudó a éstos a entender mejor el sistema educativo escolar californiano y cómo podían apoyar a los profesores en el proceso de formación de sus hijos.
- Propició la organización de cursos o sesiones de orientación sobre contenidos relacionados con la educación integral de sus hijos y con su participación en los órganos de gobierno y en las actividades del centro.
- Ofreció clases de adultos ampliamente utilizadas por los padres.

Pues bien el análisis y evaluación de los resultados globales obtenidos con la puesta en marcha de este programa, nos permiten concluir que:

1. es posible implicar a todos los colectivos escolares en un proyecto común atractivo e ilusionante si lo que está en juego es un bien preciado y deseado por todos.
2. dadas las dimensiones y lo ambicioso del proyecto no hubiera sido posible llevarlo a cabo sin el compromiso, la dedicación, el esfuerzo y el entusiasmo tanto de padres, como del equipo directivo, los profesores y el personal no docente. Se convirtió en “un proyecto de todos” y esto fue sin duda la verdadera clave de su éxito., por lo que si se intentara aplicar en cualquier otro centro o ámbito habría de tenerse en cuenta esta premisa o requisito básico para garantizar unos resultados similares.
3. comenzaron a elevarse los niveles educativos de los padres cumpliéndose así uno de los objetivos específicos prioritarios de este proyecto, con casi 300 padres aprendiendo inglés, informática u obteniendo sus títulos de primaria y secundaria y con unos 600 padres asistiendo a los cursos organizados con el profesorado, lo que comportó importantes beneficios para sus vidas y para la ayuda que pudieron proporcionar a sus hijos, siendo dichos beneficios identificados, reconocidos y valorados de manera expresa por todos.
4. mejoró significativamente la asistencia y participación de los padres en los órganos de gobierno, en las reuniones generales y en las actividades escolares y extraescolares de la institución educativa, en más de un 100% con respecto a cursos anteriores.
5. el aprovechamiento medio escolar de los alumnos del centro se elevó en 24 y 14 puntos respectivamente en esos años académicos (API 24 y 14 puntos) y su hábito lector mejoró con un mucho mayor número de padres y alumnos utilizando las bibliotecas de aula, centro y ciudad y leyendo regularmente con sus hijos en las aulas bilingües y en sus hogares.

6. se produjo una importante mejora de la comunicación, la convivencia y el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural existente en la comunidad, como consecuencia del mayor conocimiento mutuo entre las partes, que consiguió garantizar el programa.

Es claro que a la vista de dichos resultados podemos afirmar que se cumplieron ampliamente los objetivos específicos fijados, con una puntualización más, y es que como consecuencia del trabajo en equipo continuado del profesorado durante el desarrollo del Programa de Participación de Padres “Su Educación, Nuestra Prioridad” y de un mayor acercamiento y conocimiento de la comunidad, se produjo un cambio importante en la visión que los profesores tenían de su papel. Ahora gozaban de una dimensión distinta, más amplia, de mayor calado educativo, al sentir en su trabajo mayores niveles de implicación social y compromiso de ayuda y apoyo a la comunidad para la que trabajaban.

VI.2. REFLEXIONES SOCIALES Y EDUCATIVAS FINALES. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS

Todos estos hallazgos y conclusiones anteriores nos permiten realizar algunas reflexiones educativas de interés que deberían tenerse en cuenta a la hora de elaborar programas o diseños curriculares.

Los alumnos que han sido objeto de nuestro estudio pertenecen a familias hispanas inmigrantes, mayoritariamente indocumentadas en California, de muy bajos recursos, que viven en condiciones de hacinamiento y pobreza y no gozan de materiales y recursos, como prensa escrita o libros a su alrededor, ni participan de muchas actividades recreativas, culturales o deportivas que les puedan servir de estímulo intelectual. El nivel educativo de las familias y las expectativas que dichos padres tienen sobre el futuro de sus hijos también son inferiores, sin embargo ***estas limitaciones parecen influir menos negativamente en el rendimiento de los alumnos que participan en programas bilingües***, que en aquellos que lo hacen en grupos de inmersión. Al mismo tiempo ***se aminoran éstas si los padres forman parte activa de programas de formación y participación en el centro***.

Parece que el uso de L1 protege a los alumnos de los efectos negativos que la pobreza tiene en los resultados académicos de lectura y escritura, pero sobre todo de

matemáticas en L2. Además contribuye a una más rápida adquisición y aprendizaje de L2, haciendo que mejore y se mantengan más altos niveles de competencia lingüística durante toda la educación primaria.

Por todo lo anterior ***se hace necesario y deseable el fomento de una educación bilingüe con la incorporación del uso de la lengua materna y de un trabajo simultáneo educativo-socio-comunitario global con padres***, ya que además con ello y paralelamente:

- Fomentamos la valoración de su propia cultura y raíces, disminuyendo los riesgos de incomunicación familiar y desarraigo social y cultural.
- Y trabajamos en pro de políticas educativas abiertas, progresistas y sensibles a la realidad social presente y futura, preparando mejor al ciudadano para vivir en comunidades bilingües o trilingües y multiculturalmente diversas.

Aspectos como la ausencia de hábitos lectores en el hogar, unido a la falta de confianza en la capacidad de los alumnos por parte de padres y profesores se añaden como factores negativos cuando existe una discontinuidad entre la cultura, la lengua y los valores de la familia y el centro escolar. ***Podríamos afirmar que los programas bilingües contribuyen a mejorar las expectativas que los padres tienen sobre sus hijos y la confianza que depositan en su proceso de aprendizaje.*** Por otro lado se garantiza el que los alumnos puedan tener acceso a todo el curriculum escolar y ser ayudados en casa. En definitiva, ***pueden aprender inglés sin paralizar el proceso de aprendizaje en el resto de las áreas con más ayuda de los padres.***

El dominio de L2 de un alumno ha de medirse no solo por su nivel de entendimiento y expresión oral a nivel coloquial (BICS) sino por su dominio del idioma a nivel académico (CALPS). Los alumnos como los que han sido objeto de este estudio, ***viven en barrios “segregados lingüísticamente”*** donde no se habla inglés y el único sitio donde se aprende y practica es en el centro escolar. El centro educativo ha de ***compensar estas carencias con programas ricos metodológicamente y eficaces en el desarrollo de L2 que garanticen la comprensión, y los programas bilingües han demostrado durante décadas cumplir ambos requisitos.***

De nuestro estudio también se desprende que la capacidad lectora se desarrolla mejor en la lengua materna de los estudiantes. Si como ha sido demostrado los **alumnos transfieren su capacidad lectora de L1 a L2**, podemos afirmar sin duda que los estudiantes necesitan ***aprender a leer en su lengua materna, en una lengua que entienden***. Esto es particularmente importante, si partimos de que de la lectura va a depender el rendimiento escolar general y el desarrollo de los procesos cognitivos, así como la adquisición de destrezas, aptitudes, conocimientos y estrategias de aprendizaje a utilizar en el futuro.

Es una tarea dantesca enseñar a un niño a leer en una lengua que no conoce, que no entiende, que no habla. La propuesta sería ***extender los programas duales bilingües de preescolar a 8º curso y aumentar a la vez los años de preescolar de los 3 a los 6 años***, con el fin de que el alumno pueda desarrollar un cierto nivel de comprensión y expresión oral en L2 antes de llegar al 1º curso de primaria. De esta forma a los seis años el alumno independientemente del programa en el que participe, podrá aprender a leer con muchas menos dificultades y frustraciones en una lengua que conoce mejor. La lectura así podrá convertirse en una actividad mucho más placentera y llena de sentido.

El alumno inmigrante cuya lengua materna es distinta a la del país que lo acoge está lleno de temores, miedos y recelos. El grado de motivación, el interés, la capacidad de esfuerzo y trabajo, el entusiasmo, el nivel de participación, la ayuda y colaboración entre compañeros se incrementa sustancialmente con un ambiente estructurado, estable, positivo y cálido afectivamente. En él sus preocupaciones y miedos son escuchados y atendidos; sus alegrías, capacidades, creatividad, actitudes y potencial, gratamente recibidos, reconocidos y potenciados. Como es obvio **el eliminar barreras emocionales** hace que la comprensión, el rendimiento y los logros académicos mejoren a corto y largo plazo de manera significativa. Los docentes que enseñan en L2 sin dominar y **podar usar L1** se encuentran con más dificultades para eliminar las barreras emocionales mencionadas y proporcionar un ambiente como el descrito anteriormente. ***La planificación y puesta en marcha de buenos talleres para dichos profesionales sería de gran ayuda.***

En California el miedo a perder el control político y económico -debido a la diversidad lingüística y cultural existente y a una población latina creciente que puede que ser la mayoría en pocas décadas-, debería dejar paso a una visión más amplia, humana y

necesaria socialmente, siendo imprescindible ahora más que nunca ***instituir e invertir en una educación multilingüe y multicultural que prepare a TODOS los ciudadanos, PARTIENDO DE SUS NECESIDADES ESPECÍFICAS, a enfrentar mejor los retos personales además de los científicos, tecnológicos, medio-ambientales, políticos, y económicos presentes y futuros.***

Evidentemente la mejor forma de proporcionar dicha educación no es la de la asimilación lingüística y cultural. *Los programas de inmersión sin embargo la sustancian y alimentan* en el sentido de que los alumnos pronto desarrollan el sentimiento y la convicción de que el hablar su lengua materna les sitúa en un plano de inferioridad respecto a sus iguales, con lo que van perdiendo ésta paulatinamente y a la vez la capacidad de comunicación con sus padres y familiares. El mensaje indirecto que se les transmite es el de que mantener su propia lengua no es lo adecuado. Muchas veces somos testigos de que ello conlleva serios problemas de identidad además de conflictos familiares, desprecio por los valores, costumbres y cultura de sus padres, y pérdida de la autoridad y control que pueden ejercer éstos con sus hijos. En el plano escolar, la conducta se resiente y el nivel de abandono escolar aumenta porque los padres pierden su autoridad, respeto y aprecio; y en el plano social se elevan los riesgos de violencia, drogadicción, embarazos no deseados o pertenencia a pandillas callejeras.

Esta imagen inmediatamente conduce a la reflexión de que cuando se trabaja con grupos sociales minoritarios y clases sociales bajas desfavorecidas que además tienen la desventaja de no hablar la lengua del país y no poseer un nivel elevado de estudios, los centros educativos en coordinación con los centros asistenciales, tienen la obligación moral de dotar a los padres y la comunidad con las herramientas básicas mínimas necesarias para funcionar en sociedad, ayudar a sus hijos e ir mejorando sus condiciones de vida. ***La incorporación y puesta en marcha de programas amplios informativos de formación y participación de padres*** debería extenderse a todos los centros educativos si se quiere verdaderamente contribuir a la mejora social de la población inmigrante que forma parte de la mayor parte de nuestras sociedades.

VI.3. FUTURAS INVESTIGACIONES

Podrían ser objeto de futuras investigaciones a la vista de las reflexiones y conclusiones del presente trabajo los índices de abandono y fracaso escolar entre los alumnos participantes en ambos modelos educativos (bilingüe y de inmersión) durante la secundaria. Además sería de interés llegar a conocer el nº de estos alumnos que llegan a realizar estudios universitarios, el tipo de carreras que eligen y a qué nivel se gradúan.

Añadiría valiosa información el realizar investigaciones que profundizaran aún más en todos aquellos factores y aspectos sociales, emocionales y afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, además de en el desarrollo personal, en la integración social y en la capacitación profesional futura de los alumnos inmigrantes en sociedades multiculturalmente cambiantes, con el fin de determinar acciones y prácticas educativas que compensen los factores que pudieran tener una incidencia negativa en estos procesos.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Alfred, M. (2010). *Learning for Economic Self-Sufficiency: Constructing Pedagogies of Hope among Low-income, Low-literate Adults*. NC: Information Age Publishing Inc.

Allington, L. (2011). *Handbook of Reading Disability Research*. Nueva York: Taylor & Francis.

Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Reviews*, 84, 191-215.

Bilingual Education Act, Pub. L. Nº (90-247), 81 Stat. 816 (1968).

Bilingual Education Act, Pub. L. Nº (100-297), 102 Stat 279 (1988).

Bilingual Education Act, Pub L. Nº (103-382) (1994).

Brice, A. E. (2002). *The Hispanic Child: Speech, Language, Culture and Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Brady, S. A. (1991). The role of working memory in reading disability. In S.A. Brady & D.P. Shankweiler (Ed.). *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 129-151). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Burgess, S.R., Hecht, S.A., y Lonigan, C.J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading related abilities: A one year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.

Campano, G. (2007). *Immigrant Students and Literacy: Reading, Writing, and Remembering*. Nueva York: Teachers College Press.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Cartagena, J. (1991). English only in the 1980s: A product of myths, phobias, and bias. In S. Benesch (Ed.) *ESL in America: Myths and Possibilities* (pp. 11-26). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Chase-Landsdale, P., y Brooks-Gunn, J. (1995). *Escape from Poverty: What Makes a Difference for Children?* Nueva York: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1959). Review of B.F. Skinner "Verbal Behavior". *Language*, 35, 26-58.

Christenson, S. L., Hurley, C.M., Sheridan, S.M., y Fenstermacher, K. (1997). Parents' and school psychologists' perspectives on parent involvement activities. *School Psychology Review*, 26 (1), 111-130

Cohen, D. (2006). *Developmental Psychopathology, Risk, Disorder, and Adaptation*. NJ: JohnWiley & Sons, Inc.

Collier, V. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority student data in academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16, 187-212.

Crawford, J. (2004). *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom (formerly Bilingual Education: History, Politics, Theory, and Practice)*. Los Angeles: Bilingual Educational Services.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *En Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University,

Cummins, J. (1981a). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* 2 (2), 132-149.

Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children n the Crossfire*. Tonawanda, Nueva York: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Christian, K., Morrison, F.J., y Bryant, F.B. (1998). Predicting kindergarten academic skills. Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood. Research Quarterly*, 13, 501-521.

Daniels, R. (2002). *Coming to America: A History of Immigration and Ethnicity in America Life*. Nueva York: Perennial.

Díaz-Rico, L.T. (2004). *Teaching English Learners: Strategies and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.

Díaz-Rico, L. T., y Weed, K. (2006). *The Crosscultural, Language, and Academic Development Handbook. A complete K-12 Reference Guide*. Boston: Pearson Education, Inc.

Duncan, G. J., y Brooks-Gunn, J. (Ed.) (1997). *Consequences of Growing Up Poor*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Dutro, S., y Moran, C. (2003). Rethinking English language instruction. An architectural approach. En G. García (Ed.), *English Learners Reaching the Highest Level of English Literacy* (pp. 227-258). Newark, DE: International Reading Association.

Esler, A.N., Godber, Y., y Christenson, S.L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. En A. Thomas y J. Grimes (Ed.), *Best Practices in School Psychology IV* (4ª ed. pp. 389-412). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Freeman, D., y Freeman, Y. (2004). *Essential Linguistic: What you Need to Know to Teach Reading, ESL, Spelling, Phonics, and Grammar*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Five Million Children (2008). *A Statistical Profile of our Poorest Young Citizens*. MI: National Center for Children in Poverty. Columbia University.

García, M. J. (2012). Análisis de los modelos curriculares bilingüe y de inmersión en una sociedad multilingüe y multicultural. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4) (pg.79-101).

Gilger, J.W., y Wise, S.E. (2004). Genetic correlates of language and literacy impairment. En C.A. Stone, E. R. Silliman, B. J., Ehren, & K. Apel (Ed.). *Handbook of language and literacy development and disorders* (pp. 25-48). Nueva York: Harper Collins.

Goodman, K. (1988). The reading process. En Carrel, P., Devine, J. y Eskey, D (Ed.). *Interactive approaches to second language Reading* (pg. 11-21). Nueva York: Cambridge University Press.

Gunning, Th. (2010). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties (4ª ed.)*. NY: Allyn and Bacon, Pearson Education, Inc.

Haveman, R., y Wolfe, B. (1995). *Succeeding Generations: On the Effects of Investments in Children*. NY: Russell Sage Foundation.

Hart, B., y Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. MD: Paul H. Brookes Publishing Co, Inc.

Hawkins, B. (1996). Reexamining instructional paradigms for K-12 second language learners. *The CATESOL Journal*, 9 (2), 21-25.

Juel, C. (1994). *Learning to Read and Write in one Elementary School*. Nueva York: Springer-Verlag, Inc.

Kibbs, M. (1995). *Practical Steps for Informing Literacy Instruction: A Diagnostic Decision-Making Model*. Newark, DE: International Reading Association.

Kleek, A., Steven, A., y Bauer, E. (2008). *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. NJ: Taylor y Francis e-Library.

Krashen, S. (1996). *Under Attack: The Case Against Bilingual Education*. Culver City, CA: Language Education Associates.

Krashen, S. (1981). "Bilingual education and second language acquisition theory. En *Schooling and Language Minority Students: A theoretical Framework*". Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, LA.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.

Krashen, S. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. San Francisco: Alemany Press.

Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann

Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Krashen, S. (2011). *Free Voluntary Reading*. CA: Libraries Unlimited.

Krashen, S., y Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon

Krashen, S., y Biber, D. (1988). *On course: Bilingual Education's Success in California*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.

Laurice, M. J. (2008). *Understanding, Assessing, and Intervening on Reading Problems. A Guide for School Psychologists and Other Educational Consultants*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Lawrence, B., y Tamis-Le-Monda, C. (2006). *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. New York: Taylor & Francis Group, LLC.

Los Angeles Unified School District. (1993). Sheltered instruction teacher handbook: Strategies for teaching LEP students in the elementary grades. *Publicación Nº EC-617*. Los Angeles: Autor

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2006). Creación de comunidades profesionales en los centros educativos. *Rev. Enseñanza*, 23, 221-239.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2006) Los centros educativos: Instituciones abiertas a su entorno. *Organización y Gestión de Centros Educativos*, 1, 20-24.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2007) *Organización y Dirección de Centros Educativos Innovadores. El Centro Educativo Versátil*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2007). Desafíos persistentes y emergentes para las organizaciones educativas. *Revista Bordón*, 59, 2-3, 417-429.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2007) "Teaching strategies to promote collaboration with the local community in the development of a curriculum which cultivate the ideal of harmonious coexistence". En Benton, J.E. y Swami, P. (Ed.) *Creating cultures of peace. Pedagogical thought and practice*. San Diego: Alliant International University, 309-316.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010). *Contextualización de los Centros Educativos en su Entorno*. Madrid: Coedición UNED/Sanz y Torres.

Mayer, S. E. (1997). *What Money Can't Buy*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

McNaughton, S. (1995). *Patterns of Emergent Literacy: Processes of Development and Transition*. Melbourne, VIC, Australia: Oxford University Press.

Montero, L., García, M. J., y Vargas, J. (1985). *La Realidad del Aula Vista por los Futuros Profesores*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Morán, F. (1998). *Factors Contributing to the Academic Excellence of English Language Learners: An Analysis of the Effectiveness of Bilingual Programs*. Tesis de master no publicada, University of Southern California, CA.

Morrow, L. M., y Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89, 736-742.

Nastasi, B. F., Moore, R. B., y Varjas, K. M. (2004). *School-Based Mental Health Services: Creating Comprehensive and Culturally Specific Programs*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

National Center for Children in Poverty (2002). *Immigrant Children in the United States are Growing in Number and Facing Substantial Economic Hardship*. Nueva York: Columbia University.

National Research Council (2002). *Minority Students in Special and Gifted Education*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity* (4^a Ed.). NY: Longman.

No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 6319 (2008).

Olneck, M. R. (2003). Immigrants and education in the United States. En James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 381-403). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Payne, R. K. (2005). *A Framework for Understanding Poverty*. Highlands, TX: Aha! Process, Inc.

Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.

Piaget, J. (1999). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Altaya Ediciones.

Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching*. NY: The Guilford Press

Ramírez, J. (1992). Executive summary, final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education program for language-minority children. *Bilingual Research Journal*, 16(1&2), 1-62.

Ratner, N. B. (1993). A typical language development. En J. B. Berko (Ed.), *The Development of Language* (pp. 325-368). Nueva York: Macmillan.

Rodríguez, R. (2004). *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez*. Nueva York: Dial Press.

