

Plan para el Futuro de Maryland:

Grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés en las escuelas públicas

Informe final

Noviembre de 2022

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MARYLAND

Mohammed Choudhury

Superintendente de las escuelas del estado

Dra. Deann Collins

Superintendente adjunta de enseñanza y aprendizaje

Larry Hogan

Gobernador

CONSEJO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MARYLAND

Clarence C. Crawford

Presidente, Consejo de Educación del estado de Maryland

Susan J. Getty, doctora en educación (Vicepresidenta)

Shawn D. Bartley, abogado

Gail Bates

Chuen-Chin Bianca Chang

Charles R. Dashiell, Jr., abogado

Vermelle Greene, doctorada

Jean C. Halle

Dra. Joan Mele-McCarthy

Rachel L. McCusker

Lori Morrow

General de brigada Warner I. Sumpter (jubilado)

Holly C. Wilcox, doctorada

Merin Thomas (miembro estudiantil)

Índice

Índice.....	3
Nota de la Presidencia.....	4
Resumen ejecutivo.....	5
Grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés en las escuelas públicas.....	11
La situación de los/as estudiantes de inglés (EL) en las escuelas de Maryland.....	19
Resumen de recomendaciones y medidas.....	36
Recomendación 1: Apoyo y mantenimiento del multilingüismo fomentando un enfoque basado en los activos.....	40
Recomendación 2: Compromiso y comunicación equitativos con las familias multilingües.....	44
Recomendación 3: Implementación de programas de enseñanza para apoyar a los/as EL.....	47
Recomendación 3a: Escala programas de inmersión bidireccionales.....	48
Recomendación 3b: Enseñanza de la lectura y escritura adaptada a la ciencia de la lectura que satisface las necesidades de los/as estudiantes de inglés.....	56
Recomendación 3c: Programas eficaces de desarrollo del inglés (ELD, por sus siglas en inglés).....	60
Recomendación 4: Sistemas de evaluación y responsabilidad para ayudar a los/as EL.....	66
Recomendación 4a: Evaluaciones equitativas y válidas para los/as estudiantes de inglés.....	69
Recomendación 4b: Responsabilidad e informes transparentes y equitativos para los/as EL en todas las etapas de desarrollo del inglés.....	71
Recomendación 4c: Formas nuevas y ampliadas de reclasificar a los/as EL.....	82
Recomendación 5: Políticas de preparación docente para apoyar a los/as EL.....	85
Recomendación 5a: Todos los/as docentes preparados/as para atender a los/as estudiantes de inglés.....	86
Recomendación 5b: Certificación de docente bilingüe de Maryland.....	90
Recomendación 5c: Red de docentes.....	92
Recomendación 6: Identificación y apoyo a los/as jóvenes estudiantes de inglés.....	97
Recomendación 7: Apoyo a los/as estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE).....	103
Recomendación 8: Acceso equitativo al plan de estudios y a los itinerarios de preparación para la universidad y la carrera profesional.....	108
Recomendación 9: Asignación de fondos y decisiones de gastos que favorezcan el éxito de los/as estudiantes de inglés.....	116
Pérdida de aprendizaje y los/as estudiantes de inglés.....	126
Apéndices.....	128

Nota de la Presidencia

El Plan para el Futuro de Maryland fue aprobado por la sesión de la Asamblea General de Maryland de 2021 y ahora sirve como fuerza impulsora para el Departamento de Educación del estado de Maryland (MSDE, por sus siglas en inglés), ya que el MSDE realiza cambios significativos y duraderos en la transformación del estado hacia un sistema de enseñanza de clase mundial para mejorar la calidad de la educación en Maryland. Con su énfasis en la equidad, el Plan creó el grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés en las escuelas públicas y le encargó estudiar la disponibilidad y el acceso a los recursos para los/as estudiantes de inglés y sus familias y hacer recomendaciones que aceleren su rendimiento académico. Como persona multilingüe, graduado de la universidad de primera generación, antiguo docente de inglés como segundo idioma en una escuela urbana de enseñanza media y funcionario del distrito que ha trabajado en sistemas escolares de alta pobreza que han acelerado el rendimiento de los/as estudiantes de inglés a gran escala, este trabajo es una prioridad para mí. La población de estudiantes de inglés de Maryland está creciendo rápidamente y perfilará la demografía del estado y del país en los próximos años.

Tuve el honor de presidir el grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés en las escuelas públicas como una de mis primeras responsabilidades al comienzo de mi mandato como superintendente del estado de Maryland. El compromiso y la experiencia de este grupo diverso de legisladores/as, educadores/as, partes interesadas y expertos/as nacionales nos han permitido entablar conversaciones en torno a las políticas y prácticas de múltiples estados que guían sus principales iniciativas para educar y apoyar a los/as estudiantes de inglés.

Este informe final se basa en el informe provisional de 2021 e incluye información de contexto, mejores prácticas nacionales e investigaciones compartidas en las dieciséis reuniones del grupo de trabajo celebradas desde agosto de 2021 hasta octubre de 2022. Y lo que es más importante, este informe presenta un conjunto de recomendaciones diseñadas para hacer evolucionar las políticas y prácticas actuales de Maryland con el fin de centrarse en las ventajas de nuestros/as estudiantes de inglés y garantizarles la mejor educación.

No se trata de un informe más. Estas recomendaciones tendrán serias repercusiones en la forma en que el estado decida educar a los/as estudiantes de inglés en el futuro. Me aseguraré de que el MSDE continúe avanzando en la implementación de cada una de las recomendaciones enumeradas en este informe para garantizar resultados de alta calidad para los/as estudiantes de inglés.

El éxito de los/as estudiantes de inglés determinará el futuro éxito de Maryland. El multilingüismo es una ventaja, y cómo educar a los/as estudiantes de inglés a gran escala no es un misterio. Somos tan fuertes como nuestros/as estudiantes de menor rendimiento, y el juez definitivo de la eficacia del Plan será el rendimiento de las poblaciones históricamente desatendidas. Nuestro futuro está en juego.

Lo haremos bien, cueste lo que cueste.

Saludos,

Mohammed Choudhury
Superintendente de las escuelas del estado

Resumen ejecutivo

Establecido en la Ley del Plan para el Futuro de Maryland durante la sesión de la Asamblea General de Maryland de 2021, el grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés en las escuelas públicas (grupo de trabajo) se encargó de recopilar datos sobre los/as Estudiantes de Inglés (EL, por sus siglas en inglés) en el estado, de revisar la investigación nacional y las prácticas actuales, y de hacer recomendaciones para mejorar la educación de los/as estudiantes de inglés en el estado. Maryland acoge a más de 98,000 estudiantes de inglés desde jardín de infantes hasta 12° grado. Estos/as estudiantes hablan 189 idiomas diferentes, lo que añade una rica diversidad cultural y lingüística a todas las agencias de educación locales (LEA, por sus siglas en inglés) del estado.

El Plan para el Futuro de Maryland encargó al grupo de trabajo que llevara a cabo una serie de tareas, entre ellas: recopilar datos sobre el número de estudiantes de inglés y su proporción en el conjunto de la población estudiantil, los servicios y el personal actualmente disponibles para los/as estudiantes de inglés; revisar los métodos de enseñanza y prestación de servicios para los/as estudiantes de inglés; hacer recomendaciones sobre mejoras en la educación que reciben los/as estudiantes de inglés, cómo debería ajustarse la financiación; abordar la pérdida de aprendizaje como consecuencia de la pandemia COVID-19; y presentar informes sobre las conclusiones y recomendaciones del grupo de trabajo.

El grupo de trabajo, presidido por el superintendente de las escuelas del estado, Mohammed Choudhury, celebró 16 reuniones entre agosto de 2021 y octubre de 2022. Cada reunión comenzó con una pregunta orientativa sobre un tema alineado con los requisitos legislativos, y expertos/as y profesionales aportaron las mejores prácticas nacionales y la investigación sobre el tema. Además, el personal del Departamento de Educación del estado de Maryland (MSDE) presentó las políticas y prácticas estatales existentes. En la mayoría de las reuniones también se examinaron datos estatales relacionados con el debate. En cada reunión se dedicó un tiempo a que los miembros del grupo de trabajo se relacionaran con los/as ponentes y entre sí, formulando preguntas aclaratorias y generando recomendaciones acordes con la investigación. Los órdenes del día y los recursos de las reuniones de los Grupos de Trabajo se publicaron en el sitio web del MSDE.¹

Este informe final proporciona datos demográficos y de rendimiento sobre los/as estudiantes de inglés en Maryland, información sobre las prácticas y políticas existentes en el estado, e implicaciones financieras y de aprendizaje profesional. Esta información, junto con las presentaciones y el debate de expertos/as y socios/as nacionales y estatales sobre las mejores prácticas nacionales, sirvió de base para la elaboración de las recomendaciones que transformarán la educación de los/as estudiantes de inglés en el estado de cara al futuro.

Las recomendaciones que se explican en detalle en capítulos posteriores de este informe son:

RECOMENDACIÓN 1: APOYO Y MANTENIMIENTO DEL MULTILINGÜISMO FOMENTANDO UN ENFOQUE BASADO EN LOS ACTIVOS

Los debates del grupo de trabajo se han centrado en la adopción de un enfoque basado en los activos que, en lugar de definir a los/as EL como carentes de dominio del inglés, valora los idiomas y culturas de origen de los/as EL y replantea la narrativa de los datos y los logros de los/as EL en las áreas de contenido. Para dejar atrás esta mentalidad deficitaria, **Maryland debería desarrollar y aplicar una estrategia estatal para promover y reforzar formalmente las perspectivas basadas en los activos con respecto a los/as EL en todos los niveles, desde el Departamento de Educación del estado de Maryland hasta los/as educadores/as y el personal.**

¹ <https://marylandpublicschools.org/Blueprint/Pages/ELBlueprintWorkgroup/index.aspx>

RECOMENDACIÓN 2: COMPROMISO Y COMUNICACIÓN EQUITATIVOS CON LAS FAMILIAS MULTILINGÜES

Aunque los mandatos federales y estatales exigen la igualdad de acceso a los servicios públicos para las personas en un idioma que puedan entender, en la actualidad Maryland no cuenta con normativas o políticas formales. Una comunicación que no sea adecuada desde el punto de vista lingüístico y cultural es un obstáculo para la participación de las familias. Para garantizar la equidad y el acceso de los padres, las madres y los/as tutores/as multilingües, **Maryland debería estudiar la posibilidad de promulgar leyes o reglamentos que establezcan una política general de acceso lingüístico obligatoria para el MSDE y las escuelas públicas.**

RECOMENDACIÓN 3: IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA PARA APOYAR A LOS/AS EL

Recomendación 3a: Escala programas de inmersión bidireccionales

Dos agencias locales de educación (LEA) de Maryland ofrecen programas de inmersión bidireccionales en los que se integran hablantes de inglés y hablantes nativos/as de español para la enseñanza de contenidos y lectura y escritura en ambos idiomas. Los datos demuestran que existen oportunidades para ampliar estos programas en otras escuelas y LEA del estado. Para maximizar el número de estudiantes que pueden beneficiarse de estos programas basados en la investigación, **Maryland debería desarrollar, financiar y aplicar un enfoque estatal para la expansión de los programas de inmersión bidireccional.**

Recomendación 3b: Enseñanza de la lectura y escritura adaptada a la ciencia de la lectura que satisface las necesidades de los/as estudiantes de inglés

El MSDE, a través de su iniciativa Maryland Leads (Maryland Lidera), ha identificado siete estrategias con gran efecto multiplicador que han demostrado ser eficaces y transformadoras para las escuelas y las LEA, incluida la ciencia de la lectura. **Maryland debería aplicar una política de lectura y escritura estructurada que incorpore prácticas eficaces de desarrollo del inglés para mejorar los resultados de lectura de los/as estudiantes de inglés.**

Recomendación 3c: Programas eficaces de desarrollo del inglés (ELD, por sus siglas en inglés)

El Código de Reglamentos de Maryland (COMAR, por sus siglas en inglés) para los programas de aprendices de inglés establece que las LEA deben disponer de material de enseñanza y curricular. Actualmente, el MSDE no proporciona orientación a las LEA sobre la selección e implementación de materiales de enseñanza de alta calidad para los programas de desarrollo del inglés. **Maryland debería desarrollar recursos y reforzar formalmente que las LEA garanticen que todos los planes de estudio de Preparación para la universidad y la carrera profesional (College and Career Ready) y materiales de enseñanza de alta calidad en todas las áreas de contenido satisfagan las necesidades de los/as estudiantes de inglés.**

RECOMENDACIÓN 4: SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y RESPONSABILIDAD PARA AYUDAR A LOS/AS EL

Recomendación 4a: Evaluaciones equitativas y válidas para los/as estudiantes de inglés

Maryland está adoptando medidas para traducir y transadaptar varias de sus evaluaciones estatales; sin embargo, es necesario seguir evaluando las mejores prácticas para proporcionar igualdad de acceso a las evaluaciones a más EL. Además, el estado necesita apoyar el desarrollo lingüístico y académico de los/as estudiantes de inglés de la manera más eficaz posible, midiendo, implicando y fomentando sus habilidades lingüísticas únicas lo antes posible. Para garantizar la equidad y la inclusión en el programa de evaluación estatal, **Maryland debería ampliar el desarrollo de evaluaciones en el(los) idioma(s) dominante(s) de los/as estudiantes de inglés que demuestren con precisión sus logros académicos y su competencia lingüística.**

Recomendación 4b: Responsabilidad e informes transparentes y equitativos para los/as EL en todas las etapas de desarrollo del inglés

El sistema de responsabilidad de Maryland incluye datos sobre los/as estudiantes que aprenden inglés y sus compañeros/as que no. El sistema de responsabilidad de Maryland mide diversos aspectos del rendimiento escolar de todos los/as estudiantes e informa los resultados al público. En la actualidad, el sistema de responsabilidad proporciona datos sobre el rendimiento académico y el progreso académico de los/as EL, los/as EL reclasificados (REL, por sus siglas en inglés) y los/as estudiantes que no aprenden inglés en las escuelas primarias y medias. En el caso de las escuelas secundarias, se informa del rendimiento académico de los/as EL, REL y estudiantes que no aprenden inglés. Para comprender mejor y acelerar los resultados académicos de los/as EL, **Maryland debería responsabilizar al MSDE, a las agencias de educación locales y a las escuelas de los logros de los/as EL en todas las etapas del desarrollo del inglés, mejorando la comunicación de datos sobre los/as estudiantes de inglés.**

Recomendación 4c: Formas nuevas y ampliadas de reclasificar a los/as EL

En la actualidad, la evaluación estatal del dominio del inglés (ELP, por sus siglas en inglés) es el único criterio utilizado para determinar la reclasificación de los/as EL como competentes en inglés, una decisión de alto riesgo. Para garantizar que se reclasifique a los/as EL en el momento óptimo y para comprender y apoyar mejor a los/as estudiantes de inglés del estado, **Maryland debería revisar su política para proporcionar múltiples medidas para reclasificar a los/as EL.**

RECOMENDACIÓN 5: POLÍTICAS DE PREPARACIÓN DEL PROFESORADO PARA APOYAR A LOS/AS EL

Recomendación 5a: Todos/as los/as docentes preparados/as para atender a los/as estudiantes de inglés

Es probable que todos los/as docentes de Maryland eduquen a un/a estudiante de inglés en algún momento de su carrera. Los/as docentes de educación general suelen ser los/as docentes de registro que pasan más tiempo con los/as estudiantes de inglés en entornos desde pre jardín de infantes hasta 12° grado. Por lo tanto, deben estar dotados/as de los conocimientos y habilidades necesarios para apoyar a los/as estudiantes de inglés. Para garantizar que todos/as los/as docentes estén preparados/as para atender a los/as estudiantes de inglés, **Maryland debería:**

- i. **Exigir que todos los programas de preparación de educadores/as brinden una formación en competencias docentes relacionadas con EL y ofrezcan oportunidades clínicas para estudiantes de inglés a los/as docentes en formación.**
- ii. **Ampliar la oferta de certificación bilingüe (inglés para hablantes de otros idiomas [ESOL, por sus siglas en inglés] combinado con otra área de certificación).**
- iii. **Invertir en formación para todos/as los/as educadores/as actuales centrada en las ventajas del multilingüismo y la mejora de los resultados académicos de los/as EL.**

Recomendación 5b: Certificación de docente bilingüe de Maryland

Maryland no ofrece un certificado o aval de educación bilingüe, a diferencia de otros veinte estados que sí lo ofrecen. Para que los programas bilingües se extiendan en el estado, Maryland necesitará docentes bilingües expertos/as en la adquisición de un segundo idioma y en pedagogía. Para garantizar una oferta adecuada de docentes bilingües eficaces, **Maryland debería:**

- i. **Adoptar una certificación bilingüe.**
- ii. **Garantizar que las barreras innecesarias no limiten a los/as candidatos/as multilingües a convertirse en docentes titulados/as en Maryland.**

Recomendación 5c: Red de docentes

Los nueve programas aprobados de preparación de docentes de ESOL de Maryland y los dos programas alternativos aprobados de preparación de docentes no cubrirán la necesidad de docentes de ESOL y bilingües en el estado. Para garantizar que todos/as los/as EL tengan la ventaja de contar con un/a docente de ESOL y bilingüe titulado/a, **Maryland debería:**

- i. **Ampliar los programas Grow Your Own y otros esfuerzos basados en la investigación para contratar y formar a educadores bilingües y de ESOL.**
- ii. **Apoyar a las LEA para que aumenten el número de docentes de ESOL certificados/as condicionalmente que obtengan la certificación.**

RECOMENDACIÓN 6: IDENTIFICACIÓN Y APOYO A LOS/AS JÓVENES ESTUDIANTES DE INGLÉS

Maryland no cuenta con una política o procedimiento para identificar y atender a los/as estudiantes de inglés matriculados/as en programas públicos de preescolar. Para garantizar que la educación en la primera infancia y los programas de cuidado infantil son sensibles a las experiencias y necesidades de los/as estudiantes de inglés, **Maryland debería adoptar:**

- i. **Un método estandarizado y completo para identificar, recopilar y compartir información sobre los/as jóvenes aprendices de inglés que se requiere en todas las LEA y los proveedores de cuidado infantil.**
- ii. **Un plan estatal de apoyo a los/as jóvenes estudiantes de inglés en las escuelas de primera infancia y preescolares que ofrezca orientación, modelos de servicios y estrategias para satisfacer sus necesidades educativas y la participación de las familias.**

RECOMENDACIÓN 7: APOYO A LOS/AS ESTUDIANTES CON EDUCACIÓN FORMAL LIMITADA O INTERRUMPIDA (SLIFE, POR SUS SIGLAS EN INGLÉS)

Los/as estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE) se enfrentan a retos únicos y es probable que necesiten enseñanza adicional y apoyo socio-emocional a medida que se esfuerzan por alcanzar el éxito en las aulas con un lenguaje académico cada vez más complejo, mientras que simultáneamente construyen su dominio del Inglés. **Maryland debería implantar programas especializados y apoyos personalizados para estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE) que garanticen que todos/as los/as estudiantes tengan igualdad de acceso y oportunidades de éxito.**

RECOMENDACIÓN 8: ACCESO EQUITATIVO AL PLAN DE ESTUDIOS Y A LOS ITINERARIOS DE PREPARACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD Y LA CARRERA PROFESIONAL (CCR, POR SUS SIGLAS EN INGLÉS)

Para poner en práctica el objetivo del Plan para el Futuro de Maryland de garantizar que todos/as los/as estudiantes de las escuelas públicas de Maryland se beneficien de planes de estudios rigurosos alineados con los estándares de Preparación para la universidad y la carrera profesional, estén preparados/as para la universidad y la carrera, y tengan éxito en los itinerarios post-CCR, **Maryland debería implementar programas especializados y apoyos personalizados para los/as EL que garanticen que los/as estudiantes de inglés sean identificados con precisión para los servicios para superdotados y talentosos, que tengan acceso a cursos avanzados, y que tengan igualdad de acceso y oportunidades para lograr el éxito en un itinerario post-CCR.**

RECOMENDACIÓN 9: ASIGNACIÓN DE FONDOS Y DECISIONES DE GASTOS QUE FAVOREZCAN EL ÉXITO DE LOS/AS ESTUDIANTES DE INGLÉS

Este informe agrupa las opciones políticas de asignación de fondos en tres niveles. Cada nivel refleja la inclusión de opciones políticas adicionales que, en conjunto, podrían proporcionar una asignación de la

fórmula de financiación para estudiantes de inglés más completa y matizada. Las enmiendas a la fórmula del Plan para la ponderación de los/as estudiantes de inglés garantizarían que el Plan para el Futuro de Maryland pueda proporcionar los recursos necesarios para garantizar las oportunidades adecuadas para los/as estudiantes de inglés, independientemente de la prevalencia local de su idioma nativo, las desventajas de escala asociadas con las bajas inscripciones de EL que no generen los ingresos por estudiante necesarios para atender a los/as EL, y el nivel relativo de dominio del inglés de la población EL de una agencia de educación local. Estos recursos adicionales permitirían a las LEA de Maryland implantar las mejores oportunidades de enseñanza que prevé el Plan. **Maryland debería adoptar el nivel de política tres, que recomienda modificar la fórmula para proporcionar ponderaciones de financiación adicionales.**

Grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés en las escuelas públicas

MIEMBROS DEL GRUPO DE TRABAJO

Presidente

Mohammed Choudhury, superintendente de las escuelas del estado de Maryland

Nombrado por el presidente del senado

Honorable Cheryl Kagan

Nombrada por el presidente de la cámara de representantes

Honorable Alonzo Washington

Nombrado por el superintendente de las escuelas del estado

Dra. Libia Gil, ex subsecretaria adjunta y directora de la Oficina de Adquisición del Idioma Inglés (OELA, por sus siglas en inglés) en el Departamento de Educación de EE.UU. (US Department of Education), miembro fundador de la junta directiva, Modelo lingüístico Sobrato Early Academics

Dra. Eric Louérs-Philips, director ejecutivo de Asuntos Públicos, Escuelas Públicas del Condado de Frederick
Diego Toledo, estudiante del Instituto de Enseñanza Superior Goucher (Goucher College), graduado de las Escuelas Públicas del Condado de Anne Arundel

Isela Vidals, decana académica de la Escuela César Chávez de Inmersión Bilingüe en Español (Cesar Chavez Dual Language Spanish Immersion School), Escuelas Públicas del Condado de Prince George

Judith Walker, jefa de la sección de Aprendizaje Temprano, Departamento de Educación del estado de Maryland

Conor P. Williams, doctor, asociado principal, Fundación The Century

Min Woo, especialista en relaciones con las familias de estudiantes internacionales, Escuelas Públicas del Condado de Howard

Al menos un/a defensor/a de los/as estudiantes de inglés

Drew S. Fagan, doctor en educación, vicepresidente primero, Asociación TESOL de Maryland; docente clínico asociado en lingüística aplicada y enseñanza de idiomas, coordinador de programas TESOL, Universidad de Maryland, College Park.

Matthew Peters, director ejecutivo del Centro de Recursos Multiculturales de Chesapeake

Al menos un/a experto/a en educación de una zona diversa del estado

Dra. Anjali Pandey, docente en lingüística aplicada, directora del proyecto: Programa TARGET TESOL, Universidad de Salisbury

Niki Hazel, superintendente asociada de Planes de Estudio y Programas Educativos, Escuelas Públicas del Condado de Montgomery

Dra. Kia McDaniel, directora de Planes de Estudio y Enseñanza, Escuelas Públicas del Condado de Prince George

Paula Moore, supervisora de ESOL y Lenguas del Mundo, Escuelas Públicas del Condado de Washington

Nombrada por la Asociación de Educación del estado de Maryland

Anne Marie Foerster Luu, docente de inglés y ESOL, Escuelas Públicas del Condado de Montgomery

Personal del Departamento de Educación del estado de Maryland

Yousuf Ahmad, director ejecutivo, Oficina de Asuntos Gubernamentales , Política Educativa y Relaciones Exteriores

Dra. Deann Collins, superintendente adjunta de Enseñanza y Aprendizaje

Justin Dayhoff, superintendente adjunto del estado, División de Planificación Financiera, Operaciones y Estrategia

Matthew Duque, director, Oficina de Investigación y Evaluación de Programas

Chandra Haislet, superintendente adjunta del estado, Evaluación, Rendición de Cuentas e Informes de Resultados

Phil Lasser, director ejecutivo, Oficina del Superintendente

Jason Semanoff, especialista en educación física

Jonathan Turner, especialista principal de Apoyo al Estudiante y Enriquecimiento Académico

Susan Spinnato, directora de programas educativos

Laurel Williams, especialista, EL/Título III

Dylan Winslow, especialista en informática

Ilhye Yoon, coordinadora, EL/Título III

RESUMEN DE LOS REQUISITOS DEL GRUPO DE TRABAJO DE EL

A continuación se exponen los cargos asignados al grupo de trabajo por el Plan para el Futuro de Maryland:

- *Recoger datos sobre:*
 - *el número de estudiantes que aprenden inglés en cada escuela pública de primera infancia, primaria y secundaria del estado;*
 - *el número de estudiantes que aprenden inglés en cada escuela pública de primera infancia, primaria y secundaria del estado;*
 - *los servicios disponibles para los/as estudiantes de inglés en las escuelas públicas de primera infancia, primaria y secundaria de todo el estado y la eficacia de dichos servicios; y*
 - *la accesibilidad de los/as docentes, administradores/as y personal de las escuelas públicas de primera infancia, primaria y secundaria a los/as estudiantes de inglés y sus familias, incluyendo si:*
 - *el personal bilingüe de recepción está disponible para ayudar a los/as padres/madres;*
 - *el personal de seguridad de la escuela es capaz de ayudar a los/as estudiantes que aprenden inglés, especialmente en caso de un problema de seguridad;*
 - *los/as orientadores/as de la escuela son capaces de trabajar eficazmente con los/as estudiantes que aprenden inglés; y*
 - *los/as docentes y los/as ayudantes de clase de la escuela son capaces de enseñar y trabajar eficazmente con los/as estudiantes que aprenden inglés.*
- *Revisar los métodos de enseñanza y prestación de otros servicios a los/as estudiantes de inglés en escuelas de primera infancia, primaria o secundaria, incluidos los métodos utilizados:*
 - *en el estado, en otros estados y en otros países;*
 - *para contratar y retener a docentes y personal bilingüe, incluido el personal de seguridad y administrativo que hable español; y*
 - *para la contratación de docentes de otros países que hablen español u otros idiomas y solo necesiten obtener un certificado de enseñanza de Maryland para enseñar en el estado; y*
- *Formular recomendaciones sobre la mejora de la educación de los/as estudiantes de inglés en las escuelas públicas de primera infancia, primaria o secundaria del estado, incluida la conveniencia de proporcionar financiación adicional; y*
- *Medir y hacer recomendaciones para abordar la pérdida de aprendizaje como resultado de la pandemia de COVID-19 para los/as estudiantes de inglés.*

- *El 1 de diciembre de 2021 o antes, el grupo de trabajo presentará un informe provisional de sus conclusiones y recomendaciones al gobernador y a la Asamblea General.*
- *El 1 de diciembre de 2022 o antes, el grupo de trabajo presentará un informe final con las conclusiones y recomendaciones adicionales al gobernador y a la Asamblea General.*

RESUMEN DE LAS REUNIONES DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

Para abordar los requisitos especificados y posicionar a Maryland como líder nacional en el apoyo a los/as estudiantes de inglés, el grupo de trabajo de EL celebró una serie de 16 reuniones desde agosto de 2021 hasta octubre de 2022. Cada reunión se centró en una pregunta orientadora e incluyó un repaso de las mejores prácticas nacionales y la investigación sobre el tema. El formato virtual permitió a expertos/as e investigadores/as nacionales presentar y responder a las preguntas de los miembros del grupo de trabajo. El personal del MSDE ofreció una visión general de la política y las prácticas existentes en Maryland, así como un examen de los datos pertinentes. En cada reunión, los/as socios/as de la comunidad y los miembros del grupo de trabajo tuvieron la oportunidad de hacer aportes y debatir el tema.

17 de agosto de 2021

Pregunta orientadora: ¿Cuál es la situación de los/as estudiantes de inglés en Maryland?

Oradores/as invitados/as:

- El personal del MSDE compartió información de contexto sobre los/as estudiantes de inglés en Maryland para que el grupo de trabajo la tuviera en cuenta a la hora de elaborar recomendaciones para educar a los/as estudiantes de inglés en el estado. Los datos fundamentales incluían información demográfica, experiencia escolar y rendimiento de los/as EL.

31 de agosto de 2021

Pregunta orientadora: ¿Cómo identifica, involucra e instruye Maryland a los/as estudiantes bilingües en las escuelas de primera infancia?

Oradores/as invitados/as:

- Lorena Mancilla, directora de WIDA Early Years, hizo una presentación sobre el panorama nacional de los/as estudiantes bilingüe y la falta de orientación o política a nivel federal, estatal y local sobre qué datos se recopilan sobre los/as niños/as pequeños/as que están expuestos a un idioma distinto del inglés en su entorno familiar.
- El personal del MSDE proporcionó información sobre políticas, prácticas y programas estatales y locales para jóvenes estudiantes de inglés en entornos de primera infancia. La profundización en los datos se centró en los resultados estatales de la evaluación de la preparación para el jardín de infantes.

14 de septiembre de 2021

Pregunta orientadora: ¿Qué prácticas favorecen el acceso equitativo de los/as EL y sus familias a docentes con formación en ELD y a personal multilingüe?

Oradores/as invitados/as:

- Sarah Neville-Morgan, Alesha Moreno-Ramírez, Elena Fajardo, y Marcela Rodríguez del Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés) compartieron leyes, políticas e informes que guían la implementación de la Hoja de ruta para los/as estudiantes de inglés de California y otras iniciativas centrales para educar a los/as estudiantes de inglés.
- Dra. Jennifer Love ofreció información sobre los amplios servicios y recursos de acceso lingüístico y equidad de las Escuelas Públicas del Condado de Prince George.

- El personal del MSDE proporcionó una comparación de 50 estados en cuanto a la certificación ESOL, la certificación bilingüe y la formación EL para todos/as los/as docentes, así como la normativa de certificación de Maryland. Una profundización en los datos incluyó el estado de la certificación y la información demográfica sobre los/as docentes de ESOL en el estado.

30 de septiembre de 2021

Pregunta orientadora: ¿Cuáles son las ventajas de los programas bilingües para todos/as los/as estudiantes?

Oradores/as invitados/as:

- Dra. Jennifer L. Steele, de la Universidad Americana, compartió investigaciones nacionales recientes sobre la educación de inmersión bilingüe y sus implicaciones para los/as estudiantes de inglés.
- Carmen Henninger y Jane Tarwacki, de las Escuelas Públicas del Condado de Prince George, y Tamara Hewlett y Andy Gómez, de las Escuelas Públicas del Condado de Montgomery, hicieron presentaciones sobre los programas de inmersión bidireccional en Maryland.
- El personal del MSDE presentó un análisis preliminar de las oportunidades para ampliar los programas de inmersión bidireccional en las LEA de Maryland.

13 de octubre de 2021

Pregunta orientadora: ¿Cuáles son las políticas, leyes y reglamentos modelo que garantizan el éxito de los/as estudiantes de inglés?

Oradores/as invitados/as:

- La doctora Kristin Percy Calaff, de la Oficina de Superintendencia de Enseñanza Pública de Washington, compartió la visión, las políticas, las leyes y la financiación del estado que respaldan su iniciativa bilingüe.
- Elisa Álvarez, del Departamento de Educación del estado de Nueva York, ofreció una visión general de los programas estatales de apoyo a los/as estudiantes de inglés.

27 de octubre de 2021

Pregunta orientadora: ¿Cuáles son las políticas, leyes y reglamentos modelo que garantizan el éxito de los/as estudiantes de inglés?

Oradora invitada:

- La doctora Julie Lara, de la Agencia de Educación de Texas, proporcionó información sobre las leyes y políticas estatales, la financiación y las iniciativas que apoyan a los/as bilingües emergentes en el estado.

9 de noviembre de 2021

Pregunta orientadora: ¿Cuáles son las políticas, leyes y reglamentos modelo que garantizan el éxito de los/as estudiantes de inglés?

Pregunta orientadora: ¿Cómo podemos garantizar que las escuelas y las agencias de educación locales promuevan y mantengan entornos en los que las familias puedan acceder fácilmente a recursos y servicios de traducción?

Oradora invitada:

- Dra. Olivia Hernández, del Distrito Escolar Independiente de San Antonio, explicó los cambios de paradigma, la legislación de Texas y las mejores políticas y prácticas que han ampliado la oferta bilingüe y aumentado el éxito académico de los/as estudiantes.

11 de febrero de 2022

Pregunta orientadora: ¿A qué dificultades se enfrentan las familias multilingües en el sistema educativo de Maryland?

Pregunta orientadora: ¿Cómo puede el grupo de trabajo de EL colaborar con las organizaciones comunitarias para establecer una política global de acceso lingüístico?

Oradora invitada:

- Gustavo Torres, director ejecutivo de la organización Representante Especial Designado por el Tribunal (CASA, por sus siglas en inglés) de Maryland, proporcionó información de contexto sobre CASA, sus iniciativas educativas, su enfoque multigeneracional y sus programas específicos adaptados a la comunidad inmigrante.

CASA de Maryland

CASA es la mayor organización multiservicios y de defensa de los/as inmigrantes de la región del Atlántico Medio, con más de 115,000 miembros vitalicios. Su modelo combina servicios humanos, organización comunitaria y campañas estratégicas para servir a sus miembros. Los servicios de CASA incluyen servicios de salud, jurídicos, laborales y profesionales. Su departamento de educación se centra en un enfoque multigeneracional, ofreciendo enseñanza de ESOL para adultos/as, preparación universitaria y para la carrera profesional para jóvenes y programas de enriquecimiento, planes de estudio para aprender juntos/as que involucran a padres/madres y estudiantes, y defensa de políticas.

Aprendiendo Juntos es una iniciativa de participación familiar bilingüe, un enfoque culturalmente receptivo de dos generaciones que CASA ha puesto en práctica en las Escuelas Públicas del Condado de Prince George y que puede ampliarse a otros lugares de Maryland. El programa ofrece oportunidades de enriquecimiento educativo a los/as estudiantes, apoya a los/as padres/madres a través de la educación e involucra a los/as docentes de las escuelas con gran población inmigrante para que comprendan el contexto en el que viven y aprenden los/as niños/as. Los componentes incluyen:

- La participación juvenil/programación extracurricular para jóvenes combina la ayuda diaria con los deberes, el desarrollo de habilidades para la vida, la preparación profesional, la educación financiera, la educación de salud, el desarrollo del liderazgo y el servicio a la comunidad.
- Los navegadores de recursos comunitarios llevan a cabo actividades de divulgación, evalúan las necesidades individuales y conectan con los proveedores de servicios.
- Las sesiones de padres/madres como docentes ofrecen cursos de formación sobre estrategias de apoyo a sus hijos/as para que puedan convertirse en defensores de ellos/as en la escuela.
- El Instituto de Conexiones entre Docentes y Padres/Madres se centra en el desarrollo profesional de los/as docentes, diseñado para aumentar su competencia cultural y sus habilidades de compromiso.

CASA hizo hincapié en la necesidad de ampliar los programas especializados, ya que Maryland ocupa el séptimo lugar entre los estados que reciben la mayor población de jóvenes recién llegados/as en el año fiscal 22; el Departamento de Seguridad Nacional define a esta población como menores no acompañados/as.² Varias de las LEA de Maryland se encuentran entre las 15 mejores del país.³ Los tres principales países de origen son Guatemala, Honduras y El Salvador, y muchos hablan lenguas indígenas como primera lengua. Además, CASA ha identificado la necesidad de una política estatal coordinada para la matriculación, los programas de preparación profesional adaptable y los servicios integrales.⁴

² <https://www.acf.hhs.gov/orr/grant-funding/unaccompanied-children-released-sponsors-state>

³ <https://www.acf.hhs.gov/orr/about/ucs/facts-and-data#countryoforigin>

⁴ <https://wearecasa.org/>

24 de marzo de 2022

Pregunta orientadora: ¿Cómo puede Maryland mejorar los servicios para los/as estudiantes de inglés de escuela media y secundaria y sus familias?

Oradores/as invitados/as:

- El personal del MSDE presentó un análisis en profundidad de los datos sobre los/as EL de secundaria en el estado, incluidos sus resultados educativos en comparación con los de sus compañeros/as.
- Dra. Eunice Humphrey, directora de la Escuela Secundaria Internacional de Langley Park, de las Escuelas Públicas del Condado de Prince George, presentó información sobre la Red de Internacionales.
- Flavia Molea Balkar, Coordinadora ML/EL del Departamento de Educación de Rhode Island (Rhode Island Department of Education), presentó las iniciativas del estado para apoyar a los/as Estudiantes de inglés con Educación Formal Inconsistente o Interrumpida (SIFE, por sus siglas en inglés).
- Dra. Lindsay Walberg, especialista del programa de las Escuelas Públicas del Condado de Montgomery, presentó el Programa de Opción del Diploma General de Educación (GED, por sus siglas en inglés), la Academia de Educación para la Preparación Profesional (CREA, por sus siglas en inglés) para EL mayores.

20 de abril de 2022

Pregunta orientadora: ¿Qué políticas de financiación apoyarán una educación equitativa para los/as estudiantes de inglés y sus familias en Maryland?

Oradores/as invitados/as:

- Frank Patinella, de la Unión Americana de Libertades Civiles de Maryland, y miembros de la Comunidad WELL, participaron en una mesa redonda sobre las prioridades de financiación de EL.
- El personal del MSDE presentó la fórmula de ayuda estatal de Maryland y el impacto del Plan para el Futuro de Maryland en la financiación para apoyar a los/as EL.
- Zahava Stadler, asistente especial de financiación y política estatal en The Education Trust, presentó recomendaciones políticas sobre la estructuración de las fórmulas de financiación estatales de la educación para los/as EL.

Grupo de trabajo comunitario sobre estudiantes de inglés (WELL, por sus siglas en inglés)

La Comunidad WELL es una coalición que incluye a miembros de la comunidad, representantes de organizaciones, padres/madres, docentes, estudiantes, defensores/as y expertos/as en políticas. Su objetivo es abogar por la revisión de las políticas y prácticas que afectan a los/as estudiantes de inglés de Maryland y a sus familias y garantizar un sistema que promueva la plena inclusión y las oportunidades para los/as EL en todo el estado. Los miembros subrayan que un compromiso sólido y auténtico es muy difícil y requiere tiempo, flexibilidad y establecimiento de relaciones.

La Comunidad WELL se comprometió con el grupo de trabajo del Plan sobre estudiantes de inglés en las Escuelas Públicas el 20 de abril de 2022, y compartió sus recomendaciones. Además, el superintendente Choudhury y el personal del MSDE participaron en una sesión de escucha con la Comunidad WELL el 1 de junio de 2022. Los miembros subrayaron la necesidad de ampliar el enfoque para incluir a estudiantes mayores, neurodiversos/as, recién llegados/as, superdotados/as y LGBTQIA+. La preparación para la universidad y la carrera profesional (CCR) de los/as EL es una prioridad; los planes para los/as estudiantes que no alcanzan los estándares CCR son esenciales. La escasez de educadores/as de ESOL y multilingües es un motivo de preocupación. La coalición recomendó además que se establecieran normas para evaluar el entorno general de un distrito, centrándose en la comunicación intercultural y las prácticas antirracistas y equitativas.

26 de mayo de 2022

Pregunta orientadora: ¿Cómo puede Maryland garantizar que las agencias locales de educación (LEA) utilicen mejor sus fondos para apoyar una educación equitativa y de alta calidad para los/as EL y sus familias?

Oradores/as invitados/as:

- Kelly Alvarez, asesora de educación de EL, Departamento de Educación de Michigan, presentó la Sección 41 de Financiación de la Educación Bilingüe del estado y ayudas específicas para los/as EL.
- El personal del MSDE resumió las fuentes de financiación federal que pueden combinarse para maximizar los recursos destinados a los/as estudiantes de inglés y sus familias.

23 de junio de 2022

Pregunta orientadora: ¿Cómo puede el sistema de responsabilidad de Maryland promover la transparencia y mejorar los resultados de los/as estudiantes de inglés en todas las etapas del desarrollo lingüístico?

Oradores/as invitados/as:

- Dra. Karen Thompson, de la Universidad Estatal de Oregón, presentó la investigación y las recomendaciones relativas a la responsabilidad y la presentación de informes sobre EL.
- El personal del MSDE ofreció una visión general del actual sistema de responsabilidad y presentación de informes de Maryland y un análisis en profundidad de los datos sobre la puntuación de los/as EL en las medidas del sistema de responsabilidad en relación con sus compañeros/as.

27 de julio de 2022

Pregunta orientadora: ¿Cómo puede el sistema de responsabilidad de Maryland promover la transparencia y mejorar los resultados de los/as estudiantes de inglés en todas las etapas del desarrollo lingüístico?

Oradores/as invitados/as:

- Cindy Kazanis, Kimberly Mundhenk y Justin Lane, del Departamento de Educación de California, proporcionaron información sobre los/as EL en el sistema estatal de responsabilidad e informes.
- Bob Measel, del Departamento de Educación de Pensilvania, presentó múltiples medidas incluidas en la política estatal para la reclasificación de los/as EL.

24 de agosto de 2022

Pregunta orientadora: ¿Cómo puede Maryland garantizar que los procesos de materiales educativos de alta calidad (HQIM, por sus siglas en inglés) incluyan a los/as estudiantes de inglés?

Oradores/as invitados/as:

- Jennifer Aguirre y Julie Lara, de la Agencia de Educación de Texas, ofrecieron una visión general de la Revisión de Recursos de Texas y los apoyos para los/as EL.
- Jessica Carman, del Departamento de Educación de Luisiana, presentó el proceso de revisión de los materiales de enseñanza y el indicador de estudiante diverso/a.
- El personal del MSDE explicó el proceso y las prácticas existentes en Maryland para la selección de material de enseñanza para EL a nivel estatal y de LEA.

29 de septiembre de 2022

Pregunta orientadora: ¿Cómo puede Maryland alinear la ciencia de la lectura y la lectura y escritura estructurada con las mejores prácticas de desarrollo del idioma inglés para mejorar los resultados de lectura de los/as estudiantes de inglés?

Oradores/as invitados/as:

- Dra. Elsa Cárdenas-Hagan, presidente del Centro de lenguaje y aprendizaje Valley Speech; el Dr. Antonio Fierro, consultor independiente de lectura; y el Dr. Claude Goldenberg, antiguo docente de educación en la Escuela de Posgrado de Educación de Stanford, ofrecieron perspectivas nacionales y los resultados fundamentales de la investigación, retos y recomendaciones políticas para los programas de lectura y escritura de EL.
- El personal del MSDE presentó el área estratégica de la ciencia de la lectura en la iniciativa de subvención Maryland Leads.
- Sherry Eichinger-Wilson y Tammy Zino-Seergae, de las Escuelas Públicas del Condado de Cecil, compartieron información sobre el programa de lectura y escritura del condado y los componentes esenciales para los/as EL.

20 de octubre de 2022

Pregunta orientadora: ¿Cómo puede Maryland aprovechar a los/as socios/as externos/as para apoyar mejor a los/as estudiantes multilingües y a sus familias?

Pregunta orientadora: ¿Cómo influirán las recomendaciones del informe del grupo de trabajo en las funciones y responsabilidades cotidianas de los/as educadores/as?

Oradores/as invitados/as:

- Un panel de estudiantes y padres/madres compartió sus puntos de vista sobre los beneficios de los programas que ofrece CASA de Maryland.
- Los miembros del grupo de trabajo reflexionaron sobre las recomendaciones que se incluirán en el informe final y las medidas que el estado y las LEA tendrán que tomar para aplicarlas, incluido el aprendizaje profesional, las decisiones fiscales y las medidas políticas.

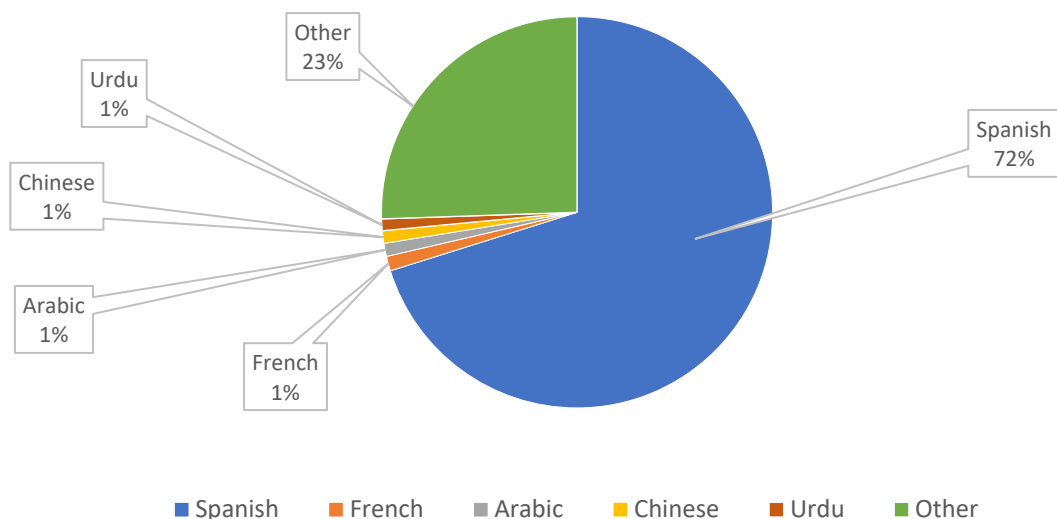
La situación de los/as estudiantes de inglés (EL) en las escuelas de Maryland

Esta sección presenta datos fundamentales sobre el estado de los/as estudiantes de inglés (EL) en Maryland. Incluyen información demográfica, experiencia escolar y rendimiento de los/as EL. El grupo de trabajo utilizó estos datos como puntos de referencia al considerar los cambios necesarios para lograr la equidad y la excelencia para todos los/as estudiantes de inglés.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE LOS/AS ESTUDIANTES DE INGLÉS

En el ciclo lectivo 2021-2022, la población EL de jardín de infantes a 12° grado de Maryland estaba formada por 98,567 estudiantes que hablan 189 idiomas. El gráfico 1 muestra que la mayoría de los/as estudiantes de inglés de Maryland hablan español, y porcentajes mucho menores hablan francés, chino, árabe y urdu.

Gráfico 1: Idiomas hablados por los/as estudiantes de inglés de Maryland

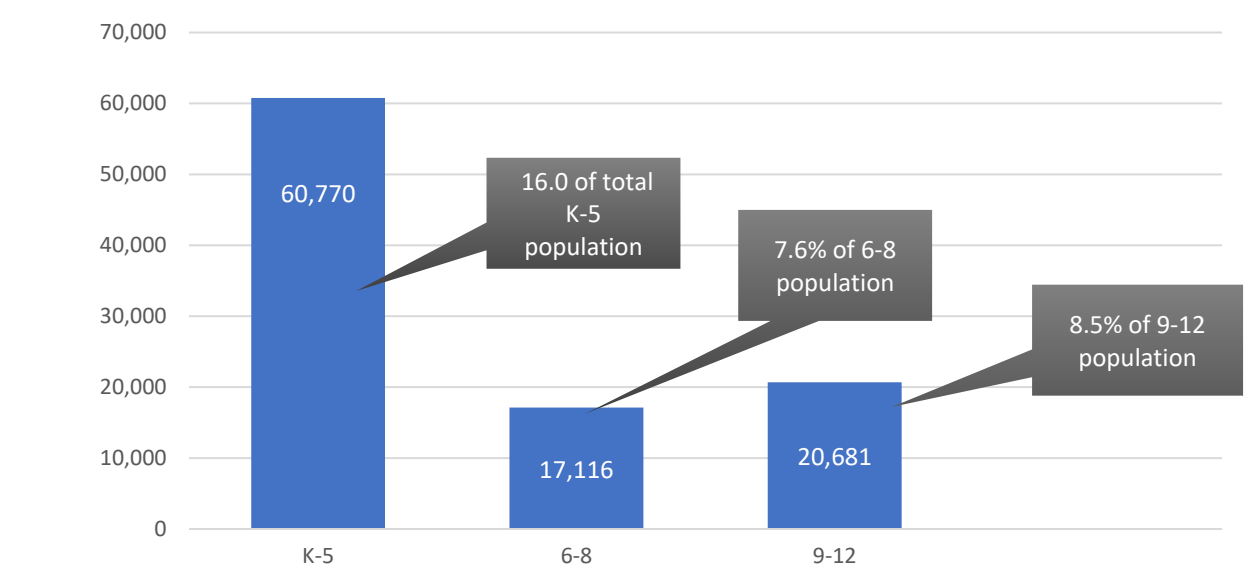


ESTUDIANTES DE INGLÉS EN CIFRAS

Según la Asociación Nacional de Educación⁵, los/as estudiantes que aprenden inglés son el grupo de estudiantes que más rápido crece desde jardín de infantes a 12° grado. Los/as 98,567 estudiantes de inglés de Maryland representan el 11,5% de la población estudiantil total desde jardín de infantes hasta 12° grado. Como muestra el gráfico 2, los/as EL se concentran más en las escuelas primarias que en las escuelas medias y secundarias. En la actualidad, aproximadamente el 16.0% de la población de primaria desde jardín de infantes hasta 5° grado o 60,770 estudiantes son estudiantes de inglés. En secundaria, el 8.0% de la población escolar son estudiantes de inglés, incluidos/as 17,116 estudiantes de escuela media y 20,681 de secundaria.

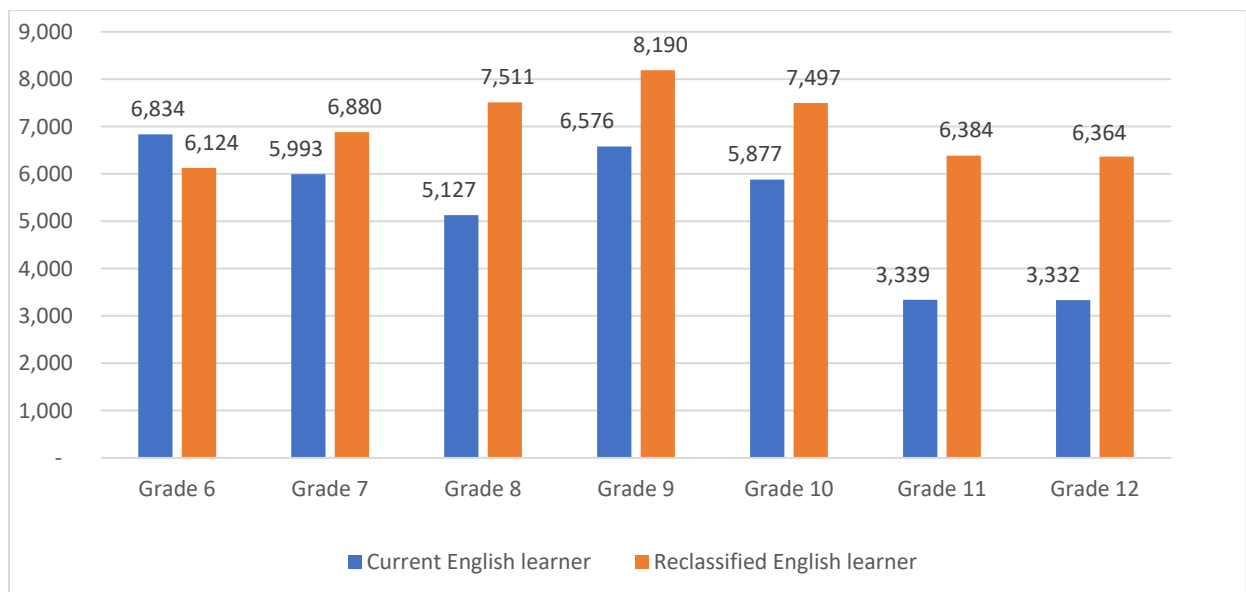
⁵ Asociación Nacional de Educación, conjunto de herramientas: estudiantes del idioma inglés, (julio 2020), <https://www.nea.org/resource-library/english-language-learners>

Gráfico 2: Distribución de los/as estudiantes de inglés por niveles de enseñanza en Maryland



En el ciclo lectivo 2020-2021 había 37,078 estudiantes de inglés en los grados 6 a 12 en Maryland, lo que representa el 8.4% de la población total de estudiantes de nivel secundario del estado. En el mismo ciclo lectivo se reclasificaron otros/as 48,950 estudiantes de inglés de secundaria. El gráfico 3 muestra el número de estudiantes de inglés de secundaria actuales y reclasificados/as por curso. Los/as estudiantes de inglés actuales eran más frecuentes en los grados 6 a 10, con aproximadamente la mitad en los grados 11 y 12, mientras que el mayor número de EL reclasificados/as se encontraba en los grados 8 a 10.

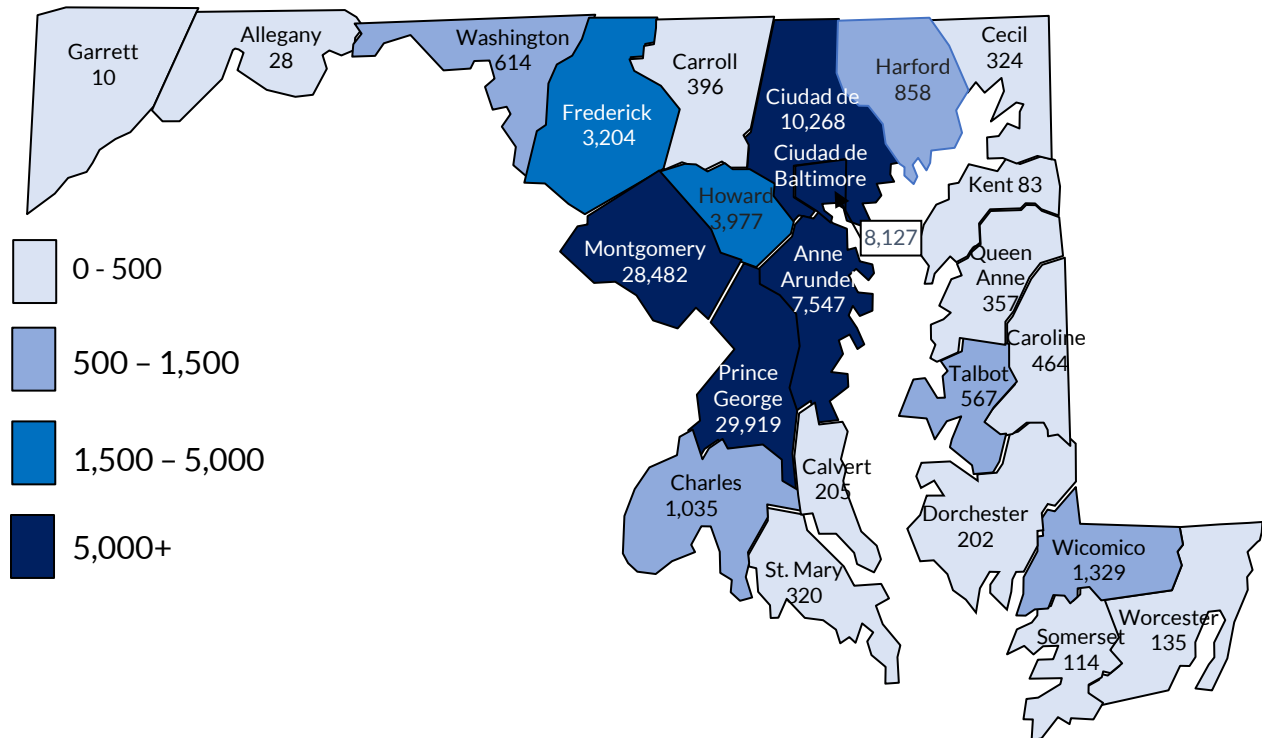
Gráfico 3: Estudiantes de inglés actuales y reclasificados/as por grado, 2020-2021



Aviso: Los/as estudiantes de inglés reclasificados/as son estudiantes que fueron estudiantes de inglés en algún momento de su escolarización, pero que no están clasificados/as como estudiantes de inglés en el ciclo lectivo 2020-2021.

El número de estudiantes de inglés varía en todo el estado, con el mayor número de EL en Maryland en y alrededor de las áreas metropolitanas de la ciudad de Baltimore y Washington D.C.. El condado de Prince George y el condado de Montgomery son el hogar de más de 58,000 EL combinados/as, o más de la mitad de todos los/as EL en todo el estado. Otro 18.7% de los/as EL de Maryland, es decir, 18,395 estudiantes, están matriculados/as en escuelas de la ciudad y el condado de Baltimore. (consulte el gráfico 4)

Gráfico 4: Matriculación de estudiantes de inglés en las agencias de educación locales en 2021-2022



La Tabla 1 muestra la proporción de inscripciones en cada LEA correspondiente a estudiantes de inglés en el ciclo lectivo 2021-2022. Las tres LEA en las que el porcentaje de estudiantes de inglés era superior a la media estatal eran el condado de Prince George, el condado de Montgomery y el condado de Talbot, mientras que en 15 LEA los/as estudiantes de inglés representaban menos del 5% del total de estudiantes desde jardín de infantes hasta 12° grado matriculados/as.

Tabla 1: Porcentaje de matriculación de estudiantes de inglés por agencias de educación locales, 2021-2022

Agencia de educación local (LEA)	Porcentaje de estudiantes de inglés
Prince George	23.2%
Montgomery	18.0%
Talbot	12.5%
Ciudad de Baltimore	10.4%
Condado de Baltimore	9.2%
Anne Arundel	9.1%
Wicomico	9.1%
Frederick	7.1%
Howard	6.9%
Todas las demás LEA	<5.0%

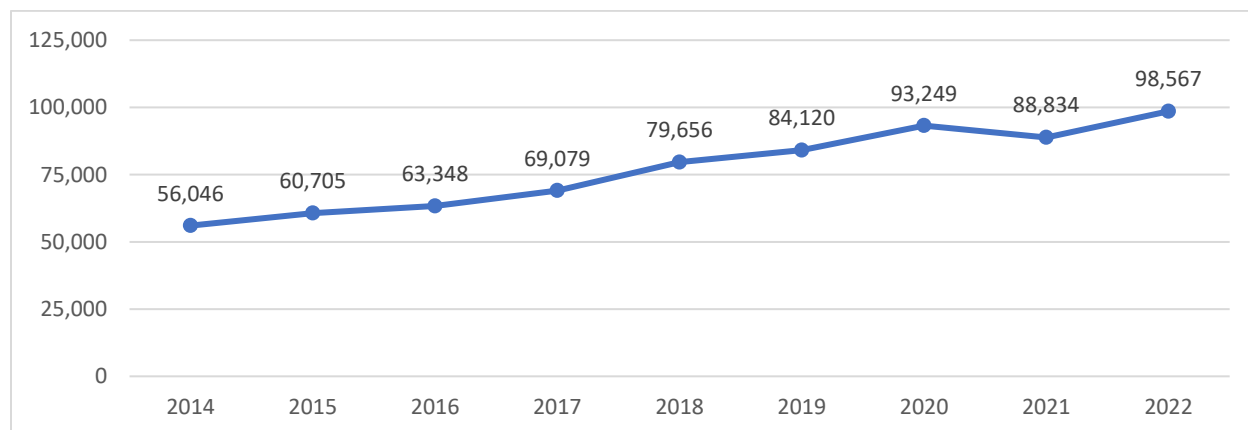
El número de estudiantes de inglés de secundaria y el porcentaje de todos los/as estudiantes de secundaria que son EL varía según el sistema escolar. Como se muestra en la Tabla 2, los condados de Montgomery y Prince George tienen tanto el mayor número de estudiantes secundarios/as de inglés como los mayores porcentajes de estudiantes secundarios/as de inglés en el estado, con un 15% cada uno, mientras que en 14 sistemas escolares, menos del 5% de los/as estudiantes de secundaria son estudiantes de inglés.

Tabla 2: Recuento y proporción de estudiantes de inglés de secundaria por LEA, 2020-2021

Agencia de educación local (LEA)	Número de LEA, grados 6 a 12	Proporción de estudiantes en grados 6 a 12 que son EL
Montgomery	12 985	15%
Prince George	10,225	15%
Ciudad de Baltimore	2,985	8%
Talbot	192	8%
Condado de	3,540	6%
Anne Arundel	2,500	6%
Wicomico	470	6%
Caroline	159	5%
Calvert	54	<5%
Howard	1,215	<5%
Frederick	1,096	<5%
Charles	419	<5%
Harford	296	<5%
Washington	261	<5%
Carroll	127	<5%
Cecil	132	<5%
St. Mary	119	<5%
Dorchester	71	<5%
Queen Anne	108	<5%
Worcester	52	<5%
Somerset	39	<5%
Kent	17	<5%

A semejanza de las tendencias nacionales, el número de estudiantes de inglés en el estado ha aumentado con el tiempo. El descenso en la matriculación de EL en el ciclo lectivo 2020-2021 se debió probablemente a la pandemia de COVID-19, ya que todos los/as estudiantes experimentaron un descenso similar. (Consulte el gráfico 5 y la tabla 3) El número de EL en el estado continuó aumentando en 2021-2022, siguiendo la tendencia anterior y superó la matriculación global de 2019-2020.

Gráfico 5: Matriculación de estudiantes de inglés desde jardín de infantes hasta 12º grado en Maryland a lo largo del tiempo



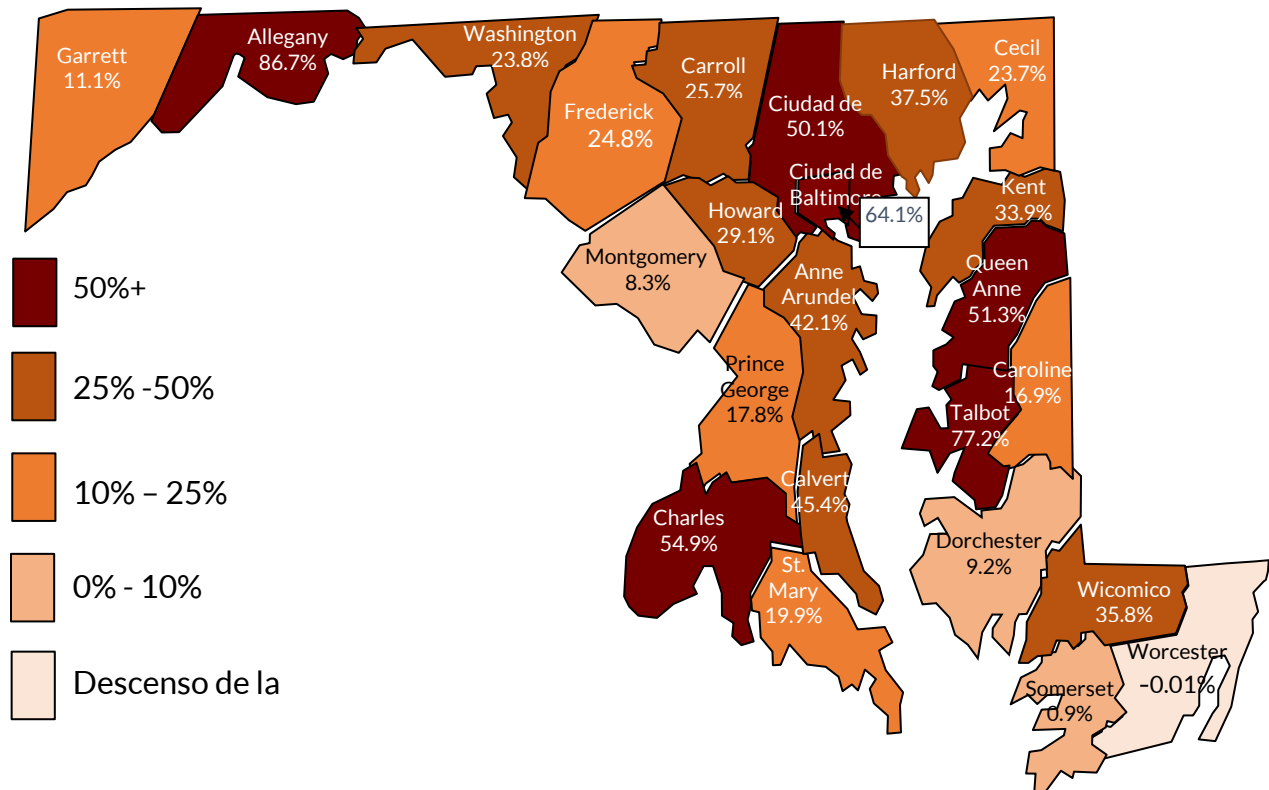
El aumento del número de estudiantes de inglés a lo largo del tiempo, como se muestra en el gráfico 5, también está representado por el cambio porcentual interanual de la población. Como se observa en la tabla 3, en los últimos seis años se ha producido un aumento promedio de más del 7% en la matriculación de estudiantes de inglés con respecto al año anterior. Cada año ha visto al menos un aumento del 4% en la matriculación de estudiantes de inglés con la excepción del ciclo lectivo 2020-2021, que fue el primer ciclo lectivo completo después del inicio de la pandemia de COVID-19, cuando la matriculación general de las escuelas públicas en Maryland disminuyó en aproximadamente un 3%.

Tabla 3: Cambio interanual en la población de estudiantes de inglés de jardín de infantes a 12º grado de Maryland

Año	Variación porcentual respecto al año anterior
2015-2016	+ 4.4%
2016-2017	+ 9.0%
2017-2018	+ 15.3%
2018-2019	+ 5.6%
2019-2020	+ 10.9%
2020-2021	- 4.7%
2021-2022	+11.0%
Tasa promedio anual de variación	+ 7.4%

El gráfico 6 ofrece una imagen más matizada de dónde se ha producido el aumento de la población de estudiantes de inglés en el estado en los últimos cinco años. Los mayores aumentos de EL en Maryland se han producido en varias regiones, desde el condado de Allegany en el oeste hasta el condado de Charles en el sur, pasando por la ciudad de Baltimore y el condado de Baltimore en el centro-norte y los condados de Queen Anne y Talbot en la costa este. Solo un condado experimentó un pequeño descenso en la matriculación de estudiantes de inglés durante este periodo.