Rosell, C., y Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30, 7-74.

Sheridan, S. M., y Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30, 117-139.

Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., y Bergan, J. R. (1996). *Conjoint Behavioral Consultation: A procedural Manual*. Nueva York: Plenum Press.

Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton, Century, Crofts.

Smith, S. D., Brower, A. M., Cardon, L. R., y DeFries, J. C. (1998). Genetics of reading disability: Further evidence for a gene on chromosome 6. In D. D. Drake (Ed.), *Reading and Attention Disorders: Neurological Correlates* (pp. 63-74). Baltimore: York Press.

Suarez-Orozco, C., Suarez-Orozco, M., y Todorova, I. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Taylor, D., y Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up Literate: Learning from Inner-city Families*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Taylor, K. K. (1986). Summary writing by young children. *Reading Research Quarterly*, 21, 193-208.

Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A., y Updegraff, J. A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, 107, 411-429.

Torgesen, J. K., y Hecht, S. A. (1996). Preventing and remediating reading disabilities: Instructional variables that make a difference for special students. En M.F. Graves, P. van den Broek, y B. M. Taylor (Ed.). *The First R: Every Child's Right to Read* (pp. 160-188). Newark, DE: International Reading Association.

Vygostki, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygostki, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Waldbart, A., Meyers, B., y Meyers, J. (2006). Invitations to families in an early literacy support program. *The Reading Teacher*, 59 (8). 774-785.

Weigel, D. J., Martin, S. S., y Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40, 204-233.

Welch, M., y Sheridan, S. M. (1995). *Educational Partnerships: Serving Children at Risk*. San Antonio, TX: Harcourt-Brace Jovanovich.

West, R. R., Stanovick, K. E., y Mitchell, H. R. (1993). Reading in the real world and its correlates. *Reading Research Quarterly*, 28, 34-50.

Willcutt, E., y Pennington, B. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (2), 179-191.

Willing, A., y Ramírez, D. (1993). The evaluation of bilingual education. En Arias, B. y Casanova, U. (Ed.), *Bilingual Education: Politics, Practice and Research* (pg. 65-87). Chicago: The National Society for the Study of Education.

VII.1. WEBGRAFÍA

California Department of Education (2004). *English Learner Students*. Recuperado el 10-04-2012 de: www.cde.gov/re/pn/fb/yr04english.asp

California Department of Education (2004). *Key Elements of Testing*. Recuperado el 6-05-2012 de: www.cde.ca.gov/Ta/tg/sa/documents/jevelements0504.pdf

California Department of Education. *Resources*. Recuperado el 15-10-2012 de: <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/el/resources.asp>

California Department of Education (2011). *Testing & Accountability. Data & Statistics*. Base de datos). Recuperado el 10-03-2012 de: <http://www.cde.ca.gov/index.asp>

Center for Applied Linguistic (2012) *Sheltered Instruction (SIOP)*. Recuperado el 10-03-2012 de: <http://www.cal.org/topics/ell/sheltered.html>

Collier, V.P. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition. 1(4). Recuperado el 4-2-2012 de: http://www.thomasandcollier.com/Downloads/1995_Acquiring-a-Second-Language-for-School_DLE4.pdf

Dutro, S. (2003). *A Focused Approach to Systematic ELD*. Recuperado el 13-02-2012 de: <http://elachieve.org/syseld/>

Florida Department of Education. (2003) *Inclusion as an instructional model for LEP students* Recuperado el 10-02-2005 de: www.firn.edu/doe/omsle/tapinclu.htm

Genzuk, M. (2011). *Specially Designed Academic Instruction in English (SDAIE) for Language Minority Students*. Center for Multilingual, Multicultural Research Occasional Paper Series. Recuperado el 10-02-2012 de: http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/DigitalPapers/SDAIE_Genzuk.pdf

National Center for Children in Poverty (2012). (base de datos). USA: Columbia University. Recuperado el 15-06-2012 de: <http://www.nccp.org/>

National Center for Education Statistics. Institute of Education Sciences. Recuperado el 06-04-2012) de: <http://nces.ed.gov/>

National Clearinghouse for English Language Acquisition & Language Instruction Programs (NCLA). *Types of Language Instruction Educational Programs. English Learners and the No Child Left Behind Act*. Recuperado el 10-07-2011 de: <http://www.ncela.gwu.edu/>

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Recuperado el 1-12-2012 de: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/pages/smallbook.aspx>

Orange County Department of Education (2012). Project GLAD: Preparing Today Youth for the Future. Recuperado el 10-02-2012 de: <http://www.projectglad.com/>

Project GLAD (Guided Language Acquisition Design). California: Orange County Department of Education. Recuperado el 10-02-2012 de: <http://www.projectglad.com>

Rico, H. (2000). *Programs for English Learners: Overview of federal and state requirements*. Recuperado el 24-04-2008 de: www.cde.ca.gov/ccpdiv.eng_learn/ccr2000-el/index.htm

Russel, F. (2006). *A brief Review of the Underlying Factors in the Nine Essential Program Components (EPC)*. Riverside County Office of Education. Recuperado el 15-03-2013 de: <http://www.rcoe.k12.ca.us/>

Santa Ana Unified School District (2011). Data Director. Recuperado abril y mayo de 2012 de: <http://www.sausd.k12.ca.us/>

Santa Ana Unified School District (2011) *Systematic English Language Development*. Recuperado el 15-03-2009 de: http://www.sausd.us/departments/eld_bilingual/systematic/

Schanaiberg, L. (1998). The politics of Language. *Education Week*. Recuperado en 2012 de: www.edweek.com

Statistical Yearbook of the Immigration and Naturalization Service. U.S. Department of Justice (2000). Recuperado el 20-04-2012 de: <http://www.dhs.gov/xlibrary/assets/statistics/yearbook/2000/Yearbook2000.pdf>

Thomas & Collier (1997). *School Effectiveness for language Minority Students*. Recuperado el 20-01-2012 de: http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE020890/School_effectiveness_for_langu.pdf

U.S. Census Bureau (2008, 2010). Recuperado el 30-04-2013 de: <http://www.census.gov/#>

U.S. Census Bureau (2011, 2012). Recuperado el 20-4-2012 de: <http://www.census.gov/compendia/statab/>

U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics (2012). Recuperado el 20-04-2012 de: <http://nces.ed.gov>

1. CELDT

El contenido y estructura del test CELDT, su administración, la población a la que va dirigida, la teoría sobre el análisis de sus resultados, la garantía de su validez y fiabilidad d, y la clasificación de los alumnos en función de dichos resultados, están suficientemente documentados en el informe técnico, CELDT 2003-04 Form C, remitido al Departamento de Educación del estado de California por la compañía CTB McGraw-Hill²²

Un breve resumen de las más importantes características de dicho test según la guía oficial editada por el Departamento de California sería:

La ley estatal *de Educación* en las secciones 313 y 60810 y la ley federal (Título III de la Ley de Educación Primaria y Secundaria conocida por sus siglas en inglés como ESEA) obliga a que todos los distritos escolares utilicen un examen estatal para evaluar el dominio del inglés cuando acceden por primera vez a un centro educativo y anualmente después si es que poseen un limitado nivel de inglés (*LEP o ELs*). Para los estudiantes de las escuelas públicas de California, este examen es el llamado CELDT (*California English Language Development Test*).

El test CELDT tiene tres **propósitos** fundamentales:

1. Identificar inicialmente a alumnos con dominio limitado del inglés (*LEP o EL*) o con un nivel fluido (*I-FEP Initially Fluent English Proficient students*)
2. Determinar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes con dominio limitado del inglés, y
3. Determinar el progreso de los estudiantes con poco o limitado dominio del inglés en el desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita (*Listening, Speaking, Reading and Writing*, en inglés)

¿Quién debe realizar este test?

La ley *de Educación* Sección 52164.1[a] establece que todos los alumnos desde preescolar hasta 12º curso con nivel limitado de inglés deben realizar este examen hasta que sean reclasificados por el distrito escolar como RFEPs (*Reclassified Fluent English Proficient*) que quiere decir que poseen un nivel de fluidez y comprensión, un nivel competencia lingüística a en general adecuado y más o menos similar al de un alumno nativo.

¿Qué se evalúa ?

Basándose en los objetivos y contenidos curriculares se evalúan:

La comprensión oral

- Estrategias y aplicaciones

La expresión oral

- Estrategias y aplicaciones

La lectura

- Análisis de la palabra
- Fluidez y desarrollo sistemático del vocabulario
- Comprensión lectora
- Respuesta y análisis de textos literario

La escritura

- Estrategias y aplicaciones
- Técnicas de expresión escrita en inglés

²² <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/el/documents/techrpt3.pdf>

¿Qué tipo de preguntas se utilizan en el test?²³. Pueden ser clasificadas de la siguiente forma²⁴:

En comprensión oral

- Siguiendo instrucciones orales
- Comprensión oral usando textos
- Buscando palabras que riman
- Comprensión oral (breve situación escolar)

En expresión oral

- Vocabulario oral
- Funciones de la expresión oral
- Eligiendo y dando razones
- Narración con cuatro ilustraciones

En lectura

- Reconocimiento del alfabeto
- Análisis de la palabra
- Fluidez y desarrollo sistemático del vocabulario
- Comprensión lectora
- Análisis de textos literarios

En escritura

- Escribiendo palabras
- Gramática y estructura
- Escribiendo oraciones
- Escribiendo composiciones breves.

¿Tiempo de administración?

El tiempo estimado para administrar las áreas de comprensión y expresión oral, y de lectura y escritura del examen CELDT a los alumnos de preescolar y 1º es aproximadamente de 15 a 30 minutos por área. La parte de expresión oral se administra individualmente y lleva cerca de 10 minutos por alumno.

De todas formas estos son tiempos estimados, pero no es un test que haya de terminarse en un determinado tiempo fijado de antemano. A partir de 2º curso, la parte de expresión y comprensión oral como ha de hacerse uno a uno tarda igualmente unos diez minutos. El resto del examen suele poder terminarse en aproximadamente unas dos horas. Normalmente cada sección se administra en días diferentes con el fin de que la fatiga o en cansancio afecte los resultados.

¿Quién lo administra?

Sólo los examinadores que son profesores del distrito escolar, con dominio del idioma, y que han recibido el entrenamiento adecuado formal del CELDT pueden administrar dicho test.

¿Cómo se seleccionan las preguntas para su uso en el test CELDT?

Actualmente, los educadores en California son entrenados por el contratista de la prueba CELDT y el CDE para escribir preguntas basadas en los contenidos curriculares de ELD (English Language Development). Las preguntas pasan a través de un proceso de revisión de calidad para asegurar su adecuada correspondencia con dichos contenidos y objetivos curriculares. Después de ser sometidos a prueba y contrastados en el campo educativo, las preguntas que satisfacen una serie de criterios estadísticos rigurosos podrían ser seleccionadas para una futura emisión de este examen estatal.

¿Cuándo y cómo reciben los padres de familia o tutores los resultados de CELDT de sus hijos?

Los distritos escolares deben mandar los resultados individuales del CELDT a los padres de familia o tutores dentro de 30 días naturales después de ingresar en el distrito escolar. Normalmente se tarda un promedio de ocho semanas para calificar el test y entregar los resultados a los distritos escolares después de que son recibidos por la empresa contratada.

²³ Un ejemplo de preguntas y respuestas de este examen se encuentran al final de este documento.

²⁴ Algunas preguntas de la prueba utilizadas en administraciones previas de CELDT están disponibles en inglés en la página Web de Recursos (Resources) del CELDT del CDE en <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/el/resources.asp>

¿Qué información proporciona el test y como se miden los resultados?

Los resultados del CELDT no se utilizan para medir el rendimiento académico sino tan solo el progreso de los alumnos en la adquisición y aprendizaje de su segundo idioma, el inglés. Hay cinco niveles (puntuados del 1 al 5) en función de los resultados:

- 1 = Nivel inicial (*Beginning*),
- 2 = Nivel preintermedio (*Early Intermediate*)
- 3 = Nivel intermedio (*Intermediate*)
- 4 = Nivel preavanzado o Avanzado Básico (*Early Advanced*) y
- 5 = Nivel avanzado (*Advanced*).

Se puntúa cada área (lectura, escritura, expresión y comprensión oral) individualmente y se le asigna a cada área un nivel (*B, EI, I, EA o A*). Además también se da una calificación global media.

¿Cómo se calcula la puntuación media del test y el nivel?

La calificación de escala total se calcula aplicando un coeficiente de ponderación a las calificaciones de escala para cada área en la siguiente manera: el 25 por ciento para comprensión oral, el 25 por ciento para expresión oral, el 25 por ciento para lectura y el 25 por ciento para escritura.

¿Quién tiene acceso a los resultados?

Sólo el personal autorizado del distrito escolar, los alumnos y los padres de familia o tutores tienen acceso a los resultados del examen.

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de reclasificación de los alumnos?

Los resultados anuales se utilizan para evaluar el progreso del alumno en su dominio del inglés como segunda lengua, pero también sirven como uno de los cuatro criterios fijados por los distritos escolares y utilizados para determinar si dichos alumnos están listos para ser reclasificados como FEP de acuerdo con la ley de educación de California (Sección 313).

El resto de criterios ha de basarse en el rendimiento escolar de los alumnos en otras áreas de aprendizaje como la lectura y escritura, utilizando no solo el test del estado CST sino también las puntuaciones obtenidas en clase en otros exámenes. El informe de los profesores y la opinión de los padres se tienen en cuenta a la hora de proceder a dicha reclasificación (SBE páginas III-3 y III-4)²⁵. Los alumnos que ya son R-FEP no tienen que volver a realizar dicho examen.

¿Qué incluyen los informes estatales del CELDT?²⁶

Los informes iniciales y anuales a los que se puede acceder a través del departamento de educación de California, recogen por cursos, el porcentaje de alumnos en cada nivel de competencia lingüística. Dichos datos ayudan a docentes y a los centros a coordinar estrategias, preparar programas de intervención y trabajo en equipo, y a agrupar a alumnos adecuadamente para la enseñanza del inglés como segunda lengua (ELD)

²⁵ En estas páginas de la ley de educación del estado de California se proporciona la guía para el uso de los cuatro criterios básicos a la hora de reclasificar a alumnos como competentes lingüísticamente.

²⁶ Disponibles en: <http://celdt.cde.ca.gov/>

Información adicional en: <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/el/resources.asp>.

Statewide Assessment Division, CDE. teléfono 916-319-0784, fax 916-319-0967

2. CALIFORNIA STANDARD TEST (CST)

CST es un test estandarizado creado para cumplir **diferentes objetivos**: comparar puntuaciones obtenidas por alumnos con una muestra o ejemplo representativo. Los alumnos son evaluados en función de sus puntuaciones y su dominio de contenidos específicos relacionados con los objetivos curriculares de lenguaje, matemáticas o ciencias entre otras materias

La ventaja de estos test es que son administrados bajo las mismas condiciones y el test corregido de formas comparativamente similares. Además de saber el nivel de dominio de los objetivos curriculares, permite comparar los alumnos entre sí²⁷.

Cuando un alumno obtiene una puntuación de un 62%, esto significa que dicha puntuación es igual o mejor que la del 62% de los alumnos de la norma que tomaron el test bajo las mismas condiciones.

Para medir el aprendizaje de los alumnos en objetivos concretos, las preguntas deben corresponderse concretamente con los objetivos y contenidos curriculares específicos y en el estado de California los test CST cumplen todos estos requisitos, con lo que sus resultados muestran exactamente el nivel de cada estudiante en cada área y el grado de consecución de cada objetivo (California Department of Education)²⁸

A cada alumno se le administra el mismo número de preguntas, dándoles exactamente las mismas direcciones y permitiéndoles el mismo tiempo para completarlas. El tipo de preguntas es de opción múltiple con el fin de cubrir un mayor número de contenidos y que su corrección no resulte tan cara ni lleve tanto tiempo

Debido a que el test es estandarizado los errores se han minimizado, la precisión las puntuaciones tienen todas las **garantías de precisión, fiabilidad y validez** a la hora de analizar y evaluar el progreso académico de cada estudiante.

La administración del test.

Durante el mes de mayo cada curso escolar y siguiendo un exhaustivo protocolo de entrenamiento a los profesores, de seguridad de los materiales para que no puedan ser copiados o transcritos y de vigilancia y supervisión de aulas, se administra el test a todos los alumnos sin excepción en California y en todo el territorio nacional.

El test lo realizan todos los alumnos del país (a no ser que severas discapacidades físicas o mentales lo impidan), en sus respectivas aulas, con sus respectivos profesores y bajo la supervisión permanente de personas del centro o distrito que vigilan las aulas durante la administración del test para garantizar que todo se desarrolla normalmente y no existe el riesgo de que se invaliden los resultados.

Las puntuaciones de un test de estas características deben ser justas y esto solamente tiene lugar cuando las interpretaciones de dicho test son válidas y fiables para todos los estudiantes. Independientemente de la raza, el país de origen del alumno, el género, o la discapacidad, los test académicamente deben medir los mismos contenidos y conocimientos en todos los alumnos que realizan el examen. No puede sistemáticamente subo sobreestimarse el conocimiento de los miembros de un determinado grupo.

Formato y características

El test CST tiene claramente definido y documentado no solo el propósito del test, sino las características de la población a la que va dirigido y el uso que se va a dar de los resultados. Igualmente es específico acerca del contenido, las destrezas y el contenido a medir, el formato de preguntas y respuestas así como la forma de recoger los datos demográficos de cada alumno en la portada de dicho examen.

Para cada grupo de alumnos se facilita una guía con el resumen de toda la información necesaria para una correcta administración y realización del test. Esta guía proporciona al mismo tiempo un mini-ejemplo con el que los alumnos pueden practicar previamente en cada materia y familiarizarse con el formato del test e información sobre estrategias a la hora de realizar el test.

²⁷ Dicho ejemplo de alumnos seleccionados será el ejemplo representativo de y para todo el país (EE.UU)

²⁸ Key Elements of Testing. California Department of Education (May 2004).

Introduction - Grade 2 English–Language Arts

The following released test questions are taken from the Grade 2 English–Language Arts Standards Test. This test is one of the California Standards Tests administered as part of the Standardized Testing and Reporting (STAR) Program under policies set by the State Board of Education.

All questions on the California Standards Tests are evaluated by committees of content experts, including teachers and administrators, to ensure their appropriateness for measuring the California academic content standards in Grade 2 English–Language Arts. In addition to content, all items are reviewed and approved to ensure their adherence to the principles of fairness and to ensure no bias exists with respect to characteristics such as gender, ethnicity, and language.

This document contains released test questions from the California Standards Test forms in 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, and 2008. First on the pages that follow are lists of the standards assessed on the Grade 2 English–Language Arts Test. Next are released passages and test questions. Following the questions is a table that gives the correct answer for each question, the content standard that each question is measuring, and the year each question last appeared on the test.

The following table lists each strand/reporting cluster, the number of items that appear on the exam, and the number of released test questions that appear in this document.

STRAND/REPORTING CLUSTER	NUMBER OF QUESTIONS ON EXAM	NUMBER OF RELEASED TEST QUESTIONS
• Word Analysis	22	27
• Reading Comprehension	15	25
• Literary Response and Analysis	6	10
• Writing Strategies	8	10
• Written Conventions	14	24
TOTAL	65	96

In selecting test questions for release, three criteria are used: (1) the questions adequately cover a selection of the academic content standards assessed on the Grade 2 English–Language Arts Test; (2) the questions demonstrate a range of difficulty; and (3) the questions present a variety of ways standards can be assessed. These released test questions do not reflect all of the ways the standards may be assessed. Released test questions will not appear on future tests.

For more information about the California Standards Tests, visit the California Department of Education's Web site at <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/sr/resources.asp>.

Introduction - Grade 2 Mathematics

The following released test questions are taken from the Grade 2 Mathematics Standards Test. This test is one of the California Standards Tests administered as part of the Standardized Testing and Reporting (STAR) Program under policies set by the State Board of Education.

All questions on the California Standards Tests are evaluated by committees of content experts, including teachers and administrators, to ensure their appropriateness for measuring the California academic content standards in Grade 2 Mathematics. In addition to content, all items are reviewed and approved to ensure their adherence to the principles of fairness and to ensure no bias exists with respect to characteristics such as gender, ethnicity, and language.

This document contains released test questions from the California Standards Test forms in 2003, 2004, 2005, 2006, and 2007. First on the pages that follow are lists of the standards assessed on the Grade 2 Mathematics Test. Next are released test questions. Following the questions is a table that gives the correct answer for each question, the content standard that each question is measuring, and the year each question last appeared on the test.

The following table lists each strand/reporting cluster, the number of items that appear on the exam, and the number of released test questions that appear in this document.

STRAND/REPORTING CLUSTER	NUMBER OF QUESTIONS ON EXAM	NUMBER OF RELEASED TEST QUESTIONS
Number Sense – Place Value, Addition, and Subtraction	15	19
Number Sense – Multiplication, Division, and Fractions	23	27
Algebra and Functions	6	7
Measurement and Geometry	14	18
Statistics, Data Analysis, and Probability	7	9
TOTAL	65	80

In selecting test questions for release, three criteria are used: (1) the questions adequately cover a selection of the academic content standards assessed on the Grade 2 Mathematics Test; (2) the questions demonstrate a range of difficulty; and (3) the questions present a variety of ways standards can be assessed. These released test questions do not reflect all of the ways the standards may be assessed. Released test questions will not appear on future tests.

In Grade 2, the actual Mathematics question does not appear in the test booklet but is read to the students by the teacher administering the test. In this booklet, the questions are printed in bold-faced capital letters.

For more information about the California Standards Tests, visit the California Department of Education's Web site at <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/sr/resources.asp>.

California English Language Development Test (CELDT)



Released Test Questions — Updated

September 2012

Prepared by the
California Department of Education

Available on the California Department of Education CELDT Resources Web page at <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/el/resources.asp>

Introduction - Grade 2 English–Language Arts

The following released test questions are taken from the Grade 2 English–Language Arts Standards Test. This test is one of the California Standards Tests administered as part of the Standardized Testing and Reporting (STAR) Program under policies set by the State Board of Education.

All questions on the California Standards Tests are evaluated by committees of content experts, including teachers and administrators, to ensure their appropriateness for measuring the California academic content standards in Grade 2 English–Language Arts. In addition to content, all items are reviewed and approved to ensure their adherence to the principles of fairness and to ensure no bias exists with respect to characteristics such as gender, ethnicity, and language.

This document contains released test questions from the California Standards Test forms in 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, and 2008. First on the pages that follow are lists of the standards assessed on the Grade 2 English–Language Arts Test. Next are released passages and test questions. Following the questions is a table that gives the correct answer for each question, the content standard that each question is measuring, and the year each question last appeared on the test.

The following table lists each strand/reporting cluster, the number of items that appear on the exam, and the number of released test questions that appear in this document.

STRAND/REPORTING CLUSTER	NUMBER OF QUESTIONS ON EXAM	NUMBER OF RELEASED TEST QUESTIONS
• Word Analysis	22	27
• Reading Comprehension	15	25
• Literary Response and Analysis	6	10
• Writing Strategies	8	10
• Written Conventions	14	24
TOTAL	65	96

In selecting test questions for release, three criteria are used: (1) the questions adequately cover a selection of the academic content standards assessed on the Grade 2 English–Language Arts Test; (2) the questions demonstrate a range of difficulty; and (3) the questions present a variety of ways standards can be assessed. These released test questions do not reflect all of the ways the standards may be assessed. Released test questions will not appear on future tests.

For more information about the California Standards Tests, visit the California Department of Education's Web site at <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/sr/resources.asp>.

3. API Y AYP

State Accountability: Academic Performance Index (API)

State legislation, the Public Schools Accountability Act (PSAA) of 1999 (Chapter 3, Statutes of 1999), established the Academic Performance Index (API), which summarizes a school's or local educational agency's (LEA) academic performance and progress on statewide assessments. The API also is used as an additional indicator for federal Adequate Yearly Progress (AYP) requirements. (An LEA is a school district or county office of education.)

API Base

The API Base summarizes a school's, an LEA's, or the state's performance on the spring 2005 Standardized Testing and Reporting (STAR) Program testing and California High School Exit Examination (CAHSEE). It serves as the baseline score, or starting point, of performance.

API Growth

The API Growth summarizes a school's, an LEA's, or the state's performance on the spring STAR Program testing and CAHSEE. It is compared to the API Base to determine growth in the API from one year to the next one.

Sample of Growth in the API from 2005 to 2006

The 2005 API Base is subtracted from the 2006 API Growth to determine how much the school or LEA grew between 2005 and 2006 testing. This number is also referred to as 2005–06 API Growth.

Met 2005–06 API Growth Targets

This item is for school reports only. This item shows whether the school met the state API growth targets schoolwide, met comparable improvement targets, and met both schoolwide targets and comparable improvement targets. Meeting comparable improvement targets means that the school met the API growth targets for all numerically significant subgroups at the school.

A "Yes" means that the school met its 2005–06 API growth target, and a "No" means it did not. An "N/A" means that the growth and growth target could not be determined because (1) the school did not have a valid 2005 API Base, (2) the school had significant demographic changes between testing years, (3) the school was in the Alternative Schools Accountability Model (ASAM), or (4) the API was considered to be invalid for other reasons or was not calculated due to missing data. LEAs and ASAM schools do not have growth targets and will not have these items on their reports.

The API is used in both state and federal academic accountability target criteria. The state PSAA criteria for the API, shown in this section of the *Summary Report*, differ from the federal criteria. Under state PSAA criteria, if the school's 2005 API Base is less than 800, the schoolwide API growth target is 5 percent of the difference between the school's 2005 API Base and the statewide performance target of 800 (minimum growth of one point). If the school's 2005 API Base is 800 or more, the schoolwide API growth target is to maintain an API of 800 or more on its 2006 API Growth. LEAs and schools in the ASAM do not have API growth targets under state PSAA criteria.

Note: On the state *Summary Report*, the state API is calculated in the same way as the API for a school or LEA except that the mobility exclusion does not apply. All students taking the 2005 or 2006 assessments, therefore, are included in the state API.

The NCLB federal criteria for the API is described in the following section under "Federal Accountability: Adequate Yearly Progress (AYP)."

Federal Accountability: Adequate Yearly Progress (AYP)

The federal No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001 requires that California determine whether or not each public school and LEA is making Adequate Yearly Progress (AYP).

Made AYP

This item indicates whether the school or LEA made AYP for 2006. The possible values are "Yes" or "No." The report for a school or an LEA displays a "Yes" only if the school or LEA met all of its AYP criteria for 2006, including requirements for numerically significant subgroups. "No" means results for at least one or more criteria were below the 2006 targets.

Met AYP Criteria

AYP criteria encompass four areas: participation rate, percent proficient (also referred to as Annual Measurable Objectives or AMOs), API as an additional indicator for AYP, and graduation rate. Each of these four areas has specific requirements. Participation rate and percent proficient criteria must be met in both English-language arts (ELA) and in mathematics.

"Yes" in a column means that all criteria for the area were met. "No" in a column means one or more criteria for the area were not met. "Yes by Appeal" in a column means the school or LEA met the criteria based on approval of its appeal. If Graduation Rate shows "N/A," it means the school or LEA did not have students enrolled in grades nine through twelve.

- Detailed descriptions of AYP criteria and calculation are provided in the *2006 Adequate Yearly Progress Report Information Guide* on pages 25-47.

Participation Rate

The Participation Rate is the rate at which students participated in the assessments used to determine the percentage of students at or above the proficient level in ELA and mathematics. The assessments used were the 2006 California Standards Tests (CSTs), grades two through eight; 2006 California Alternate Performance Assessment (CAPA), grades two through eight and ten; and the 2006 California High School Exit Examination (CAHSEE), grade ten. The participation rate target is 95 percent

- Detailed information about participation rate criteria and calculation is provided in the *2006 Adequate Yearly Progress Report Information Guide* on pages 33-34.

Percent Proficient

Schools, LEAs, and numerically significant subgroups must meet percent proficient targets (or AMOs) in ELA and mathematics on the assessments used in AYP calculations. The assessments used were the 2006 California Standards Tests (CSTs), grades two through eight; 2006 California Alternate Performance Assessment (CAPA), grades two through eight and ten; and the 2006 California High School Exit Examination (CAHSEE), grade ten.

- Detailed information about percent proficient criteria and calculation are provided in the *2006 Adequate Yearly Progress Report Information Guide* on pages 34-38.

API - Additional Indicator for AYP

The API is used to meet part of the federal AYP requirements under NCLB. The federal API requirements differ from the state API requirements. Under federal requirements, a school or LEA must have a minimum 2006 API Growth of 590 OR have at least one point growth in the API from 2005 to 2006 in addition to meeting the other federal AYP targets (participation rate, percent proficient, and graduation rate) in order to make AYP for 2006.

- A detailed description of the API as an additional indicator for AYP criteria is provided in the *2006 Adequate Yearly Progress Report Information Guide* on page 39.

Graduation Rate

This Graduation Rate calculation corresponds to the National Center for Educational Statistics (NCES) four-year completion rate. This rate includes information on high school graduates and high school dropouts aggregated over a four-year period. To meet the 2006 graduation rate criteria for AYP, a school or LEA must have a graduation rate of at least 82.9 percent, OR improvement in the graduation rate of at least 0.1 from the previous year, OR improvement in the graduation rate of at least 0.2 in the average two-year rate. Graduation rates are calculated and displayed on the 2006 AYP Report with as few as one student in grades nine through twelve.

- A detailed description of graduation rate for AYP criteria is provided in the *2006 Adequate Yearly Progress Report Information Guide* on pages 40-44.

Federal Accountability: Program Improvement (PI)

The federal No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001 requires schools and LEAs receiving Title I funds to be identified for PI if AYP criteria are not met for two consecutive years.

Program Improvement (PI)

PI is a formal designation for Title I-funded schools and LEAs that do not make AYP for two consecutive years. A Title I school becomes PI if it does not make AYP for two consecutive years in the same content area (ELA or mathematics) or on the same indicator (API or graduation rate). An LEA becomes PI if it does not make AYP in the same content area (ELA or mathematics) and does not meet AYP criteria in the same content area in each grade span (grades two through five, grades six through eight, and grade ten) or it does not make AYP on the same indicator (API or graduation rate). A "Yes" in this column indicates that the school or LEA is Title I-funded and identified for PI. "No" in this column indicates the school or LEA is Title I-funded but not identified for PI. "Not Receiving Title I Funds" means the school or LEA does not receive Title I funds and would not have a PI report.

1. BORRADOR INICIAL SUJETO A ESTUDIO POR LOS GRUPOS DE EXPERTOS

CUESTIONARIO INICIAL PROPUESTO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES

1. ¿Se siente cómodo, seguro y con confianza cuando tiene que acudir a la escuela para hablar de asuntos relacionados con la educación de sus hijos?

† A menudo

† A veces

† Nunca

Señale algún inconveniente o limitación _____

2. ¿Qué temas le preocupan más en la educación de sus hijos? _____

3. ¿Cree que va a ser posible que sus hijos o hijas vayan a la universidad en el futuro?

_____ (Si/No)

4. ¿Le gustaría que esto sucediera tanto en el caso de sus hijos como en el de sus hijas?

_____ (Si/No)

¿Por qué? _____

5. ¿Piensa que se debe educar de forma diferente a los hijos que a las hijas?

_____ (Si/No). ¿En qué aspectos? _____

6. ¿Considera decisivo para el aprovechamiento escolar y la formación de sus hijos el que ustedes como padres controlen su progreso escolar y les ayuden en casa en su estudio y la realización de tareas? _____ (Si/No)

¿Porqué? _____

7. ¿Encuentra dificultades para hacerlo debido al idioma?

̄A menudō

A veces̄

Nunca

8. Conoce bien el sistema escolar de California, lo que su hija-o tiene que aprender cada año, cómo ha de trabajar y los conocimientos, aptitudes y destrezas que ha de desarrollar? _____(Si/No)

9. ¿Tiene idea de los tipos de tests o ejercicios a los que su hijo-a ha de enfrentarse y los niveles exigidos en su realización para obtener buenas calificaciones? _____(Si/No)

10. ¿Se han planteado como padres la necesidad de fomentar en sus hijos el gusto por la lectura y un buen hábito lector? _____ (Si/No)

¿Sabe cómo podría hacerlo? _____ (Si/No)

11. ¿Lee con sus hijos en casa a menudo? _____(Si/No)

¿Cuántas veces semanales? _____

12. ¿Sabe bien cómo ayudar a sus hijos-as a mejorar tanto en escritura como en fluidez lectora, entonación, comprensión y matemáticas? _____(Si/No)

13. ¿Considera necesario recibir alguna pequeña orientación o ayuda por parte de los profesores de sus hijos en ese sentido? (Explique su respuesta)

20. ¿Se le plantean dudas y preguntas sobre cómo actuar en el quehacer y trato cotidiano con sus hijos?

A menudo

A veces

Nunca

Explique su respuesta _____

21. ¿Suelen estar de acuerdo ambos padres o tutores a la hora de guiar y enfrentar la resolución de conflictos en el hogar y el seguimiento de pautas y normas de comportamiento?

A menudo

A veces

Nunca

Razone su respuesta _____

22. ¿Cree usted que el llevar a cabo charlas, conferencias, debates, clases o grupos de trabajo entre padres y profesores sobre todos los temas tratados anteriormente puede mejorar el comportamiento, las actitudes y el nivel académico y educativo de sus hijos en general? _____ (Si/No) ¿Asistiría a ellas? _____

23. Si tiene alguna preferencia por el tipo de curso, señálelo con una cruz:

Debates

clases

grupos de trabajo

charlas

conferencias

24. Por favor relacione todos los temas relativos a la educación de sus hijos y a la suya propia como padre o madre que le gustaría se trataran en dichas sesiones

Nota importante.- El presente cuestionario es totalmente anónimo, pero resultaría de gran utilidad el que rellenara los datos que se solicitan a continuación:

Circule la respuesta correcta.

- Sexo:
 - Mujer Varón
- Edad:
 - Menos de 30 años
 - Entre 30 y 40 años
 - Entre 40 y 50 años
 - Mayor de 50 años
- Lengua que se habla en el hogar:
 - inglés
 - español
 - otra (especifique) _____
- País de procedencia: _____
- Nivel de estudios:
 - Primarios o elementales
 - Secundarios (High School)
 - Universitarios

2. MODELO DE CUESTIONARIO FINAL DE DETECCIÓN DE NECESIDADES QUE SE APLICA A LOS PADRES

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES

1. ¿Se siente con confianza y bienvenido cuando tiene que acudir a la escuela para tratar asuntos relacionados con la educación de sus hijos?
O A menudo o A veces o Nunca
Señale algún inconveniente o limitación _____
2. ¿Qué temas le preocupan más en la educación de su hijo-a?
o su conducta o su aprendizaje o su inglés o sus calificaciones
3. ¿Cómo padre o madre controla el progreso escolar de su hijo/a y le ayuda en casa en su estudio y la realización de tareas?
o A menudo o A veces o Nunca
4. ¿Encuentra dificultades para hacerlo debido al idioma?
o A menudo o A veces o Nunca
5. ¿Conoce bien el sistema escolar de California, lo que su hija-o tiene que aprender cada año, cómo ha de trabajar y los conocimientos, aptitudes y destrezas que ha de desarrollar en el salón?
o Sí, muy bien o No bien o No, en absoluto
6. ¿Sabe qué exámenes o ejercicios su hijo/a tiene que realizar y los niveles exigidos para obtener buenas calificaciones?
o Sí, muy bien o No bien o No, en absoluto
7. ¿Fomenta en su hijo/a el gusto por la lectura y un buen hábito lector?
o A menudo o A veces o Nunca
¿Sabe cómo podría hacerlo? o Sí o No
¿Cuántas veces semanales lee con él/ella?
o Más de 5 o Unas dos o 3 veces o Menos de 2 o Nunca
8. ¿Sabe bien cómo ayudar a su hijo/a a mejorar en escritura, fluidez lectora, entonación, comprensión y matemáticas?
o A menudo o A veces o Nunca
9. ¿Considera necesario recibir consejos y orientaciones de los profesores en ese sentido?
o Sí o No
10. Señale tres aspectos que le preocupen más del comportamiento o personalidad de sus hijos-as (en cuanto a sentimientos, miedos, emociones, complejos, gestos de indisciplina, caprichos, conductas agresivas...)
b. _____
c. _____
d. _____
11. ¿Consideran que es suficientemente trabajador-a y responsable en su trabajo escolar
o A menudo o A veces o Nunca

12. ¿y compartiendo las tareas domésticas?
 o A menudo o A veces o Nunca
13. Enumere dos o tres cualidades o virtudes que le gustaría que su hijo-a tuviese
 1. _____
 2. _____
 3. _____
14. ¿Piensa que sería necesario mejorar los hábitos de higiene y alimentación de sus hijos?
 o Sí o No
15. ¿Cómo emplea su hijo/a el tiempo libre? Cite las tres actividades más frecuentes durante las tardes o los fines de semana:
 1. _____
 2. _____
 3. _____
16. ¿Tiene dudas y preguntas sobre cómo educar a su hijo/a?
 o A menudo o A veces o Nunca
17. ¿Le gustaría asistir a alguna charla o clase con profesores para mejorar el comportamiento, las actitudes y el nivel académico y educativo de sus hijos en general?
 o Sí o No
18. Por favor relacione todos los temas relativos a la educación de sus hijos y a la suya propia como padre o madre que le gustaría se tratasen en dichas sesiones.

Nota importante.- El presente cuestionario es totalmente anónimo, pero resultaría de gran utilidad el que rellenara los datos que se solicitan a continuación, circulando la respuesta correcta.

- Sexo: mujer varón
- Edad: menos de 30 años entre 30 y 40 años
 entre 40 y 50 años mayor de 50 años
- Lengua que se habla en el hogar: inglés español otra (especifique) _____
- País de procedencia: _____
- Nivel de estudios: primarios o elementales secundarios (High School) universitarios

SU EDUCACION



NUESTRA PRIORIDAD

Lincoln Elementary School

Programa de Participación de Padres

Curso 2.004-05

Autora: María Jesús García

**PROGRAMA DE FOMENTO DE LA PARTICIPACION DE LAS
FAMILIAS EN LA VIDA ESCOLAR DEL CENTRO**

Propuesta de trabajo para el curso 2.004-05

Escuela: Lincoln Elementary (SAUSD)

Mes: Agosto 2.004

Sesiones: 4, de 1 hora 30 minutos cada una.

Propuesta horaria: Todos los lunes de 5:30-7:00 ó de 6:00-7:30

Clases participantes: 2

Objetivos

- 1. Demostrar cómo centro y familias pueden trabajar juntos para conseguir altos niveles de rendimiento académico y mejora del comportamientos y actitudes de los alumnos, entendiendo la educación de sus hijos como un proceso o tarea compartida.**
- 2. Ayudar a los padres a entender cuáles son los niveles de conocimiento y desarrollo cognitivo que se espera de los alumnos por niveles, con ejemplos concretos de lo que pueden ser buenos modelos de trabajos en lectura, expresión oral y escrita, inglés y matemáticas.**
- 3. Fomentar una más activa y efectiva participación general de las familias en las distintas actividades escolares y extraescolares, para conseguir en último término su colaboración en el proceso de mejora de la escuela y la comunidad.**

Contenidos

Primera sesión:

1. **Presentación.** Objetivos y descripción del programa.
2. **Educación.** Tarea compartida entre padres y profesores en tres ámbitos:
 - a) el fisiológico (hábitos higiene, deporte, salud y nutrición).
 - b) el emocional-personal-social.
 - c) el cognitivo-intelectual. Expectativas.
3. **Guía práctica de reflexión.** Cómo mejorar el rendimiento académico, las actitudes, la comunicación y autoridad, los hábitos de estudio y trabajo, la realización de tareas, así como el comportamiento y disciplina en la escuela y en el hogar.