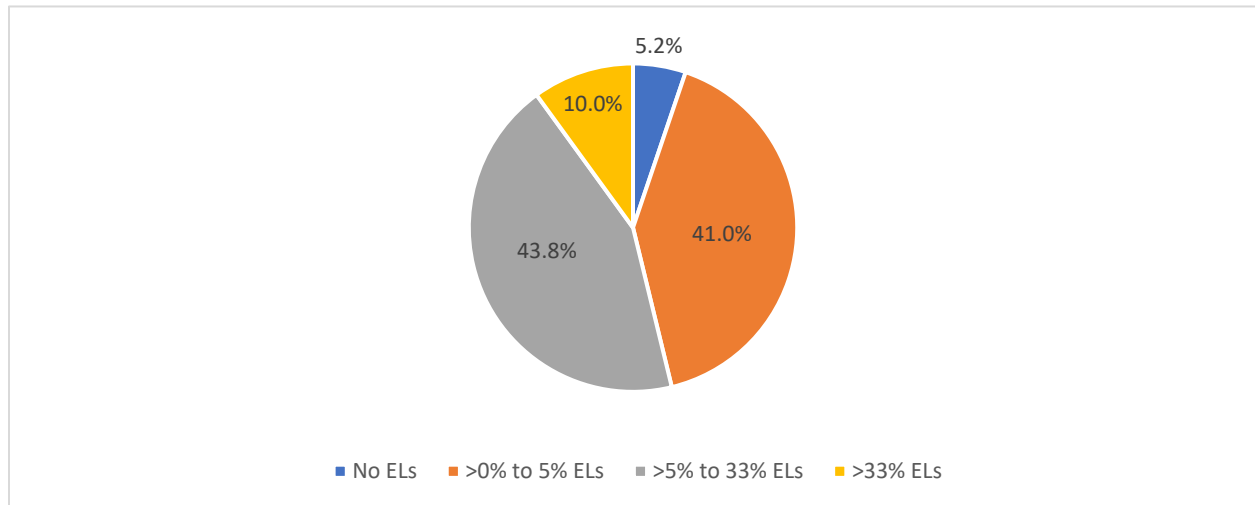
Gráfico 6: Cambio en la población EL desde jardín de infantes hasta 12° grado en los últimos 5 años por agencia de educación local



La población de estudiantes de inglés sigue creciendo muy rápidamente y se espera que supere los/as 100,000 estudiantes. Este crecimiento demográfico se está produciendo en todas las zonas del estado. Los/as EL no solo están presentes en el núcleo metropolitano de Maryland, sino también en todos los distritos escolares, incluidos los de la costa este, el sur, el oeste y todos los demás. La necesidad de prácticas educativas sólidas y eficaces para los/as estudiantes de inglés es una prioridad absoluta para todos los/as educadores/as de Maryland.

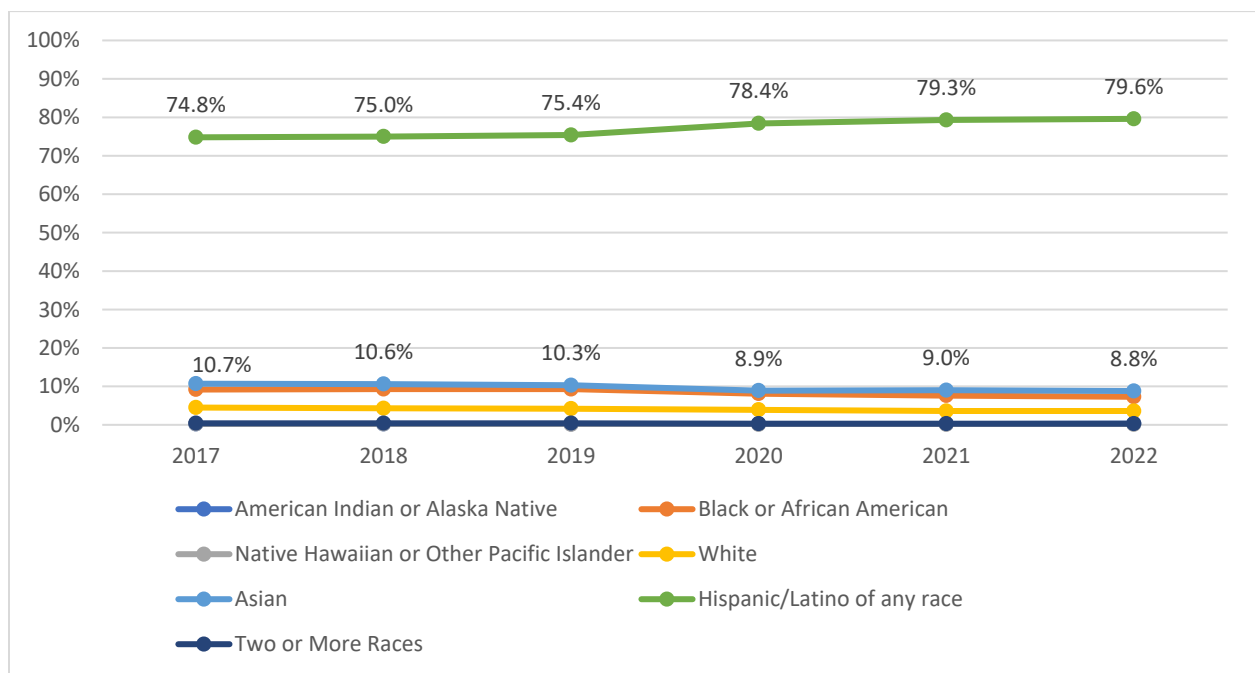
El gráfico 7 muestra la concentración de estudiantes de inglés en las escuelas. En todo el estado, aproximadamente la mitad de las escuelas tenían un 5% o menos de estudiantes de inglés, pero más de cero, y la mitad tenían más de un 5% de estudiantes de inglés. Notablemente, solo 1 de cada 20 escuelas de todo el estado no tenía EL y 1 de cada 10 identificaba a más de un tercio de sus estudiantes como estudiantes de inglés.

Gráfico 7: Porcentaje de escuelas de Maryland por población de estudiantes de inglés



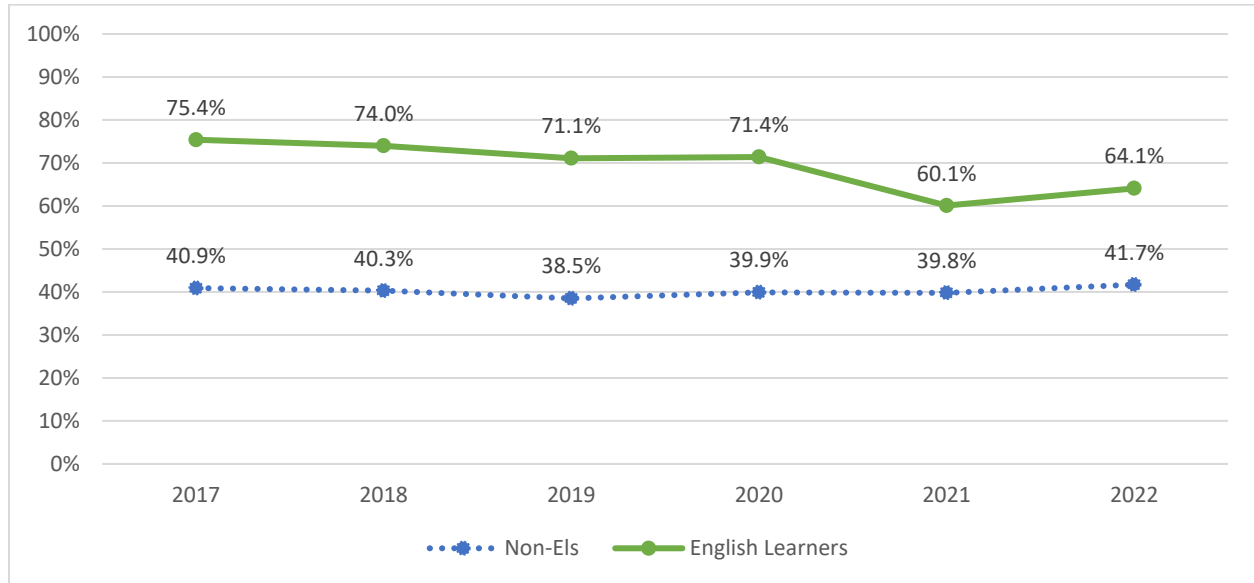
En los últimos cinco años, los/as estudiantes hispanos/as han sido el grupo racial o étnico de más rápido crecimiento en las escuelas públicas de Maryland. Desde 2017, la matriculación de estudiantes hispanos/as ha pasado de 145,800 estudiantes a 175,768, un 20.6% más. La gran mayoría de los/as estudiantes de inglés de Maryland se identifican como hispanos/as o latinos/as. En 2022, el 79.6% de la población EL se identificó como hispana, el 8...8% como asiática, el 7.3% como negra o afroamericana y el 3.6% como blanca. Como muestra el gráfico 8, estas cifras se han mantenido estables en los últimos cinco años.

Gráfico 8: Raza o etnicidad de la población de estudiantes de inglés de Maryland, 2017-2022



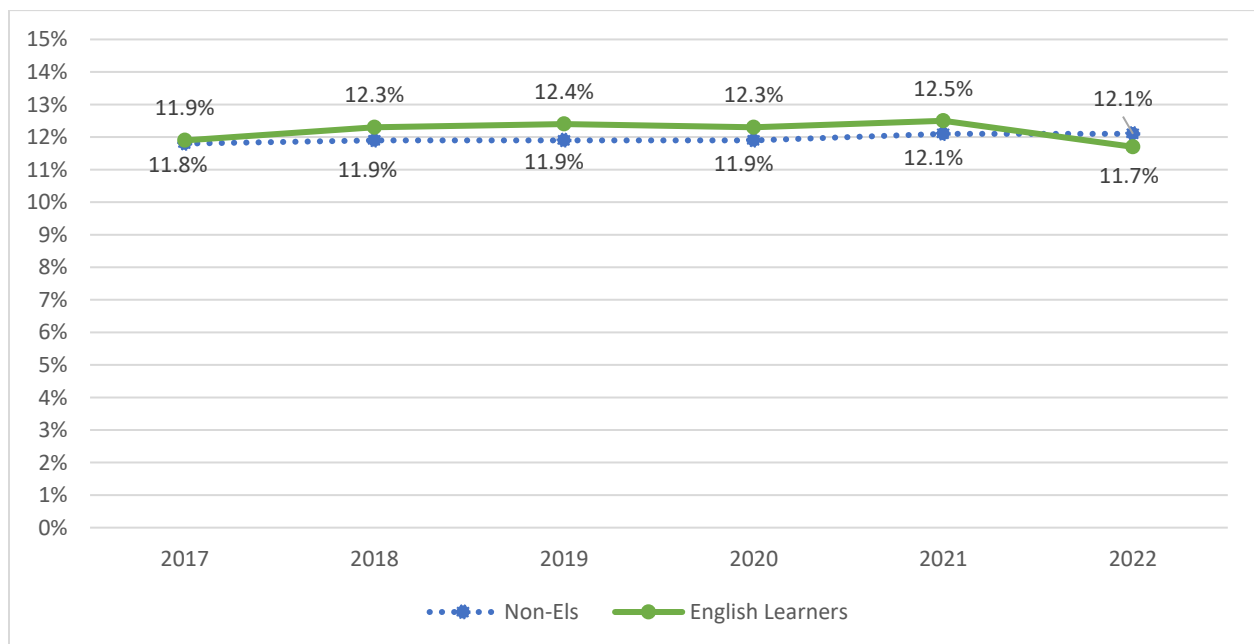
Los/as estudiantes de inglés están sobrerrepresentados/as entre los/as estudiantes que viven en la pobreza. Mientras que el 42% de los/as estudiantes que no son EL eran elegibles para recibir comidas gratuitas o a precio reducido (FARM, por sus siglas en inglés) en 2022, el 64% de los/as EL sí lo eran. Como muestra el gráfico 9, esta disparidad se ha mantenido bastante constante a lo largo del tiempo.

Gráfico 9: Porcentaje de estudiantes elegibles para comidas gratuitas y a precio reducido, por condición de EL, 2017-2022



Como se muestra en la Figura 10, de 2017 a 2022, los/as EL tuvieron proporciones similares de estudiantes identificados con discapacidades en comparación con los/as no EL. En 2022, el porcentaje de EL identificados/as con discapacidades disminuyó con respecto a años anteriores, de modo que los/as no EL fueron identificados/as con discapacidades en un porcentaje ligeramente superior al de los/as EL.

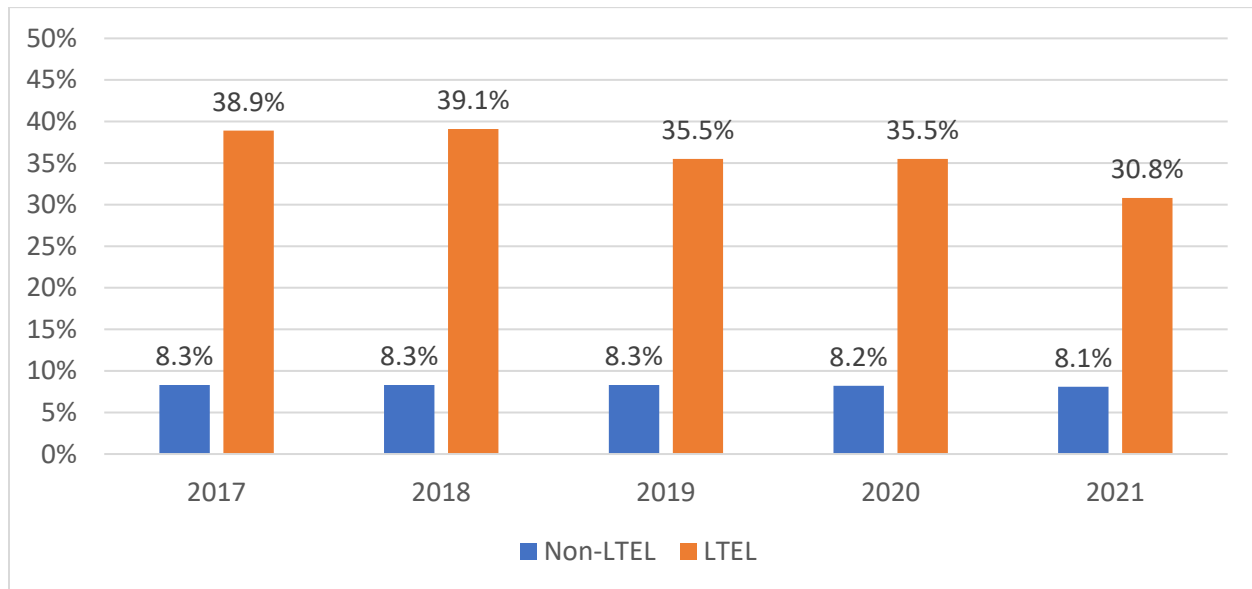
Gráfico 10: Proporción de estudiantes con discapacidades por condición de estudiante de inglés, 2017-2022



Los/as estudiantes de inglés a largo plazo (LTEL, por sus siglas en inglés) son estudiantes de inglés que han estado inscritos/as en una escuela de EE. UU. por más de seis años y no han sido reclasificados/as como estudiantes con dominio del inglés.

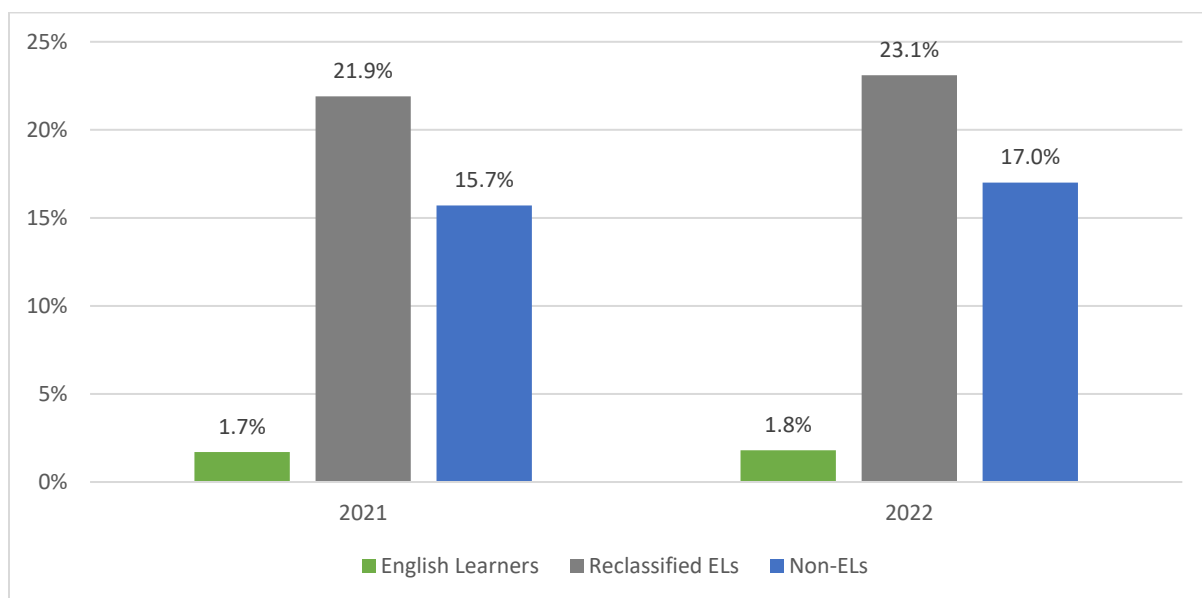
La Figura 11 muestra que aunque la disparidad en la identificación de educación especial por condición de LTEL se redujo ligeramente en 2021, los/as LTEL todavía tenían casi 4 veces más probabilidades de ser identificados/as para servicios de educación especial que los/as estudiantes de inglés que no eran LTEL.

Gráfico 11: Tasa de identificación en educación especial por condición de estudiante de inglés a largo plazo, 2017-2021



En Maryland, se identifica a los/as estudiantes de inglés como superdotados/as y con talento en mucha menor medida que a los/as que no lo son. Como muestra la Figura 12, menos del 2% de los/as EL fueron identificados/as en 2022, en comparación con el 17% de los/as no EL. Sin embargo, los/as EL reclasificados/as tienen un mayor índice de identificación como estudiantes superdotados/as y con talento que los/as no EL.

Gráfico 12: Índices de identificación de superdotados/as y talentosos/as por condición de estudiante de inglés, 2021-2022

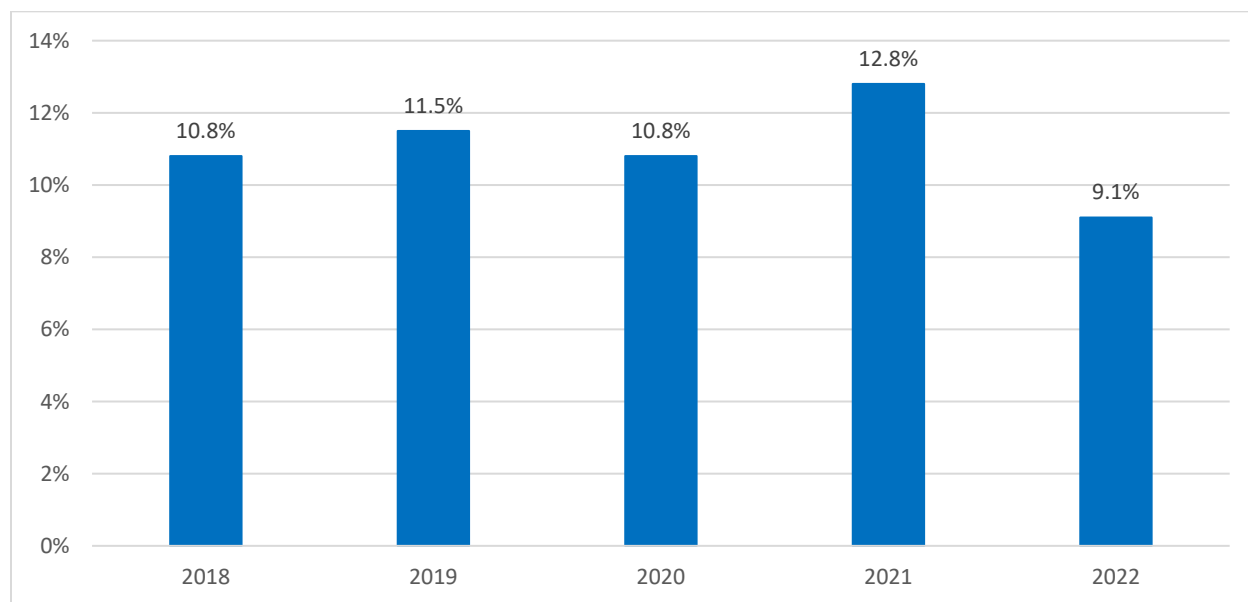


ESTUDIANTES DE INGLÉS Y DOMINIO DEL INGLÉS

En Maryland, las puntuaciones obtenidas en las evaluaciones de dominio del inglés (ELP), ACCESS para ELL y ACCESS alternativo para ELL, se utilizan para determinar qué estudiantes de inglés abandonan los programas de desarrollo del inglés (ELD). En ACCESS para ELL, los/as EL deben obtener un dominio general compuesto de 4.5 o más para salir del programa ELD. En ACCESS alternativo para ELL, los/as estudiantes de inglés con discapacidades cognitivas significativas deben obtener un nivel de dominio general 2 (P2) o mayor para salir del programa ELD. Se identifica a los/as estudiantes que salen de los programas ELD como “estudiantes de inglés reclasificados” (REL), y se monitorea su progreso académico a nivel escolar por dos años. Si un/a docente o padre/madre o tutor/a sospecha que el/la REL demuestra inquietudes respecto al desarrollo del lenguaje, el/la estudiante podría reingresar en el programa ELD. Las agencias de educación locales (LEA) convocan a un comité de EL para determinar si el/la estudiante debería reingresar al programa ELD.

Los/as estudiantes de inglés que alcanzan la competencia en la evaluación ACCESS según lo definido por el estado pueden ser reclasificados/as, o salir del programa ELD. La Figura 13 muestra el porcentaje de estudiantes EL que alcanzan el dominio del inglés de 2018 a 2022. Durante los cuatro primeros años de este periodo, los índices de reclasificación de EL en Maryland se mantuvieron bastante estables, del 11 al 13%, pero descendieron al 9% en 2022.

Gráfico 13: Tasa de reclasificación de estudiantes de inglés, 2018-2022



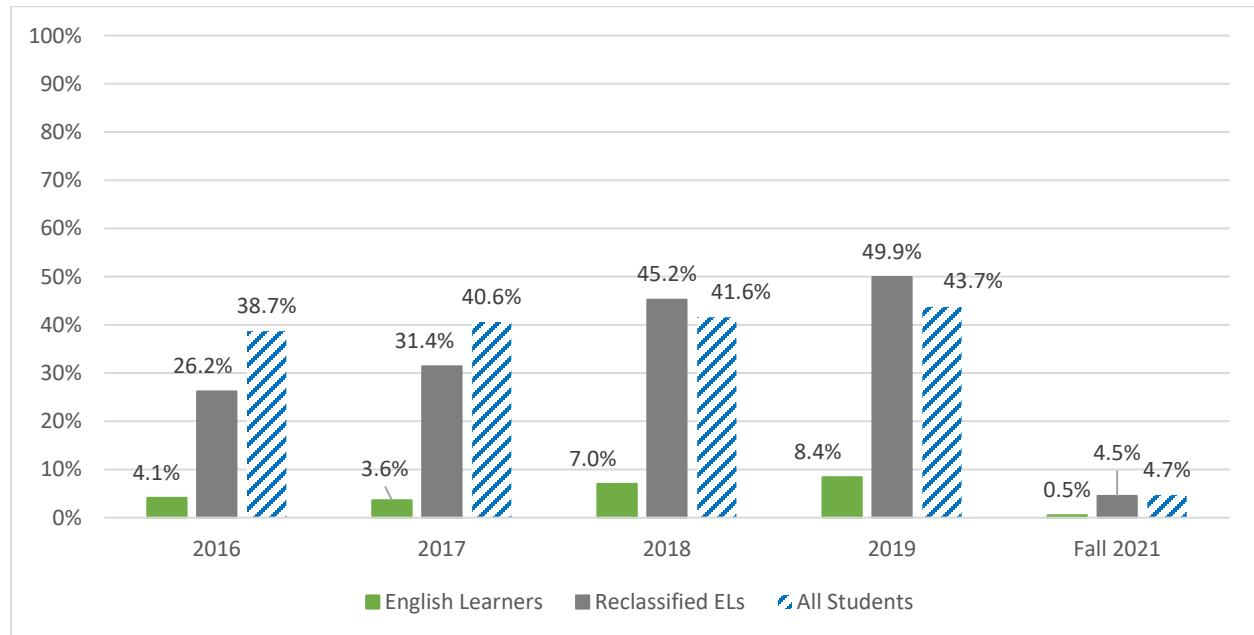
ESTUDIANTES DE INGLÉS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

En consonancia con las tendencias nacionales,⁶ los/as estudiantes de inglés de Maryland obtuvieron, en promedio, unos resultados académicos muy inferiores a los de sus contrapartes no estudiantes de inglés, según el Programa de Evaluación Integral de Maryland (MCAP, por sus siglas en inglés). Si bien la proporción de estudiantes de inglés de los grados 3 a 8 con un nivel competente o superior en las evaluaciones estatales de lengua y literatura en inglés (ELA, por sus siglas en inglés) y matemáticas se ha duplicado entre 2016 y 2019, esa proporción nunca fue superior al 10%. Como muestra el gráfico 14, el índice de competencia de los/as no EL fue de 5 a 9 veces mayor que el de los/as EL en ELA y de 3 a 4 veces mayor en matemáticas. Los índices de competencia de todos/as los/as estudiantes fueron drásticamente inferiores en la evaluación de otoño de 2021, la primera desde el inicio de la pandemia del COVID-19, pero se mantuvo la disparidad entre los/as EL y los/as no EL.

⁶ Departamento de Educación de los Estados Unidos, Academic Performance and Outcomes for English Learners, (n.d.), <https://www2.ed.gov/datastory/el-outcomes/index.html#datanotes>.

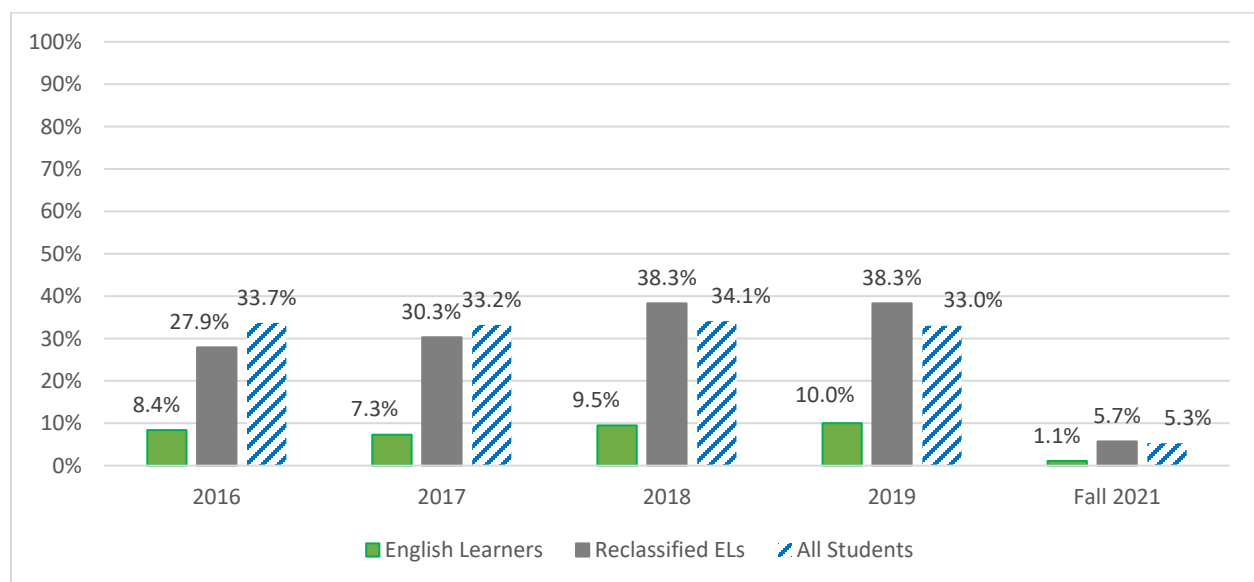
Una vez que los/as EL han salido del programa demostrando su dominio del inglés, han mostrado tasas de dominio en el MCAP superiores a las de sus actuales compañeros/as estudiantes de inglés. Después de que Maryland cambiara los criterios de salida de EL en 2017-2018, la proporción de EL reclasificados/as que obtuvieron una puntuación competente ha sido sistemáticamente similar o ligeramente superior a la de la población estudiantil de todo el estado.

Gráfico 14: MCAP Tasas de dominio de ELA Grados 3-8 , por condición de estudiante de inglés, 2016-2021



Aviso: El MCAP no se impartió en el ciclo lectivo 2019-2020 ni en el 2020-2021 debido a la pandemia de COVID-19. La administración de otoño de 2021 sustituyó a la evaluación de primavera de 2021.

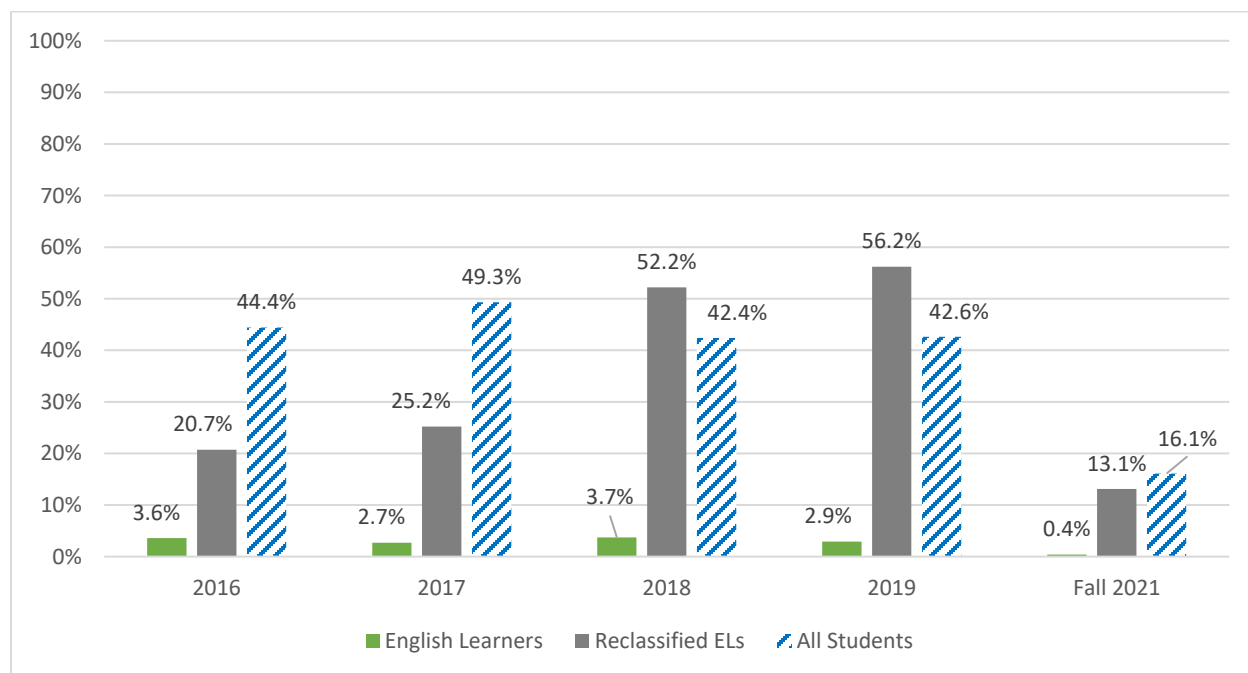
Gráfico 15: MCAP Tasas de dominio de matemáticas Grados 3-8 , por condición de estudiante de inglés, 2016-2021



Aviso: El MCAP no se impartió en el ciclo lectivo 2019-2020 ni en el 2020-2021 debido a la pandemia de COVID-19. La administración de otoño de 2021 sustituyó a la evaluación de primavera de 2021.