Segunda sesión:

1. **Objetivos de 2º grado en lenguaje oral y lectura.** Programa curricular.
2. **Modelo y guía práctica para el trabajo en casa de estas dos áreas.** Video o demostración por parte del profesor. Compartir ejemplos de lo que serían muestras de buenos niveles de fluidez, comprensión lectora y de expresión oral. Identificar aspectos en los que sus hijos necesiten ayuda especial. Reforzar los conceptos, la información o contenidos que se trabajan semanalmente en clase.

Tercera sesión:

1. **Objetivos de segundo grado en escritura.**
2. **La escritura como proceso creativo.** Aspectos en los que hemos de hacer hincapié: forma y contenido.
3. **Análisis y corrección de textos:** cartas, cuentos, poemas, resúmenes o ensayos escritos por alumnos.

Cuarta sesión:

1. **Objetivos de segundo grado en matemáticas.** Programa curricular y Contenidos por trimestre. Ejemplos de tests.
2. **Modelo y guía práctica para padres.** ¿Cómo trabajar las matemáticas en casa? (prácticas informales con conceptos como peso, medidas de capacidad, longitud, tiempo y dinero. Ejercicios básicos en el reconocimiento, uso y orden de números y operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división. Control y seguimiento del nivel que van alcanzando sus hijos y resultados de los exámenes parciales.

Metodología

1. Materiales muy sencillos, muy organizados y a su disposición desde el primer día del curso. Ilustrados y con grandes letras que inviten y faciliten su lectura.

2. Fomentar la mayor participación posible de los padres en las 4 sesiones. Citación mediante carta y llamada telefónica personal. No limitarlo a exposiciones o clases magistrales por parte del profesor. Dejarles explicar y reflexionar sobre necesidades e intereses de sus hijos y de ellos como padres y educadores.

3. Proporcionar un ambiente relajado y cálido que les haga sentirse cómodos, sin complejos y bienvenidos a la hora de dirigirse al maestro o al centro de sus hijos.

4. Mantener una actitud atenta, preocupada, dialogante y receptiva ante sus problemas, dificultades o situaciones personales y familiares delicadas o adversas.

Manifestar empatía hacia la población inmigrante, al difícil y largo proceso tanto de aprendizaje de una segunda lengua como de armoniosa integración social y cultural.

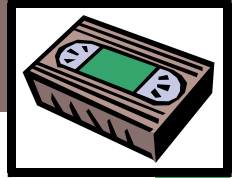
5. Diseñar, escribir e ilustrar tarjetas de agradecimiento a los padres (sus hijos las escribirán en clase dándoles las gracias por el enorme esfuerzo de asistir al curso en beneficio de su educación).

6. Realizar el esfuerzo por conocer y llamar a los padres y madres por su nombre de pila a lo largo de las sesiones y posteriormente durante el curso. Ello facilitará una comunicación más abierta y fluida, esencial para establecer buenos vínculos y niveles de colaboración en aspectos educativos.

7. Al final de cada sesión de trabajo, se les proporcionará una tarjeta para que a la siguiente sesión traigan un listado de al menos una duda y una pregunta acerca de todo lo que se les ocurra o interese respecto al centro, a sus hijos, sus maestros o a su tarea como educadores. Se dejará siempre un tiempo para su debate y discusión.

Recursos Personales y Económicos

1. **Servicio de Guardería** (Childcare).
2. **Presupuesto:** Title I Parent Involvement Activities.
 - a) Personal y material didáctico.
 - b) Café, bebidas, galletas durante las sesiones.



Primera sesión

1. **Presentación.** Objetivos y descripción del programa.

2. **Educación.** Tarea compartida entre padres y profesores en tres ámbitos:
 - El fisiológico (hábitos higiene, deporte, salud y nutrición).
 - el emocional-personal-social.
 - el cognitivo-intelectual.

3. **Guía práctica de reflexión.** Cómo mejorar el rendimiento académico, las actitudes, la comunicación y autoridad, los hábitos de estudio y trabajo, la realización de tareas así como el comportamiento y disciplina en la escuela y en el hogar.



DESARROLLO FISIOLÓGICO Y EDUCACIÓN

PARA LA SALUD.

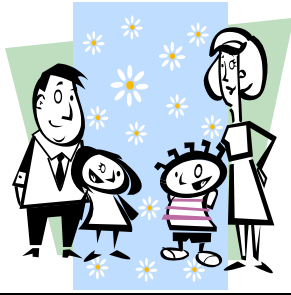
- . Necesidad de descanso y sueño.

- . Buena y sana alimentación (dieta equilibrada, rica en nutrientes y variada).

- . Importancia del ejercicio físico y el deporte.

- . Adquisición de buenos hábitos de higiene y limpieza.

- . Participación en actividades lúdicas y recreativas de la escuela y la comunidad.



DESARROLLO EMOCIONAL, AFECTIVO Y

SOCIAL

Los aspectos sociales y el buen estado afectivo y emocional son tan importantes o más si cabe que el desarrollo y cuidado físico o intelectual. El potencial de nuestros hijos, su personalidad, su futuro personal y profesional depende en gran medida de mantener un buen equilibrio entre dichos aspectos. Así deberíamos:

A) Hablar y escuchar a nuestros hijos.

Es una necesidad el hacerlo además diariamente sobre la escuela, sus amigos, sus juegos, su trabajo, sus preocupaciones, alegrías y dificultades, sobre los maestros, su tarea y sus vivencias y experiencias. Procurar ser positiva/o y "escuchar de verdad".

B) Mostrarles total confianza en su capacidad (alta autoestima) y fomentar la actitud de ser buenos estudiantes y el deseo de realizar estudios superiores universitarios como objetivo real futuro alcanzable además de deseable. Informarse bien sobre todos los programas que puedan ayudar a que su hijo consiga los niveles académicos necesarios previstos y dicho futuro acceso a la universidad. No conformarse con poco, sino luchar por obtener las mejores calificaciones siempre.



Con nuestro ejemplo

C) Procurar ser buenos modelos enseñando con nuestras acciones además de con palabras a ser:

1. Amables y educados, pacientes y tolerantes. Ejemplos serían: ceder el paso, no pegar, agredir o empujar, no gritar ni insultar, saludar cariñosamente, sonreír, pedir disculpas, solicitar las cosas por favor y dar las gracias, no invadir el espacio ajeno, compartir y ayudar...). Dichos valores ayudarán a nuestros hijos sin duda a ser mejores niños y estudiantes ahora y en un futuro a ser mejores personas, buenos esposos-as, padres-madres, amigos, profesionales y ciudadanos.

2. Disciplinados, trabajadores, responsables y respetuosos con las personas y propiedades compartidas ajenas o propias. El amor, la ternura, el cariño, los cuidados y la atención son imprescindibles para el niño, pero no el mimo, los caprichos o el que se salgan con la suya.



DESARROLLO INTELECTUAL O COGNITIVO

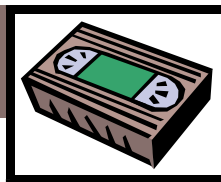
A) Revisar a menudo el nivel de nuestros hijos en lectura, escritura, matemáticas e inglés.

- Preguntar al maestro regularmente sobre la marcha, progreso de nuestros hijos en la escuela y qué pueden hacer para ayudarles en casa a que mejoren.
- Garantizar el que su hijo o hija lea como mínimo media hora diaria, además de lo asignado en sus tareas. Leer juntos siempre que sea posible.
- Usar la computadora para escribir cuentos y programas de aprendizaje y desarrollo del inglés o las ciencias.
- Ir al menos una vez cada quince días a la biblioteca pública.
- Limitar el tiempo que su hijo/hija ve la televisión.
- Aprovechar cualquier oportunidad de la vida real para crear una situación de aprendizaje: desarrollo de la memoria, pensamiento y reflexión crítica, expresión oral y de su pensamiento matemático (por ejemplo en el mercado precios, cambio de dinero, medidas de capacidad, peso, suma de lo que va costando todo...)



B) Fomentar buenos hábitos de trabajo y estudio.

- Prestar atención. Escuchar y eliminar distracciones. El estudio debe tener lugar en un ambiente silencioso (no televisión y música, juegos o ruido). Las preocupaciones o los problemas personales son una importante fuente de distracción que hace mucho menos efectivo nuestro trabajo.
- Ir aumentando poco a poco el tiempo que se es capaz de trabajar de manera continuada en una actividad.
- Leer bien, cuidadosamente las instrucciones y los pasos a seguir en un trabajo o actividad. Repasar todo al final, una vez concluido éste.
- Repetir y revisar lo ya aprendido en clase.
- Ser un estudiante organizado, puntual y responsable con la asistencia.
- Procurar tener siempre sus materiales listos, ordenados, limpios y bien presentados.



Segunda sesión

1. Objetivos de segundo grado en lenguaje.

- Programa curricular.
- Ejemplos de tests.

2. Desarrollo del lenguaje oral y trabajo de la lectura en el hogar.

- Video
- Fluidez lectora y comprensión



DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL

Hablar con nuestros hijos mucho para:

- **Desarrollar su pensamiento, su capacidad de analizar, valorar, criticar, dar razones y justificar opiniones.**
- **Ampliar su vocabulario.**
- **Aumentar sus conocimientos y experiencias.**
- **Desarrollar su capacidad de expresar ideas, sentimientos, emociones y relatar o contar historias.**
- **Mejorar la vocalización, buena entonación y pronunciación de sonidos, sílabas, palabras y oraciones, así como su fluidez.**

Invitarles a resumir y contar cuentos que conozcan o que acaben de leer.

- **La secuencia o el orden de los hechos (lo que sucede siempre tiene un orden -lo que ocurre primero, después..y al final-).**
- **La riqueza de detalles y la buena descripción de los personajes, los lugares o los acontecimientos.**
- **Es importante no olvidar contar dónde ocurren, cuándo, cómo y quién forma parte del entramado.**
- **Cuidar la correcta construcción de las oraciones y los tiempos verbales.**



LA LECTURA.

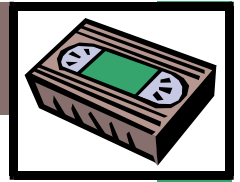
1. El placer de leer. El desarrollo del gusto y afición por la lectura debe ser nuestro objetivo prioritario. Todos hemos de disfrutar leyendo para de verdad convertirnos en buenos lectores. El éxito escolar depende en gran medida de este cimiento básico.

2. Trabajemos la fluidez y la entonación.

- Mediante la práctica diaria (de 30 a 40 minutos) y sirviendo nosotros mismos de modelos.
- Haciendo que nuestros hijos les lean cuentos a los abuelos, hermanos, amigos u otros familiares.

3. Para trabajar la comprensión:

- Invitar a nuestros hijos a observar los dibujos atentamente y a anticipar lo que va a pasar sólo viéndolos.
- Hacerles preguntas sobre dónde y cuándo se desarrolla la historia. Pedirles que describan el lugar con detalle si es posible.
- Animarles a que cuenten lo que ocurre en orden, describiendo a los personajes y lo que hacen.
- Provocar la reflexión sobre el porqué pasan las cosas, las causas y las consecuencias. (¿tú qué harías en su puesto?, ¿cómo te sentirías si a ti te pasara lo mismo?...).



Tercera sesión

1. Objetivos de segundo grado en escritura.
2. Tests en escritura.
3. La escritura como proceso creativo.
 - La importancia de las ideas y la originalidad.
 - La forma y la presentación.
4. El análisis y corrección de textos:
 - Resúmenes, cuentos, poemas o ensayos escritos por alumnos.
 - Análisis de éstos para su corrección.



LA ESCRITURA. Actividad reflexiva y creativa.

1. Atención prioritaria a las ideas.

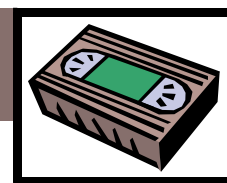
2. Ajustarse al tema y no olvidar nada que se pida. Buscar un principio y final interesantes.

3. Cuidar la caligrafía y la presentación.

4. Corregir:

- **La separación de las palabras.**
- **El uso de puntos, signos de admiración e interrogación.**
- **El uso de mayúsculas al comienzo, detrás de cada punto y con los nombres propios.**
- **La repetición de palabras (y...y...y...; luego.... luego....; me gusta, me gusta....) o ideas.**
- **Tiempos verbales.**
- **Faltas de ortografía.**

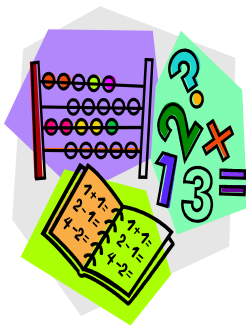
5. Sugerir el que progresivamente se vayan utilizando oraciones más largas y expresiones más elaboradas con mayor riqueza de vocabulario y profundidad de contenido.



Cuarta sesión

1. Objetivos en matemáticas. Programa y ejemplos de exámenes por trimestres.

2. ¿Cómo trabajar las matemáticas en casa?.
 - Ideas y consejos. Guía práctica de desarrollo de la capacidad matemática del niño.
 - Realización independiente pero controlada de las tareas escolares.
 - Seguimiento del progreso y el nivel que van alcanzando su/s hijo/s y resultados de los exámenes parciales. Reforzar las áreas que presenten dificultades.



MATEMÁTICAS. Contenidos y estrategias de enseñanza.

- **Importancia de las matemáticas en la vida común y escolar.**
- **Asignatura que disciplina mentalmente a los alumnos, exige rigor, exactitud, rapidez y agilidad mental y concentración, todos ellos aspectos esenciales del desarrollo intelectual.**
- **Todos los alumnos pueden terminar adorando las matemáticas y como consecuencia sentirse orgullosos de si mismos, con confianza personal y un alto nivel de autoestima.**

Contenidos básicos

- **Números cardinales y ordinales.**
- **Operaciones.**
- **Resolución de problemas.**
- **Medidas de longitud, peso, capacidad, tiempo y superficie.**
- **Probabilidad y estadística. Interpretación de gráficos**
- **Geometría**

En el hogar podemos desarrollar la capacidad matemática de nuestros hijos mediante la realización de:

- Prácticas informales con conceptos como peso, medidas de capacidad, longitud, tiempo y dinero en las actividades cotidianas como ir al mercado (llevar la cuenta de lo que nos va a costar, revisar el contenido de los envases y el peso de los productos, el cambio del dinero que necesitamos para pagar, etc.)
- Ejercicios básicos en el reconocimiento, uso y orden de números
- Resolución de problemas, identificando la operación u operaciones necesarias.
- Cálculo mental de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones.
- Memorización de las tablas de multiplicar.

Seguimiento del progreso de nuestros hijos.

- No esperemos hasta recibir las calificaciones.
- Revisemos el nivel que van adquiriendo en matemáticas a través de sus tareas escolares y preguntando a su maestro/a.
- No hagamos las tareas por ellos. Enseñémosles lo que no sepan, pero dejemos que después trabajen solos para fomentar su sentido de responsabilidad y confirmar que de verdad saben hacerlo.

THEIR EDUCATION



OUR PRIORITY

Lincoln Elementary School

Parent Participation and Involvement Program

School Year 2004-05

Author: Maria J. Garcia

PARENT PARTICIPATION AND INVOLVEMENT PROGRAM

School: Lincoln Elementary (SAUSD)

Month: August 2004

Sessions: 4 sessions, 1 hour 30 minutes each.

Schedule: Mondays from 5:30 to 7:00 or from 6:00 to 7:30

Participants: 1 or 2 classes at the time

Goals

1. Develop a common understanding of how home and school work together to support high levels of academic achievement, good behavior, and attitudes of students.

2. Help families understand the instructional focus of the curriculum and what students are expected to learn based on grade level academic standards. Also, what "good work" looks like in Language Arts and Mathematics.

3. Engage families and the community in the whole school improvement process with their active and effective participation.

Contents

1st Session.

1. **Introduction.**
2. **Educational goals:** include the physical, emotional, social, and cognitive aspects of the whole developmental process of a child's growth.
3. **Guide for discussion:** how to improve student academic achievement, attitudes, social skills, behavior, study habits, responsibilities at school and home.

2nd Session.

1. **Language Art Standards.** Listening, Speaking and Reading
2. **What parents can do to support student learning.** Videos and examples of how good work in these areas look . Show individual performance of children relative to grade level expectations. Identification of special needs and reinforcement of concepts and skills taught in the classroom .

3rd Session.

1. **Writing Standards.**
2. **Writing as a creative process.** The importance of developing ideas, format, and presentation.
3. **Ways to help our children to revise a piece of writing.** Analyze letters, poems, narrative and expository texts of students.

4th Session.

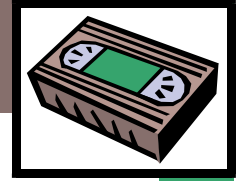
1. **Mathematic Standards.** Curriculum and assessment. Examples for parents
2. **How to work with Math at home. A guide for parents.** Informal exercises with numbers, measurement, geometry, problem solving, data analysis, and statistics.
3. **Follow the learning process, level of achievement, and needs of students by trimesters.** Importance of motivation and self-esteem.

Materials and Methodology

1. Folder or notebook with simple materials, illustrations, and limited text, easy to read and understand, will be ready for parents to use on the first session.
2. Encourage parent participation by sending individual letters written by students, emphasizing important educational goals. Also, teachers may need to make personal calls to parents.
3. Each session will not be just a lecture from the teacher; on the contrary, parents will be encourage to express worries, anxieties, doubts, and thoughts about the education of their sons or daughters, about their cultural values, expectations, needs, and future.
4. Provide a welcoming environment for communication. Make parents feel safe and secure to talk and participate at the school.
5. Establish a positive attitude for family differences that show respect, empathy and understanding of personal or economic problems each family may have.
6. Design student “thank you cards” and letters for parents at the end of the sessions. Those cards will show student appreciation for the effort and time that parents gave in support of their education.
7. Try to call parents by their first name.
8. At the end of each session the teacher will receive a card from the parents expressing questions, doubts, or an interesting thought. Also, the card will allow parents to seek clarification or further explanation of a particular skill or idea. Before starting the next session the group will answer or discuss briefly those topics or questions written on the cards.

Resources

1. **Childcare**
2. **Budget Title I: Parent Involvement Programs:**
 - a. **Staff and Material resources.**
 - b. **Snacks and drinks for the sessions.**



1st Session.

1. **Introduction.**
2. **Educational goals** that include the psychological, physical, social, and cognitive aspects of a child's development and growth.
3. **Guide for discussion.** How to improve student academic achievement, attitudes, social skills, study habits, school and home responsibilities.



PHYSICAL DEVELOPEMENT AND HEALTH

EDUCATION.

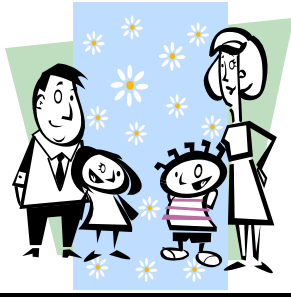
- . Provide for adequate periods of “quite time” and enough hours of sleep.**

- . Provide a healthy and balanced diet, rich in nutrients for our children (a good breakfast and no “junk food.”)**

- . The importance of physical activities and sports.**

- . The acquisition of good hygiene habits.**

- . Participation in cultural events, amusement, and creative activities of school and community**



EMOTIONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT.

Keeping a good balance of emotional and social development for our children is as important as good physical health. A child's potential, personality, and professional success in the future depends on this balance. That means that we have to pay substantial attention to their confidence, self-esteem, motivation, attitudes, behavior, temperament, flexibility, tolerance and politeness. Some recommendations are:

A) Talk and listen to your child (the golden rule.) It is necessary to talk daily about school, friends and games, work, worries, joys, and difficulties or happy experiences. Try to be always positive and “really, really listen” to your children (active listening.)

B) Show them your confidence in their capacity and encourage your child to be a good student and instill the concept of higher education (go to college) in the future.

C) Get information about programs that can help students to achieve those goals. Let's create an attitude in our children “not to just get by, but to do our very best in whatever we do.”



We as role models

C) We need to teach our children by our own behavior and words. As a society we must demonstrate desirable social behaviors.

1. Politeness, patience, and tolerance. Good examples would be: don't invade the space of someone else, let people enter first, don't be aggressive, hit or push, don't yell or insult, acknowledge another person by saying "good morning, smile, so sorry, or excuse me please, thank you,". Remember to share and help others. These simple practices will help our children to be better people and in the future better professionals, mothers/fathers, wives/husbands, friends, and citizens.

2. Kindness, respectfulness and responsibility with people, property, and our environment. Love, tenderness, and attention are so important. However, at the same time we need not "spoil" our children, but set limits and boundaries.



COGNITIVE DEVELOPMENT

A) Frequently check the achievement levels of your son/daughter in Reading, Writing, Math, and English.

- Ask your child's teacher about his/her progress and level of achievement. Also, ask how you can help or facilitate with his/her learning process.
- Provide an opportunity for your child to read for pleasure at least 30 minutes each evening. Young children need to be read to frequently in order to develop language.
- The computer is an excellent tool to help children to write stories and learn more English, Math, and Science concepts.
- Visit the public library often and check out books.
- Limit the time your child watches television.
- Use any opportunity of life, such as shopping at the grocery store or even driving in the car, to create a learning experience: develop memory, speech and vocabulary, thinking process, decision making, mathematical operations or mental calculations.



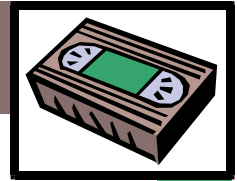
B) Promote good habits of work and study.

1. Keeping attention: Provide a quiet, clean work area and eliminate distractions. A student needs a quiet place (no TV, music, games or noise.) Worries and personal problems are a major source of distractions for your child and can often interfere with their ability to process information and retain it.

2. Increase little by little the time that your son or daughter works without interruptions in the same activity. The attention span of a child is developed over time.

3. Reminders for good study habits:

- Carefully read all instructions and steps of an activity. Do not forget to reread and revise when completed.
- Practice what has been already learned in class, i.e. flash cards, vocabulary words.
- Be a well organized student who always arrives on time and attends school regularly.
- Take care of books, submit neat papers and projects, and have the materials ready.



2nd Session

1. Language Art Santandars:

Listening, Speaking, and Reading.

2. What parents can do to support student learning:

- **Videos and examples of how good work in these areas look.**
- **Show samples of individual performance of student work relative to grade-level expectations.**
- **Identification of special needs and reinforcement of concepts and skills taught in the classroom weekly.**



LISTENING AND SPEAKING.

Talk to your child frequently

- To develop their thoughts, their cognitive capacity to describe, analyze, criticize, justify and express ideas, feelings, emotions or opinions. Talking frequently helps children to develop oral stories using their imagination.
- To increase vocabulary, knowledge, and experiences.
- To improve your child's pronunciation, intonation, and grammar.
- To develop fluency.

Invite them to summarize and retell stories that they have already known or they have just read:

- The sequence and order of facts (What happened first, next, and at the end, cause and effect.)
- Distinguishing between the important facts and details. The description of characters, places where the story takes place, and the time frame when all these things happen whether in the past, present, or future. (WHO, WHEN, WHERE, WHAT, and HOW.)
- Pay attention to the structure of the sentences, grammar, and past tense of verbs.



READING.

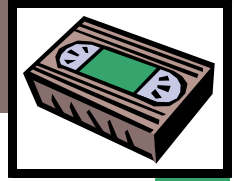
1. **Reading as a pleasure:** Our main goal, our priority is to make our children love reading and to develop good reading habits. Reading should be an enjoyable activity, otherwise they will never be good readers. Success in school depends on this basic foundation.

2. **Work on fluency and intonation.**

- Practice daily (from 10 to 30 minutes depending on the age of the child) modeling when necessary.
- Encourage your daughter/son to read books with their grandparents, brothers, sisters, and to other relatives or friends. Make them feel proud.

3. **Working on comprehension:**

- Invite your child to observe the pictures attentively and to anticipate or predict what is going to happen in the story.
- Ask question about when and where the story takes place while reading or by simply looking at the pictures. For example: Describe the place, are there many trees?, the water you see, is it a lake, or a river, the ocean.. or what?
- Make them retell the story in order (sequence of events.)
- Analyze why things happen in a certain way, causes and effects of actions, behaviors, or manners of the characters (... “¿if you were him what would you do? Why? How would you feel in that same situation?...”)”



3rd Session

1. **Writing Standards.**
2. **Writing as a creative process:** The importance of the ideas, format, and presentation.
3. **Ways to help our children to revise a piece of writing:** Analyze and revise letters, poems, narrative, and expository texts of students.



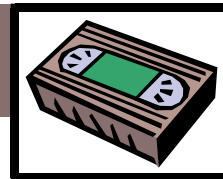
WRITING AS A CREATIVE PROCESS.

1. Since writing is a creative process, it is important to help your child develop oral language and original ideas. This communication process allows children to express their views, opinions, feelings and emotions and will eventually enable them to become good writers .

2. Steps of the writing process.

- **Before writing, read all directions carefully.**
- **Stay on topic.**
- **Think about an interesting beginning sentence that addresses the topic.**
- **Penmanship.**
- **Revise:**
 - ❖ Space between words.
 - ❖ Capitalization and punctuation.
 - ❖ - Repetition of the same word over and over (and, and, ...)
 - ❖ Past tenses of verbs.
 - ❖ Spelling

3. Little by little invite your child to use longer and more elaborate sentences.

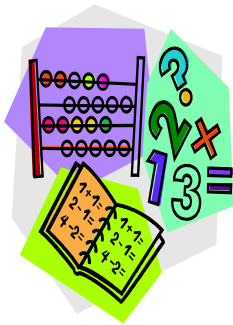


4th Session

1. **Mathematic Standards:** Curriculum, assessments and examples for parents.

2. **How to work with Math home. A guide for parents:** Informal exercises with numbers, measurements, geometry, problem solving, data analysis, and statistics.

3. **Follow the learning process, levels of achievement, and student needs by trimesters.** The importance of motivation and self-esteem.



MATHEMATICS. Contents and teaching strategies.

- The importance of mathematics in life.
- It is a subject that disciplines our students mentally. It requires attention, concentration, with rigorous practice. Also, fast mental calculations are an essential aspect of math education.
- A child's self-esteem increases as their confidence and knowledge levels in Math rises. With this confidence every child can begin to love Math.

Contents

- Numbers.
- Algebra and Functions.
- Solving problems. Strategies.
- Measurement: length, weight, volume, time, money, etc.
- Probability and statistics. Graph interpretation.
- Geometry.

At home we can help our children by the following activities:

- **Informal practice with concepts like weight, capacity, time, money, and length can take place during normal daily activities. For example family trips to the market or gas station can provide opportunities for practice with numbers and money. Ask your child to add up the cost of the groceries, read labels of containers of milk or juice, measure the weight of fruits and vegetables, and estimate the amount of change you may receive from the cashier.**
- **Basic exercises to identify, read, and write numbers.**
- **Problem solve by explaining key vocabulary to help understand which operation a math problem may need.**
- **Play games that require the use of mental calculations of addition, subtraction, multiplication, and division.**
- **Memorize the time tables.**

How to help your children raise their levels of learning and achievement:

- **Don't wait until you receive the report card.**
- **Follow his/her progress through homework and by asking the teacher.**
- **Help your children with homework, but don't do it for them. They need to feel a sense of pride and responsibility for the quality of their work.**
- **Extra practice may be required in some areas.**

SU EDUCACIÓN



NUESTRA PRIORIDAD

Escuela de Educación Primaria Lincoln
Programa de Participación de Padres
Curso 2.005-06

Objetivos

Demostrar la necesidad de que escuela y familia trabajen juntas para conseguir altos niveles de rendimiento académico, mejora del comportamiento y actitudes de los alumnos.

Ayudar a los padres a entender cuáles son los niveles de conocimiento y desarrollo cognitivo que se espera de los alumnos por niveles mostrándoles lo que pueden ser buenos ejemplos de trabajo en lectura, expresión oral y escrita, inglés y matemáticas.

Fomentar una más activa y efectiva participación de las familias en las actividades del centro y en el proceso de mejora de la escuela y la comunidad.

Datos aportados por investigaciones

Algunos de los factores que garantizan el éxito escolar no se refieren tanto al nivel socioeconómico de las familias como a la importancia de:

1. Crear en casa un ambiente que estimule el aprendizaje.
2. Confiar en la capacidad de los hijos y mantener altas expectativas respecto a su futuro tanto académico como profesional.
3. Ser partícipe junto con la escuela del desarrollo educativo de los hijos.

Los alumnos de diferentes culturas tienden a obtener mejores resultados académicos cuando padres y profesores colaboran y trabajan juntos en la educación de los alumnos. Los maestros suelen tener mejor opinión de las familias y esperar más de esos estudiantes.

Cuando los padres participan en la educación de sus hijos, esos estudiantes obtienen mejores calificaciones, mejor nivel de asistencia y calidad en el contenido y entrega de las tareas.

El mal comportamiento, los niveles de drogadicción, alcoholismo, violencia y las conductas antisociales disminuyen a medida que aumenta la participación de los padres.



COMUNICACIÓN

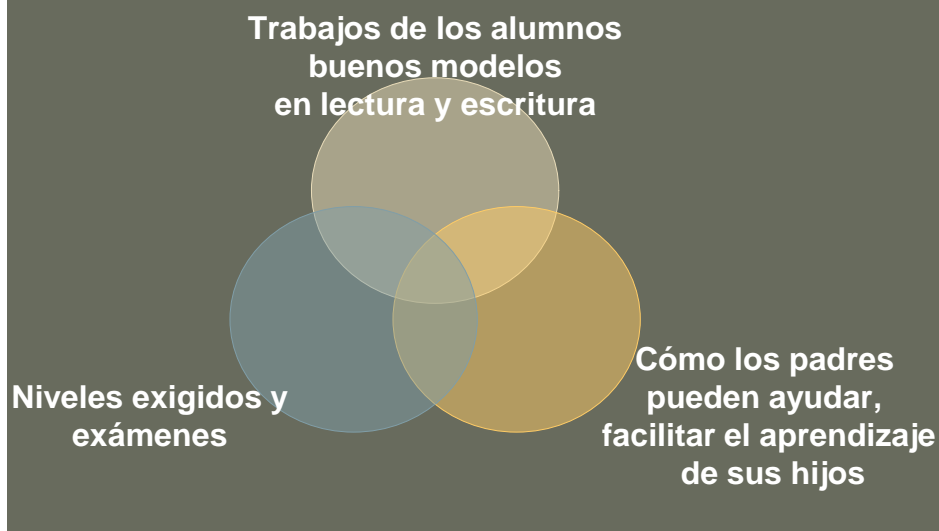


PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA PADRES

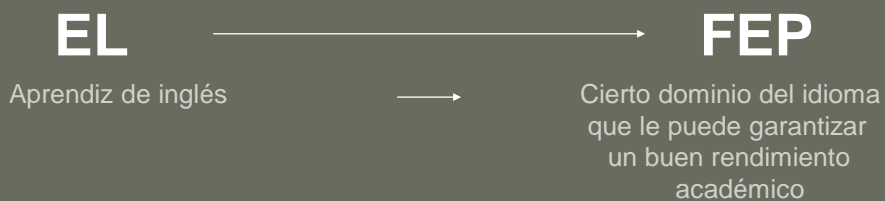




INFORMACIÓN POR BLOQUES



CLASIFICACIÓN Y RECLASIFICACION DE LOS ALUMNOS



CELDT California English Language Development Test
(Una vez al año a principio de curso)

ADEPT – Carousel of Ideas – ELD classes

California Standard Test

- En mayo – una semana todas las mañanas
 - Lectura, escritura y matemáticas
 - Ciencias en 5º curso

Far Below Basic	Below Basic	Basic	Proficient	Advanced
-----------------	-------------	-------	------------	----------

300

350

400

Importante:

NO ESPERAR HASTA EL FINAL

Reciben los resultados cada año – Pídanse los a sus maestros

Hablen con sus hijos – Descanso, concentración y alimentación

Calificaciones (Report Cards)

Progreso, esfuerzo, habilidades sociales y hábitos de trabajo y estudio:

E S N U

Rendimiento académico – Objetivos del curso (Standards)

4 3 2 1

Student Study Team – Programas de Apoyo - SES

DEPORTE Y SANA ALIMENTACIÓN

Buena y sana alimentación (dieta equilibrada, rica en nutrientes y variada).



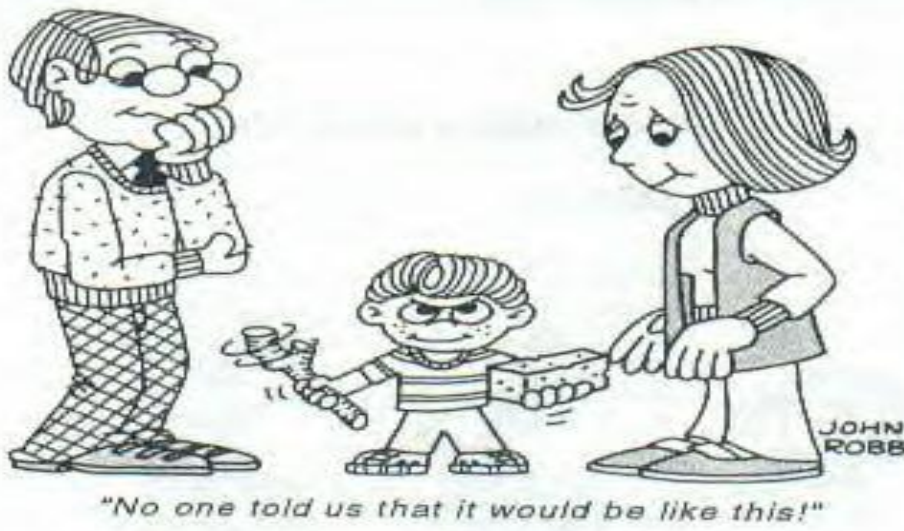
Necesidad de descanso y sueño.

Adquisición de buenos hábitos de higiene y limpieza.

Participación en actividades lúdicas y recreativas de la escuela y comunidad.

La importancia del ejercicio físico y el deporte.

¿Cómo conseguir que sean buenos y responsables, educados y además trabajadores?



Nosotros como buenos modelos Enseñar con el ejemplo

Confianza, autoestima, motivación, actitudes, conducta, temperamento, tolerancia, amabilidad, educación, respeto y responsabilidad en el trato con las personas las propiedades y el medio ambiente.



Amor, ternura y cariño, flexibilidad, paciencia y atención pero sin mimarles, sin consentirles. Establecer claros límites, reglas y no ceder a sus caprichos.

Hablar y escuchar a nuestros hijos
Procurar ser positivos y “escuchar de verdad”.

Fomentar el deseo de realizar estudios superiores universitarios.

Mostrarles total confianza en su capacidad y fomentar la actitud de ser buenos estudiantes, de no conformarse con poco y luchar por obtener las mejores calificaciones siempre”.

Aprovechar cualquier oportunidad de la vida real para crear una situación de aprendizaje: desarrollo de la memoria, pensamiento y reflexión crítica, desarrollo de la expresión oral y del cálculo mental matemático.

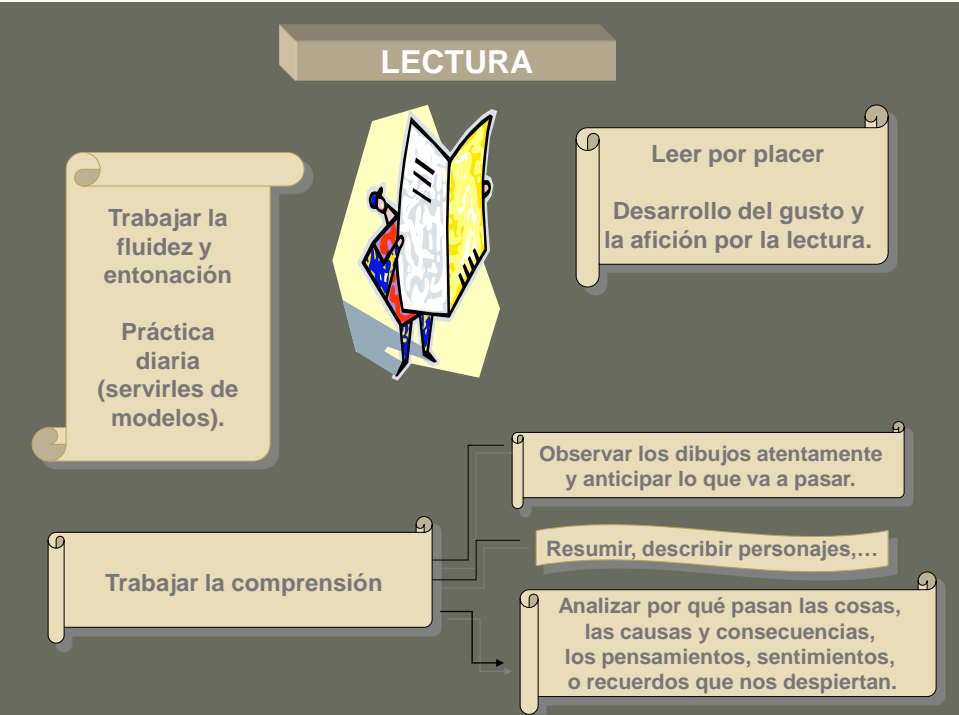
Revisar frecuentemente el nivel de nuestros hijos en lectura, escritura y matemáticas. Preguntar al maestro qué podrían hacer en casa para ayudar a que mejoren.

FOMENTAR BUENOS HÁBITOS DE TRABAJO Y ESTUDIO



Garantizar un pequeño espacio en la casa limpio, silencioso y sin distracciones.

Ir aumentando gradualmente el tiempo que de manera continuada puede ir trabajando el alumno solo. Procurar tener siempre los materiales listos, ordenados, limpios y bien presentados.



Atención prioritaria a las ideas, la originalidad y las técnicas para expresar puntos de vista, describir, persuadir o convencer, exponer y resumir.



Ayudar a nuestros hijos a revisar una carta, un poema, una narración, un ensayo o un informe.

La escritura, actividad reflexiva y creativa

Consejos prácticos

- Pensar y organizar las ideas antes de escribir.
- Leer las instrucciones cuidadosamente.
- Ajustarse al tema.
- Buscar un principio y un final interesantes.
- Cuidar la caligrafía y la presentación.
- Corregir: - La separación de las palabras.
 - El uso de signos de puntuación y letras mayúsculas.
 - La repetición de las mismas palabras.
 - Los tiempos verbales.
 - Las faltas de ortografía.
- Sugerir el que progresivamente se utilicen expresiones más elaboradas.

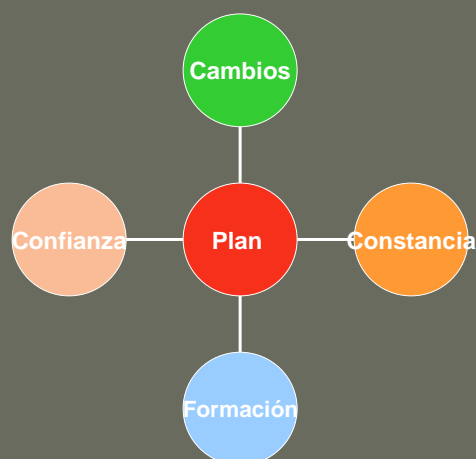
La importancia de las matemáticas en la vida real



En casa podemos desarrollar la capacidad matemática de nuestros hijos mediante:

- Prácticas informales con conceptos como peso, medidas de capacidad, longitud, tiempo y dinero en las actividades cotidianas como por ejemplo llevar la cuenta de lo que nos va a costar todo en el mercado, revisar el contenido de los envases y el peso de los productos, el cambio que necesitamos, etc.
- Ejercicios básicos en el reconocimiento, uso y orden de números.
- Resolución de problemas, identificando la operación u operaciones necesarias.
- Cálculo mental de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones.
- Memorización de las tablas de multiplicar.

¿Podemos hacer un mejor trabajo como educadores y padres?