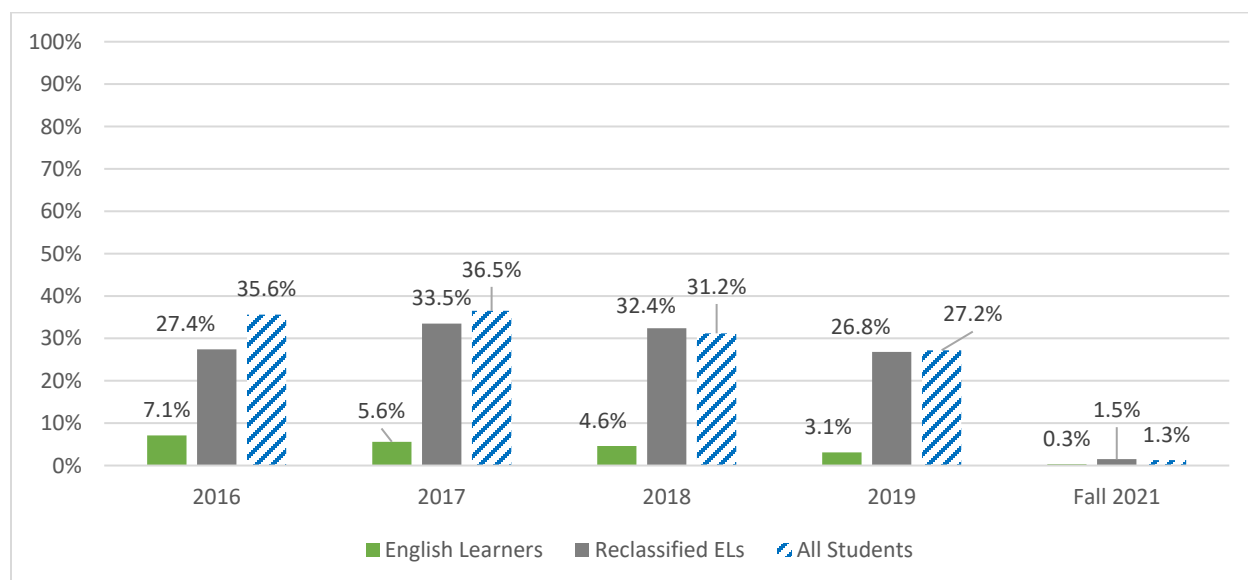
Los bajos índices de competencia persisten en la escuela secundaria, ya que los resultados de EL en la evaluación de lengua y literatura inglesas y en la evaluación de Álgebra 1 del grado 10 muestran que el porcentaje de estudiantes con un nivel de competencia igual o superior no supera el 7% en los últimos cuatro años de pruebas. (Consulte los gráficos 16 y 17)

Gráfico 16: MCAP Tasas de dominio de ELA Grado 10I por condición de estudiante de inglés, 2016-2021



Aviso: El MCAP no se impartió en el ciclo lectivo 2019-2020 ni en el 2020-2021 debido a la pandemia de COVID-19. La administración de otoño de 2021 sustituyó a la evaluación de primavera de 2021.

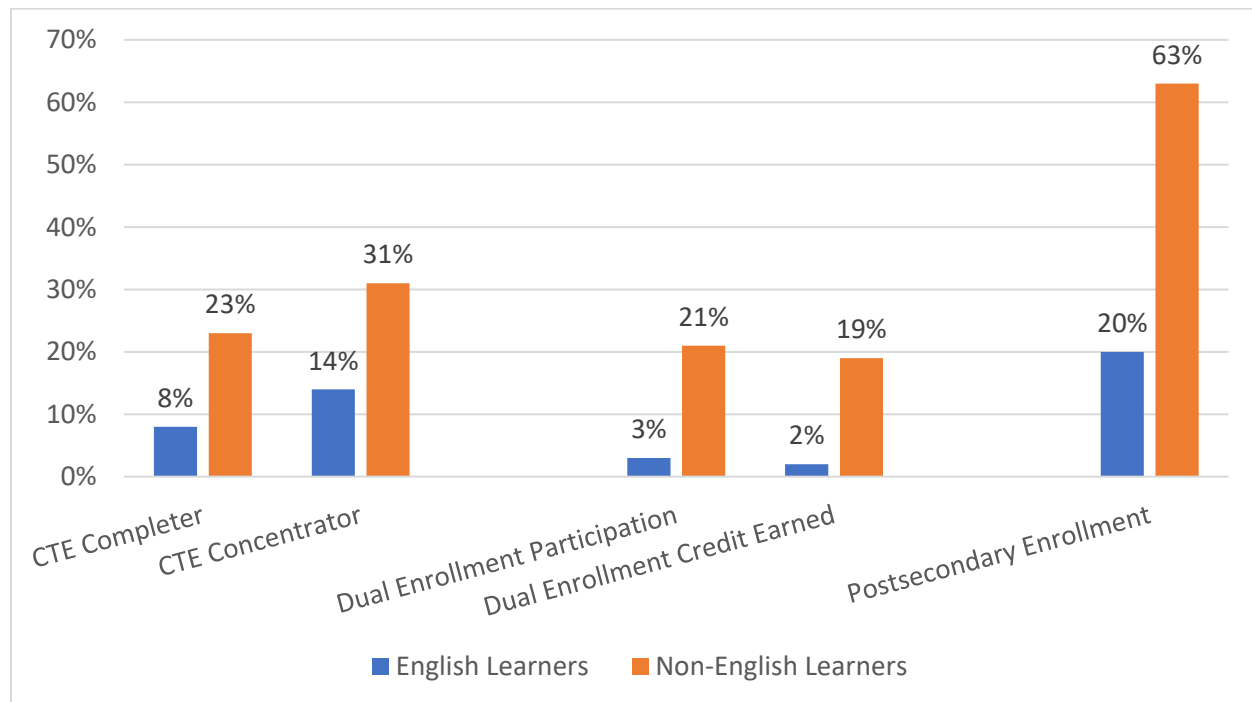
Gráfico 17: MCAP Tasas de dominio de Álgebra 1, por condición de estudiante de inglés, 2016-2021



Aviso: El MCAP no se impartió en el ciclo lectivo 2019-2020 ni en el 2020-2021 debido a la pandemia de COVID-19. La administración de otoño de 2021 sustituyó a la evaluación de primavera de 2021.

El gráfico 18 muestra que, en 2021, los/as EL del grado 12 tenían menos probabilidades de haber completado o estar en vías de completar un programa de estudios de Educación Profesional y Técnica (CTE, por sus siglas en inglés) que los/as no EL. Los/as estudiantes de inglés también tenían menos probabilidades de tener oportunidades de participar u obtener créditos de la doble matriculación y menos probabilidades de tener oportunidades de matricularse en estudios superiores dentro de los 12 meses posteriores a la graduación de la escuela secundaria que los/as no estudiantes de inglés.

Gráfico 18: Participación en la CTE, participación en la doble matriculación y matriculación en estudios superiores por condición de estudiante de inglés, 2021



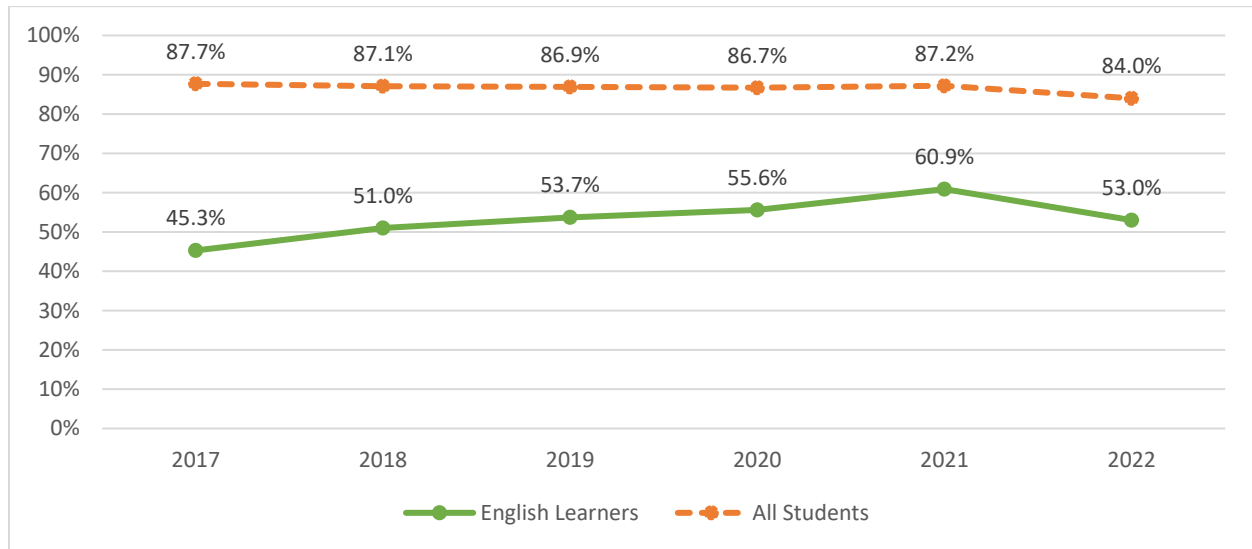
Aviso: Los/as concentradores/as de CTE han completado al menos dos cursos en un programa de estudios de CTE y están matriculados/as en el tercer curso.

Los/as estudiantes que completan un programa de CTE han completado con éxito todos los cursos de un programa de estudios CTE.

Resultados de la graduación de los/as estudiantes de inglés

Entre 2017 y 2021, la tasa de graduación de cohortes en cuatro años para los/as estudiantes de Maryland se mantuvo estable alrededor del 87%. Mientras que la proporción de estudiantes de inglés que se gradúan ha estado muy por debajo de esta tasa durante este mismo período, el gráfico 19 muestra que la tasa de graduación de estudiantes de inglés ha aumentado cada año entre 2017 y 2021, alcanzando un máximo de 60.9% en 2021. Las tasas de graduación tanto para todos/as los/as estudiantes como para los/as estudiantes de inglés disminuyeron de 2021 a 2022, probablemente como resultado de la interrupción de la escolarización debido a la pandemia de COVID-19.

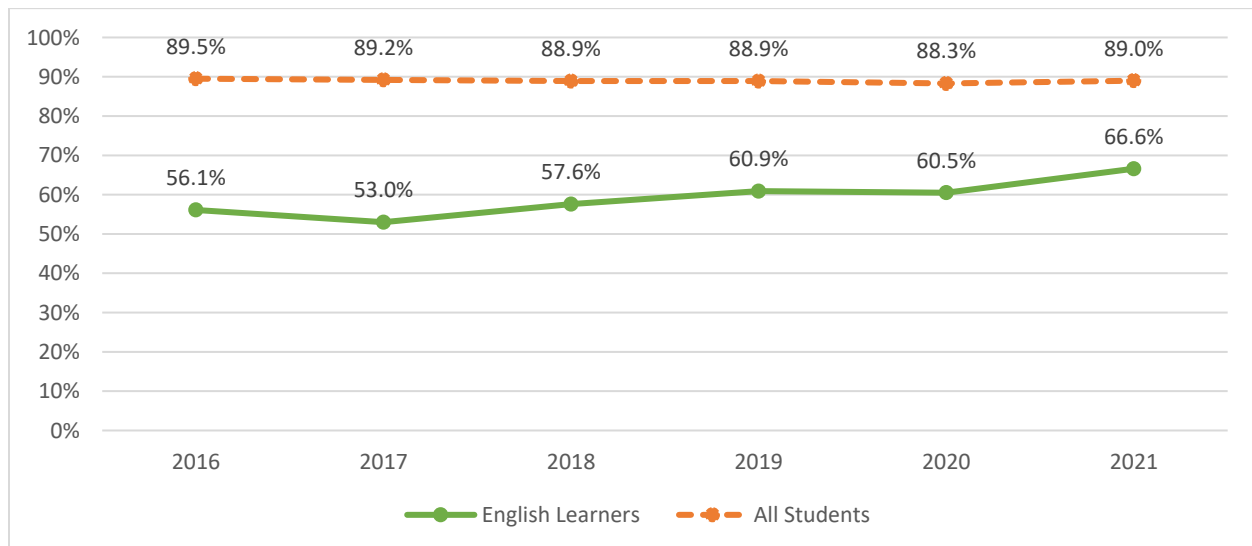
Gráfico 19: Tasas de graduación en cuatro años de Maryland por condición EL, 2017-2022



Aviso: El año indica la fecha prevista de graduación en cuatro años para una cohorte ajustada identificada en el grado 9.

La tasa de graduación de cinco años de la cohorte de 2021 para los/as estudiantes de inglés fue del 66.6%, o casi 6 puntos porcentuales más que su tasa de graduación en cuatro años, en comparación con una diferencia de menos de 2 puntos porcentuales para todos/as los/as estudiantes. Como muestra el gráfico 20, mientras que la tasa de graduación en cinco años para todos/as los/as estudiantes se ha mantenido estable desde 2016, la tasa para los/as estudiantes de inglés ha aumentado desde 2017 del 53% al 67%.

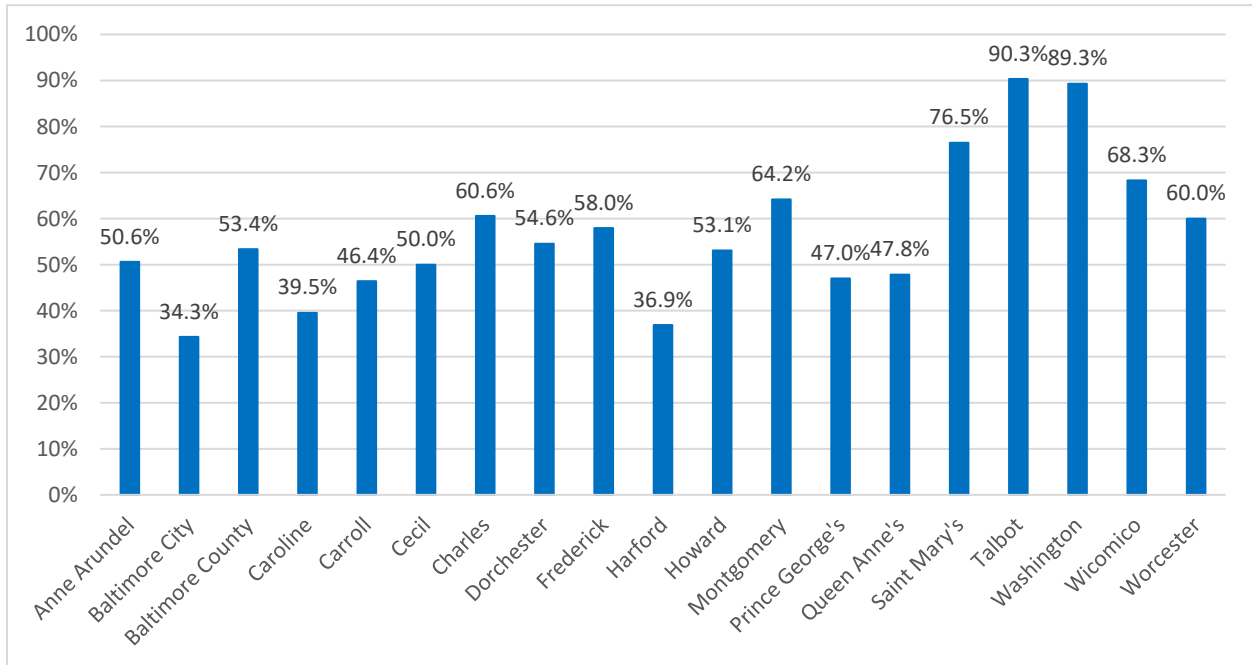
Gráfico 20: Tasas de graduación en cinco años de Maryland por condición EL, 2016-2021



Aviso: El año indica la fecha prevista de graduación en cuatro años para una cohorte ajustada identificada en el grado 9.

La tasa de graduación de cohortes en cuatro años para los/as EL en 2022 varió ampliamente según el condado, del 34% al 90%, como se muestra en el Gráfico 21.

Gráfico 21: Tasas de graduación en cuatro años de los/as estudiantes de inglés por sistema escolar local, 2022

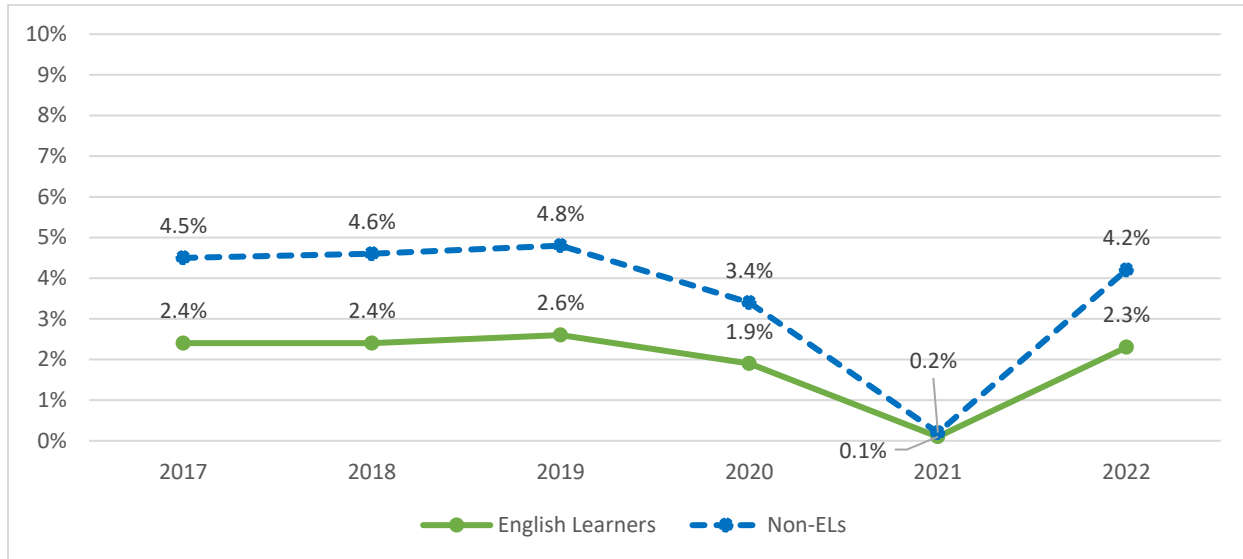


Aviso: solo se incluyen las LEA con al menos 10 estudiantes de inglés en la cohorte de 2022.

ESTUDIANTES DE INGLÉS Y EXPERIENCIAS ESCOLARES

Los/as estudiantes de inglés en Maryland no están siendo desproporcionadamente expulsados de las aulas a través de suspensiones y expulsiones. Como muestra el gráfico 22, los/as EL han tenido índices de suspensión inferiores a los de los/as no EL en los últimos cinco ciclos lectivos.

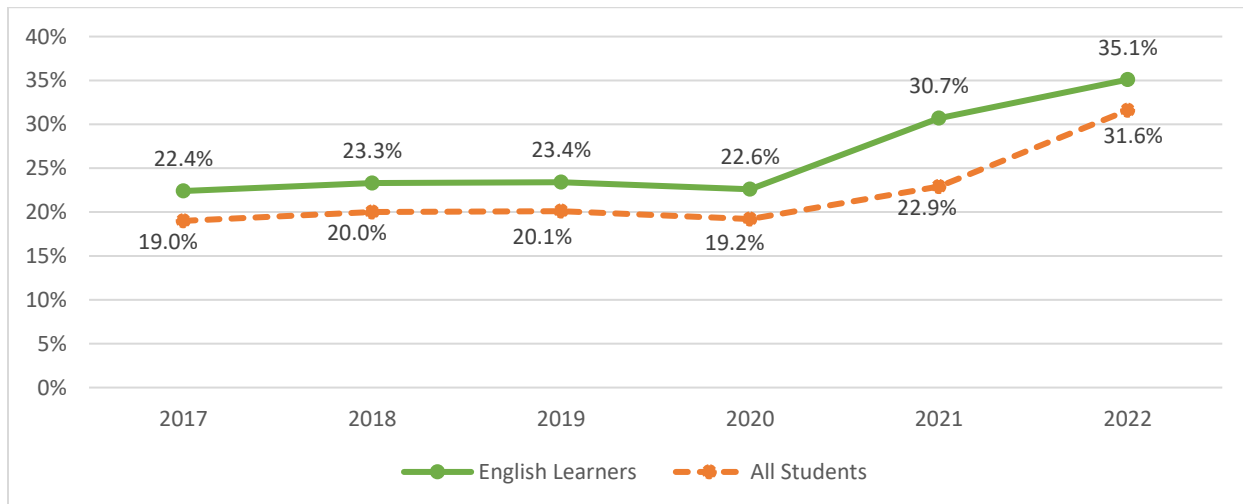
Gráfico 22: Tasas de suspensión fuera de la escuela de Maryland por condición de estudiante de inglés, 2016-2022



Aviso: Las suspensiones y expulsiones fueron prácticamente nulas en el ciclo lectivo 2020-2021, probablemente debido al limitado aprendizaje presencial debido a la pandemia de COVID-19.

Maryland define el absentismo crónico como la ausencia de más del 10% de los días matriculados en un ciclo lectivo. La proporción de estudiantes de inglés que han sufrido absentismo crónico se ha mantenido al menos tres puntos porcentuales por encima de la proporción de sus contrapartes no EL (consulte el gráfico 23). Las tasas de absentismo crónico tanto de los/as EL como de todos los/as estudiantes han aumentado a tasas similares, 55% y 65% respectivamente, de 2020 a 2022.

Gráfico 23: Porcentaje de estudiantes de Maryland con absentismo crónico por condición de estudiante de inglés, 2017-2022



Resumen de recomendaciones y medidas

Basándose en los análisis exhaustivos de los datos actuales, las conversaciones con expertos/as nacionales y la investigación sobre las mejores prácticas, el grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés en las escuelas públicas ha elaborado una serie de recomendaciones para apoyar adecuadamente a los/as estudiantes de inglés (EL) en Maryland. Cada recomendación se presenta en detalle en los próximos capítulos. Cada uno de los capítulos siguientes se centra en una recomendación y detalla todas las consideraciones relacionadas para ponerla en práctica, organizadas por las siguientes subsecciones:

- Introducción y fundamentos
- Medidas del MSDE
- Implicaciones financieras y de recursos para el aprendizaje profesional
- Implicaciones normativas
- Ejemplares nacionales o de Maryland

A continuación se ofrece un breve resumen de cada una de las recomendaciones presentadas por el grupo de trabajo. Cada uno de ellos se analiza con más detalle en la siguiente serie de capítulos de este informe.

RECOMENDACIÓN 1: APOYO Y MANTENIMIENTO DEL MULTILINGÜISMO FOMENTANDO UN ENFOQUE BASADO EN LOS ACTIVOS

Los debates del grupo de trabajo se han centrado en la adopción de un enfoque basado en los activos que, en lugar de definir a los/as EL como carentes de dominio del inglés, valora los idiomas y culturas de origen de los/as EL y replantea la narrativa de los datos y los logros de los/as EL en las áreas de contenido. Para dejar atrás esta mentalidad deficitaria, **Maryland debería desarrollar y aplicar una estrategia estatal para promover y reforzar formalmente las perspectivas basadas en los activos con respecto a los/as EL en todos los niveles, desde el Departamento de Educación del estado de Maryland hasta los/as educadores/as y el personal.**

RECOMENDACIÓN 2: COMPROMISO Y COMUNICACIÓN EQUITATIVOS CON LAS FAMILIAS MULTILINGÜES

Aunque los mandatos federales y estatales exigen la igualdad de acceso a los servicios públicos para las personas en un idioma que puedan entender, en la actualidad Maryland no cuenta con normativas o políticas formales. Una comunicación que no sea adecuada desde el punto de vista lingüístico y cultural es un obstáculo para la participación de las familias. Para garantizar la equidad y el acceso de los padres, las madres y los/as tutores/as multilingües, **Maryland debería estudiar la posibilidad de promulgar leyes o reglamentos que establezcan una política general de acceso lingüístico obligatoria para el MSDE y las escuelas públicas.**

RECOMENDACIÓN 3: IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA PARA APOYAR A LOS/AS EL

Recomendación 3a: Escala programas de inmersión bidireccionales

Dos agencias locales de educación (LEA) de Maryland ofrecen programas de inmersión bidireccionales en los que se integran hablantes de inglés y hablantes nativos/as de español para la enseñanza de contenidos y lectura y escritura en ambos idiomas. Los datos demuestran que existen oportunidades para ampliar estos programas en otras escuelas y LEA del estado. Para maximizar el número de estudiantes que pueden beneficiarse de estos programas basados en la investigación, **Maryland debería desarrollar, financiar y aplicar un enfoque estatal para la expansión de los programas de inmersión bidireccional.**

Recomendación 3b: Enseñanza de la lectura y escritura adaptada a la ciencia de la lectura que satisface las necesidades de los/as estudiantes de inglés

El MSDE, a través de su iniciativa Maryland Leads (Maryland Lidera), ha identificado siete estrategias con gran efecto multiplicador que han demostrado ser eficaces y transformadoras para las escuelas y las LEA, incluida la ciencia de la lectura. **Maryland debería aplicar una política de lectura y escritura estructurada que incorpore prácticas eficaces de desarrollo del inglés para mejorar los resultados de lectura de los/as estudiantes de inglés.**

Recomendación 3c: Programas eficaces de desarrollo del inglés (ELD, por sus siglas en inglés)

El Código de Reglamentos de Maryland (COMAR, por sus siglas en inglés) para los programas de aprendices de inglés establece que las LEA deben disponer de material de enseñanza y curricular. Actualmente, el MSDE no proporciona orientación a las LEA sobre la selección e implementación de materiales de enseñanza de alta calidad para los programas de desarrollo del inglés. **Maryland debería desarrollar recursos y reforzar formalmente que las LEA garanticen que todos los planes de estudio de Preparación para la universidad y la carrera profesional (College and Career Ready) y materiales de enseñanza de alta calidad en todas las áreas de contenido satisfagan las necesidades de los/as estudiantes de inglés.**

RECOMENDACIÓN 4: SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y RESPONSABILIDAD PARA AYUDAR A LOS/AS EL

Recomendación 4a: Evaluaciones equitativas y válidas para los/as estudiantes de inglés

Maryland está adoptando medidas para traducir y transadaptar varias de sus evaluaciones estatales; sin embargo, es necesario seguir evaluando las mejores prácticas para proporcionar igualdad de acceso a las evaluaciones a más EL. Además, el estado necesita apoyar el desarrollo lingüístico y académico de los/as estudiantes de inglés de la manera más eficaz posible, midiendo, implicando y fomentando sus habilidades lingüísticas únicas lo antes posible. Para garantizar la equidad y la inclusión en el programa de evaluación estatal, **Maryland debería ampliar el desarrollo de evaluaciones en el(los) idioma(s) dominante(s) de los/as estudiantes de inglés que demuestren con precisión sus logros académicos y su competencia lingüística.**

Recomendación 4b: Responsabilidad e informes transparentes y equitativos para los/as EL en todas las etapas de desarrollo del inglés

El sistema de responsabilidad de Maryland incluye datos sobre los/as estudiantes que aprenden inglés y sus compañeros/as que no. El sistema de responsabilidad de Maryland mide diversos aspectos del rendimiento escolar de todos los/as estudiantes e informa los resultados al público. En la actualidad, el sistema de responsabilidad proporciona datos sobre el rendimiento académico y el progreso académico de los/as EL, los/as EL reclasificados (REL, por sus siglas en inglés) y los/as estudiantes que no aprenden inglés en las escuelas primarias y medias. En el caso de las escuelas secundarias, se informa del rendimiento académico de los/as EL, REL y estudiantes que no aprenden inglés. Para comprender mejor y acelerar los resultados académicos de los/as EL, **Maryland debería responsabilizar al MSDE, a las agencias de educación locales y a las escuelas de los logros de los/as EL en todas las etapas del desarrollo del inglés, mejorando la comunicación de datos sobre los/as estudiantes de inglés.**

Recomendación 4c: Formas nuevas y ampliadas de reclasificar a los/as EL

En la actualidad, la evaluación estatal del dominio del inglés (ELP, por sus siglas en inglés) es el único criterio utilizado para determinar la reclasificación de los/as EL como competentes en inglés, una decisión de alto riesgo. Para garantizar que se reclasifique a los/as EL en el momento óptimo y para comprender y apoyar mejor a los/as estudiantes de inglés del estado, **Maryland debería revisar su política para proporcionar múltiples medidas para reclasificar a los/as EL.**

RECOMENDACIÓN 5: POLÍTICAS DE PREPARACIÓN DEL PROFESORADO PARA APOYAR A LOS/AS EL

Recomendación 5a: Todos/as los/as docentes preparados/as para atender a los/as estudiantes de inglés

Es probable que todos los/as docentes de Maryland eduquen a un/a estudiante de inglés en algún momento de su carrera. Los/as docentes de educación general suelen ser los/as docentes de registro que pasan más tiempo con los/as estudiantes de inglés en entornos desde pre jardín de infantes hasta 12° grado. Por lo tanto, deben estar dotados/as de los conocimientos y habilidades necesarios para apoyar a los/as estudiantes de inglés. Para garantizar que todos/as los/as docentes estén preparados/as para atender a los/as estudiantes de inglés, **Maryland debería:**

- i. **Exigir que todos los programas de preparación de educadores/as brinden una formación en competencias docentes relacionadas con EL y ofrezcan oportunidades clínicas para estudiantes de inglés a los/as docentes en formación.**
- ii. **Ampliar la oferta de certificación bilingüe (inglés para hablantes de otros idiomas [ESOL, por sus siglas en inglés] combinado con otra área de certificación).**
- iii. **Invertir en formación para todos/as los/as educadores/as actuales centrada en las ventajas del multilingüismo y la mejora de los resultados académicos de los/as EL.**

Recomendación 5b: Certificación de docente bilingüe de Maryland

Maryland no ofrece un certificado o aval de educación bilingüe, a diferencia de otros veinte estados que sí lo ofrecen. Para que los programas bilingües se extiendan en el estado, Maryland necesitará docentes bilingües expertos/as en la adquisición de un segundo idioma y en pedagogía. Para garantizar una oferta adecuada de docentes bilingües eficaces, **Maryland debería:**

- i. **Adoptar una certificación bilingüe.**
- ii. **Garantizar que las barreras innecesarias no limiten a los/as candidatos/as multilingües a convertirse en docentes titulados/as en Maryland.**

Recomendación 5c: Red de docentes

Los nueve programas aprobados de preparación de docentes de ESOL de Maryland y los dos programas alternativos aprobados de preparación de docentes no cubrirán la necesidad de docentes de ESOL y bilingües en el estado. Para garantizar que todos/as los/as EL tengan la ventaja de contar con un/a docente de ESOL y bilingüe titulado/a, **Maryland debería:**

- i. **Ampliar los programas Grow Your Own y otros esfuerzos basados en la investigación para contratar y formar a educadores bilingües y de ESOL.**
- ii. **Apoyar a las LEA para que aumenten el número de docentes de ESOL certificados/as condicionalmente que obtengan la certificación.**

RECOMENDACIÓN 6: IDENTIFICACIÓN Y APOYO A LOS/AS JÓVENES ESTUDIANTES DE INGLÉS

Maryland no cuenta con una política o procedimiento para identificar y atender a los/as estudiantes de inglés matriculados/as en programas públicos de preescolar. Para garantizar que la educación en la primera infancia y los programas de cuidado infantil respondan a las experiencias y necesidades de los/as estudiantes de inglés, **Maryland debería adoptar:**

- i. **Un método estandarizado y exhaustivo para identificar, recopilar y compartir información sobre los/as jóvenes estudiantes de inglés que se requiere en todas las LEA y los proveedores de cuidado infantil.**
- ii. **Un plan estatal de apoyo a los/as jóvenes estudiantes de inglés en las escuelas de primera infancia y preescolares que ofrezca orientación, modelos de servicios y estrategias para satisfacer sus necesidades educativas y la participación de las familias.**

RECOMENDACIÓN 7: APOYO A LOS/AS ESTUDIANTES CON EDUCACIÓN FORMAL LIMITADA O INTERRUMPIDA (SLIFE, POR SUS SIGLAS EN INGLÉS)

Los/as estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE) se enfrentan a retos únicos y es probable que necesiten enseñanza adicional y apoyo socio-emocional a medida que se esfuerzan por alcanzar el éxito en las aulas con un lenguaje académico cada vez más complejo, mientras que simultáneamente construyen su dominio del Inglés. **Maryland debería implantar programas especializados y apoyos personalizados para estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE) que garanticen que todos/as los/as estudiantes tengan igualdad de acceso y oportunidades de éxito.**

RECOMENDACIÓN 8: ACCESO EQUITATIVO AL PLAN DE ESTUDIOS Y A LOS ITINERARIOS DE PREPARACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD Y LA CARRERA PROFESIONAL (CCR, POR SUS SIGLAS EN INGLÉS)

Para poner en práctica el objetivo del Plan para el Futuro de Maryland de garantizar que todos/as los/as estudiantes de las escuelas públicas de Maryland se beneficien de planes de estudios rigurosos alineados con los estándares de Preparación para la universidad y la carrera profesional, estén preparados/as para la universidad y la carrera, y tengan éxito en los itinerarios post-CCR, **Maryland debería implementar programas especializados y apoyos personalizados para los/as EL que garanticen que los/as estudiantes de inglés sean identificados con precisión para los servicios para superdotados y talentosos, que tengan acceso a cursos avanzados, y que tengan igualdad de acceso y oportunidades para lograr el éxito en un itinerario post-CCR.**

RECOMENDACIÓN 9: ASIGNACIÓN DE FONDOS Y DECISIONES DE GASTOS QUE FAVOREZCAN EL ÉXITO DE LOS/AS ESTUDIANTES DE INGLÉS

Este informe agrupa las opciones políticas de asignación de fondos en tres niveles. Cada nivel refleja la inclusión de opciones políticas adicionales que, en conjunto, podrían proporcionar una asignación de la fórmula de financiación para estudiantes de inglés más completa y matizada. Las enmiendas a la fórmula del Plan para la ponderación de los/as estudiantes de inglés garantizarían que el Plan para el Futuro de Maryland pueda proporcionar los recursos necesarios para garantizar las oportunidades adecuadas para los/as estudiantes de inglés, independientemente de la prevalencia local de su idioma nativo, las deseconomías de escala asociadas con las bajas inscripciones de EL que no generen los ingresos por estudiante necesarios para atender a los/as EL, y el nivel relativo de dominio del inglés de la población EL de una agencia de educación local. Estos recursos adicionales permitirían a las LEA de Maryland implantar las mejores oportunidades de enseñanza que prevé el Plan. **Maryland debería adoptar el nivel de política tres, que recomienda modificar la fórmula para proporcionar ponderaciones de financiación adicionales.**

Recomendación 1:

Apoyo y mantenimiento del multilingüismo fomentando un enfoque basado en los activos

El multilingüismo es una ventaja, una superpotencia en construcción y una habilidad muy solicitada en el ámbito educativo y profesional. Sin embargo, “históricamente, los/as estudiantes multilingües se analizan en la base bibliográfica más amplia y en las conversaciones impulsadas por las políticas con un lenguaje basado en el déficit que destaca los atributos lingüísticos que no están alineados con los entornos tradicionales del aula y las descripciones centradas en factores ecológicos y basados en la comunidad que los/as definen como desatendidos/as y con pocos recursos”.⁷ Los/as investigadores/as han descubierto que “las investigaciones rigurosas sobre las experiencias educativas y las vidas multidimensionales de los/as estudiantes multilingües han proporcionado una contra narrativa de la aportación de la diferencia dinámica, la diversidad y los puntos fuertes y recursos no convencionales a los entornos escolares, en lugar de la visión tradicional de ver a esta población como necesitada e inadecuadamente preparada para el aula.”⁸ Además, la investigación “sugiere que las rutinas de enseñanza que se basan en idioma nativo, los conocimientos y los activos culturales de los/as estudiantes favorecen el desarrollo de la lectura y escritura en inglés”.⁹

El debate sobre la terminología adecuada para los/as EL también lo aborda la organización Diseño Pedagógico y Evaluación de Categoría Mundial (WIDA, por sus siglas en inglés), que es la organización de evaluación e investigación centrada en los/as estudiantes multilingües. “Como parte de su sistema de creencias basado en activos, WIDA utiliza el término “estudiantes multilingües” para describir a todos los/as estudiantes que entran en contacto y/o interactúan en idiomas además del inglés de forma habitual.”¹⁰

Los debates del grupo de trabajo se han centrado en la adopción de un enfoque basado en los activos, que en lugar de definir a los/as EL como carentes de dominio del inglés, valora los idiomas y culturas de origen de los/as EL y replantea la narrativa de los datos y los logros de los/as EL en las áreas de contenido. Para dejar atrás esta mentalidad deficitaria, **Maryland debería desarrollar y aplicar una estrategia estatal para promover y reforzar formalmente las perspectivas basadas en los activos con respecto a los/as EL en todos los niveles, desde el Departamento de Educación del estado de Maryland hasta los/as educadores/as y el personal.**

MEDIDAS DEL MSDE

- El MSDE debería desarrollar estrategias para hacer frente a la mentalidad deficitaria de los/as estudiantes de inglés en el estado.
- El MSDE debería cambiar formalmente la etiqueta de estudiante de inglés por terminología aditiva como multilingüe o bilingüe emergente, centrándose en los puntos fuertes de los/as estudiantes y afirmando sus idiomas maternos.
- El MSDE debería practicar y promover una perspectiva basada en los activos en el estado con respecto a los/as estudiantes de inglés en su próximo Plan Estratégico, líneas de trabajo relacionadas con el Plan para el Futuro de Maryland, a través de programas, iniciativas y estrategias emblemáticas, y publicaciones y mensajes.

⁷ Laura Ascenzi-Moreno, “From Deficit to Diversity: How Teachers of Recently Arrived Emergent Bilinguals Negotiate Ideological and Pedagogical Change,” *Schools: Studies in Education*, (2017): 14(2).

⁸ Ibid

⁹ National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures* (Washington, DC: The National Academies Press, 2017), 297.

¹⁰ WIDA, *WIDA English Language Development Standards Framework, 2020 Edition: Kindergarten-Grade 12* (Madison: Board of Regents of the University of Wisconsin, 2020), <https://wida.wisc.edu/teach/standards/eld>.

- El MSDE debería establecer una cultura que celebre y refuerce formalmente las ventajas de los/as estudiantes multilingües y ofrecer oportunidades de formación formal al personal de las agencias de educación locales y a los líderes educativos estatales.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Esta recomendación sobre la política es, en promedio, una opción de costo neutro y, por lo tanto, no involucra implicaciones financieras ni de recursos para el aprendizaje profesional. Esto no significa que la política no tenga un costo, sino que el MSDE puede implementar opciones de políticas con recursos fiscales y de capital humano disponibles.

El MSDE utilizará los recursos de personal existentes y recurrirá a los líderes educativos estatales para establecer y aplicar programas de formación que apoyen la creación, el crecimiento y el fortalecimiento de las culturas de las LEA que celebran las ventajas de los/as estudiantes multilingües. El MSDE aprovechará las estructuras organizativas y de personal existentes para integrar las líneas de trabajo relacionadas con esta recomendación.

Además, para aplicar plenamente esta recomendación, el MSDE garantizará que el personal de las agencias de educación locales y los líderes educativos estatales reciban la formación necesaria para establecer una cultura que celebre y refuerce formalmente las ventajas de los/as estudiantes multilingües.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

Para aplicar con éxito esta recomendación no es necesario modificar el Código Acotado de Maryland ni el Código de Reglamentos de Maryland. En cambio, la aplicación de esta recomendación requiere un cambio en las prácticas y los protocolos del MSDE, las agencias educativas locales, los/as líderes escolares y los/as docentes.

Para una implementación sostenida a largo plazo y una mayor codificación de la recomendación, es posible que sea necesario adoptar normativas o estatutos nuevos o revisados relacionados con los/as estudiantes de inglés.

EJEMPLARES NACIONALES

California

En noviembre de 2016, los/as votantes de California aprobaron la Proposición 58, la Iniciativa de Educación de California para una Economía Global (CA Ed.G.E., por sus siglas en inglés). Los cinco componentes de la Iniciativa CA Ed.G.E. son el compromiso de los/as padres/madres y la comunidad, el diseño de los programas, la notificación a los/as padres/madres, la elección de los programas por parte de los/as padres/madres y las solicitudes de nuevos programas por parte de los/as padres/madres. El objetivo de la Iniciativa CA Ed.G.E. es garantizar que todos los/as niños/as de las escuelas públicas de California reciban una educación de la máxima calidad, dominen el idioma inglés y tengan acceso a programas lingüísticos de alta calidad, innovadores y basados en la investigación, que los preparen para participar plenamente en una economía global. La Iniciativa CA Ed.G.E. autoriza a los distritos escolares y a las oficinas de educación de los condados a establecer programas de adquisición del idioma para hablantes nativos/as y no nativos/as de inglés y exige a los distritos escolares y a las oficinas de educación de los condados que soliciten la opinión de los/as padres/madres y de la comunidad para desarrollar programas de adquisición del idioma.¹¹

¹¹ <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/caedge.asp>

La política de la hoja de ruta para estudiantes de inglés de California de 2017: Los Programas y Servicios Educativos para Estudiantes de Inglés ayudan a los distritos escolares locales y a las escuelas subvencionadas de California a acoger, comprender y educar a la diversa población de estudiantes que están aprendiendo inglés. La Política EL contiene cuatro principios para crear las condiciones que permitan prosperar a los/as estudiantes de inglés:

- Escuelas orientadas a los activos y a que responden las necesidades
- Calidad intelectual de la enseñanza y acceso significativo
- Condiciones del sistema que favorecen la eficacia
- Alineación y articulación dentro de los sistemas y entre ellos

El enfoque de California para educar a los/as estudiantes de inglés se centra en apoyar a todos/as los/as estudiantes de inglés, incluidos/as los/as estudiantes de inglés con discapacidades. Para ello, el Departamento de Educación de California (CDE) publicó un recurso titulado: “California Practitioners’ Guide for Educating English Learners with Disabilities in 2019” (“Guía de profesionales de California para educar a estudiantes de inglés con discapacidades en 2019”).¹² Otra publicación, *Improving Education for Multilingual and English Learner Students* (Mejorar la educación de los/as estudiantes multilingües y de los/as que aprenden inglés) (2020) proporciona un recurso para ayudar a los distritos escolares locales a crear capacidad para mantener y mejorar los resultados de los/as estudiantes multilingües y de los/as que aprenden inglés.¹³

Nueva York

El Plan para el Éxito de los/as Estudiantes de Inglés (ELL)/Los/as Estudiantes Plurilingües (MLL) del Departamento de Educación del estado de Nueva York tiene un lenguaje basado en los activos integrado en todo el documento como pilar subyacente de las creencias del estado en torno a los/as estudiantes de inglés. El Principio número 4 destaca específicamente la ventaja del bilingüismo y la alfabetización bilingüe al afirmar: "Los distritos y las escuelas reconocen que el bilingüismo y la alfabetización bilingüe son ventajas y ofrecen oportunidades para que todos los/as estudiantes obtengan un Sello de Alfabetización Bilingüe al obtener un diploma de escuela secundaria, proporcionando a todos los/as estudiantes:

- oportunidades de participar en programas de aprendizaje de idiomas o de apoyo lingüístico que permitan dominar el inglés y otros idiomas;
- oportunidades para utilizar y desarrollar el lenguaje académico y el conocimiento de los contenidos tanto en inglés como en idiomas distintos del inglés, incluido el idioma nativo del/de la estudiante; y
- programas rigurosos de educación bilingüe para estudiantes ELL/MLL destinados a mantener y desarrollar el idioma materno y alcanzar el dominio del inglés, así como la alfabetización bilingüe”.¹⁴

Texas

Texas tiene una gran historia como estado pionero en educación bilingüe. En 1973 se promulgó la Ley de Educación y Formación Bilingüe. En ella se establece que “el cuerpo legislativo considera que hay un gran número de niños/as en el estado que proceden de entornos en los que el idioma principal no es el inglés. La experiencia ha demostrado que las clases de las escuelas públicas en las que la enseñanza se imparte únicamente en inglés son a menudo inadecuadas para la educación de niños/as cuyo idioma materno es otro.

¹² <https://www.cde.ca.gov/sp/se/ac/documents/ab2785guide.pdf>

¹³ <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/documents/mleeducation.pdf>

¹⁴ 14 The State Education Department and The University of the State of New York, *Blueprint for English Language Learner/Multilingual Learner Success* (n.d.), <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/nys-blueprint-for-ell-success.pdf>

El cuerpo legislativo cree que un programa compensatorio de educación bilingüe puede satisfacer las necesidades de estos/as niños/as y facilitar su integración con el plan de estudio escolar habitual”.¹⁵ Esta legislación exige que si un distrito escolar tiene 20 estudiantes con el mismo idioma materno, la junta del distrito escolar local debe establecer un programa de educación bilingüe. El capítulo 89 del Código Administrativo de Texas establece requisitos adicionales para garantizar la igualdad de oportunidades educativas de los/as estudiantes bilingües emergentes.

En 2019, Texas aprobó el Proyecto de Ley de la Cámara de Representantes 3, que dio lugar a cambios fundamentales en la fórmula de financiación utilizada para calcular la asignación de educación bilingüe (BEA, por sus siglas en inglés), que proporciona fondos a las agencias de educación locales para los/as estudiantes que participan en modelos de programas aprobados. Además, establece que el 55% de estos fondos deben emplearse en impartir educación bilingüe o programas de inglés como segundo idioma (ESL, por sus siglas en inglés). Por último, como resultado de este Proyecto de Ley, la Agencia de Educación de Texas (TEA) amplió las herramientas y recursos disponibles para la inmersión lingüística bilingüe.

Durante la 87ª sesión legislativa de Texas (de enero a mayo de 2021), se aprobaron dos importantes proyectos de ley relativos a los/as estudiantes bilingües emergentes. El primero, el proyecto de ley del Senado 2066, elimina las referencias al término “dominio limitado del inglés” (“Limited English Proficient”) en favor del término “bilingüe emergente” (“Emergent Bilingual”). El segundo proyecto de ley, el Proyecto de Ley del Senado 560, requiere que la Agencia de Educación de Texas desarrolle un plan estratégico para los Bilingües Emergentes (EB, por sus siglas en inglés) en coordinación con las Comisiones de Educación Superior y Fuerza Laboral de Texas para aumentar el número de docentes bilingües certificados/as y aumentar la aplicación efectiva de los programas bilingües unidireccionales y bidireccionales. Una carga adicional para la TEA es aumentar la concientización sobre los beneficios de los programas bilingües para las familias y los distritos escolares.

Washington

En Washington, la Oficina de la Superintendencia de Enseñanza Pública (OSPI, por sus siglas en inglés) ha fijado cuatro objetivos estratégicos para dirigir su revisión de la educación en el estado. El compromiso con un enfoque basado en los activos queda evidenciado en varios puntos de sus objetivos.¹⁶ El acceso universal al aprendizaje bilingüe, la inclusión y la sensibilidad cultural son temas predominantes en todos sus objetivos. La visión de la OSPI de la educación bilingüe como estrategia de equidad es que “todos los/as estudiantes tendrán acceso a la educación bilingüe y la oportunidad de ser competentes en dos o más idiomas para 2030”.

¹⁵ <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/documents/mleeducation.pdf>

¹⁶ Oficina de la Superintendencia de Enseñanza Pública, *OSPI Strategic Goals* (n.d.), <https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/communications/OSPI%20Strategic%20Goals.pdf>

Recomendación 2: Compromiso y comunicación equitativos con las familias multilingües

La capacidad de acceder de forma significativa a la educación es primordial para todas las familias. La normativa federal exige a todos los sistemas escolares que hagan un esfuerzo sustancial por compartir información importante “en la medida de lo posible”, en un idioma que los/as padres/madres puedan entender.¹⁷ Las formas en que esto se pone en funcionamiento varían según la agencia de educación local (LEA) en todo el estado, pero los métodos de comunicación y participación de los/as padres/madres comúnmente utilizados son:

- Interpretación telefónica y presencial
- Traducción
- Facilitadores/as bilingües
- Academias de liderazgo para padres/madres de estudiantes de inglés
- Aplicaciones de comunicación electrónica
- Actividades de divulgación y compromiso para padres/madres de estudiantes de inglés

Entre las conclusiones de una serie de reuniones del Ayuntamiento de 2019 recogidas en el informe del MSDE “*Voices from the Field: Stakeholder Perspectives on Maryland’s Early Childhood Care and Education System*” (“Voces desde el terreno: Perspectivas de las partes interesadas sobre el sistema de atención y educación de la primera infancia de Maryland”), una de ellas fue que el idioma es una barrera para el acceso de las familias a los servicios de primera infancia y que los recursos deben proporcionarse en idiomas adicionales.¹⁸

En 2019, se entrevistó a madres en escuelas de educación en la primera infancia en los condados de Montgomery y Prince George para el informe del programa WIDA Early Year, “Niños/as pequeños/as multilingües en Maryland: Exploración de las percepciones de los/as padres/madres sobre el desarrollo del lenguaje infantil, las prácticas de participación familiar y la toma de decisiones sobre atención y educación tempranas”. Los resultados indican que el acceso a personal de educación en la primera infancia que hable el idioma nativo de las familias mejora enormemente el compromiso familiar y la comunicación entre padres/madres y personal.¹⁹

Aunque es difícil aislar el acceso al idioma como variable única para el diseño de la investigación, el acceso al idioma facilita una mejor comunicación y compromiso entre la escuela y la familia, lo que facilita que las familias de los/as EL apoyen el aprendizaje de sus hijos/as. “Más de 50 años de investigación vinculan los diversos papeles que desempeñan las familias en la educación de un/a niño/a (como partidarias del aprendizaje, alentadoras de la valentía y la determinación, modelos de aprendizaje permanente y defensoras de una programación y una colocación adecuadas para sus hijos/as) con indicadores del rendimiento de los/as estudiantes, incluidas las calificaciones de los/as estudiantes, los resultados de las pruebas de

¹⁷ Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Adquisición del Idioma Inglés, Dual Language Education Programs: *Current State Policies and Practices*, (2015), https://ncela.ed.gov/files/rcd/TO20_DualLanguageRpt_508.pdf.

¹⁸ Jeffrey Cappizzano, Soumya Bhat, Brian Kim, and Felisa Concepcion, “*Voices from the Field: Stakeholder Perspectives on Maryland’s Early Childhood Care and Education System*”, Policy Equity Group, (2019), https://earlychildhood.marylandpublicschools.org/system/files/filedepot/24/voices_from_the_field_full_report_final.pdf.

¹⁹ Lorena Mancilla, Amanda Spalter, Delis Cuéllar, and Anupama Shekar, “Young Multilingual Children in Maryland,” MSDE (2019), https://earlychildhood.marylandpublicschools.org/system/files/filedepot/20/wida_report_young_multilingual_children_in_maryland.pdf.

rendimiento, las tasas más bajas de abandono escolar, el sentido de competencia personal y eficacia de los/as estudiantes para el aprendizaje y las creencias sobre la importancia de la educación”.²⁰

Aunque los mandatos federales y estatales exigen la igualdad de acceso a los servicios públicos para las personas en un idioma que puedan entender, en la actualidad, Maryland no cuenta con normativas o políticas formales. Una comunicación que no sea adecuada desde el punto de vista lingüístico y cultural es un obstáculo para la participación de las familias. Para garantizar la equidad y el acceso de los padres, las madres y los/as tutores/as multilingües, **Maryland debería estudiar la posibilidad de promulgar leyes o reglamentos que establezcan una política general de acceso lingüístico obligatoria para el MSDE y las escuelas públicas.**

MEDIDAS DEL MSDE

- El MSDE debería utilizar ejemplos y modelos nacionales para esbozar una política o normativa del estado de Maryland para el acceso lingüístico en el MSDE y en las escuelas públicas.
- El MSDE debería estudiar la posibilidad de crear centros regionales de recursos para el acceso lingüístico con el fin de apoyar y capacitar a todas las agencias educativas locales.
- El MSDE debería proporcionar formación basada en los activos para el personal del Departamento y de las LEA que haga hincapié en los derechos de las partes interesadas multilingües, especialmente los/as padres/madres o tutores/as.

IMPPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Esta recomendación sobre la política es, en promedio, una opción de costo neutro y, por lo tanto, no involucra implicaciones financieras ni de recursos para el aprendizaje profesional. Esto no significa que la política no tenga un costo, sino que el MSDE puede implementar opciones de políticas con recursos fiscales y de capital humano disponibles.

El MSDE utilizará los recursos de personal existentes y recurrirá a los/as líderes educativos estatales para elaborar una política de acceso lingüístico para las familias y otras partes interesadas. El MSDE aprovechará las estructuras organizativas y de personal existentes, incluida la inversión en la Oficina de Comunicaciones y Participación Comunitaria y la Oficina de Enseñanza y Aprendizaje, para integrar las líneas de trabajo relacionadas con esta recomendación.

IMPPLICACIONES NORMATIVAS

Maryland debería estudiar la posibilidad de promulgar leyes o reglamentos que establezcan una política general de acceso lingüístico obligatoria para el MSDE y las escuelas públicas.

EJEMPLARES NACIONALES Y DE MARYLAND

Nueva York

El Departamento de Educación del estado de Nueva York creó el Plan para el éxito de los/as estudiantes de inglés. Parte del Plan incluía una Carta de Derechos de los/as Padres/Madres para reconocer el papel de los/as padres/madres en la educación de sus hijos/as y empezar a abrir las líneas de comunicación entre escuelas, comunidades y distritos. Como resultado, han ampliado sus comunicaciones con los/as padres/madres y las familias exigiendo que todos los distritos garanticen que los/as padres/madres o tutores/as de EL tengan un acceso equitativo a la información; proporcionen comunicaciones en el idioma y modo de comunicación preferidos por los/as padres/madres o tutores/as; y proporcionen interpretación y traducción de comunicaciones críticas a través de un/a intérprete o traductor/a cualificado/a.

²⁰ Karen Mapp and Paul Kuttner, “Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships,” *Southwest Educational Development Laboratory* (2013): 5, <https://www2.ed.gov/documents/family-community/partners-education.pdf>.

Texas

La Agencia de Educación de Texas (TEA) está desarrollando módulos de participación familiar y conjuntos de herramientas que son lingüística y culturalmente apropiadas para involucrar a las familias de los/as bilingües emergentes. La agencia decidió centrarse en las regiones educativas con una población media de bilingües emergentes. Para dirigir esta labor en las regiones elegidas, TEA ha contratado a especialistas en participación pública. Los/as especialistas tienen un profundo conocimiento de las regiones, y el objetivo es que los conjuntos de herramientas se adapten a las necesidades específicas de las familias.

Washington

La ley estatal de Washington (WAC 392-160-010) obliga a los distritos escolares a proporcionar comunicaciones vitales en un idioma que los/as padres/madres o tutores/as puedan entender. El grupo de trabajo sobre acceso lingüístico asesora a la Oficina de la Superintendencia de Enseñanza Pública de Washington, a la Asociación de Directores de Escuelas del estado de Washington y al poder legislativo sobre estrategias específicas destinadas a mejorar el acceso significativo y equitativo de los/as estudiantes de las escuelas públicas y sus familiares que tengan barreras de acceso lingüístico.²¹

Distrito Escolar Independiente (ISD, por sus siglas en inglés) de San Antonio

El ISD de San Antonio cree que el compromiso de la comunidad y la familia está arraigado en la pedagogía del Intercambio de Aprendizaje Comunitario (CLE, por sus siglas en inglés), un proceso de aprendizaje social donde diversos grupos se reúnen para compartir conocimientos y crear soluciones significativas a través de la conversación, la reflexión y la exploración. Estas prácticas se guían por las R.A.S.P.P.A. (relaciones, activos, historias, lugar, política y acción) con el objetivo de crear acciones y cambios en los que las personas más cercanas a las cuestiones y los problemas puedan ser las facilitadoras del cambio.²²

Agencia de Educación Local destacada de Maryland

Escuelas públicas del condado de Prince George

Las escuelas públicas del condado de Prince George crearon la Oficina de Interpretación y Traducción en 1993. Para satisfacer las necesidades de las familias multilingües, la oficina emplea intérpretes temporales de guardia (representativos/as de 21 idiomas), traductores/as a tiempo completo, traductores/as temporales de guardia, un/a coordinador/a de interpretación y un/a coordinador/a de traducción. La oficina cuenta con numerosos recursos de acceso lingüístico, como reuniones y actos programados previamente con intérpretes a distancia, presenciales y virtuales, interpretación telefónica en el acto, traducción a demanda y una biblioteca de traducción de documentos. Las escuelas públicas del condado de Prince George crearon una comunidad profesional de acceso lingüístico que desarrolló un marco que orienta las prácticas de contratación y evaluación, crea un contexto para el acceso lingüístico, fomenta la inversión en el acceso lingüístico y nutre el crecimiento de los conocimientos sobre la igualdad lingüística.

²¹ Heather Rees, *Language Access Workgroup, Report to the Legislature*, (Center for the Improvement of Student Learning, Office of Superintendent of Public Instruction, 2020), <https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/cisl/pubdocs/Language%20Access%20Workgroup%20Final%20Report%20%28ADA%29.pdf>

²² Miguel Guajardo, Francisco Guajardo, Christopher Janson, and Matthew Militello, *Reframing Community Partnerships in Education* (New York: Routledge, 2015).

Recomendación 3: Implementación de programas de enseñanza para apoyar a los/as EL

Los/as estudiantes de inglés de las escuelas públicas de Maryland tienen acceso a diversos programas de desarrollo del idioma inglés (ELD), según determinen las agencias educativas locales. Hay cuatro programas principales que se utilizan en las escuelas de Maryland: enseñanza adicional, asistencia, enseñanza protegida e inmersión bidireccional.

En el programa de enseñanza adicional, los/as estudiantes de inglés abandonan el aula convencional para trabajar con un/a docente titulado/a de inglés para hablantes de otros idiomas (ESOL) durante un periodo de tiempo para recibir enseñanza especializada en el desarrollo del inglés.

En un programa de asistencia, un/a docente titulado/a de ESOL se incorpora al aula convencional para impartir clases especializadas de inglés durante la enseñanza de contenidos. El/La docente de ESOL puede enseñar junto con el/la docente general o puede trabajar con un pequeño grupo de estudiantes de inglés para enseñar una habilidad antes o después.

En la enseñanza protegida, la enseñanza del idioma y del contenido están integradas. Por ejemplo, un/a docente con doble titulación en estudios sociales y ESOL podría impartir una clase protegida de historia universal para EL o un/a docente de estudios sociales y un/a docente de ESOL podrían utilizar un enfoque de enseñanza en equipo. Se trata de un enfoque pedagógico que resulta eficaz para los/as EL con un nivel de competencia superior al inicial y que hace que los/as estudiantes adquieran conocimientos comprensibles del área de contenidos del grado en un idioma rico, habilidades académicas y un mayor dominio del inglés.²³

En un programa de inmersión bidireccional, los/as estudiantes aprenden contenidos en dos idiomas. Ambos idiomas son nativos de un grupo de estudiantes. Los/as hablantes nativos del idioma extranjero y los/as hablantes nativos de inglés dedican parte de su tiempo lectivo a aprender contenidos en el idioma extranjero y la otra mitad a aprender contenidos en inglés. Ambos grupos de estudiantes se benefician y desarrollan competencias lingüísticas en un idioma adicional.²⁴

Este informe detalla tres áreas de mejoras del programa que deberían aplicarse. Se analizan detalladamente en las Recomendaciones 3a, 3b y 3c.

²³William Saunders, Claude Goldenberg, and David Marcelletti, "English Language Development: Guidelines for Instruction," *American Educator* 37, no. 2 (2013): 13-25.

²⁴Viorica Marian, Anthony Shook, and Scott Schroeder, "Bilingual Two-Way Immersion Programs Benefit Academic Achievement," *Bilingual Research Journal* 36, no 2 (2013): 167-186.

Recomendación 3a:

Escala programas de inmersión bidireccionales

Dra. Jennifer L. Steele, de la Universidad Americana, presentó al grupo de trabajo su investigación sobre la educación de inmersión bilingüe (DLI), investigaciones recientes e implicaciones para los/as estudiantes de inglés. En la última década, se ha producido un florecimiento de la investigación causal sobre la educación de inmersión bilingüe. Los tres estudios siguientes destacan la eficacia de la inmersión bilingüe.

Un resumen de la investigación realizada por Umansky y Reardon en 2014 sobre los patrones de reclasificación entre los/as estudiantes latinos/as aprendices de inglés en aulas bilingües, de inmersión bilingüe y de inmersión en inglés revela que las tasas de reclasificación de EL acumulativas fueron más altas para los programas monolingües de inglés hasta el séptimo grado, momento en el que los programas DLI los superaron, alcanzando una ventaja de 13 puntos al final de la escuela secundaria. Umansky y Reardon concluyen que los/as responsables políticos/as y los/as profesionales deberían mirar más allá de la reclasificación rápida y, en su lugar, garantizar una enseñanza de calidad y el pleno acceso a los contenidos que puede significar períodos más largos pasados en la clasificación EL, pero podría dar lugar a mejores resultados lingüísticos y académicos al final de la escuela secundaria.²⁵

En otro estudio centrado en la eficacia de los programas de enseñanza diseñados para atender a los/as estudiantes de inglés, Valentino y Reardon descubrieron que 14 000 EL (con muchos idiomas maternos) asignados/as a cualquier tipo de programa bilingüe (es decir, DLI, bilingüe de transición o bilingüe de desarrollo) crecían más rápidamente en rendimiento en el idioma inglés (ELA) que sus compañeros/as asignados/as a programas monolingües de inglés. Empezaron a superar a sus compañeros/as en programas monolingües de inglés en el grado 6 y alcanzaron una ventaja de 0.15 en desviaciones estándar en ELA para el grado 7.²⁶

En un tercer estudio, Andrew Bibler (2017) estima que “asistir a una escuela bilingüe condujo a aumentos de 0.06 y 0.08 de desviaciones estándar por año en las puntuaciones de los exámenes de matemáticas y lectura, respectivamente, entre los/as estudiantes que alguna vez fueron elegibles para servicios de ESL o considerados LEP”. El estudio de Bibler incluyó a 510 solicitantes de la lotería de jardín de infantes en un par de programas DLI bidireccionales en las escuelas de Charlotte-Mecklenburg, en Carolina del Norte.²⁷

Sobre la base de esta investigación fundacional, el Instituto de Ciencias de la Educación (IES, por sus siglas en inglés) financió dos estudios causales (dirigidos por la Dra. Steele) de los efectos de la inmersión bilingüe. Portland ofrece programas de inmersión unidireccionales en los que los/as hablantes nativos/as de inglés reciben enseñanza en un idioma de destino, y programas bidireccionales en los que los/as estudiantes de inglés que son hablantes nativos/as de un idioma extranjero y hablantes de inglés reciben enseñanza en ambas lenguas. El primer estudio realizado en las escuelas públicas de Portland entre 2012 y 2016 sugiere con rotundidad que los/as estudiantes asignados aleatoriamente a al doble idioma superan a sus compañeros/as en idioma inglés en un 0.09 de desviación estándar, sin detrimento de las competencias en matemáticas o ciencias. En este mismo estudio, al examinar la clasificación de los/as estudiantes de inglés, los/as estudiantes asignados/as aleatoriamente a un programa de inmersión tenían menos probabilidades de ser clasificados/as como estudiantes de inglés en sexto grado que los/as estudiantes de inglés que no participaban en un programa de inmersión. Por último, la investigación sugiere claramente que el rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias fue estadísticamente similar para el tipo de programa (bidireccional frente a unidireccional), el idioma materno, los/as estudiantes de inglés frente a los/as hablantes

²⁵ Ilana M. Umansky and Sean F. Reardon, “Reclassification Patterns Among Latino English Learner Students in Bilingual, Dual Immersion, and English Immersion Classrooms,” *American Educational Research Journal* 51, no. 5 (2014): 879-912.

²⁶ Rachel A. Valentino and Sean F. Reardon, “Effectiveness of four instructional programs designed to serve English learners: Variation by ethnicity and initial English proficiency,” *Stanford University Graduate School of Education* (2014), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566267.pdf>.

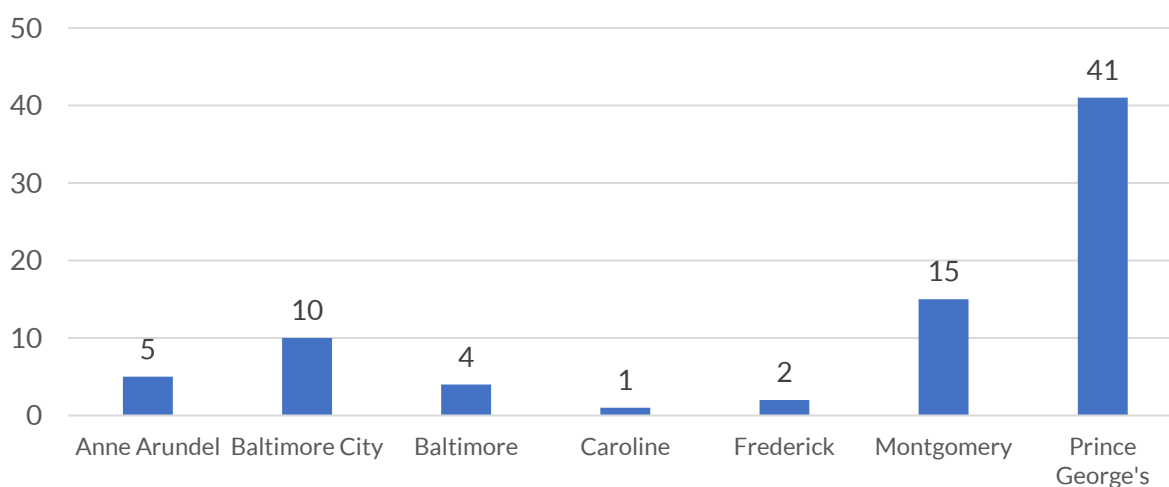
²⁷ Andrew Bibler, “Dual Language Education and Student Achievement. Institute of Social and Economic Research,” *University of Alaska Anchorage* (2017), <http://hdl.handle.net/11122/7813>.

nativos/as de otros idiomas, y los/as estudiantes cuyo idioma nativo coincide con el idioma extranjero frente a los/as estudiantes cuyo idioma nativo no coincide con el idioma extranjero.²⁸

Dra. Steele realizó el segundo estudio en escuelas públicas de Utah entre 2017 y 2020 y examinó los efectos de la inmersión unidireccional frente a la inmersión bidireccional. Los resultados generales para los/as estudiantes de inglés indican que la inmersión unidireccional no tuvo un impacto negativo o positivo en el rendimiento académico en el idioma inglés (ELA), matemáticas o ciencias. Se ha demostrado que los programas de inmersión bidireccional tienen un impacto positivo en el rendimiento en ELA, matemáticas y ciencias de los/as estudiantes de inglés cuya idioma nativo es el idioma extranjero de instrucción. Las diferencias en los efectos estimados entre los programas unidireccionales y bidireccionales no se explican por diferencias en el plan de estudios o en las oportunidades de desarrollo profesional. Las diferencias no parecen deberse a diferentes patrones de alimentación en las escuelas de educación media, a cambios en el tiempo en la asistencia a las escuelas DLI o a diferentes tasas de abandono de las escuelas públicas. Los efectos del doble idioma aumentan considerablemente a medida que aumenta la proporción de estudiantes nativos/as en la escuela. Se trata de una prueba sugestiva del papel de la proximidad cultural en el apoyo al rendimiento de los/as estudiantes.²⁹

El rápido aumento de la diversidad lingüística en las escuelas públicas de Maryland está ofreciendo más oportunidades para los programas de inmersión bidireccional (TWI, por sus siglas en inglés). Incluyendo las dos LEA que actualmente ofrecen opciones de inmersión, siete LEA tienen poblaciones que podrían proporcionar el entorno para iniciativas de inmersión bidireccional a nivel de escuela primaria. El gráfico 24 muestra posibles escuelas con oportunidades de TWI en las que se podrían implantar programas de inmersión porque hay un número significativo (que oscila entre el 30 y el 70 por ciento) de EL que hablan un idioma. Específicamente, estas oportunidades de TWI son para estudiantes nativos/as de habla hispana y sus compañeros/as nativos/as de habla inglesa. Sin embargo, hay indicios de una creciente diversidad lingüística en el estado que hacen pensar que podrían crearse otros programas de inmersión bidireccional en escuelas con índices de población favorables. Además, el crecimiento de los programas de inmersión bidireccional en las escuelas primarias es especialmente beneficioso, ya que los/as estudiantes de primaria se encuentran en la etapa óptima de desarrollo para experimentar el mayor beneficio para su crecimiento académico y lingüístico.