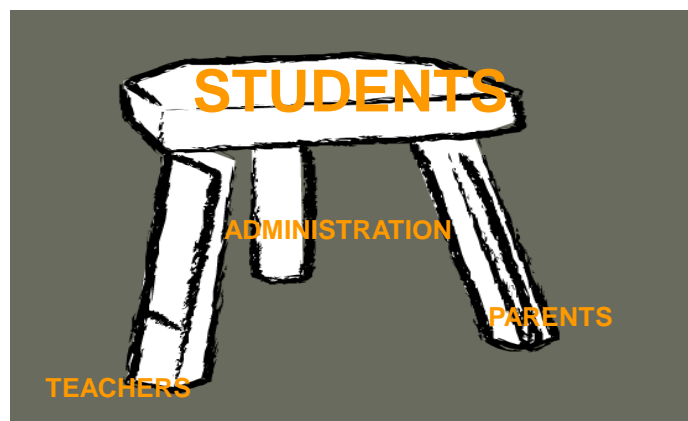
“SU EDUCACION” *NUESTRA PRIORIDAD*

“THEIR EDUCATION” *OUR PRIORITY*



Escuela de Primaria Esqueda
Kinder-Curso de orientación familiar
Año académico 2011-12

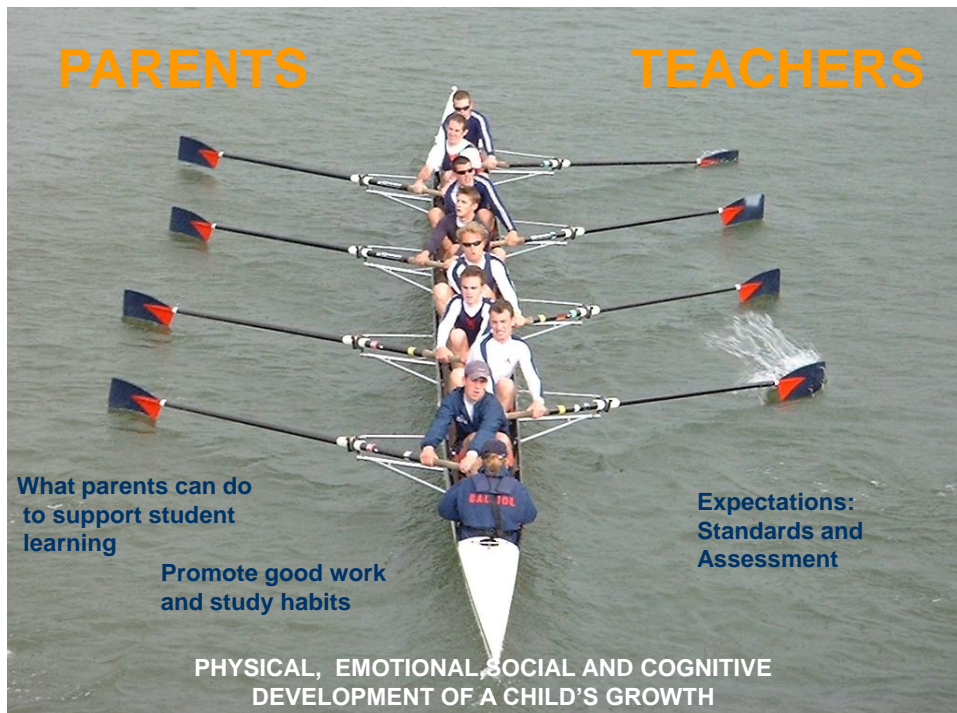
COMMUNICATION



Research Findings

The most accurate predictor of a student's achievement in school is not income or social status, but the extent to which that student's family is able:

1. To create a home environment that encourages learning.
2. To communicate high, yet reasonable, expectations for their children's achievement and future carriers.
3. To become involved in their children's education at school.



Calificaciones (Report Cards)

Progreso, esfuerzo, habilidades sociales y hábitos de trabajo y estudio/ *Progress, effort, social skills:*

E S N U

Rendimiento académico – Objetivos del curso
(Standards)

5 4 3 2 1

Student Study Team – Programas de Apoyo

RECLASIFICACION OF STUDENTS

EL → FEP

Aprendiz de inglés

Cierto dominio del idioma
que le puede garantizar
un buen rendimiento
académico

B EI I EA A

CELDT California English Language Development Test
(Una vez al año a principio de curso)

ADEPT – Carousel of Ideas – clases de ELD

EDUCACION INTEGRAL Padres como vehículos - modelos



¿Cómo mejorar el rendimiento académico, las actitudes, la conducta social, los hábitos de trabajo y estudio y cómo aumentar el nivel de responsabilidad de nuestros hijos en la escuela y en el hogar?

¿Qué queremos? ¿Dónde vamos?

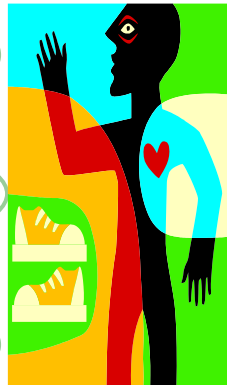


Desarrollo Fisiológico Salud – Ambiente - Rutinas

Alimentación y buenos hábitos de higiene y limpieza

Rutinas y horarios fijos

Suficiente ocio y tiempo libre – Importancia del juego



Descanso y sueño
Ambiente tranquilo relajado.

Orden y normas
(de antemano)

Participación en actividades culturales y recreativas – Deportes

Seguridad y protección física, afectiva y emocional

PACIENCIA Y CALMA

FLEXIBILIDAD Y ATENCIÓN (tiempo)



AMOR Y TERNURA
Aprender a querer y ser queridos

SER ESTRICTO
Claras normas y límites
Ambiente estructurado

Predicar con el ejemplo

Hablar mucho con ellos – Escuchar de verdad
Ser positivo

Altas aspiraciones y confianza en su capacidad - demostrando y enseñando para que hagamos de ellos niños inteligentes y curiosos, con capacidad de esfuerzo, interés y ganas de hacer siempre todo lo mejor posible.

Saber jugar y resolver conflictos

Ser positivos, cariñosos y mantener una actitud de ayuda hacia los demás

Aprender a compartir

Relaciones sociales y comportamiento con adultos y otros niños



Saber comportarse en público (escuela, casa, mercado...)

No interrumpir – No insultar

No correr, gritar, empujar

No tocar cosas si no son tuyas

No comer en cualquier parte y manchar todo

Facilitar múltiples experiencias y oportunidades de aprendizaje

Estar al tanto del rendimiento escolar de sus hijos y cómo pueden ayudar en casa

Desarrollar capacidades e intereses

Fomentar buenos hábitos de trabajo y estudio



Proporcionarles un lugar silencioso, limpio y sin distracciones dónde trabajar.

Ir aumentando poco a poco el tiempo que sus hijos pueden trabajar concentrados y de manera continuada en la misma actividad.

MATEMATICAS EN CASA



MATH AT HOME

RECONOCER, ORDENAR, CONTAR Y ESCRIBIR NUMEROS DEL 1 AL 30

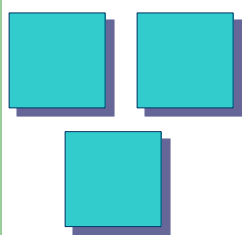
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30



COMPLETAR LOS NUMEROS DEL 1 AL 30 QUE FALTEN

1	2		4		6	7	8		
11	12		14	15		17		19	20
	22		24	25	26		18	29	

SUMAR Y RESTAR



$$3 - 1 = 2$$



3




+ 4

7

CONCEPTO DE CANTIDAD/More or less than


>
GREATER THAN
MAYOR QUE

3 **<** **4**



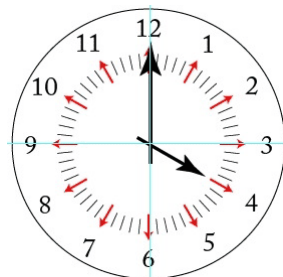
<
LESS THAN
MENOR QUE

7 **>** **2**



Reloj/ Time

What time is it?

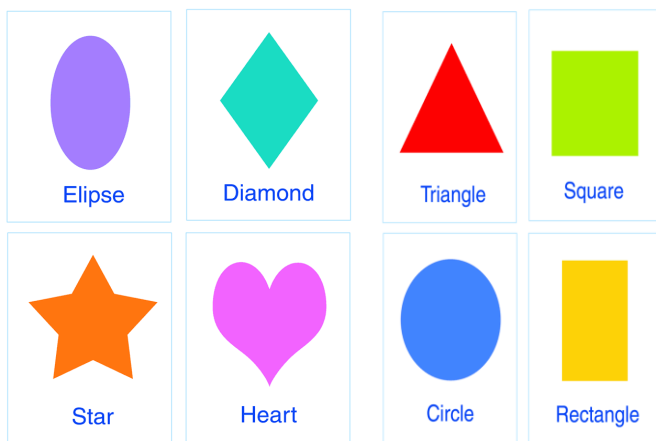


It is
It's 4 o'clock

It is 3 o'clock
3:00 pm



Figuras geometricas/*Shapes*



Colorearlas

Color them

Recortarlas

Cut them

Identificarlas

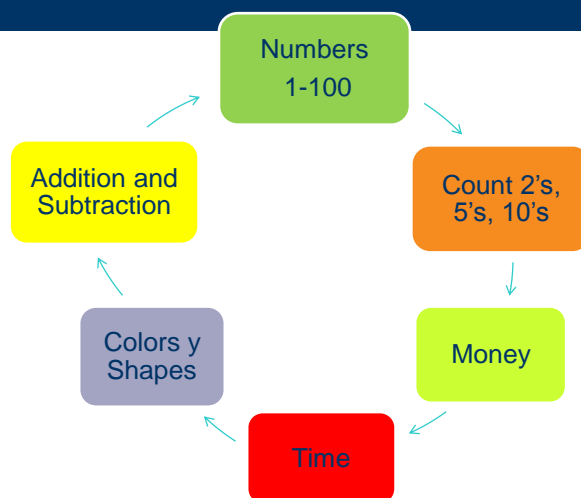
Lados y vértices

*Identify them:
Corners and
Sides*

Nombrarlas

Name them

Mathematics



LA LECTURA Y ESCRITURA EN CASA – HÁBITOS Y RUTINAS



La lectura es una de las actividades más importantes y útiles que el ser humano realiza a lo largo de su vida. Es un hábito que se adquiere lentamente desde temprana edad y se mantiene de por vida.

I want my children to read

I want my children to be successful strategic readers.



I want my children to have big dreams.

And I want those dreams to come true.

How can I help my children?

National Institute for Reading, 2006



I show them that reading matters



- I help them find books they like.
- They see me read.
- We go to the library together
- We write letters to their relatives and spell out all the words.
- We read before bed every night.

National Institute for Reading, 2006



We spend time together



- We talk a lot.
- I talk to him about what we 're doing
- I ask about her day.

- They asks me about the world
- I tell them what I know

National Institute for Reading, 2006

DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL



Invíténlos a que resuman y cuenten historias

Hablen con sus hijos-as frecuentemente

Para mejorar su pronunciación, entonación, gramática y fluidez.

Para aumentar su vocabulario, sus conocimientos y experiencias.

Para desarrollar su pensamiento, su capacidad intelectual para describir, analizar, criticar, justificar, y expresar ideas, sentimientos, emociones y opiniones.

LECTURA/Reading

Atención a la fluidez y entonación leyéndoles en alto en cualquier idioma



Leer por placer

Trabajar en comprensión:

Observar los dibujos y anticiparse a lo que puede pasar en la historia.

Resumir, establecer conexiones...

Analizar causas y consecuencias de los acontecimientos y conductas de los personajes.

Fluidez y entonación – Prelectura - CD



I help them hear the sounds in words when we talk



- I help them hear how **b**aby and **b**ubble **s**tart with the same sound

- I help them hear that **k**itten and **m**itten rhyme.

- We sing songs. We say nursery rhymes.

- They are ready to read.

- I am helping them.

National Institute for Reading, 2006



I help them learn the ABCs



- We start with ant and go all the way to zebra.

- We look for letters everywhere

- We say their names and the sounds they make

- We practice writing all the letters.

National Institute for Reading, 2006

I help them know what words mean



- I teach my children that things have names

- I teach them the colors, the food we eat.

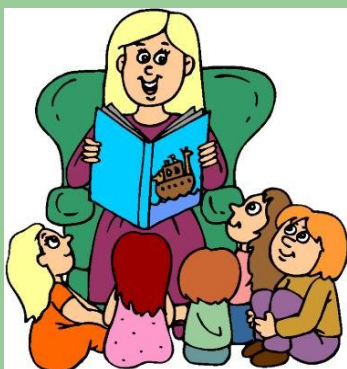
- I teach them the animals and the kinds of weather

- I teach them **walk, run, jump,** and **fly.**

- I teach them **is, was,** and **will be**

National Institute for Reading, 2006

I help them practice reading



- They read their favorite book out loud

- I read it too, we take turns.

- They read it over and over. I don't mind.

- They read until the words sound right.

- I say, "Great job reading!"

National Institute for Reading, 2006

I help them understand what they read



- I say, "Tell me about the story. What happened? Who did what? Why? How did it end?"

- We talk about it

- I say, "What do you think about the story?"

- And I listen

National Institute for Reading, 2006

The importance of developing ideas to help your child express their views, opinions, feelings, and emotions.



Escritura/ *Writing as a creative process*

Consejos/Recommendations

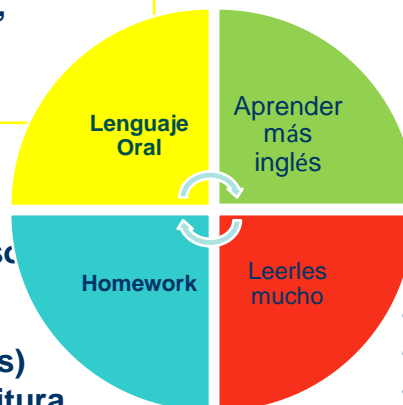
- Escribir su nombre/ *Trace their name: First and last name*
 - Caligrafía/ *Penmanship*
 - Hablar y Dibujar: Muchos detalles/ *Draw a picture with details and talk about it*
- Mas tarde: 1. Escribir al menos una oracion/*Write one sentence*
 2. Separacion entre palabras - *Space between words*
 3. Letra mayuscula al principio y punto al final/
Capitalization and punctuation

En el hogar

Tarea: Mochila/Carpeta

- Coherente,
- Rico
- Oraciones completas

- Palabras usadas frecuentemente
- Fluidez (Decodables)
- Letras/escritura



- Televisión
- Jugar
- Cine, museos
- Clases arte
- Deporte

- Biblioteca
- Comprensión
- Manual padres



SANTA ANA UNIFIED SCHOOL DISTRICT

LINCOLN ELEMENTARY ACADEMY

M■■■■ F■■■■, Principal

Comisión de Participación de Padres

Orden del día de la reunión del 25 de mayo de 2.004

1. **Análisis y evaluación de la encuesta de padres desarrollada durante el curso 2.003-04.**
 - Pasar un breve cuestionario.
 - Discutir la necesidad de pasarlo a un grupo mayor de padres y a todos los profesores.
2. **Propuesta de planificación y desarrollo del Programa “Su educación, nuestra prioridad” para el próximo curso**
 - Cuestionario breve de evaluación padres y profesores.
 - Informe plan detección necesidades próximo curso
 - Grupo discusión padres
 - Grupo discusión y trabajo profesores
 - Elaboración programa
 - Puesta en marcha a partir de septiembre
 - Evaluación: a) inmediata
b) seguimiento evaluación a corto plazo (4 meses)
 - Análisis de resultados. Propuesta de mejoras y cambios.
3. **Puesta en marcha del aula-abierta o escuela de padres.**
 - Clases Alfabetización.
 - Teatro y arte
 - Temas de relaciones familiares
 - Educación y Nutrición
 - Preocupaciones como mujer
 - Aspiraciones laborales
 - Desarrollo de capacidades
 - Historia y cultura familiar
 - Cocina y recetas
 - Cartas legales y amistosas
 - Poesía y Literatura
 - Historia, Cultura y Deportes
 - Clases de inglés, matemáticas y ordenadores.
 - Clases para la obtención del título de Secundaria
 - Preparación prueba de acceso al “College”
4. Actividades PTA: Ferias, Exposiciones, Incentivos, etc.
5. Funciones y Competencias de los miembros de la Comisión. Relaciones con la Dirección del Centro y la Asociación de Padres y Profesores (PTA). Obtención de Recursos.



Parent Participation Committee

Agenda 05/25/2004

1. **Analysis and evaluation of the Parent Survey developed in 2003-04.**
 - Pass a questionnaire to parents and teachers.
2. **Program "Their Education, our Priority" for the next school year:**
 - Analysis of the questionnaire.
 - How to detect parents' and students' needs.
 - A parent discussion group.
 - A teacher discussion group.
 - Elaboration of the program
 - To be developed during August and September
 - Evaluation: a) right after it be delivered
b) after 4months
 - Results. Suggestions to improve the program.
3. **Parenting school.** Literacy Classes in Spanish around these kind of topics:
 - Theater and art
 - Relationship in the family
 - Education and Nutrition of our children
 - Worries and concerns as women (and/or men)
 - Our professional life, future expectations, possibilities.
 - Development of skills and capabilities
 - History and Culture
 - Legal documents, letters
 - Poetry, Music and Literature
 - Sports
 - English, Math and Computer courses.
 - Classes to obtain the High School Diploma or pass the required test for Colleges and Universities.
4. **PTA activities:** Fairs, Expositions, Incentives, etc.
5. **Our roles** and relationship with administrators, PTA, parents, and teachers. Funding and resources.



Comisión de Participación de padres e Informe Equipo

Directivo

27 mayo-2004

1. Programa Su Educación, Nuestra Prioridad

- Cuestionario breve de evaluación padres y profesores.
- Informe plan detección necesidades próximo curso
- Grupo discusión padres
- Grupo discusión y trabajo profesores
- Elaboración programa
- Puesta en marcha a partir de septiembre
- Evaluación inmediata y seguimiento a corto plazo (5 meses)
- Resultados. Análisis de mejoras y cambios.

2. Aula-abierta de padres:

- Clases Alfabetización. Teatro
- Inglés
- GED-Título de Bachillerato (“High School Diploma”)
- Matemáticas
- Computadoras
- Inglés



STAFF MEETING 08/22/04

Agenda

1. **Education for Parents.** *Please pass parents the information and application.*
2. **Parent Participation and Involvement Program**
 - *Content (suggestions, changes to improve it, new needs...)*
 - *Calendar (Best time? one or two sessions?)*
 - *Materials (What kind of materials and how we are going to organize the distribution of those)*

BACK TO SCHOOL NIGHT IDEAS:

30min. Parents will be with me in the multipurpose room:

- *Necessity of working together*
- *Good health habits*
- *3 important rules:*
 1. *-Be polite, respectful and patient*
 2. *Be responsible, a hard worker*
 3. *Be a good person with confidence and a high level of self-esteem*
- *3 recommendations:*
 1. *Talk to your children a lot. Give them quality time*
 2. *Parents as good role models*
 3. *Love your kids, but be assertive, don't spoil them. Set boundaries*

In the classrooms: 1 hour and 30 minutes

- *30 minutes: Introduction, Attendance, Rules, Homework, Uniforms, Schedule, Teacher-Parents communication...*
- *30 minutes: Oral Language Development and Reading*
- *30 minutes: Writing*

Give parents a copy of the standards, Samples of good student work and Test Samples.

A second and/or complimentary option would be:

- *One Saturday at the beginning of September: 3 or 4 hours. It will work well for 3rd, 4th, and 5th grade.*
- *One more evening: 2 hours*

Materials: Copy of the Standards

A small folder with recommendations



"BACK TO SCHOOL NIGHT" 2004-05 – Presentación del Proyecto

Orden del día de la reunión de padres:

1. Establecimiento de los vehículos de comunicación con los padres (llamadas telefónicas, visitas, cartas y notas del centro y clase).
2. Recursos que proporciona la escuela y la comunidad. Proyecto "Su educación, nuestra prioridad".
3. Participación de padres:
 - a. ayuda en clase, grupos de lectura, lectura informal, escritura.
 - b. colaboraciones esporádicas en clases de ciencias o ciencias sociales así como en nutrición y salud en calidad de expertos.
 - c. participación en el diseño y desarrollo de programas culturales y deportivos escolares y extraescolares. Proyección comunitaria.
 - d. elaboración de materiales didácticos.
 - e. diseño de programas y plan de formación de padres. "ESL", "High School Diploma", acceso a la universidad, psicología y pedagogía infantil y juvenil.
4. Horarios diarios de clase. Materiales y distribución de espacios en el aula. Puntualidad y faltas de asistencia.
5. Deberes.
6. Comportamiento, actitudes y relaciones personales.
7. Preguntas y Sugerencias.