Gráfico 24: Número de escuelas primarias con oportunidades de inmersión bidireccional, 2021



²⁸ Jennifer L. Steele, Robert O. Slater, Gema Zamarro, Trey Miller, Jennifer Li, Susan Burkhauser, and Michael Bacon, "Effects of Dual Language Immersion Programs on Student Achievement: Evidence from Lottery Data," *American Educational Research Journal* 54, no. 1 (2017): 282S-306S.

²⁹ Jennifer L. Steele, Johanna Watzinger-Tharp, Robert O. Slater, Gregg Roberts, and Karl Bowman, "Achievement Effects of Dual Language Immersion in One-way and Two-way Programs: Evidence from a State Scale-up in Utah," (2021), https://jensteele1.github.io/files/Utah_2021April26.pdf.

Dos agencias locales de educación (LEA) de Maryland, las Escuelas Públicas del Condado de Montgomery y las Escuelas Públicas del Condado de Prince George, ofrecen programas de inmersión bidireccional en los que se integran hablantes de inglés y hablantes nativos/as de español para la enseñanza de contenidos y lectura y escritura en ambos idiomas. Los datos demuestran que existen oportunidades para ampliar estos programas en otras escuelas y LEA del estado. Para maximizar el número de estudiantes que pueden beneficiarse de estos programas basados en la investigación, **Maryland debería desarrollar, financiar y aplicar un enfoque estatal para la expansión de los programas de inmersión bidireccional.**

MEDIDAS DEL MSDE

- El MSDE debería desarrollar un plan por fases para ampliar los mejores programas de inmersión bidireccional en todo el estado, que incluya una evaluación de las fuentes de financiación disponibles, los requisitos de los programas basados en la investigación, un plan de participación de la comunidad, formación y asistencia técnica.
- Maryland debería modificar o complementar las fórmulas de financiación legales existentes para incluir mandatos que proporcionen la financiación necesaria para ampliar e implantar programas de inmersión bidireccional. El MSDE debería abogar por que las enmiendas a la fórmula proporcionen:
 - La ponderación de la fórmula de ayuda estatal EL a las LEA en los casos en que los/as estudiantes participen en un programa de inmersión bidireccional, independientemente de la condición de EL.
 - Un fondo dedicado a la puesta en marcha para cubrir los costos iniciales de puesta en marcha del programa de inmersión.
- El MSDE debería involucrar a las partes interesadas en regiones de todo Maryland donde la demografía estudiantil apoye el lanzamiento de programas de inmersión bilingüe bidireccional.

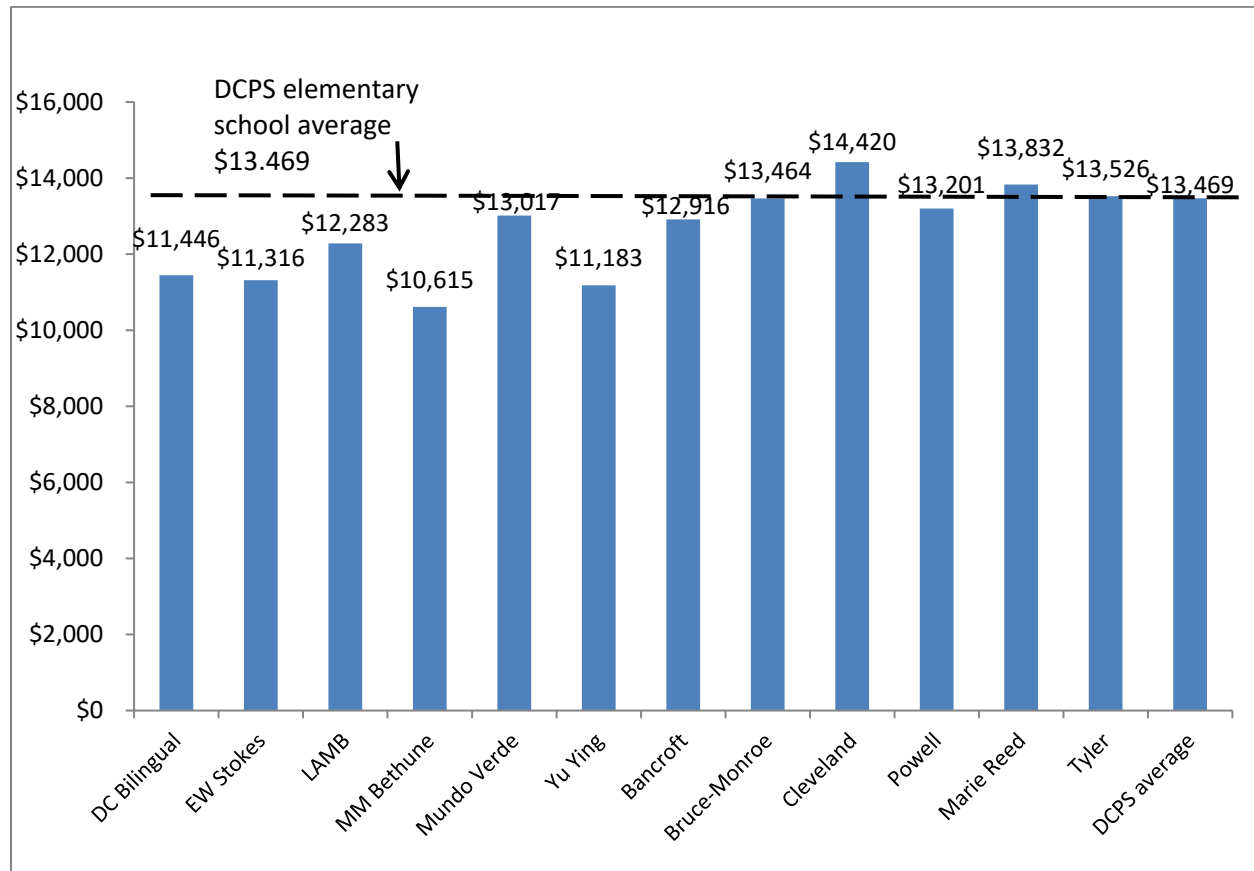
IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Los costos de los programas de inmersión bidireccional, como los incluidos en esta recomendación, han sido ampliamente estudiados. Los análisis sugieren que el coste de la implantación de la inmersión bidireccional puede ser neutro a largo plazo a nivel escolar, pero que una adopción e implantación con éxito requiere un apoyo inicial para el plan de estudios y los materiales; y que son necesarios costos anuales continuos para apoyar el desarrollo del personal y reforzar la contratación y retención por parte de la oficina central del personal bilingüe certificado necesario.

Rentabilidad

Los programas de inmersión bidireccionales pueden generar una rentabilidad en conjunto. Por ejemplo, el gráfico 25 muestra que en las escuelas públicas del Distrito de Columbia, solo tres escuelas primarias de inmersión lingüística reciben más que el promedio de las escuelas primarias del distrito.

Gráfico 25: Presupuestos por estudiante para escuelas primarias de inmersión lingüística de educación general (DCPS, por sus siglas en inglés)



Los programas de inmersión bidireccional no requieren las mismas inversiones adicionales de personal que deben hacer los programas de inmersión no bidireccional, porque los programas de inmersión bidireccional proporcionan servicios ESOL en gran medida como parte de la enseñanza regular en el aula, en lugar de a través de programas suplementarios de enseñanza adicional o de asistencia. Los estudios realizados en otros estados muestran asimismo que, en promedio, más del 80% de los costos de los programas de inmersión bidireccionales están relacionados con el personal.^{30,31} En consecuencia, los costos de funcionamiento interanuales de los programas de inmersión bidireccional pueden tender a ser neutrales.

³⁰ Dr. Rafael Lara-Alecio, Dr. Martha Galloway, Ben Mason, Dr. Beverly J. Irby, Dr. Genevieve Brown, "Texas Dual Language Program Cost Analysis," (Texas Education Agency, The Texas Senate Education Committee 2004), pp. 41-44, <https://crdlla.tamu.edu/wp-content/uploads/sites/36/2019/12/careport.pdf>.

³¹ Jennifer L. Steele, Robert O. Slater, Jennifer LI, Gema Zamarro, Trey Miller, and Michael Bacon, "Dual-Language Immersion Education at Scale: An Analysis of Program Costs, Mechanisms, and Moderators," *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 420-445. <https://doi.org/10.3102/0162373718779457>.

Financiación de los costos de puesta en marcha y los costos centrales de apoyo

Los costos de funcionamiento son solo uno de los componentes de los costos necesarios para implantar un programa de inmersión bidireccional. Estos costos tampoco reflejan los costos necesarios para incentivar la adopción de programas de inmersión bidireccionales por parte de las agencias de educación locales, ya que los costos iniciales pueden disuadir la adopción de estos programas. Por ejemplo, un estudio de Texas A&M sobre los programas de educación bilingüe en Texas (2004) descubrió que: “[Los programas de inmersión bilingües] incurrieron en costos de puesta en marcha del plan de estudios en español para los/as hablantes nativos/as de inglés de un promedio de \$3,480 para los programas pequeños, \$6,352 para los programas medianos y \$12,297 para los programas grandes”.³² Este análisis de costos refleja los dólares de 2004, lo que significa que estos costos son aún mayores ahora. \$3,480 en 2004 equivalen a \$5,467 en 2022. Un estudio de control aleatorizado de las escuelas públicas de Portland destacó los costos adicionales de la oficina central necesarios para apoyar la formación del personal y la contratación de los/as docentes bilingües acreditados necesarios.^{33, 34}

Implicaciones de costos

Dra. Jennifer Steele descubrió que incluso un aumento de \$100 por estudiante generaba incrementos académicos positivos para los/as estudiantes de inmersión bidireccional.³⁵ Las inversiones en programas de inmersión bidireccional pueden producir importantes beneficios, pero la fórmula de financiación del Plan para el Futuro de Maryland no proporciona por sí sola recursos suficientes para que los organismos educativos locales apliquen plenamente programas de inmersión bidireccional a gran escala. El Informe Final del Estudio de Adecuación de Maryland recomendó adoptar la ponderación de la fórmula del enfoque del panel de juicio profesional para los/as estudiantes de inglés, una recomendación adoptada posteriormente por la Comisión Kirwan.³⁶ Esta ponderación se diseñó para financiar un índice EL/docente de 15:1. Esta ponderación no se diseñó para cubrir los costos de implantación y mantenimiento de los programas de inmersión bidireccional.

Además, la fórmula de financiación del Plan para el futuro de Maryland proporciona recursos de ayuda estatal a los organismos educativos locales para atender a los/as estudiantes de inglés basándose únicamente en la matriculación de estudiantes de inglés, a pesar de que los programas de inmersión bidireccional matriculan tanto a estudiantes de inglés como a estudiantes que no lo son. Los fondos federales no ayudan en este caso, ya que los fondos federales del Título III no son suficientes para cubrir los costos adicionales asociados a la inmersión bidireccional, puesto que los fondos del Título III no pueden gastarse en estudiantes que no sean EL. Existen dos enfoques para financiar esta recomendación:

1. Maryland podría incluir a los/as no EL como elegibles para la financiación cuando los/as estudiantes participen en un programa de inmersión bidireccional. De este modo, se generarían los ingresos necesarios y se fomentaría la adopción de programas de inmersión bidireccionales por parte de los organismos educativos locales.
2. Maryland también podría adoptar una fórmula para asignar cantidades iniciales a las LEA en función del número de programas de inmersión bidireccional que gestione e incorporar una asignación por estudiante específica para sostener los programas. Este costo se asemejaría a la estructura actual del programa de ayudas estatales para la Concentración de la Pobreza, que proporciona gastos generales para la contratación y el reclutamiento administrativo a medida que una escuela pasa a ser elegible para la financiación de escuelas comunitarias a través del programa de ayudas estatales para la Concentración de la Pobreza por Estudiante.

³² Dr. Rafael Lara-Alecio, Dr. Martha Galloway, Ben Mason, Dr. Beverly J. Irby, Dr. Genevieve Brown, “Texas Dual Language Program Cost Analysis, (Texas Education Agency, The Texas Senate Education Committee 2004), p. 39. <https://crdlla.tamu.edu/wp-content/uploads/sites/36/2019/12/careport.pdf>.

³³ Ingrid T. Colón, “New Study Examines Costs of Dual Language Immersion Programs”, *New America* (blog), September 28, 2018, <https://www.newamerica.org/education-policy/edcentral/new-study-examines-costs-dual-language-immersion-programs/>

³⁴ Jennifer L. Steele, Robert O. Slater, Jennifer LI, Gema Zamarró, Trey Miller, and Michael Bacon, “Dual-Language Immersion Education at Scale: An Analysis of Program Costs, Mechanisms, and Moderators,” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 420-445. <https://doi.org/10.3102/0162373718779457>

³⁵ Ibid.

³⁶ Agenblick, Palaich & Associates, “Final Report of the Study of Adequacy of Funding for Education in Maryland,” (Denver, CO, 2016). <https://www.marylandpublicschools.org/Documents/adequacystudy/AdequacyStudyReportFinal112016.pdf>

Además de los costos de la ayuda estatal para las agencias educativas locales, la adopción de estas recomendaciones requeriría costos adicionales de la sede del MSDE. En primer lugar, el MSDE tendrá que ampliar su capacidad para diseñar e implementar programas de Inmersión Bilingüe (DLI, por sus siglas en inglés) como los descritos en esta recomendación. Para ello, el MSDE calcula unos \$400,000 de costos durante los tres primeros años de implementación. Estos costos están asociados con el apoyo de las LEA a la implementación de programas bilingües y no son costos permanentes para el MSDE. En cambio, estos costos se cargarían por adelantado durante los tres primeros años de implementación, ya que el MSDE desarrollaría y proporcionaría la orientación y los materiales que las LEA necesitarían para iniciar la planificación y la adopción de los programas DLI. Las inversiones posteriores en programas podrían sostenerse a través de los puestos permanentes existentes en la Oficina de Enseñanza y Aprendizaje.

En segundo lugar, el MSDE tendrá que reorganizar su Oficina de Enseñanza y Aprendizaje para apoyar mejor la aplicación de los programas DLI por parte de las agencias de educación locales y proporcionar asistencia técnica sostenida a las LEA. El MSDE calcula \$500,000 en servicios contractuales para apoyar los esfuerzos de reorganización, proporcionar formación al personal y prestar asistencia técnica directa a las LEA mientras el personal del MSDE se prepara para mantener la asistencia a largo plazo.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

Para aplicar con éxito esta recomendación no es necesario modificar el Código Acotado de Maryland ni el Código de Reglamentos de Maryland. En cambio, la aplicación de esta recomendación requiere un cambio en las prácticas y los protocolos del MSDE, las agencias educativas locales, los/as líderes escolares y los/as docentes.

Para una implementación sostenida a largo plazo y una mayor codificación de la recomendación, es posible que sea necesario adoptar normativas o estatutos nuevos o revisados relacionados con los/as estudiantes de inglés.

EJEMPLARES NACIONALES Y DE MARYLAND

California

En California, los/as estudiantes de inglés tienen acceso a programas de desarrollo del idioma inglés y multilingües. Tanto el desarrollo integrado como el designado del idioma inglés se proporcionan a los/as estudiantes de inglés de California. Todos los/as docentes de ELD dictan un ELD integrado a los/as EL durante toda la jornada escolar y en todas las asignaturas. El ELD designado es impartido por docentes calificados/as durante un tiempo determinado de la jornada escolar normal.

Los programas plurilingües preparan a los/as estudiantes para el dominio lingüístico y académico del inglés y de otros idiomas. Los programas multilingües de California se basan en investigaciones que demuestran la eficacia del modelo de programa para conducir a los/as estudiantes hacia la fluidez lingüística y el rendimiento académico en más de un idioma. Los programas multilingües en California pueden incluir, entre otros, los siguientes:

- Inmersión bilingüe (inmersión bidireccional)
- Bilingüe de transición
- Bilingüe de desarrollo
- Inmersión unidireccional
- Idioma de herencia o idioma indígena
- FLEX (por sus siglas en inglés): Experiencia elemental en idiomas extranjeros
- FLES (por sus siglas en inglés): Idiomas extranjeros en las escuelas primarias
- Cursos para hablantes nativos/as³⁷

³⁷ <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/documents/edgehandbook.pdf>

Distrito Escolar Independiente (ISD, por sus siglas en inglés) de San Antonio

El distrito escolar independiente de San Antonio emplea 3 de los 6 modelos de programas aprobados por el estado para los/as EL. Ofrecen una enseñanza adicional de ESL, clases basadas en contenidos de ESL e inmersión bilingüe bidireccional. El Código de Educación de Texas se ha actualizado recientemente para incluir descripciones de los modelos de programas de ESL con enseñanza adicional y ESL basado en contenidos que aclaran los componentes, objetivos, requisitos de certificación de los/as docentes y diseño instructivo de los modelos. Para maximizar la eficacia del programa de ESL, la TEA exige que los/as docentes de inglés de secundaria estén certificados/as en ESL. El Distrito Escolar Independiente de San Antonio (SAISD, por sus siglas en inglés) tiene un enfoque coordinado para implementar programas de inmersión bilingüe y ampliar su participación para los/as estudiantes en todos los niveles de grado en todo el distrito. Está guiado por un plan estratégico de asegurar que los programas bilingües estén disponibles en cada vecindario y que los/as estudiantes de pre jardín de infantes a 12° grado del SAISD que participen en programas bilingües tengan oportunidades sólidas de beneficiarse del multilingüismo mientras obtienen créditos académicos, incluyendo cursos impartidos en español que ofrecen créditos duales en instituciones de educación superior. Otras prácticas que SAISD implementa son proporcionar criterios principales de programación a nivel de escuela media y secundaria, llevar a cabo una supervisión del progreso y capacitar a los/as docentes de artes del lenguaje en la instrucción del lenguaje basada en el contenido.

Texas

En 2019, Texas aprobó el Proyecto de Ley de la Cámara de Representantes 3 (HB 3), lo que dio lugar a cambios en la fórmula de financiación ponderada utilizada para calcular la asignación de educación bilingüe (BEA). Bajo el HB 3, las escuelas reciben fondos adicionales de BEA para los/as estudiantes que participen en un programa de inmersión bilingüe (DLI) (unidireccional o bidireccional). El estado ha asignado una ponderación adicional de 0.05 (para una ponderación total de 0.15) a la asignación básica para los/as EL o estudiantes con dominio limitado del inglés que participen en un programa DLI. Este aumento de la financiación fue recomendado por la Comisión de Finanzas de las Escuelas Públicas de Texas después de que una revisión de los datos indicara que los programas DLI son más eficaces que otros programas de idiomas especiales.³⁸

Utah

Utah estableció la DLI en 2008 con la aprobación de la Ley 41 del Senado, que proporcionaba financiación a los colegios públicos para abrir o ampliar los programas DLI en todo el estado. En 2019-20, aproximadamente 224 escuelas públicas en Utah (23%) tenían un programa DLI, y atendió a unos 58,000 estudiantes en programas unidireccionales y bidireccionales.

El proyecto de ley 41 del Senado asignó \$750,000 del Fondo Escolar Uniforme de Utah para el año fiscal 2008-09. De esa cantidad, \$480,000 se destinaron al Programa Estatal de Lenguas Críticas y \$270,000 al Programa de Inmersión Bilingüe de Utah.

Washington

La visión de la Oficina de Superintendencia de Instrucción Pública del estado de Washington (OSPI) de la educación bilingüe como estrategia de equidad es que “todos los/as estudiantes tendrán acceso a la educación bilingüe y la oportunidad de llegar a ser competentes en dos o más idiomas para 2030”. Para

³⁸Texas Education Agency to the Administrator Addressed, September 26, 2019, House Bill 3 (HB 3) Implementation: Update on the Changes to the Bilingual Education Allotment, <https://tea.texas.gov/sites/default/files/House%20Bill%203%20Implementation%20Update%20on%20Changes%20to%20the%20Bilingual%20Education%20Allotment.pdf>.

apoyar esta visión, Washington proporciona subvenciones y fondos estatales, concede subvenciones tribales, de patrimonio y bilingües, ha desarrollado un Comité Directivo Bilingüe y un Comité Asesor de Educación Bilingüe, y ha creado un programa de becarios de enseñanza bilingüe.

La Asamblea Legislativa de Washington aporta anualmente \$1,425,000 para cubrir los costos de puesta en marcha del programa, incluida la adquisición de planes de estudio en el idioma extranjero y oportunidades de aprendizaje profesional para el personal. El estado también utilizó fondos de Ayuda de Emergencia para Escuelas Primarias y Secundarias para conceder subvenciones para programas bilingües por un importe de \$700,000 dólares anuales por distrito.

Agencias de Educación Locales destacadas de Maryland: Programas de inmersión bidireccionales

Escuelas Públicas del Condado de Prince George (PGCPS) y Escuelas Públicas del Condado de Montgomery (MCPS)

Dos agencias locales de educación (LEA) de Maryland ofrecen programas de inmersión bidireccionales en los que se integran hablantes de inglés y hablantes nativos/as de español para la enseñanza de contenidos y lectura y escritura en ambos idiomas. Los estudiantes de las PGCPS pueden entrar en una lotería para ser matriculados en la Escuela de Inmersión Bilingüe en Español César Chávez. El programa comenzó con estudiantes de jardín de infantes en 2015 y ha ido añadiendo un curso cada año desde entonces. En el ciclo lectivo 2021-2022, los/as estudiantes del programa de inmersión están en los grados jardín de infantes-7 con una transición en el grado 6 a un programa centralizado de inmersión en la escuela intermedia. César Chávez utiliza un modelo 50/50 en el que aproximadamente el 50% de los contenidos se enseña en inglés y el otro 50% en español. Cada día se enseñan todas las asignaturas y los dos idiomas. Las PGCPS informan que los/as estudiantes del programa obtienen puntuaciones más altas en las evaluaciones locales de lectura y escritura que sus compañeros/as, que los/as estudiantes de inglés abandonan los programas ELD con mayor rapidez y que los/as estudiantes cumplen los requisitos de competencia lingüística para el Sello de Bilingüismo de Maryland ya desde la escuela secundaria. El Sello de Bilingüismo de Maryland, establecido por la Asamblea General en 2016, es un reconocimiento que se otorga a los/as estudiantes del último curso y que reconoce el alto nivel de competencia de los/as estudiantes en inglés y en uno o más idiomas. Los retos incluyen contratar docentes y personal cualificado, así como abordar la variedad de dialectos de la comunidad hispanohablante.

Las MCPS tienen cinco programas bidireccionales bilingües en las escuelas primarias de Oakland Terrace, Rolling Terrace, Washington Grove, Brown Station y Kemp Mill. El programa comenzó en el ciclo lectivo 2017-18; las escuelas se encuentran en distintas fases de implementación de los grados. Cuatro de las cinco escuelas son Título I; la escuela restante es una escuela de enfoque. El programa de las MCPS es un modelo 50/50 para toda la escuela con un cambio mañana/tarde entre inglés y español. El itinerario incluye la enseñanza diaria de lectura y escritura en ambos idiomas. En cada escuela se incluye personal adicional para un/a docente bilingüe. A medida que las MCPS continúan ampliando cada programa a un nuevo nivel de grado, informan que están mejorando en el “puente” entre los idiomas y que el modelo de toda la escuela está fomentando la colaboración y la construcción de la comunidad en cada escuela. El condado de Montgomery también señala que la dotación de personal es un reto para estos programas; otros retos incluyen la financiación y la identificación de estrategias basadas en la investigación para medir los niveles de lectura en ambos idiomas.

Recomendación 3b:

Enseñanza de la lectura y escritura adaptada a la ciencia de la lectura que satisface las necesidades de los/as estudiantes de inglés

Durante la reunión del grupo de trabajo de septiembre de 2022, la Dra. Elsa Cardenas-Hagan, el Dr. Antonio Fierro, y el Dr. Claude Goldenberg compartieron investigaciones sobre prácticas eficaces para la lectura y escritura estructurada y el desarrollo del lenguaje de los/as EL. La investigación demostró que los/as EL se benefician de una enseñanza de la lectura que incluya destrezas básicas como la conciencia fonológica, la fonética, la fluidez, el vocabulario y la comprensión. Estas destrezas básicas son importantes y necesarias para los/as EL y los/as estudiantes que solo hablan inglés cuando empiezan a aprender a leer. Sin embargo, la lectura implica algo más que habilidades básicas.³⁹ Dado que los/as EL desarrollan simultáneamente el dominio del idioma inglés y la lectura y escritura, el dominio de la lengua, el vocabulario y los conocimientos previos también son esenciales y desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la lectura y escritura.⁴⁰ Los/as EL necesitan apoyo en el desarrollo del inglés para comprender las palabras que están aprendiendo a leer mientras utilizan destrezas básicas para leerlas y confirmar su significado. Especialmente en la enseñanza secundaria, es fundamental hacer hincapié en el desarrollo del dominio del inglés.⁴¹ Dra. Goldenberg ha deducido de la investigación que si hay una brecha en el dominio del inglés, los/as EL tendrán una brecha en el rendimiento de la lectura y escritura en inglés. Para superar la brecha, los sistemas escolares deben proporcionar servicios de desarrollo del inglés de calidad para acelerar el dominio del idioma inglés, garantizando al mismo tiempo la alineación con la ciencia de la lectura.

Los/as EL demostraron tener éxito cuando el vocabulario académico se enseñó de forma intensiva utilizando una variedad de actividades didácticas en las clases de contenidos y cuando la enseñanza de la lengua oral y escrita se integra en las clases de contenidos.⁴² Además, cuando los/as docentes brindan apoyo visual y verbal para hacer que los contenidos básicos sean más comprensibles; aprovechan idioma materno, los conocimientos previos y las ventajas culturales de los/as EL; fomentan las oportunidades de aprendizaje asistido por compañeros/as; y ofrecen apoyo académico en grupos reducidos en lectura y escritura y desarrollo del inglés, los/as EL muestran sólidas evidencias en el desarrollo de la lectura y escritura y las destrezas lingüísticas.⁴³

El objetivo del apoyo a la lectura y escritura es ampliar las capacidades lingüísticas expresivas y receptivas del/de la estudiante. La enseñanza de la lectura o las intervenciones que se centran sobre todo en la fonética y la descodificación sin prestar atención al significado de las palabras y el texto no funcionan con los/as EL. El sistema de tres pistas que utiliza una combinación de letras, sintaxis, imágenes y pistas contextuales para reconocer palabras tampoco es eficaz para los/as EL. Aunque los/as EL necesitan aprender a leer palabras utilizando las destrezas básicas, también deben tener amplias oportunidades de confirmar la precisión utilizando el significado y el contexto.⁴⁴ Además, el lenguaje oral y el vocabulario deberían incorporarse a cada lección. Estas destrezas son vitales para diseñar programas eficaces de intervención en lectura para EL de todos los niveles. Las

³⁹ Claude Goldenberg, Reading Wars, Reading Science, and English Learners, *International Literacy Association: Reading Research Quarterly* 55 (S1), (2020): pp5131-144, <https://doi.org/10.1002/rrq.340>

⁴⁰ <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide/19>

⁴¹ William Saunders and Claude Goldenberg, "Research to guide English Language Development Instruction", in *Improving Education for English Learners: Research-Based Approaches*, eds. D. Dolson & L. Burnham-Massey (Sacramento, CA, CDE Press, 2010), 21-81.

⁴² <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide/19>

⁴³ National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures* (Washington, DC: The National Academies Press, 2017), 423.

⁴⁴ Linnea C. Ehri, Lois G. Dreyer, Bert Flugman, and Alan Gross, "Reading Rescue: An Effective Tutoring Intervention Model for Language-Minority Students Who Are Struggling Readers in First Grade," *American Educational Research Journal* 44, no. 2 (2002): 414-448., <http://www.jstor.org/stable/30069443>.

intervenciones que incluían cinco componentes de la lectura con características adicionales para el dominio del lenguaje oral y andamios para las destrezas en inglés mostraron resultados significativos en el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura de los/as EL.⁴⁵ Además, se observaron resultados notables en el desarrollo de la lectura y escritura cuando el modelo de intervención incluía oportunidades para que los/as EL aprendieran vocabulario y aplicaran el significado a las palabras mientras leían.⁴⁶

Para establecer una política que alinee la ciencia de la lectura y la lectura y escritura estructurada con prácticas eficaces de desarrollo del inglés para mejorar los resultados de lectura de los/as EL, debe utilizarse un enfoque multidimensional que implique a las partes interesadas estatales, de las LEA y de las escuelas. La política debería esbozar cómo la enseñanza para EL coincide o diverge de la ciencia de la lectura que se basa en cómo aprenden a leer los angloparlantes.⁴⁷ También debería incluir los siguientes componentes: compartir modelos de enseñanza que funcionen bien con los/as EL, ofrecer formación profesional a todos los/as educadores/as sobre la ciencia de la lectura y la lectura y escritura estructurada, establecer conexiones entre el hogar y la escuela y fomentar la colaboración interdisciplinaria.

El MSDE está distribuyendo más de \$165 millones en fondos de reserva de Ayuda de emergencia para escuelas primarias y secundarias (ESSER, por sus siglas en inglés) del estado a las LEA a través de Maryland Leads, un proceso de subvenciones altamente selectivo diseñado para apoyar a las LEA en la superación de la pérdida de aprendizaje resultante de la pandemia COVID-19, acelerar el aprendizaje de los/as estudiantes para reducir las brechas de oportunidades y logros, y proporcionar un apoyo más específico para los/as estudiantes históricamente desatendidos/as y sus comunidades. La iniciativa de subvención se centra en estrategias con gran efecto multiplicador que han demostrado ser eficaces y transformadoras para las escuelas y las agencias locales de educación:

- Personal de Grow Your Own
- Apoyo y retención del personal
- La ciencia de la lectura
- Tutoría escolar de alta calidad
- Reinventar el uso del tiempo
- Modelos escolares innovadores
- Transformar los barrios mediante excelentes escuelas comunitarias

La ciencia de la lectura es la estrategia que recibió más fondos, con una inversión total de \$53,252,654, incluidas las ayudas locales de contrapartida. Todos los/as docentes de jardín de infantes a 3° grado, educadores/as especiales, especialistas en lectura y escritura y directores/as de 22 de las 24 LEA recibirán formación en la enseñanza de la ciencia de la lectura, y las LEA también se comprometen a adoptar y ampliar materiales de enseñanza de alta calidad, ricos en contenido y culturalmente relevantes, alineados con la ciencia de la lectura.

Dada la importancia de la instrucción alineada con la ciencia de la lectura para el desarrollo del inglés, **Maryland debería aplicar una política de lectura y escritura estructurada que incorpore prácticas eficaces de desarrollo del inglés para mejorar los resultados de lectura de los/as estudiantes de inglés.**

⁴⁵ Sharon Vaughn, et al. "Effectiveness of an English Intervention for First-Grade English Language Learners at Risk for Reading Problems," *The Elementary School Journal* 107, no. 2 (2006): 153-180, <https://doi.org/10.1086/510653>.