2004-05 BACK TO SCHOOL NIGHT – Program presentation

AGENDA

1. **Communication with parents: letters, phone calls, notes, and visits.**
2. **School and community resources (dental, health, public library, bookmobile).
Handbook.
New Project: “Su Educacion, Our Priority.**
3. **Parent involvement and participation.**
 - 3.1. **Classroom activities: reading groups, writing workshops, math, science projects, reports, etc.**
 - 3.2. **Parent expert talks i.e. career or unit of study.**
 - 3.3. **Design and help with making instructional materials for classroom use.**
 - 3.4. **Plan and develop cultural programs and sport events for the school and community.**
 - 3.5. **Parent education: information about ESL, High School Diploma, how to pass a test to enter college or universities. Possible workshops about nutrition, psychology, education, civil rights, and legal forms and procedures, professional and vocational counseling.**
4. **Schedules, attendance, educational materials and technology, classroom environment**
.
5. **Homework**
.
6. **Behavior, attitudes and relationships. Rules and consequences. Teaching good decision making.**
7. **Questions.**



Single Plan for Student Achievement 2006-07 Parent Meeting

Goal V – Parent Community: Partnership for Student Learners

Wednesday, November 8, 2006

A G E N D A/ *Orden del día*

1. **School Goal/ *Objetivo general***
2. **Description of Objectives to Meet Site Goal/ *Objetivos específicos necesarios para alcanzar nuestra meta:***
 - a. **Encourage parent involvement and communication/ *Mejorar la participación y la comunicación entre escuelas y familias.***
 - b. **Empower parent to actively participate in the decision making process at Lincoln Elementary./*Garantizar la participación activa de los padres en la toma de decisiones de la escuela.***
 - c. **Provide a variety of educational opportunities for parents/*Proporcionar una amplia oferta de clases para padres***
 - d. **Develop and enhance relationships with business partners and community members/*Mantener y ampliar las relaciones con los patrocinadores de la escuela***
 - e. **Encourage and support a PTA annual program for sports and cultural activities for families and community/*Apoyar la planificación y desarrollo de un programa cultural y deportivo de la Asociación de Padres***
3. **Questions and concerns./ *Ruegos y preguntas.***

Impreso que los profesores voluntarios rellenan para llevar a cabo las presentaciones del programa “Su Educación, nuestra prioridad”

MEMO

To: All interested teachers

From: María J. García

RE: Parent Participation and Involvement Program

We will need teachers to be presenters for the upcoming meetings with parents. If you would like to participate, please indicate here your availability and return this form to me.

Teacher Name _____

Grade _____ Language _____

Preferred time _____

Escuela de Primaria Lincoln

SU EDUCACION, NUESTRA PRIORIDAD – 2004-05

Nombre del alumno _____

Grado _____ Maestro-a _____

Queridos padres:

Tenemos que mantener una reunión con todos ustedes de dos horas para explicarles lo que sus hijos han de aprender este año en lectura, escritura y matemáticas y cómo pueden ayudarlos en casa. Se llevará a cabo en español y en inglés

¡ELIJA LA HORA QUE MÁS LE INTERESA POR FAVOR!

Mañanas: De 8 a 10

De 10 a 12

De 12 A 2

Tardes: De 5 a 7

Sábados: De 10 a 12

Lincoln Elementary School

THEIR EDUCATION, OUR PRIORITY – 2004-05

Student name _____

Grade _____ Teacher _____

Dear parents:

We need to have a meeting to explain the standards and expectations of Reading, Writing, and Math for this school year. We are planning to have it in the coming weeks.

PLEASE, CHOOSE THE BEST TIME FOR YOU!

- Mornings:
- From 8:00 to 10:00 am
 - From 10:00 to 12:00 am
 - From 12:00 to 2:00 pm
- Evenings:
- From 5:00 to 7:00 pm
- Saturdays:
- From 10:00 to 12:00 am

PARA TODOS LOS PADRES DE 5º GRADO

Nuestros hijos bien merecen nuestro esfuerzo

Imprescindible su asistencia

Salón 214

Sábado, día 8 de enero de 2.005

De 8 a 12 de la mañana

- Se hablará español
- Se les servirá desayuno
- Se cuidará de sus hijos

SU EDUCACION, NUESTRA PRIORIDAD

Hábitos, conducta, lectura, escritura y matemáticas



¡No falten! El Director y los maestros

de quinto les ruegan encarecidamente su asistencia.

PADRES DE PRIMER GRADO

Nuestros hijos bien merecen nuestro esfuerzo

Imprescindible su asistencia

Salón de usos múltiples

Miércoles, 2 de noviembre de 2.005

De 5 a 7 y media de la tarde

- . Se hablará en español
- . Se cuidará de sus hijos

THEIR EDUCATION, OUR PRIORITY

Habits, Discipline, Reading, Writing, and Math.

Presentation: Ms. García, M.



Please come! The principal and the Kindergarten teachers urge you to attend.

Cartas dirigidas a los padres convocándoles a los cursos



SANTA ANA UNIFIED SCHOOL DISTRICT

LINCOLN ELEMENTARY SCHOOL

M [REDACTED] F [REDACTED], Principal

February 18, 2005

Dear Parents:

We will have a meeting next Thursday, **February 24 from 8:00 to 12:00 a.m.** in room 125. Babysitting will be provided. Please, be on time!

At that meeting we will discuss educational strategies that we can use with your sons and daughters to help them in Reading, Writing, and Math. In addition, we will address social skills and good study habits.

We believe that this will help improve your child's over all achievement for this school year. Parents play a very important role in their children's educational success. See you there.

Yours truly,

Ms. G [REDACTED], Mrs. W [REDACTED], Ms. M [REDACTED] and Mrs. G [REDACTED]



SANTA ANA UNIFIED SCHOOL DISTRICT

LINCOLN ELEMENTARY ACADEMY

M [REDACTED] F [REDACTED], Principal

18 de febrero de 2.005

Queridos padres:

Una breve carta para informarles que el próximo jueves, día **24 de febrero**, nos reuniremos en el **salón 125 de 8 a 12 de la mañana**. Dos personas cuidarán de sus hijos mientras nosotros trabajamos en el salón 22. Sean **puntuales** por favor.

Juntos repasaremos todos los aspectos importantes a tener en cuenta en la educación de nuestros hijos, cómo podemos ayudarles en lectura, escritura, matemáticas y en el desarrollo tanto de buenas cualidades personales y sociales, como de buenos hábitos de trabajo y estudio.

Hagan todo el esfuerzo del mundo por no faltar, pues los resultados académicos de sus hijos a final de curso pueden ser infinitamente mejores si sabemos cómo trabajar mejor con ellos.

Les esperamos

Ms. Ga [REDACTED], Mrs. W [REDACTED], Ms. M [REDACTED], and Mrs. G [REDACTED]



SANTA ANA UNIFIED SCHOOL DISTRICT

LINCOLN ELEMENTARY ACADEMY

M [REDACTED] F [REDACTED], Principal

January 6, 2005

Dear Parents:

We will have a meeting this coming Thursday and Friday, **January 13 and 14 from 5:00 to 7:30 p.m.** in room 136. Babysitting will be provided. Please, be on time!

At that meeting we will discuss educational strategies that we can use with your sons and daughters to help them in Reading, Writing, and Math. In addition, we will address social skills and good study habits.

We believe that this will help improve your child's over all achievement for this school year. Parents play a very important role in their children's educational success. See you there.

Yours truly,

Ms. J [REDACTED], Mrs. G [REDACTED],

Mrs. E [REDACTED] and Mrs. H [REDACTED]



SANTA ANA UNIFIED SCHOOL DISTRICT

LINCOLN ELEMENTARY ACADEMY

M. [REDACTED] F. [REDACTED], Principal

6 de enero de 2.005

Queridos padres:

Una breve carta para informarles que el jueves y viernes de la semana próxima, **días 13 y 14 de enero**, nos reuniremos en el salón 136 de **5 a 7:30 de la tarde**. Dos personas cuidarán de sus hijos en el salón 135 mientras nosotros trabajamos. Sean **puntuales** por favor.

Juntos repasaremos todos los aspectos importantes a tener en cuenta en la educación de nuestros hijos, cómo podemos ayudarles en lectura, escritura, matemáticas y en el desarrollo tanto de buenas cualidades personales y sociales, como de buenos hábitos de trabajo y estudio.

Hagan todo el esfuerzo del mundo por no faltar pues los resultados académicos de sus hijos a final de curso pueden ser infinitamente mejores si sabemos cómo trabajar mejor con ellos.

Les esperamos

Ms. J. [REDACTED], Mrs. G. [REDACTED],

Mrs. E. [REDACTED] y Mrs. H. [REDACTED]

PARENT PARTICIPATION AND INVOLVEMENT PROGRAM

SCHOOL YEAR 2004-05 . 2nd grade

- Ms. [REDACTED], Mrs. [REDACTED] 4 sessions (6 hours) **August 2004/From 6:00 to 7:30**
Spanish group. Rooms 125, 124
Presenters: Ms. Garcia M., Mrs. [REDACTED]
- Ms. [REDACTED], [REDACTED] & [REDACTED] 2 sessions (5 hours) **Dec. 7, 8/From 8:00 to 10:30 a.m**
1 Spanish group Rooms 224, 134 B
Presenter: Ms. [REDACTED]
Letters already sent 65 Nov 20
Make phone calls Ms [REDACTED] & [REDACTED]
- Ms. [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] 2 sessions (5 hours) **Dec 6, 7/From 5:00 to 7:30 p.m.**
Spanish Group, Rooms 125, 124
Presenter: Ms. Garcia M
Send Letters # 80 by Dec. 3
Make phone calls: Ms. Garcia, Mrs. [REDACTED]
Mrs. [REDACTED] & Ms. [REDACTED]
- Mrs. [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED] 2 sessions (5 hours) **Dec 7 & 8/From 5:00 to 7:30 p.m.**
English Group, Rooms 126 and 127 B
Presenters Mrs. [REDACTED] & Mrs [REDACTED] Dec 7
Mrs. [REDACTED] & Mrs [REDACTED] Dec 8
Send Letters (Mrs. [REDACTED]) # 30 by Dec 3
Phone Calls: Mrs. E [REDACTED], [REDACTED], & [REDACTED]
- Ms [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] 2 sessions (5 hours) **January 13 & 14/From 5:00-7:30 p.m.**
Spanish Group, Rooms 136, 135B
Presenters Mrs. [REDACTED] & Ms. [REDACTED]
Send Letters 60 by Dec 3
Phone Calls: Ms [REDACTED], Ms. [REDACTED].
And Ms. Garcia

IMPORTANT: # 200 Binders

MENSAJE TELEFONICO PARA TODOS LOS PADRES

ESCUELA LINCOLN. 09/01/06

Queridos padres:

Les llamamos de la Escuela Lincoln para darles la bienvenida, desearles lo mejor para este nuevo curso que comienza e informarles de las nuevas clases para padres a través de Santa Ana College.

Habrá clases de inglés para principiantes y nivel intermedio. Serán de 8 a 11:30 de la mañana los lunes, martes y miércoles, en los salones 73 y 74. Por la tarde, de lunes a jueves, de 6 a 8:30 en los salones 62 y 73. Los jueves y viernes seguiremos dando primaria y secundaria en español en el aula número 73.

Los que quieran pasar el examen para entrar al College pueden tomar otras clases de GED en español también, los viernes por la tarde a las 6:00 y los sábados por la mañana de 9 a 1.

Son clases gratuitas, con cuidado de niños, profesores, créditos y certificados de Santa Ana College. Les darán una tarjeta de identificación ID, importante para asuntos legales.

PADRES APROVECHEN ESTA OPORTUNIDAD POR EL BIEN DE SUS HIJOS Y EL PROPIO.

Reciban un cordial saludo

Dear Parents, We want to welcome and inform you that English, GED & Spanish Literacy classes for parents will begin next Tuesday Sept. 5, in the mornings from 8:00 to 11:00 and in the evenings from 6:00 to 8:30pm.

It is a good opportunity that will greatly benefit your children and yourself personally and professionally.

For further information call the school

Thank you for your continue support to the education of your children

PARENT PARTICIPATION AND INVOLVEMENT PROGRAM
SCHOOL YEAR 2004-05 - 1st grade

- Mrs. [REDACTED] & Mr. [REDACTED] 2 sessions **Nov. 17 & 18, 2004 / From 8:00 to 10:30 a.m.**
Spanish Group, rooms 219, 223B
Presenter: Ms. Garcia M
Letters sent 2 days in advanced
Phone Calls: Mr. [REDACTED]
- Mrs. [REDACTED], Ms. [REDACTED] & [REDACTED] 2 sessions **Jan 13 & 14. / From 8:00 to 10:30 a.m.**
Spanish Group, rooms [REDACTED]
Presenters: [REDACTED] f, [REDACTED], [REDACTED]
Send Letters 60
Phone Calls [REDACTED] f, and [REDACTED] & assistant teachers
- Mrs. [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] 2 sessions **Dec 9 & 10**
From 8:00 to 10:30
Spanish Group, rooms 224 & 132 B
Presenters: [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED].
Send Letters # 60 By Dec 6
Phone Calls [REDACTED] and assistant teachers
- Mrs. [REDACTED] Mrs. [REDACTED] 2 sessions **Jan 19 & 20, 2004 / From 8:00 to 10:30**
& [REDACTED] Spanish Group, rooms [REDACTED]
Presenters: [REDACTED] and [REDACTED]
Send Letters # 60 By Jan 15
Phone Calls Ms [REDACTED] & Baker
- Mrs. [REDACTED], M. [REDACTED], 1 sessions **February 9 or 10**
Ms [REDACTED] & [REDACTED] **From 8:00 to 12:00**
Spanish Group, rooms [REDACTED]
Presenters: Ms. [REDACTED]
Send Letters # 60 By Dec 7, 2004
Phone Calls Ms. [REDACTED]
- All teachers cycles A,B,C,&D 2 sessions **Jan 11 & 12**
From 8:00 to 10:30
English Group, rooms [REDACTED]
Presenters: [REDACTED] and [REDACTED]
Send Letters # 40 By Jan 7
Phone Calls Each teacher will do theirs

NOTAS .- PREPARAR EN ESPAÑOL COPIAS DE LOS TESTS DE LECTURA, ESCRITURA Y MATEMATICAS.
HACER A [REDACTED], S [REDACTED] Y MRS W [REDACTED] UNA DEMOSTRACION DE LAS SESIONES DE LECTURA Y ESCRITURA/
REVISAR LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES ANTES DEL JUEVES.

PARENT PARTICIPATION AND INVOLVEMENT PROGRAM

SCHOOL YEAR 2004-05 - 3rd grade

Mrs. [REDACTED], [REDACTED], A [REDACTED]
[REDACTED], [REDACTED], [REDACTED]

1 session **Saturday Dec 4, 2004**

From 8:00 to 12:00

English Group, rooms 122 & 123 B

Presenters Mrs. [REDACTED]

Send Letters # 35 By Dec 1

Phone Calls [REDACTED], [REDACTED] and [REDACTED]

1 session, **Saturday Dec 4, 2004**

From 8:00 to 12:00

2 Spanish Groups, rooms 125, 124

Presenters Mrs. [REDACTED] & Garcia M

Send Letters # 85 By Dec. 1

Phone Calls Mrs. Assistant Teacher

Mrs. [REDACTED]

2 sessions **9,10 2004**

From 8:00 to 10:30

Spanish Group, rooms 224

Presenter: Mrs. [REDACTED]

Send Letters # 20 By Nov. 26

Phone Calls: Mrs. [REDACTED]

Mrs. [REDACTED] Mr. [REDACTED], Ms. [REDACTED]

Mrs. [REDACTED]

1 or 2 sessions **Dec. or Jan**

From 5:00 to 7:30 p.m or Saturday

Spanish Group, rooms 225 & 228 B

Presenter: Mr. [REDACTED] & or Mrs. [REDACTED]

Send Letters # 50 By ?

Phone Calls Mr. [REDACTED] and Mr. [REDACTED]

IMPORTANT:

- DEC 1, 2, AND 3 PHONE CALLS
- BINDERS: 3RS GRADE INFORMATION

PARENT PARTICIPATION AND INVOLVEMENT PROGRAM

SCHOOL YEAR 2004-05 - 5th grade

Mr. [REDACTED] Mrs. [REDACTED]

1 Session Jan 8, 2005

Ms [REDACTED], Mr. [REDACTED]

From 8:00 to 12:00 a.m

Mrs [REDACTED]

English Group, rooms 215, 125B

Presenter: Ms. [REDACTED], Mr. [REDACTED] f

Mrs. [REDACTED]

Letters by Jan 5, Reminder: Jan 7

Phone Calls [REDACTED] [REDACTED] and me

1 session Jan 8, 2004

From 8:00 to 12:00 a.m

1 or 2 Spanish Group rooms 214, 125B

Presenters: Ms Garcia, Mr [REDACTED]

Letters Jan 5, Reminder Jan 7

Phone Calls [REDACTED] [REDACTED] and me

IMPORTANT:

- Babysitting Downstairs room 215 (tell Mr. [REDACTED])
- Binders for Parents, have them ready by Friday
- Coffee and donuts
- Police # and keys for Saturday

SPECIAL RECOMMENDATIONS FOR 5TH GRADERS PARENTS BEHAVIOR: TALKING TO THE GIRLS AND

BOYS

- TV SHOWS
- LANGUAGE
- ATTITUDES
- PHYSICAL CONTACT
- FRIENDS (BARRIO)
- RESPECTING PROPERTY
- OWNERSHIP AND RESPONSIBILITIES (DON'T BRING TO SCHOOL PERSONAL BELONGINGS)

PARENT PARTICIPATION AND INVOLVEMENT PROGRAM

SCHOOL YEAR 2004-05 - Kindergarten

Mrs. [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED]

[REDACTED], [REDACTED], [REDACTED]

2 sessions **Jan 13 & 14**

From 11:30 to 2:00

English Group, rooms

Presenter: Mrs. [REDACTED] &

Send Letters # 40 By 8

Phone Calls

Mrs. [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED]

2 sessions **Jan 9 & 10(3rd week)**

From 11:30-2:00 a.m

Spanish Group, room

Presenter: Mrs. [REDACTED]

Send Letters # By

Phone Calls

Mr. Morales

2 sessions **Jan 19 & 20**

From 8:00 to 10:00 better in the afternoon

Spanish Group, rooms

Presenter: Mr. [REDACTED]

Send Letters # By

Phone Calls Mr [REDACTED]

Mrs. [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] n, [REDACTED]

2 sessions **Jan 11 & 12**

From 11:30 to 2:00

Spanish Group, rooms 224

Presenter: Mrs. Garcia

Send Letters # By

Phone Calls

IMPORTANT:

- COMPLETE THE INFORMATION
- HAVE A MEETING WITH 4TH GRADE TEACHERS
- COMPLETE PLAN FOR KINDER MESA, MORALES...
- COPY TO ALL 2ND GRADE TEACHERS
- GIVE THE CD TO MS [REDACTED]
- # BINDERS
- # COPIES GENERAL INFORMATION
- MAKE 1 NOTEBOOK PER GRADE LEVEL
- PASS A NOTE TO DR. FUENTES (PHONE CALLS, PRESENTERS, SUBS, ROOMS, BABYSITTING, BINDERS, COPIES, AND LETTERS. COFFEE)
- PASS A NOTE TO MR. [REDACTED] (ROOMS)
- PASS A NOTE TO MR. SALCE (BABYSITTING)
- PASS A NOTE TO ANA: SUBSTITUTE TEACHERS AND PAYMENT

VIERNES 3 DE DICIEMBRE

- COPIAS CARTAS MRS. [REDACTED] 4 SPANISH, 1 ENGLISH
- COPIAS CARTAS MR. [REDACTED] 13 SPANISH 4 ENGLISH
- LLEVAR COPIAS DE LOS "STANDARS" A LAS AULAS
- PREPARAR LAPICEROS
- CONTROLAR COPIAS Y QUIEN LOS PONE EN LOS CUADERNOS ANILLAS.
- LLEVARLOS A LAS DISTINTAS AULAS
- COPIAS DE LAS TRANSPARENCIAS PARA LAS TRES CLASES
- CONTROLAR QUE SE HAYAN HECHO TODAS LAS LLAMADAS TELEFONICAS Y QUE ESTÁN AVISADOS LAS DEL SERVICIO DE GUARDERÍA. SALCE
- HABLAR CON LOS PROFES PARA QUE COMPREN DULCES, LOS PAPIS TRAIGAN A ALGÚN ALUMNOS COMO BUEN EJEMPLO DE FLUIDEZ LECTORA QUE NOS AYUDE EN NUESTRA DEMOSTRACIÓN DE ESCRITURA.
- HABLAR CON RASHIDA POR SI QUIERE ESTAR PRESENTE Y CON MR. URQUIDI (BUENA OPORTUNIDAD PARA CONOCERLOS Y PRESENTARSE)
- ABRIR LA ESCUELA A LAS 7 DE LA MAÑANA
- PREPARAR EL CAFE, SERVILLETAS Y VASOS PLÁSTICO... SI NO HABLAR CON LOS PROFES
- LIMPIAR LAS CLASES
- PREPARAR SILLAS SUFICIENTES PARA TODOS
- LLAMAR ESTUDIANTES DE MS. LUND DURANTE EL FIN DE SEMANA.
- LLAMAR A LAS FAMILIAS DE LOS QUE NO ASISTIERON A LA MÍA

PARENT INVOLVEMENT PROGRAM

Teachers participation (# hours from August to December)

Mrs. [REDACTED] 7 hours (August and Dec. 8)

Ms [REDACTED] 2.5 hours (Dec.8)

Ms. [REDACTED] 4 hours (Dec. 7, 8)

Mrs. [REDACTED] 2.5 hours (Dec. 7)

Mrs. [REDACTED] 2.5 hours (Dec. 7)

Mrs [REDACTED] 4 hours (Dec. 4)

Mrs [REDACTED] 2 hours (Dec.4)

Ms. [REDACTED] 22 hours

Ms. Garcia, M. Program Design 46 hours

Planning Staff Development:

Design Note books

Design Power Point Present 42 hours

Staff Development 5 hours

Coordination and Implementation

Nov. 8 6.5 hours

Nov 15 5 hours

Nov 17, 18 5 hours

Nov 22 4.5 hours

Nov 24 6 hours

Nov 30, Dec 1 6 hours

Dec 2,3 4 hour

Dec 5, 12 5 hours (phone calls) 42 hours

Presentation Parents August 6 h

Nov 17,18 5 h

Dec 4 5 h

Dec 6, 7 5 h 21 hours

PARENT INVOLVEMENT PROGRAM

Teachers participation (# hours January)

Mrs. [REDACTED] 5 hours (January 13 & 14)

Ms. [REDACTED] 5 hours (January 13 & 14)

Mr. [REDACTED] 4 hours (January, 8)

Ms. [REDACTED] 1.5 hours (January 8)

Mrs. [REDACTED] 1.5 hours (January. 8)

Mrr. [REDACTED] 1.5 hours (January, 8)

Mrs [REDACTED] 4 hours (January, 29)

Ms. [REDACTED] 4 hours (January, 29)

Ms. [REDACTED] 4 hours (January, 29)

Ms. Garcia, M. 32.5 hours

Coordination and Implementation

Jan. 4 2 hours

Jan. 5 2.5 hours

Jan. 11 & 12 6 hours

Jan. 13 & 14 3 hours

Jan 18 4 hours

Jan 20 2 hours

Jan 23 2 hours

(Phone Calls, Meetings with teachers after school,

Letters & Reminders, Binders, Copies, Transparencies,

Childcare, Coffee, Chairs, Rooms...)

TOTAL18.5 hours

Presentation Workshop Parents

Jan. 8 4 hours

Jan 13 & 14 5 hours

Jan 29 4 hours

TOTAL 14 hours

CALENDARIO DEL PROGRAMA DURANTE EL CURSO 2005-06



CALENDAR PARENT PROGRAM

Wednesday October 26, 2005 from 5:00 to 7:30 pm	2 nd grade
Wednesday November 2, 2005 from 5:00 to 7:30 pm	1 st grade
Saturday November 5, 2005 from 8:00 to 11:30 am	Kindergarten PreKinder
Wednesday November 9, 2005 from 5:00 to 7:30 pm	3 rd grade
Saturday November 12, 2005 from 8:00 to 11:30 am	4 th grade 3 rd grade
Wednesday November 16, 2005 from 5:00 to 7:30 pm	5 th grade 4 th grade
Wednesday December 7 and Saturday December 12, 2005	Workshop in English Make-ups in Spanish

Open House

- Pasar información sobre servicios educativos y recursos sociales, programa de ciudadanía, bolsa de trabajo, consejería que tienen en Centennial para ayudar a los padres. Tarjeta de estudiante, tarjeta legal. Saber inglés para el nuevo programa de inmigración.
- Pasar información sobre la nueva Escuela de Padres y las clases que se ofrecen
- Preparar a los padres para final de curso, hacer el último esfuerzo.
- Llamar a todos los padres de 2º para que no falten este día.
- Hacer escribir a los alumnos acerca de experiencias que hayan tenido cuando aprendían inglés, sentimientos de miedo, angustia, desconfianza, complejos, tensión, confianza en su aprendizaje, niveles de autoestima, malas experiencias con profesores o alumnos.
- Pasar cuestionario a los padres de los alumnos de la clase de español.
- REUNION DE OPEN HOUSE: Con la nueva ley de inmigración en Estados Unidos se hace urgente la necesidad de aprender inglés, elevar el nivel de estudios, obtener la tarjeta de estudiante para tener un documento de identificación (ID), al menos, además de poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Mejora en la comunicación con los hijos en un futuro: si no se habla inglés se pierde en autoridad, prestigio ante los adolescentes y capacidad de conectar con ellos.
- HACER PANFLETOS INFORMATIVOS PARA ENTREGAR A TODOS LOS PADRES QUE LLEGUEN ESE DIA.
- Hablar con todos los profesores para que pasen información a los padres acerca de las clases.
- Llamar mediante el sistema y dejar un mensaje a todas las familias.

“SU EDUCACIÓN, NUESTRA PRIORIDAD”

Breve-encuesta evaluación del programa (padres)

1. Valore de 1 a 10 puntos el contenido programa: _____

2. Valore de 1 a 10 puntos el trabajo del maestro/a que desarrolló las sesiones o clases: _____

3. Cite al menos 3 cosas que aprendió o le resultaron interesantes o importantes para la educación de sus hijos:

4. ¿Ha puesto en práctica algo de lo que se trabajó en esas sesiones? ¿Qué concretamente? Explíquelo con detalle y comente si le está dando buenos resultados u observa cambios positivos

5. ¿Qué temas no le quedaron claros, no se trataron lo suficiente o le gustaría estudiar más en profundizar en el futuro?

6. Otros comentarios, ideas o preguntas:

“SU EDUCACIÓN, NUESTRA PRIORIDAD”

Breve encuesta- evaluación del programa (profesores)

1. Valore de 1 a 10 puntos el contenido del programa: _____

2. Valore de 1 a 10 puntos el trabajo de los maestros que impartieron los cursos _____

¿En qué aspectos podría mejorarse? _____

3. Cite al menos 3 cosas que como educador ha aprendido de los padre a lo largo de estas sesiones.

4. Señale algunos de los cambios positivos observados tanto en padres como en el rendimiento académico o comportamiento de los alumnos que cree que son fruto de este programa de padres.

5. ¿Qué temas considera que a los padres no les quedaron claros, o se deberían tratar con más profundidad?. Añada por favor cuantas nuevas ideas puedan contribuir a la mejora del programa para años sucesivos tanto en lo que se refiere a su contenido como a su planificación y desarrollo.

Clases de Inglés, GED, Alfabetización y Computación!

Lincoln Elementary School
425 S. Sullivan
Santa Ana, CA 92704

**Cursos
Gratis!**

Inglés

Estas clases son para adultos que deseen aprender a leer y escribir en inglés y así puedan ayudar a sus niños con la lectura.

**Cuidado
de niño
gratis!**

<u>Nivel</u>	<u>Dias</u>	<u>Hora</u>	<u>Salón</u>
Principiante 1	lunes a miércoles	8:00am - 12:00pm	73
Principiante 1	lunes a jueves	6:00pm - 9:00pm	62
Principiante 2 y 3	lunes a miércoles	8:00am - 12:00pm	75
Principiante 2 y 3	lunes a jueves	6:00pm - 9:00pm	73

Alfabetización

jueves y viernes	8:00am - 12:00pm	73
------------------	------------------	----

Preparación para el GED

jueves y viernes	11:00am - 2:00pm	73
viernes	6:00pm - 9:00pm	73
sabado	9:00am - 12:00pm	73

Computación

(Se aprende lo básico como operar una computadora)

<u>Dias</u>	<u>Hora</u>	<u>Salón</u>
lunes a jueves	7:45am - 10:15am	salón de computadoras
lunes y miércoles	6:00pm - 9:00pm	salón de computadoras

¡Inscríbese en la clase con el instructor!

Las clases empiezan el 8 de enero.

Para más información llame al Centennial Education Center al (714) 241-5700.

Santa Ana College - School of Continuing Education

Escuela de Padres

Solicitud de inscripción

Nombre: _____

Apellidos: _____

Domicilio; _____

Teléfonos: _____

Señale las clases en las que está interesado:

- Clases de español: escritura y ortografía
 lectura y escritura a nivel básico

Clases de computadoras:

- Principiante
 Nivel intermedio

Clases de Inglés:

Clases de GED para la obtención del título de secundaria

Escuela de Padres

¡Ya comenzamos!

Con la colaboración de Santa Ana College y la
Comisión de Participación de Padres de Lincoln

Clases de Inglés: Niveles Básico y Avanzado

- **Mañanas** De 8 a 11:30. Salones 72 y 73, Lunes martes y miércoles.
- **Tardes** De 6 a 9 salones 62 y 73, Lunes, martes, miércoles y jueves.

Maestros de Santa Ana College

Clases de Primaria y Secundaria y

Alfabetización en español:

De 8 a 12 Jueves y Viernes. Salón 73

Maestra: Mónica Rojas (Santa Ana College)

Clases de computadoras: De 8 a 9 todas las mañanas.

HABRÁ CUIDADO DE NIÑOS

Artículo publicado en la Revista Escolar

NUESTRA ESCUELA, UN LUGAR DE EDUCACION PARA TOOS INCLUIDOS NOSOTROS LOS PADRES

Una de las tareas más bonitas pero también una de las más difíciles en la vida es la de ser padre o madre especialmente la de ser “buenos” padres, buenos educadores.

Este curso hemos tenido la oportunidad por primera vez en la Escuela Lincoln de desarrollar un programa en el que se nos han dado las bases para saber cómo ayudar y educar mejor a nuestros hijos personal y académicamente.

En sesiones de trabajo los sábados, por las tardes e incluso por las mañanas, entre otras cosas hemos trabajado la forma de desarrollar en los niños buenos hábitos de salud, higiene y limpieza, de trabajo y estudio, qué hacer para conseguir que sean más trabajadores y responsables, más buenos y educados, en definitiva como actuar para que logren tener más confianza en sí mismos y sean mejores estudiantes y hombres y mujeres de provecho en el mañana.

El; idioma no tiene por qué ser una barrera insalvable por lo que se nos ha enseñado incluso cómo podemos ayudar a nuestros hijos en lectura escritura y matemáticas aunque no sepamos demasiado inglés nosotros. Se nos ha explicado con detalle lo que han de aprender, exactamente hasta dónde tienen que llegar y lo que nosotros podemos hacer en casa para que lo consigan. Han sido sencillos consejos o recomendaciones, pero francamente útiles.

No tenemos que resignarnos a que nuestros niños vayan mal o a que se comporten mal sin poder hacer nada para evitarlo. Ahora bien, maestros y padres han de trabajar juntos, en el mismo barco, porque este es el barco “la casa” de todos, el lugar donde todos podemos aprender y mejorar.

Este programa que se llama ‘SU EDUCACION, NUESTRA PRIORIDAD’ se ha llevado a cabo entre octubre y febrero en todos los grados y han participado un gran número de padres, en algunas clases afortunadamente más del 80%. Todos los maestros lo han suscrito y

esperamos que el próximo año con la experiencia de éste se extienda mucho más y el resto de padres que no participaron, puedan beneficiarse de el, Los que ya lo hicieron no han dejado de aplaudir la iniciativa y mostrar su agradecimiento.

Para continuar con esta tarea formativa la Escuela Lincoln con su PTA va a poner en marcha un aula abierta de padres en la que se organizarán e impartirán cursos permanentes de todo lo que los padres necesitaran: inglés, español (ortografía, lectura y escritura), computadoras, nutrición, diploma de secundaria si fuera posible, etc. Es un proyecto ambicioso pero que empezará a ser una realidad en breve, en uno o dos meses más.

Simposio para padres

2011-12
100-12
09 ON-03
09 ON-03
09 ON-03

**Seguimiento del Progreso
académico de los estudiantes**

Su Educación, nuestra prioridad
Program

**LO QUE NO PUEDEN
DEJAR DE SABER Y LO
QUE DEBEN DEGUIENTAD**

KINDER ORIENTATION 2010-11 School Year
Garfield Elementary School

When: April 13, 2011

From 8:00am to 10:00am

Where: Library

All parent need to attend - Babysitting will be provided

~~~~~

**JORNADA DE ORIENTACION para el curso 2010-11**

**Padres de Kinder**

Escuela Elemental Garfield

Fecha: 13 de abril de 2.011

De 8 a 10 de la mañana

Lugar: Biblioteca

Asistencia Imprescindible - Con servicio de guardería

# Garfield Elementary School

## Kinder Parent Orientation Calendar

**Session # 1**                      Wednesday Jan 20<sup>th</sup> 2010.  
Library Garfield Elementary

From 1:30 to 2:30 pm

- General Presentation of Teachers– Mrs. Garcia will conduct this part. Giving general information about:
- Good work and study habits
- Physical Development and Good Health Habits
- Emotional and Social skills
- (30 minutes)
- Oral Language Development (30 minutes)

From 2:30 – 3:30 K teachers and Ms. Garcia Presentation

- CD and instructions: sounds, letters of the alphabet, sight words, numbers, days of the week, months of the year.
- Reading: Modeling a read aloud
- How parents can help at home
- Homework folders – Library Information

### **Session # 2**

- Rhyming (15 minutes)
- Writing (20 minutes)
- Math (20 minutes)

### **Session # 3**

- How to improve student academic achievement, attitudes, social skills, behavior, study habits, and increase responsibilities at school and home.

Notes: Brochures and Posters ready a week before ; January 11, 2010

Special Invitation to those families whose kids need special help – Teachers will call – Mrs. García will call them directly too, using a list each teacher will provide.

Baby sitting provided & Pizza and fruit for everybody

Ms. Garcia will make a folder to be used during the first session. Teachers are going to revise it and make those changes they consider before making copies for all the parents.

**GARFIELD ELEMENTARY**  
**WORKSHOPS FOR PARENTS 2009-10**

**01/12/2010**    **2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade parents**

4:00 – 6:00 pm    Language Arts Interventions

Presentation

Mrs. A ..... 2 hours

Ms. O ..... 2 hours

Ms. Garcia, M. .... 2 hours

Planning: Preparation of Power Point and Materials

Ms. Garcia ..... 3 hours

**01/27/2010**    **Kindergarten parents**

**1:30 – 3:30 pm    Language Arts – Social Skills – Work and Study Habits**

Presentation

Mr. F ..... 1 hour

Mrs. G ..... 1 hour

Ms. Ch ..... 1 hour

Ms. Garcia ..... 1 hour

Planning: Preparation of Power Point and Materials for class and to take home

Mrs. Ch ..... 1 hour

Ms. Garcia ..... 2 hours

**02-10-2010**    **Kindergarten parents**

**1:30 -2:30 pm    Math**

Planning ( Preparation of Materials and Content – Blocks and Hand-outs to take home

Mrs. Ch ..... 1 hour

Ms. Garcia ..... 2 hours







## 1<sup>st</sup> grade Parent Orientation Meeting

*(All parents need to attend - Babysitting will be provided)*

Wednesday, Mar 24<sup>th</sup>, 2010

From 1:30 – 3:30 pm

Where: Library

### AGENDA

- **1:30 – 2:30 Language Arts**
  - CD and instructions: sounds, letters of the alphabet, sight words, numbers, days of the week, months of the year.
  - Oral Language Development
  - Reading: Modeling a read aloud
  - How parents can help at home
  - Library Information
- **2:30 -3:00 Writing expectations – Fine motor skills**
  - Handwriting
  - Samples of Good Work
  - Illustrations
- **3:00 – 3:30 Math curriculum**
  - Numbers – Blocks
  - Addition and Subtraction
  - Time
  - Shapes
  - Money

**DO NOT MISS THIS IMPORTANT MEETING. YOUR CHILD'S PROGRESS  
DEPENDS ON YOUR ATTENDANCE TO THIS SESSION.**

1<sup>st</sup> grade teachers



## **REUNIÓN DE PADRES DE PRIMER GRADO**

*(Todos los padres tienen que asistir – Habrá cuidado de niños)*

**Miércoles 24 de marzo de 2010**

**de 1:30 a 3:30 de la tarde**

**Lugar: la biblioteca**

### **Orden del día**

- **1:30 – 2:30 Lenguaje**
  - CD e instrucciones: sonidos, letras del alfabeto, palabras de uso frecuente, días de la semana, meses del año (material para llevar a casa)
  - Desarrollo del lenguaje oral
  - Lectura: Se mostrará como pueden leer a sus hijos y en qué medida pueden ayudarles en casa
  - Información sobre la biblioteca pública
- **2:30 – 3:00 Escritura**
  - Caligrafía y psicomotricidad fina
  - Ejemplos de escritura en primer grado
  - Ilustraciones
- **3:00 – 3:30 Matemáticas**
  - Números – Materiales a usar
  - Sumas y restas
  - Hora
  - Figuras geométricas y patrones
  - Dinero

**NO FALTEN A ESTA IMPORTANTE JUNTA. EL PROGRESO DE SU HIJO DEPENDE DE SU ASISTENCIA.**

**Los maestros de primer grado**



## **Kinder Parent Make-up MATH and WRITING Orientation Meeting**

***(All parents WHO DID NOT ATTEND this workshop last month need to attend - Babysitting will be provided)***

**Wednesday March 10, 2010**

**From 1:30-2:30pm**

**Where: Library**

### **AGENDA**

- **1:30 – 2:00 pm General information about writing expectations – Fine motor skills**
  - Handwriting
  - Samples of Good Work
  - Illustrations
  
- **2:00 – 2:30 Math curriculum and good work and study habits**
  - Numbers – Blocks
  - Addition and Subtraction
  - Time
  - Shapes
  - Money

**DO NOT MISS THIS LAST IMPORTANT MEETING. YOUR CHILD'S PROGRESS DEPENDS ON YOUR ATTENDANCE TO THIS SESSION.**

**Kindergarten teachers**



## REUNIÓN DE PADRES DE KINDER

### Matemáticas y escritura

*(Todos los padres que faltaron la vez anterior tienen que venir – Habrá cuidado de niños – Se les dará materiales para casa)*

**Miércoles 10 de marzo de 2.010/ De 1:30 a 2:30 de la tarde**

**Lugar: la biblioteca**

#### Orden del día

- **1:30 – 2:00 pm Escritura – Psicomotricidad fina**
  - Caligrafía
  - Ejemplos de lo que se pide en escritura
  - Dibujos para ilustrar la historia
  
- **2:00 – 2:30 Matemáticas. Curriculum y buenos hábitos de trabajo y estudio**
  - Números – Materiales a usar
  - Sumas y restas
  - Hora
  - Figuras geométricas
  - Dinero

**NO FALTEN A ESTA IMPORTANTE JUNTA. EL PROGRESO DE SU HIJO DEPENDE DE SU ASISTENCIA.**

**Los maestros de kindergarten**