⁴⁶ Linnea C. Ehri, Lois G. Dreyer, Bert Flugman, and Alan Gross, "Reading Rescue: An Effective Tutoring Intervention Model for Language-Minority Students Who Are Struggling Readers in First Grade," *American Educational Research Journal* 44, no. 2 (2002): 414-448, <http://www.jstor.org/stable/30069443>.

⁴⁷ Claude Goldenberg, Reading Wars, Reading Science, and English Learners, *International Literacy Association: Reading Research Quarterly* 55 (S1), (2020): pp5131-144, <https://doi.org/10.1002/rrq.340>.

MEDIDAS DEL MSDE

- El MSDE debería desarrollar una política de lectura y escritura estructurada para los/as estudiantes de inglés alineada con la ciencia de la lectura y las mejores prácticas para el desarrollo del idioma inglés y reforzar esta política a través de la enseñanza de la lectura y escritura.
- El MSDE debería exigir la formación de los/as docentes en formación y de todos/as los/as educadores/as de Maryland sobre la diferenciación de la enseñanza de la lectura para tener en cuenta la variabilidad de los/as estudiantes de inglés.
- El MSDE debería elaborar orientaciones para todos los/as educadores/as sobre estrategias y apoyos que aprovechen el idioma materno de los/as EL en los programas de lectura y escritura.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Para aplicar plenamente esta recomendación, el MSDE colaborará con las LEA para garantizar que se disponga de recursos de aprendizaje profesional para formar a todos/as los/as educadores/as en la diferenciación de la enseñanza de la lectura para los/as EL y la incorporación de estrategias de desarrollo del idioma inglés en la enseñanza de las destrezas básicas de lectura.

Esta recomendación sobre la normativa es, en promedio, una opción de costo neutro y, por lo tanto, no involucra implicaciones financieras y de recursos para el aprendizaje profesional. Esto no significa que la normativa no tenga un costo, sino que el MSDE puede implementar opciones de normativas con recursos fiscales y de capital humano disponibles.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

Para aplicar con éxito esta recomendación no es necesario modificar el Código Acotado de Maryland ni el Código de Reglamentos de Maryland. En cambio, la aplicación de esta recomendación requiere un cambio en las prácticas y los protocolos del MSDE, las agencias educativas locales, los/as líderes escolares y los/as docentes.

Para una implementación sostenida a largo plazo y una mayor codificación de la recomendación, es posible que sea necesario adoptar normativas o estatutos nuevos o revisados relacionados con los/as estudiantes de inglés.

EJEMPLARES NACIONALES Y DE MARYLAND

Mississippi

Aprobada en la sesión legislativa de Mississippi de 2013 y enmendada en 2016, la Ley de promoción basada en la lectura y escritura exige un plan de lectura individual para cada estudiante que muestre deficiencias en la lectura y prohíbe la promoción de los/as estudiantes de tercer grado que obtengan los resultados más bajos en lectura.⁴⁸ El Departamento de Educación de Mississippi (Mississippi Department of Education) ofrece formación obligatoria basada en la investigación y apoyo a los/as docentes de jardín de infantes a 3° grado, especialistas en planes de estudios y otros/as educadores/as. Se han enviado docentes de lectura y escritura para ayudar a las escuelas de todo el estado. La Asociación Momentum de Mississippi brinda apoyo intensivo relacionado con la enseñanza de la lectura y escritura temprana al de los quince programas públicos y privados de preparación de educadores/as para que lo utilicen en los cursos de lectura y escritura de los/as educadores/as en formación.⁴⁹

⁴⁸ <https://www.mdek12.org/OEER/LBPA>

⁴⁹ <https://msreads.org/what-we-do/mississippi-momentum-project/>

Agencia de Educación Local destacada de Maryland

Escuelas Públicas del Condado de Cecil (CCPS, por sus siglas en inglés)

Las escuelas públicas del Condado de Cecil están implementando un programa de lectura y escritura, Bookworms, alineado con la ciencia de la lectura en las 17 escuelas primarias. El programa incluye tres bloques de 45 minutos de lectura y escritura, diferenciación, lectura compartida e idioma inglés (ELA). En el bloque de ELA, la estructura es una lectura en voz alta interactiva; los/as estudiantes escuchan textos complejos que están al final del nivel Lexile del grado o por encima. La enseñanza de la gramática es explícita y la escritura se modela en relación con textos de los tres géneros. La lectura compartida se centra en la lectura asistida por compañeros/as, ya que los/as estudiantes realizan lecturas repetidas para lograr fluidez. En este bloque también se hace hincapié en el estudio de palabras, la enseñanza de vocabulario y la escritura para demostrar la comprensión. Por último, los/as estudiantes son asignados/as a grupos en los que se ofrece una diferenciación personalizada basada en los resultados de la evaluación universal u otras herramientas de diagnóstico.

El programa de alfabetización integra las normas de contenido con la enseñanza de la lectura y escritura basada en la investigación. Hay una estandarización de la instrucción y la pedagogía basada en pruebas en cada nivel de grado con un enfoque en las habilidades fundamentales, la fluidez, la comprensión y la construcción del conocimiento.

Las CCPS identificaron los siguientes componentes esenciales de la enseñanza de lectura y escritura para los/as estudiantes de inglés y la medida en que se incorporan en el programa Bookworms y cuán intencionales son los/as docentes con la enseñanza que incluye esos elementos:

- Enseñanza intencional de vocabulario en contexto
- Comprensión oral
- Desarrollo del lenguaje oral
- Sintaxis
- Lenguaje académico

Se han identificado rutinas y prácticas específicas para cada componente; aunque algunas ya forman parte del programa Bookworm, existen oportunidades para ampliarlas con estrategias diseñadas específicamente para EL. Entre los retos está la necesidad de equilibrar el rigor del ritmo y el volumen de textos con la necesidad de implicar plenamente a los/as docentes en las prácticas y apoyo necesario para desarrollar el lenguaje y la lectura y escritura de los/as EL. Para ello, las CCPS continuarán proporcionando un desarrollo profesional para apoyar a los/as docentes en el aprovechamiento de estas rutinas y prácticas dentro del programa. Las ayudas se ajustarán para los/as EL en cada nivel de competencia, centrándose en sus activos lingüísticos. Basándose en su trabajo en estudios sociales y ciencias, las CCPS diseñarán evaluaciones de ELA válidas y fiables para los/as estudiantes de inglés. La colaboración y el examen de la enseñanza Bookworm a través de la lente de la lectura y escritura y el desarrollo del inglés son fundamentales para el éxito de los/as EL.

Recomendación 3c: Programas eficaces de desarrollo del inglés (ELD, por sus siglas en inglés)

Con el objetivo de ayudar a los/as estudiantes de inglés a lograr el dominio del inglés mientras también aprenden el contenido académico básico, Maryland se unió al Consorcio WIDA en el ciclo lectivo 2011-2012 y adoptó los estándares de desarrollo del idioma inglés (ELD) de WIDA y las evaluaciones de dominio del idioma inglés, WIDA ACCESS para estudiantes ELL y ACCESS alternativo para estudiantes ELL. Estas normas educativas proporcionan una base para el plan de estudios, la instrucción y la evaluación en el estado. Cada agencia de educación local (LEA) debe adaptar su programa y plan de estudios ELD a las normas ELD:

- Norma 1: El idioma para fines sociales y pedagógicos
 - Los/as estudiantes de inglés se comunican con fines sociales y educativos en el entorno escolar.
- Norma 2: El idioma para Lengua y Literatura
 - Los/as estudiantes que aprenden inglés comunican la información, las ideas y los conceptos necesarios para el éxito académico en el área de lengua y literatura.
- Norma 3: El idioma para las matemáticas
 - Los/as estudiantes que aprenden inglés comunican la información, las ideas y los conceptos necesarios para el éxito académico en el área de matemáticas.
- Norma 4: El idioma para las ciencias
 - Los/as estudiantes que aprenden inglés comunican la información, las ideas y los conceptos necesarios para el éxito académico en el área de ciencias.
- Norma 5: El idioma para los estudios sociales
 - Los/as estudiantes que aprenden inglés comunican la información, las ideas y los conceptos necesarios para el éxito académico en el área de estudios sociales.

Los materiales de enseñanza y los requisitos curriculares existentes para el estado se detallan en el Código de Reglamentos de Maryland (COMAR). Para estudios sociales, ciencias, matemáticas y lengua y literatura inglesa o lectura y escritura, COMAR establece que “cada LEA proporcionará los documentos del plan de estudios para las escuelas primarias y secundarias bajo su jurisdicción que (1) incluyan los estándares de contenido establecidos en esta regulación; y (2) estén alineados con los estándares de Preparación para la universidad y la carrera profesional de Maryland desarrollados por el Departamento de Educación del estado de Maryland en colaboración con LEA”.⁵⁰

Un paso adicional de certificación para los materiales de lengua y literatura inglesa (ELA) o lectura y escritura y matemáticas establece que: “A. Para el 1 de septiembre de 2020, y en adelante, tras la adopción de nuevos estándares estatales, planes de estudio de LEA o materiales de apoyo del plan de estudios, cada superintendente local de escuelas o director/a ejecutivo/a deberá certificar al/a la superintendente de las escuelas del estado que la programación de enseñanza para los cursos alineados con los Estándares de

⁵⁰ http://www.dsd.state.md.us/COMAR/subtitle_chapters/13A_Chapters.aspx

Preparación para la universidad y la carrera profesional de Maryland cumple, como mínimo, con los requisitos establecidos en la Regulación .01 de este capítulo. B. El/la superintendente o el/la director/a general presentarán pruebas del cumplimiento de los requisitos. Las formas aceptables de pruebas incluyen:

- (1) Un informe de verificación del plan de estudios del Departamento de Educación del estado de Maryland que demuestre que el plan de estudios revisado ha obtenido una calificación aceptable según lo determinado por la agencia en todas las secciones para el nivel o niveles de grado o curso(s) identificado(s).
- (2) Un informe de revisión del plan de estudios elaborado por una parte externa reconocida a nivel nacional que demuestre la alineación con los Estándares de Preparación para la universidad y la carrera profesional de Maryland para el(los) nivel(es) de grado o curso(s) identificado(s); o bien
- (3) Documentación de calificaciones nacionales para demostrar una alineación con los Estándares de Preparación para la universidad y la carrera profesional de Maryland y evidencia sólida (nivel 1) o moderada (nivel 2), según se define en los artículos §8101(21)(A)(i)(I) y §8101(21)(A)(i)(II) de la Ley Cada Estudiante Triunfa, para todos los planes de estudio de terceros y materiales de apoyo del plan de estudio en uso”.

La normativa COMAR para los programas ELD es más amplia y establece que los programas ELD deberán contener componentes de plan de estudio y enseñanza y materiales de enseñanza⁵¹. La supervisión adicional de estos componentes se realiza durante la visita de supervisión del MSDE EL/Título III. Las agencias locales de educación (LEA) participan en una visita de supervisión de los servicios EL/Título III cada tres años. Como parte de la visita, las LEA comparten una descripción y pruebas del plan de estudios, y una descripción y pruebas de cómo la LEA integró los estándares ELD de Maryland en las clases de ESOL o de contenido. Además, las LEA deben mostrar pruebas de que los programas ELD y los materiales de instrucción relacionados que se proporcionan a los/as EL son comparables a los que se proporcionan a los/as no EL y pruebas de un esfuerzo razonable y significativo para garantizar que los materiales de enseñanza del programa ELD están alineados con los estándares ELD de Maryland.

Para proporcionar un contexto local a la selección de materiales de enseñanza en Maryland, en agosto de 2022 se encuestó a los/as coordinadores/as locales de ESOL sobre los siguientes temas dentro de su distrito escolar:

- Proceso de revisión de materiales de instrucción para las áreas de contenido básico
- Apoyos para EL en materiales de contenido básico
- Proceso de selección de materiales de para el programa ELD
- Impacto de los materiales de instrucción y las prácticas de enseñanza en los/as EL

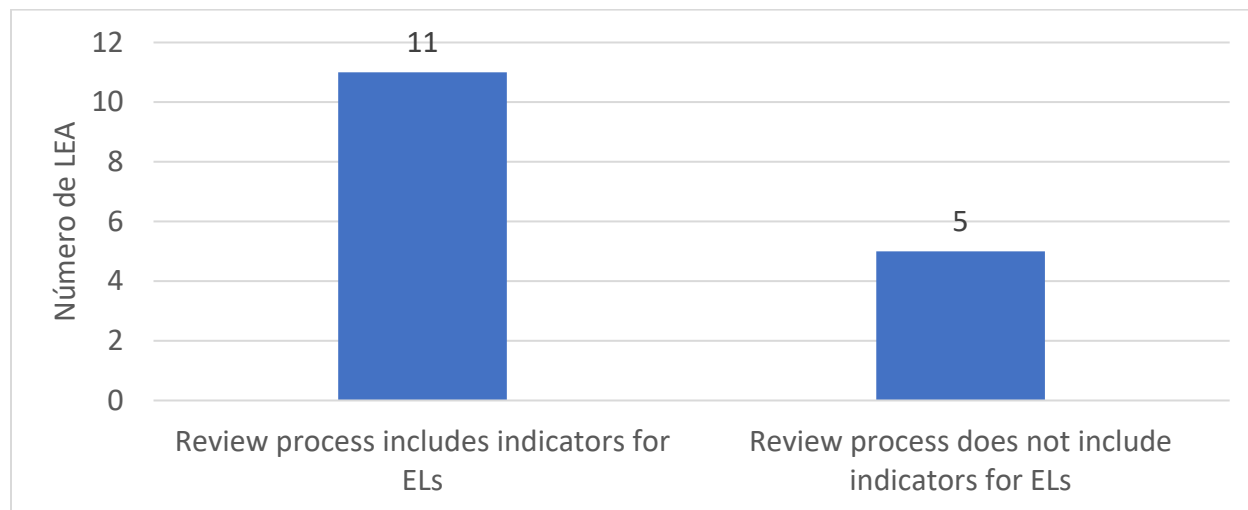
⁵¹ http://www.dsd.state.md.us/COMAR/SubtitleSearch.aspx?search=13A.05.07.*

Dieciséis de las 24 LEA (67%) respondieron a la encuesta. A continuación se resumen los resultados de la encuesta según las cinco preguntas planteadas a los/as coordinadores/as locales de ESOL:

1. ¿Los procesos de revisión de las LEA incluyen indicadores para EL?

Aproximadamente un tercio de los procesos de revisión de las LEA no incluyen indicadores para los/as EL, como se muestra en el Gráfico 26.

Gráfico 26: Indicadores del proceso de revisión del material de enseñanza de las LEA



2. ¿Qué apoyos para los/as estudiantes de inglés se incluyen en los materiales de enseñanza de contenido básico de las LEA (ELA, matemáticas, ciencias y estudios sociales)?

- Materiales modificados
- Archivos de audio
- Lecturas niveladas
- Apoyos de andamios
- Apoyo diferenciado por nivel de dominio del inglés
- Opciones en español

3. ¿Cuál es el proceso de selección de materiales de enseñanza para los programas ELD?

- Un tercio de las LEA utiliza el mismo proceso que para seleccionar los materiales básicos.
- La mayoría de las LEA utilizan un comité de selección que incluye a docentes, personal o familias de ESOL en el proceso de revisión.
- Las rúbricas de evaluación buscan:
 - Características que favorezcan el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, legibilidad, gráficos, etc.).
 - Equidad, diversidad e inclusión.
 - Tener el rigor adecuado y cumplir las normas de cada grado.
- Algunas LEA informan que prueban los materiales antes de seleccionarlos.

4. ¿Cómo garantizan las LEA que sus materiales de enseñanza y sus prácticas pedagógicas tienen un impacto en los/as estudiantes de inglés?

- Supervisan las calificaciones y los resultados de ACCESS para estudiantes ELL con el fin de realizar un seguimiento del progreso de los/as estudiantes a nivel de clase, escuela y distrito.
- Colaboran con los/as coordinadores/as curriculares para alinear el Marco WIDA ELD y la enseñanza de contenidos.
- Integran estrategias multilingües en la enseñanza de contenidos para hacerlos más comprensibles sin sacrificar el rigor.

- Hablan con los/as estudiantes sobre sus intereses y su compromiso.
 - Solicitan la opinión de los/as docentes sobre la utilidad de los materiales de enseñanza.
 - Se mantienen al día de la investigación basada en pruebas sobre materiales de enseñanza.
 - Colaboran entre distritos para compartir las mejores prácticas tanto a escala estatal como nacional.
5. ¿Cómo pueden mejorarse los procesos de selección de material de enseñanza de las LEA?
- Proporcionando una lista de materiales recomendados.
 - Incluyendo al personal de ESOL y a las familias en el proceso de selección.
 - Proporcionando formación profesional sobre cómo seleccionar materiales de alta calidad y cómo utilizar la investigación basada en pruebas.
 - Utilizando una rúbrica para todo el distrito que garantice la coherencia de las medidas.
 - Continuando revisando las rúbricas en función de los comentarios.
 - Incluyendo elementos de apoyo para EL en todas las rúbricas, incluidas las de selección de materiales de contenidos básicos.

Los resultados de la encuesta de los/as coordinadores/as de ESOL de las LEA refuerzan el hecho de que el estado no brinda orientación a las LEA sobre la selección y aplicación de materiales de enseñanza de alta calidad para los programas de desarrollo del inglés. De hecho, el Código de Reglamentos de Maryland (COMAR) para los programas ELD simplemente establece que las LEA deben disponer de materiales de enseñanza y curriculares para sus programas. Cada vez son más las investigaciones que señalan el impacto positivo que tienen los materiales de enseñanza de alta calidad (HQIM) en el aprendizaje de los/as estudiantes. **Maryland debería desarrollar recursos y reforzar formalmente que las LEA garanticen que todos los planes de estudio de Preparación para la universidad y la carrera profesional (College and Career Ready) y materiales de enseñanza de alta calidad en todas las áreas de contenido satisfagan las necesidades de los/as estudiantes de inglés.**

MEDIDAS DEL MSDE

- Como parte de los planes de estudio del Plan de preparación para la universidad y la carrera profesional, el MSDE debería garantizar que todos los planes de estudio satisfagan las necesidades de los/as estudiantes de inglés.
- El MSDE debería incluir indicadores para EL en el nuevo proceso de revisión HQIM de Maryland.
- El MSDE debería desarrollar un proceso para revisar las HQIM de los programas ELD.
- El MSDE debería establecer expectativas y herramientas para programas de desarrollo del inglés de alta calidad.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Esta recomendación sobre la normativa es, en promedio, una opción de costo neutro y, por lo tanto, no involucra implicaciones financieras y de recursos para el aprendizaje profesional. Esto no significa que la normativa no tenga un costo, sino que el MSDE puede implementar opciones de normativas con recursos fiscales y de capital humano disponibles.

Específicamente, para implementar plenamente esta recomendación, el MSDE brindará una capacitación a las LEA sobre la revisión de HQIM para los programas ELD con el personal existente. El MSDE utilizará el tiempo del personal existente para el desarrollo y la evaluación de los HQIM y las herramientas relacionadas.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

Dados los requisitos de elaboración de planes de estudios, es necesario actualizar las COMAR existentes para adaptar la normativa a esta recomendación.

EJEMPLARES NACIONALES

Luisiana

En Luisiana, todos los distritos pueden adquirir el material de enseñanza que mejor se adapte a sus comunidades. Para ayudar a los distritos escolares a tomar sus propias decisiones locales de alta calidad, el Departamento de Educación de Luisiana (LDOE, por sus siglas en inglés) dirige revisiones en línea de materiales educativos. Los materiales son evaluados por educadores/as de Luisiana utilizando la rúbrica de evaluación adecuada. Las revisiones por niveles describen el grado de adecuación a las normas estatales de contenido. Tras la revisión, se incluye la respuesta de los/as editores/as a la revisión y los comentarios del público. Todos los recursos mencionados están disponibles en su sitio web.⁵²

El proceso de revisión del material de enseñanza (IMR, por sus siglas en inglés) consta de tres fases. Durante la fase 1, el equipo del IMR preselecciona las presentaciones para determinar su admisibilidad y las coloca en la cola de revisión. En la fase 2, un equipo revisa la propuesta y, una vez finalizada la revisión, se envía al/a la editor/a y se le ofrece la oportunidad de responder. Por último, la reseña y la respuesta del/de la editor/a se publican en el sitio web. Las revisiones se clasifican por niveles (del 1 al 3) en función de su calidad y su adecuación a las normas de contenido académico. Los distritos escolares no están obligados a comprar y utilizar los materiales del nivel 1, pero para incentivar el uso de los materiales del nivel 1 y el desarrollo profesional de los proveedores que los acompañan, se conceden fondos estatales a los sistemas escolares que seleccionan los materiales del nivel 1. Las rúbricas que se utilizan para evaluar los niveles incluyen un indicador obligatorio para satisfacer las necesidades de estudiantes diversos/as. Dado que se trata de un indicador obligatorio, los materiales no pueden recibir la calificación de nivel 1 si no incluyen apoyos para estudiantes diversos/as en sus materiales.

El indicador actual de estudiantes diversos/as establece que “se proporciona apoyo a los/as estudiantes de inglés y a los/as estudiantes diversos/as. Se ofrecen sugerencias y materiales adecuados para satisfacer las distintas necesidades de los/as estudiantes en cada unidad y nivel de lección. El lenguaje en el que se plantean las preguntas y los problemas no es un obstáculo para la comprensión del contenido y, si lo es, se incluyen apoyos adicionales (por ejemplo, enfoques alternativos del/de la docente, opciones de ritmo y de impartición de la enseñanza, estrategias o sugerencias para apoyar el acceso al texto o al contenido, sugerencias de modificaciones, sugerencias para la adquisición de vocabulario, etc.)”. Las rúbricas y los indicadores se revisan anualmente. El LDOE prevé publicar un indicador revisado de estudiantes diversos/as en octubre de 2022.

Texas

Una colaboración crítica entre los equipos de Materiales de Enseñanza y Poblaciones Especiales de la Agencia de Educación de Texas (TEA) ha dado lugar al enfoque que adopta Texas a la hora de apoyar a los/as estudiantes de inglés con materiales de enseñanza de alta calidad. En su camino para proporcionar equidad y acceso a todos/as los/as estudiantes, la TEA se centró en el impacto positivo que las HQIM tienen en el aprendizaje de los/as estudiantes. Cada vez son más los estudios que demuestran que el HQIM permite a los/as estudiantes comprometerse de forma más profunda y significativa con los estándares, que conduce a un aprendizaje adicional para los/as estudiantes y que tiene un impacto mayor y más rentable en los resultados académicos que muchas intervenciones. La Agencia de Educación de Texas compartió dos recursos fundamentales que les ayudaron a desarrollar materiales y prácticas de alta calidad para los/as estudiantes de inglés.

⁵² <https://www.louisianabelieves.com/>

El primer recurso, la Revisión de recursos de Texas (TRR, por sus siglas en inglés), es un sitio web que ofrece a los/as educadores/as de Texas una forma de conocer la calidad de los materiales de enseñanza.⁵³ La TRR revisa los materiales de enseñanza publicados y les otorga una calificación de calidad. El proceso de revisión TRR incluye el uso de rúbricas específicas de contenido y nivel de grado para evaluar la calidad de los materiales de enseñanza. Hay muchos componentes comunes entre las rúbricas, incluido un indicador titulado “Apoyo para todos los/as estudiantes”, que incluye a los/as estudiantes de inglés. A cada material revisado se le asigna un puntaje según el grado en que los materiales incluyen apoyo para que los/as EL alcancen las expectativas de aprendizaje de su grado, y un informe adjunto ofrece una explicación detallada del puntaje. Otro componente de este recurso es la formación de los distritos escolares locales para que utilicen la TRR cuando emprendan sus procesos de adopción de material curricular.

El segundo recurso es un conjunto de Recursos educativos abiertos (OER, por sus siglas en inglés) desarrollados por la TEA, denominados Lone Star OER, que son materiales digitales desarrollados por el estado que están a libre disposición de los distritos escolares y educadores/as de Texas. Para este recurso, TEA creó sus propias rúbricas de revisión a nivel de unidad y de lección que están alineadas con las rúbricas TRR. Estas rúbricas también incluyen el indicador “Apoyo para todos los/as estudiantes” y, para perfeccionar cómo son es el apoyo para los/as EL, los equipos de Materiales de Enseñanza y de Poblaciones Especiales colaboraron muy estrechamente. En aproximadamente el 70% de las clases de lengua y literatura inglesas (ELA) de primaria hay apoyos de los/as docentes que incluyen consejos de andamiaje para EL principiantes, intermedios/as y avanzados/as, con el objetivo de llegar al 100% en el futuro. La TEA está en proceso de incluir apoyos similares para las lecciones de matemáticas de primaria. Además de esos apoyos, están desarrollando apoyos para las lecciones y unidades de matemáticas y ELA de secundaria.

⁵³ <https://texasresourcereview.org/>

Recomendación 4: Sistemas de evaluación y responsabilidad para ayudar a los/as EL

Los requisitos legales para orientar los servicios de desarrollo del idioma inglés (ELD) comenzaron en 1964 con el Título VI de la Ley de Derechos Civiles. La Ley de Derechos Civiles establece que “ninguna persona en los Estados Unidos será excluida de participar en ningún programa o actividad que reciba ayuda financiera federal, ni se le negarán las ventajas de los mismos, ni será objeto de discriminación por motivos de raza, color u origen nacional”. Esta ley obligaba a los estados a satisfacer las necesidades de los/as estudiantes de inglés. En *Lau vs. Nichols*, el Tribunal Supremo de EE.UU. confirmó el memorando del Departamento de Educación que ordenaba a los distritos escolares ayudar a los/as EL a superar las barreras lingüísticas para que pudieran participar de forma significativa en los programas educativos.⁵⁴ Memorandos posteriores y casos del Tribunal Supremo, así como la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA, por sus siglas en inglés) de 2015, reafirmaron la responsabilidad legal de los estados de satisfacer las necesidades de los/as estudiantes de inglés.⁵⁵ Según el Departamento de Educación de EE.UU., “de acuerdo con la ley federal, los programas para educar a niños/as con un dominio limitado del inglés deben: (1) basarse en una teoría educativa sólida; (2) contar con el apoyo adecuado para que el programa tenga una posibilidad realista de éxito; y (3) ser evaluados y revisados periódicamente, si es necesario”.⁵⁶ Estos mandatos han guiado la política y la práctica educativas en Maryland durante más de 50 años y también han orientado las recomendaciones políticas del grupo de trabajo sobre EL de Maryland.

La Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA) de 2015 exige que cada estado administre anualmente evaluaciones de lengua y literatura inglesa/lectura y escritura y matemáticas a todos los/as estudiantes de los grados 3 a 8 y una vez que estén en secundaria, también en ciencias una vez en cada grado (de los grados 3 a 5, 6 a 8 y en secundaria). La ESSA también exige que se realicen evaluaciones anuales del dominio del inglés a todos los/as estudiantes de inglés de los grados K-12. Además de estas evaluaciones obligatorias a nivel federal, la ley del estado de Maryland (Md. Ed. Art §7-203) exige una evaluación de estudios sociales en el grado 8 y una evaluación del Gobierno americano en la escuela secundaria.

ESSA también requiere que cada estado desarrolle y presente un plan al Departamento de Educación de EE.UU. sobre cómo se implementarán los requisitos de la ESSA y cómo se responsabilizará a las escuelas del rendimiento de todos/as los/as estudiantes. El Consejo Estatal de Educación, el personal del MSDE, los/as superintendentes, los/as directores/as, los/as docentes, los/as padres/madres, los/as líderes comunitarios/as, los grupos de defensa y otras partes interesadas de Maryland colaboraron para crear un sistema de responsabilidad que midiera aspectos relevantes y procesables del rendimiento de los/as estudiantes y de la escuela. El sistema de responsabilidad de Maryland tiene múltiples formas de describir el rendimiento de los/as estudiantes y de las escuelas. Los principales componentes del sistema de responsabilidad se denominan indicadores. Estos indicadores son: Rendimiento académico, Progreso académico, Progreso en la obtención del dominio del idioma inglés, Preparación para el éxito en estudios superiores y Calificación escolar y éxito estudiantil en el nivel de secundaria.

⁵⁴ Rosemary Salomone, “Caught in a Time Warp: The Educational Rights of English Language Learners,” *Journal of Civil Rights and Economic Development* 25, no. 1 (2010): 141-151.

⁵⁵ Department of Education, United States of America, Non-Regulatory Guidance: *English Learners and Title III of the Elementary and Secondary Education Act (ESEA), as amended by the Every Student Succeeds Act (ESSA)*, (2016, September 16),

⁵⁶ <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/ell/legal.html>

Los/as estudiantes de inglés y el sistema de responsabilidad de Maryland

La aprobación de la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA) brindó a Maryland la oportunidad de reinventar el sistema estatal de responsabilidad. Específicamente, en el caso de los/as estudiantes de inglés, la ESSA exige que cada estado incluya a los/as estudiantes de inglés en sus sistemas de responsabilidad a nivel escolar, en lugar de hacerlo como parte de los anteriores sistemas separados de responsabilidad a nivel de distrito. Se sigue exigiendo a cada estado que fije objetivos anuales y a largo plazo para los/as estudiantes de inglés en las evaluaciones estatales de lengua y literatura inglesa y matemáticas. En ESSA es nuevo el requisito de establecer metas para los/as estudiantes de inglés relacionadas con el progreso en el logro del dominio del idioma inglés basado en la evaluación de este dominio.

Maryland presentó un plan estatal ESSA que fue aprobado en septiembre de 2017 e incluía un sistema de responsabilidad reinventado. El sistema de responsabilidad de Maryland se basa en un total de 100 puntos posibles. El indicador de dominio del idioma inglés tiene una ponderación del 10% para las escuelas primarias, medias y secundarias. Cada escuela con al menos 10 estudiantes de inglés evaluados/as incluiría el indicador de dominio del idioma inglés (ELP) como parte de los resultados finales de la escuela.

Tabla 4. Ponderación del sistema de responsabilidad por indicador

Indicador	Escuela Grado(s)	Ponderación	Total de puntos posibles
Rendimiento académico	Primaria	20%	20
	Media	20%	20
	Secundaria	30%	30
Graduación	Secundaria	15%	15
Progreso académico	Primaria	35%	35
	Media	35%	35
Dominio del idioma inglés (ELP)	Primaria	10%	10
	Media	10%	10
	Secundaria	10%	10
Preparación para el éxito en estudios superiores	Secundaria	10%	10
Calidad escolar y éxito estudiantil	Primaria	35%	35
	Media	35%	35
	Secundaria	35%	35
Primaria			100
Media			100
Secundaria			100

Cada escuela recibe una clasificación con estrellas de una a cinco estrellas, donde cinco estrellas es la más alta. La clasificación con estrellas se determina por los resultados de la escuela en todos los indicadores. Cada escuela obtiene puntos que se dividen por el total de puntos posibles para obtener el porcentaje total de los puntos obtenidos. En el cuadro 5 se indica la clasificación con estrellas de una escuela en función de los resultados.

Tabla 5. Clasificación con estrellas del sistema de responsabilidad

Estrellas	Definición
★★★★★	Una escuela tiene al menos el 75% del total de puntos obtenidos
★★★★	Una escuela tiene al menos el 60% pero menos del 75% del total de puntos obtenidos
★★★	Una escuela tiene al menos el 45% pero menos del 60% del total de puntos obtenidos
★★	Una escuela tiene al menos el 30% pero menos del 45% del total de puntos obtenidos
★	Una escuela tiene menos del 30% del total de puntos obtenidos

Maryland implementó y presentó nuevas boletas de calificaciones escolares a partir de los datos del año escolar 2017-2018 en las que incorporó los nuevos requisitos de ESSA.

Además, los nuevos requisitos de información mejorarán la transparencia sobre los resultados de los/as estudiantes de inglés. Maryland está obligada a informar sobre los/as estudiantes de inglés con discapacidades, el rendimiento académico de los/as antiguos/as estudiantes de inglés y el número de estudiantes de inglés que reciben servicios durante cinco o más años. Puede encontrar los informes necesarios en el sitio web de Maryland Report Card.⁵⁷

Este informe recomienda tres formas de apoyar a los/as EL a través de los sistemas de evaluación y responsabilidad. Estas formas se detallan en las Recomendaciones 4a, 4b y 4c.

⁵⁷ <https://reportcard.msde.maryland.gov/>

Recomendación 4a: Evaluaciones equitativas y válidas para los/as estudiantes de inglés

Los/as estudiantes de inglés deberían ser una consideración primordial en todos los sistemas de evaluación y responsabilidad, y no solo incluirse a posteriori. Margo Gottlieb lo resumió mejor al decir que “si la evaluación es fiable, válida y justa (para los/as EL) de principio a fin, puede servir de puente hacia la equidad educativa”.⁵⁸ Muchos estados han avanzado hacia la oferta de programas de evaluación equitativos y justos para los/as estudiantes que aprenden inglés. “A partir de la primavera de 2020, 31 estados más el Distrito de Columbia ofrecen evaluaciones en el idioma nativo, más comúnmente en matemáticas o ciencias, pero a veces también en lectura o lengua y literatura y en estudios sociales. Estas evaluaciones suelen estar disponibles en español, que es el idioma materno más extendido entre los/as EL en la mayoría de los estados. Sin embargo, Hawái ofrece pruebas en hawaiano, y tres estados (Michigan, Nueva York y Washington) ofrecen pruebas en varios idiomas distintos del inglés. Las evaluaciones en idioma nativo varían en características tales como si son traducciones directas de pruebas estandarizadas en inglés o si se adaptan de forma más libre, y si los/as estudiantes pueden ver solo la versión en su idioma nativo o tanto esta como la versión en inglés al realizar la prueba”.⁵⁹

La investigación ha demostrado que los/as estudiantes obtienen mejores resultados en los exámenes estandarizados que se administran en su idioma dominante y cuando se les enseña en el mismo idioma, si su dominio del inglés es bajo.⁶⁰ Además, el uso de diccionarios o glosarios en inglés, el inglés simplificado y la concesión de tiempo adicional en las evaluaciones tuvieron pequeños efectos positivos en el rendimiento de los/as estudiantes de inglés en los exámenes.⁶¹

El MSDE actualmente está trabajando en el desarrollo de KRA en español, cuya prueba está programada para la administración 2023-24, y luego estará disponible para su uso a partir de la administración 2024-25. Maryland está adoptando medidas para traducir y transadaptar varias de sus evaluaciones estatales; sin embargo, es necesario seguir evaluando las mejores prácticas para proporcionar igualdad de acceso a las evaluaciones a más EL. Además, el estado necesita apoyar el desarrollo lingüístico y académico de los/as estudiantes de inglés de la manera más eficaz posible, midiendo, implicando y fomentando sus habilidades lingüísticas únicas lo antes posible. Para garantizar la equidad y la inclusión en el programa de evaluación estatal, **Maryland debería ampliar el desarrollo de evaluaciones en el(los) idioma(s) dominante(s) de los/as estudiantes de inglés que demuestren con precisión sus logros académicos y su competencia lingüística.**

MEDIDAS DEL MSDE

- El MSDE debería aplicar las mejores prácticas para el desarrollo de evaluaciones y adaptaciones, incluida la simplificación lingüística y el idioma nativo.
- El MSDE debería desarrollar evaluaciones que midan las competencias de los/as EL en su idioma materno y que también puedan utilizarse para medir de forma exhaustiva las competencias lingüísticas de los/as estudiantes con dominio del inglés debería /as en programas de inmersión bidireccional.

⁵⁸ Margo Gottlieb, *Assessing English Language Learners: Bridges to Educational Equity: Connecting Academic Language Proficiency to Student Achievement* (Thousand Oaks: Corwin, 2016).

⁵⁹ Julie Sugarman and Leslie Villegas, “Native Language Assessments for K-12 English Learners: Policy Considerations and State Practices,” *Migration Policy Institute*, June 2020, https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/MPI-native-lang-assessments_FINAL.pdf.

⁶⁰ Michael J. Kieffer, Mabel Rivera, and David Francis, *Practical Guidelines for the Education of English Language Learners: Research-based Recommendations for the Use of Accommodations in Large-scale Assessments* (Portsmouth: Center on Instruction, 2012), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537635.pdf>.

⁶¹ Maria Pennock-Roman and Charlene Rivera, “Mean Effects of Test Accommodations for ELLs and Non-ELLs: A Meta-Analysis of Experimental Studies,” *Educational Measurement Issues and Practice* 30, no. 3: 10-28.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Esta recomendación sobre la normativa es, en promedio, una opción de costo neutro y, por lo tanto, no involucra implicaciones financieras y de recursos para el aprendizaje profesional. Esto no significa que la normativa no tenga un costo, sino que el MSDE puede implementar opciones de normativas con recursos fiscales y de capital humano disponibles.

Además, para aplicar plenamente esta recomendación, el MSDE garantizará que las LEA dispongan de formación sobre las mejores prácticas en la utilización de evaluaciones en el idioma nativo y la selección de evaluaciones y adaptaciones adecuadas.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

El grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés anticipa la necesidad potencial de hacer enmiendas legislativas o en el COMAR para implementar esta recomendación. El MSDE actualmente está trabajando en el desarrollo de KRA en español, cuya prueba está programada para la administración 2023-24, y luego estará disponible para su uso a partir de la administración 2024-25. El MSDE debería estudiar la posibilidad de ampliarlo también a otras evaluaciones. Ofrecer evaluaciones en español puede requerir una actualización del Plan estatal consolidado de la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA) de Maryland.

EJEMPLARES NACIONALES

Texas

La publicación de la Agencia de Educación de Texas, el Comité de Evaluación de las Competencias Lingüísticas (LPAC, por sus siglas en inglés), Guía del educador para la toma de decisiones, se utiliza para tomar decisiones de evaluación sobre la participación, la evaluación adecuada y los apoyos designados de forma individual para los/as estudiantes bilingües emergentes.⁶² Por ejemplo, la evaluación en español llamada Evaluaciones de preparación académica del estado de Texas (STAAR, por sus siglas en inglés) es apropiada para los/as estudiantes en programas bilingües que reciben la mayor parte de su enseñanza académica en español y a veces puede ser apropiada para un/a estudiante bilingüe emergente en un programa de inglés como segundo idioma. La evaluación STAAR en español está disponible de 3° a 5° grado para matemáticas, artes del lenguaje y literatura, y ciencia. Se les administra la STAAR en español a los/as estudiantes para quienes la versión en español es la forma de medición más apropiada para su progreso académico. Las pruebas STAAR en español son evaluaciones de nivel de grado, y evalúan los mismos grados y asignaturas que las STAAR generales.⁶³

Washington

El manual de normas sobre las herramientas, ayudas y adaptaciones para evaluaciones estatales del estado de Washington 2021-2022 (Washington state's Guidelines on Tools, Supports and Accommodations for State Assessments 2021-2022, en inglés) incluye una guía para usar ayudas integradas designadas para estudiantes multilingües, como pruebas traducidas (lenguaje dual) al español para matemáticas y ciencia. Esta ayuda proporciona la traducción completa al español de cada punto de la prueba por arriba del punto original en inglés. Los/as estudiantes que tomen las pruebas de matemáticas y ciencia en español podrán responder a los puntos en inglés, en español o en una combinación de ambos. El uso de la traducción bilingüe sería apropiada para aquellos/as estudiantes cuya lengua materna es el español y quienes usan ayudas de lenguaje dual en clase. Esta ayuda aumentará la carga de lectura y la carga cognitiva.⁶⁴

⁶² Agencia de Educación de Texas, *The Language Proficiency Assessment Committee (LPAC) Decisions Educator Guide (2021-2022)*, <https://tea.texas.gov/sites/default/files/2021-2022-lpac-decisions-educator-guide-final.pdf>

⁶³ <https://tea.texas.gov/student-assessment/testing/staar/staar-spanish-resources>

⁶⁴ Oficina del Superintendente de Instrucción Pública de Washington, *Guidelines on Tools, Supports, and Accommodations for State Assessments (2021-2022)*, https://wa.portal.cambiumast.com/-/media/project/client-portals/washington/pdf/2021-22-gtsa_final.pdf.

Recomendación 4b: Responsabilidad e informes transparentes y equitativos para los/as EL en todas las etapas de desarrollo del inglés

A medida que la población de EL en Maryland continúa creciendo y se vuelve más diversa, los procedimientos de responsabilidad e informe de datos deberían evolucionar para reflejar estos cambios. El construir un sistema de responsabilidad y presentación de informes que garantice equidad, precisión y transparencia es algo crítico para comprender mejor la diversidad de las habilidades, resultados académicos y necesidades de los/as EL, y para orientar las intervenciones y los recursos.

El grupo de trabajo invitó a la Dra. Karen Thompson de la Universidad Estatal de Oregón y la Dra. Ilana Umansky de la Universidad de Oregón, investigadoras, junto con el Dr. Josh Rew del Departamento de Educación de Oregón para proporcionar una investigación de alta calidad sobre los/as estudiantes de inglés en sistemas de responsabilidad. Ellos defienden un marco de presentación de informes más granular para la responsabilidad académica. Informar los resultados solo de los/as actuales EL no proporciona información suficiente para que los sistemas educativos comprendan y respondan eficazmente a las necesidades de los/as estudiantes. Para comprender mejor las necesidades de los/as estudiantes y el rendimiento del sistema, es importante informar sobre los resultados de los/as actuales EL, los/as antiguo/as, los/as que alguna vez fueron estudiantes de inglés y los/as que nunca lo serán.⁶⁵

El proceso de identificación para los/as EL comienza desde el momento en el que comienzan a asistir a las escuelas de Maryland. Al inscribirse en una escuela pública de Maryland, todas las familias completan una encuesta estandarizada sobre el idioma del hogar (HLS, por sus siglas en inglés). Esta encuesta les pide a los/as padres/madres o tutores/as que respondan tres preguntas:

1. ¿Qué idioma(s) aprendió el/la estudiante a hablar primero?
2. ¿Qué idioma usa más seguido el/la estudiante para comunicarse?
3. ¿Qué idioma(s) se habla(n) en el hogar?

Si en dos o más de las preguntas se indica otro idioma además del inglés, se evalúa al/a la estudiante para recibir servicios de desarrollo del inglés. Se evalúa a los/as potenciales EL con la evaluación WIDA para jardín de infantes o con la evaluación WIDA para estudiantes de 1° a 12° grado.⁶⁶ Luego de que se califiquen esas evaluaciones y se identifiquen a los/as estudiantes con un puntaje elegible, se notifica a los/as padres/madres o tutores/as, quienes tienen la opción de aceptar o rechazar los servicios de desarrollo del inglés (ELD, por sus siglas en inglés). Las calificaciones de la evaluación WIDA se utilizan para determinar la colocación del curso educacional, en el que se incluyen clases de contenidos obligatorios y cursos de desarrollo de inglés.

Estas encuestas sobre el idioma del hogar y las evaluaciones de lenguaje WIDA identifican a los/as estudiantes que se considerarán como actuales EL. Una vez que se identifica al/a la estudiante como EL, puede acceder a los servicios necesarios. Además, la identificación EL permite desglosar los datos de rendimiento de los/as estudiantes sobre la base de esta identificación, y así poder centrarse más específicamente en esos/as estudiantes para comprender sus fortalezas y oportunidades de crecimiento.

Como parte de la reunión de junio 2022 del grupo de trabajo, se analizaron datos de responsabilidad para estudiantes de inglés. La discusión se centró en datos del año escolar 2018-2019, ya que este fue el año más

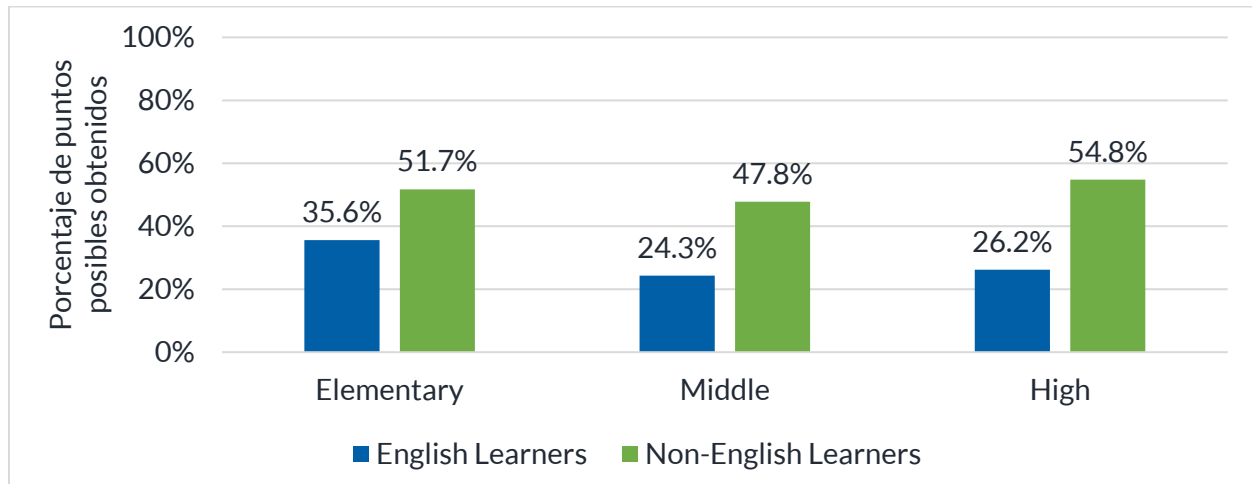
⁶⁵ "Understanding Outcomes of English Learners: The Importance of the 'Ever EL' Category," *Inside IES Research (blog)*, June 16, 2017, <https://ies.ed.gov/blogs/research/post/understanding-outcomes-for-english-learners-the-importance-of-the-ever-learner-category>.

⁶⁶ <https://wida.wisc.edu/>

reciente para el que se calcularon los datos de responsabilidad. Se comparó a través de análisis el porcentaje promedio a nivel escolar de puntos posibles obtenidos por estudiantes de inglés en ELA y matemáticas con el de los que no aprenden inglés para cada indicador y medición de responsabilidad estatal. Se presenta aquí una parte de esos datos. Se encuentran disponibles datos adicionales en las diapositivas de la presentación de la reunión de junio 2022 del grupo de trabajo, las cuales muestran tendencias similares para otras métricas.⁶⁷

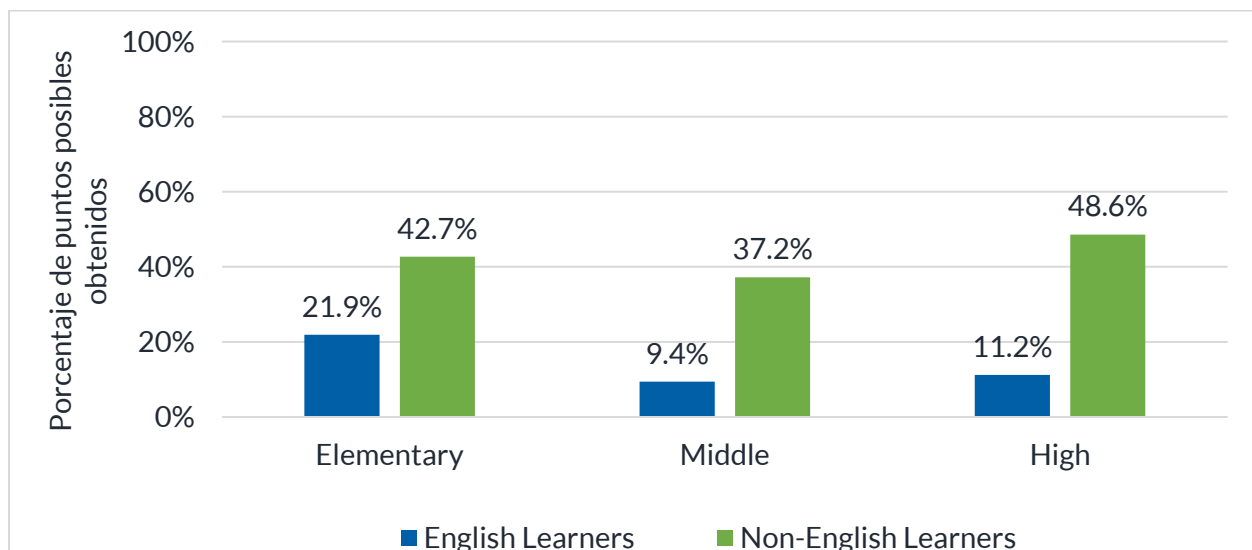
Como puede verse en el Gráfico 27, los estudiantes de inglés obtuvieron menos puntos en el indicador de Rendimiento Académico que aquellos que no aprenden inglés en todos los niveles escolares, y las diferencias fueron mayores en los niveles de secundaria.

Gráfico 27: Porcentaje total de puntos a partir del rendimiento académico obtenidos por estudiantes de inglés, 2019



El Gráfico 28 muestra que el número de estudiantes de inglés que demostraron dominio en las pruebas estandarizadas estatales de matemáticas y ELA fue menor que el de los que no aprenden inglés y, por lo tanto, recibieron menos puntos para esa medición en el sistema de responsabilidad de la Libreta de Calificaciones de Maryland.

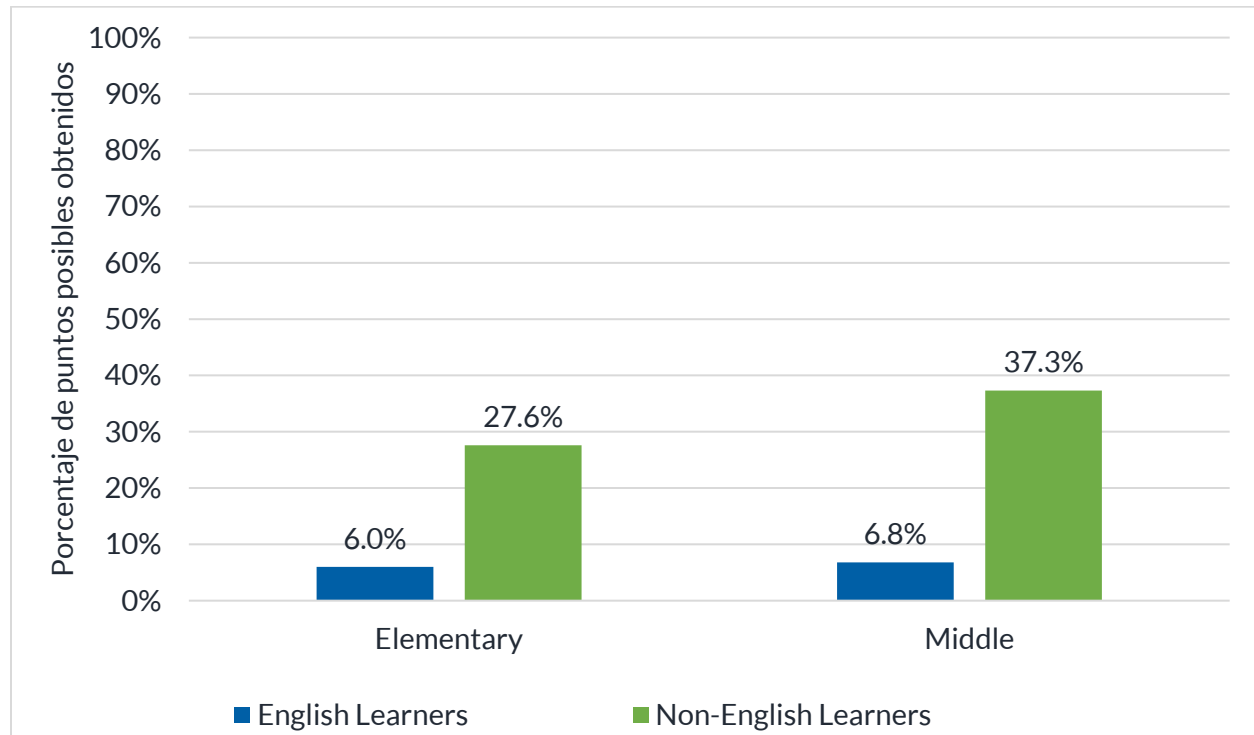
Gráfico 28: Porcentaje de puntos a partir del porcentaje de estudiantes con dominio obtenidos en el Programa de Evaluación Integral de Maryland (MCAP, por sus siglas en inglés) por los estudiantes de inglés, 2019



⁶⁷ <https://www.marylandpublicschools.org/Blueprint/Pages/ELBlueprintWorkgroup/WorkgroupMeeting06232022.aspx>

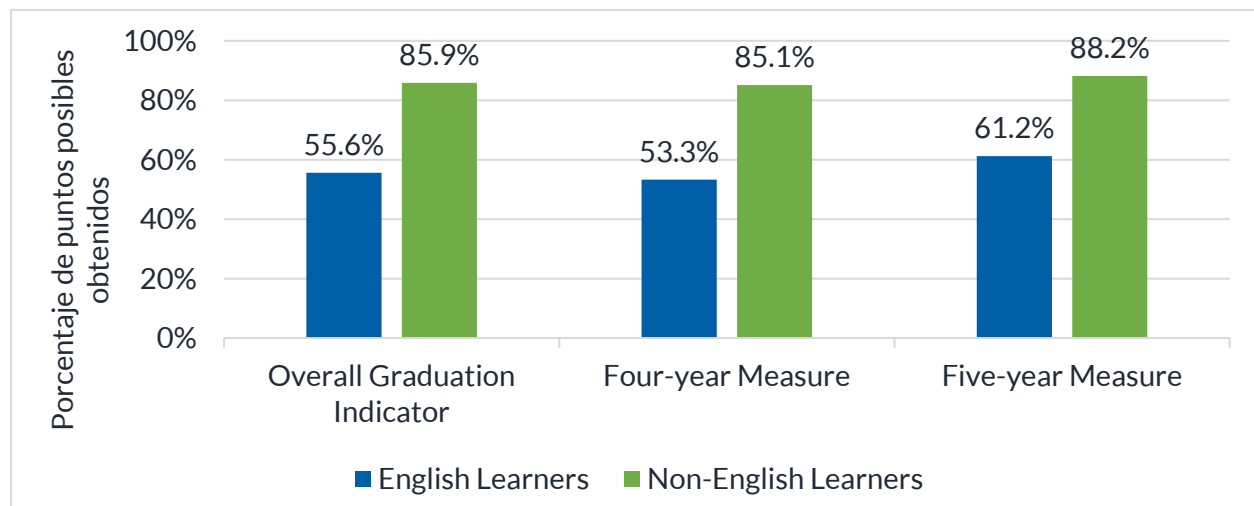
Como puede verse en el Gráfico 29, era menos probable que los/as estudiantes de inglés demuestren un dominio en ciencia que quienes no aprenden inglés.

Gráfico 29: Porcentaje de puntos a partir del dominio en ciencia obtenidos por estudiantes de inglés, 2019



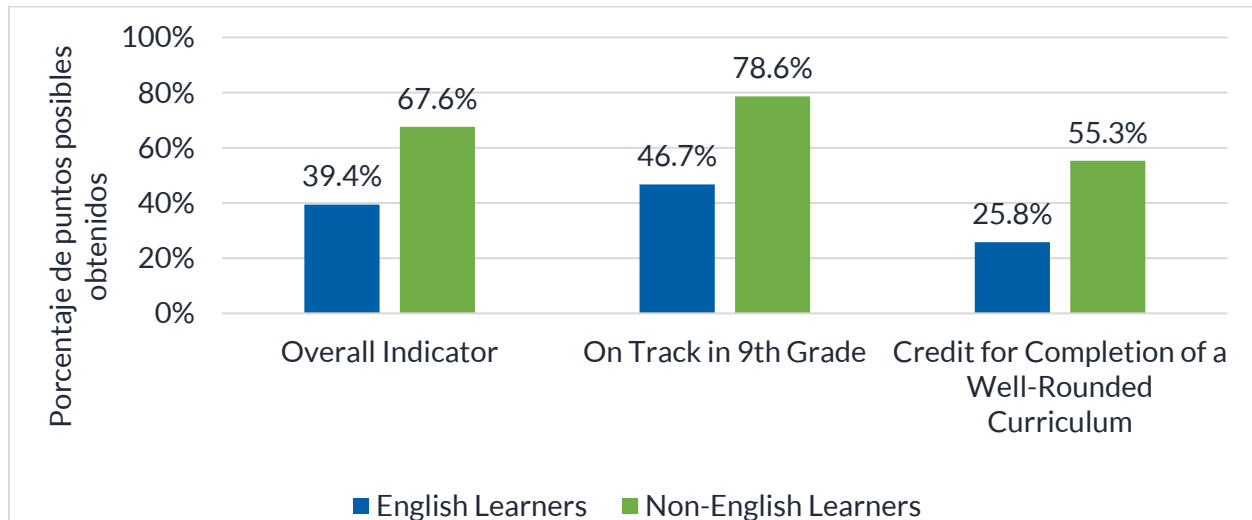
Como muestra el gráfico 30, los estudiantes de inglés se gradúan en menores proporciones que quienes no aprenden inglés.

Gráfico 30: Porcentaje de puntos a partir de los índices de graduación obtenidos por estudiantes de inglés, 2019



El Gráfico 31 muestra que es menos probable que los estudiantes de inglés estén encaminados para graduarse en 9º grado en comparación con quienes no aprenden inglés, así como de lograr otros objetivos en la secundaria.

Gráfico 31: Porcentaje de puntos a partir de la preparación de los estudiantes para el éxito postsecundario obtenido por estudiantes de inglés, 2019



La Tabla 6 proporciona un resumen de los resultados de responsabilidad, y demuestra que los/as estudiantes de inglés tienen puntajes de un nivel similar al de sus compañeros/as que no aprenden inglés en los indicadores de progreso académico, calidad escolar y éxito de los/as estudiantes, pero de un nivel menor en los indicadores de rendimiento académico, graduación, y preparación para el éxito postsecundario.

Tabla 6. Comparación de puntajes de responsabilidad obtenidos por estudiantes de inglés, 2019

Indicador	Estudiantes de inglés con calificación más alta que sus compañeros/as	Estudiantes de inglés con calificación similar	Estudiantes de inglés con calificación más baja que sus compañeros/as
Rendimiento académico			✓
Progreso académico		✓	
Calidad escolar y éxito estudiantil		Escuela primaria, escuela media	Secundaria
Graduación			✓
Preparación para el éxito postsecundario			✓

Los/as estudiantes de inglés son un grupo diverso, y el sistema de responsabilidad actual no proporciona información de todos/as los/as estudiantes en todas las etapas del desarrollo del inglés. Es importante estudiar en particular los resultados de los/as EL que no han demostrado un dominio del inglés luego de varios años de instrucción ELD.

ESTUDIANTES DE INGLÉS A LARGO PLAZO

La reunión de julio 2022 del grupo de trabajo de estudiantes de inglés se centró en estudiantes de inglés a largo plazo (LTEL, por sus siglas en inglés), quienes son estudiantes que han recibido servicios de EL por seis años o más. Específicamente, la información que se le proporcionó al Grupo de trabajo exploró la pregunta orientadora: ¿Cuáles son las tendencias y resultados para los/as estudiantes de inglés a largo plazo (LTEL) en Maryland?

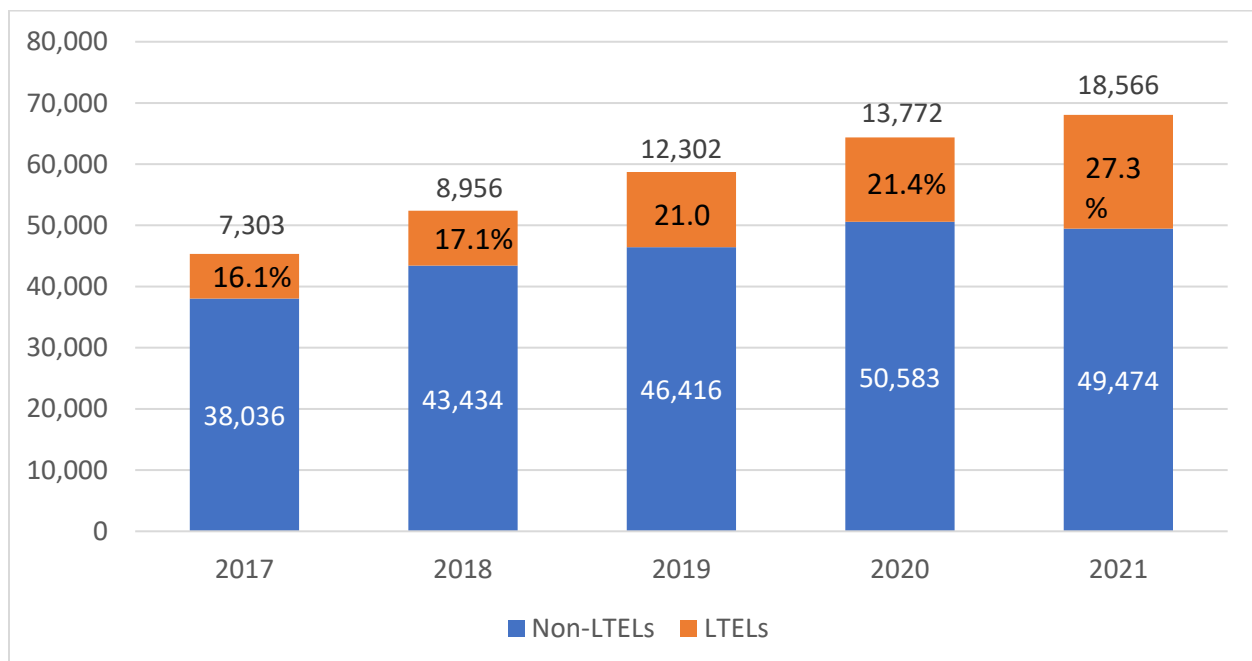
La información proporcionada al grupo de trabajo se centró en estudiantes de inglés de 3° a 12° grado, y los análisis tuvieron como base las siguientes definiciones:

- Los/as estudiantes de inglés a largo plazo (LTEL) son estudiantes de inglés activos/as que han recibido servicios de EL por seis años o más.
- Los/as estudiantes de inglés no considerados a largo plazo son estudiantes de inglés que han recibido servicios de EL por menos de seis años.
- Todos los/as EL activos son LTEL o no-LTEL.

Al grupo de trabajo se le proporcionó información sobre las tendencias de inscripción de los/as LTEL en Maryland, la concentración de LTEL en Maryland por nivel de grado, la tasa de identificación de LTEL para recibir servicios de educación especial, el rendimiento de los/as LTEL y las tasas de graduación e inscripción postsecundaria de los/as LTEL.

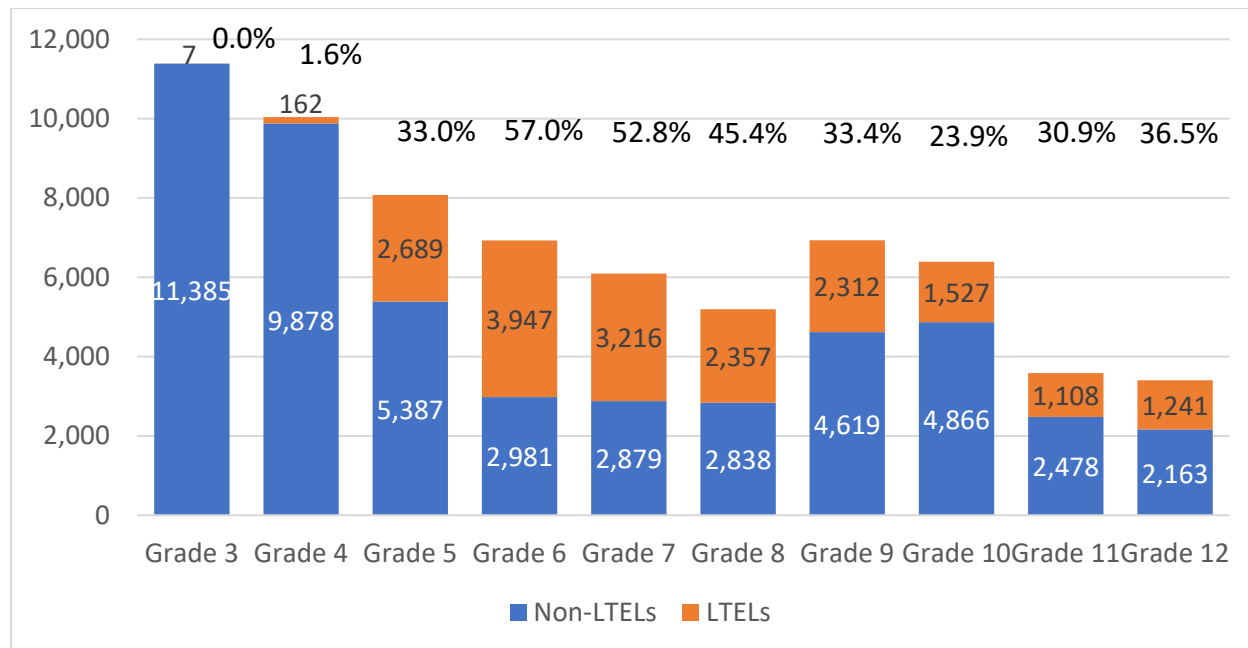
El Gráfico 32 muestra que el número de LTEL en Maryland se ha más que duplicado entre 2017 y 2021, mientras que la proporción de LTEL de todos/as los/as EL aumentó del 16% al 27% durante el mismo periodo.

Gráfico 32: Tendencia de inscripción de LTEL en Maryland en los últimos cinco años



El Gráfico 33 muestra que los LTEL estaban inscritos/as desproporcionadamente en grados de escuela media en 2021, lo que representaba alrededor de la mitad de los/as EL en total, mientras que en la mayoría de los otros grados formaban apenas un tercio de todos los/as EL.

Gráfico 33: Concentración de estudiantes de inglés a largo plazo por nivel de grado, 2021



Como muestra la Tabla 7, en promedio, los/as estudiantes de inglés de nivel secundario han sido EL entre 4.6 y 6.1 años, según el nivel de grado, con un número promedio de años más alto para los/as EL en 12° grado.

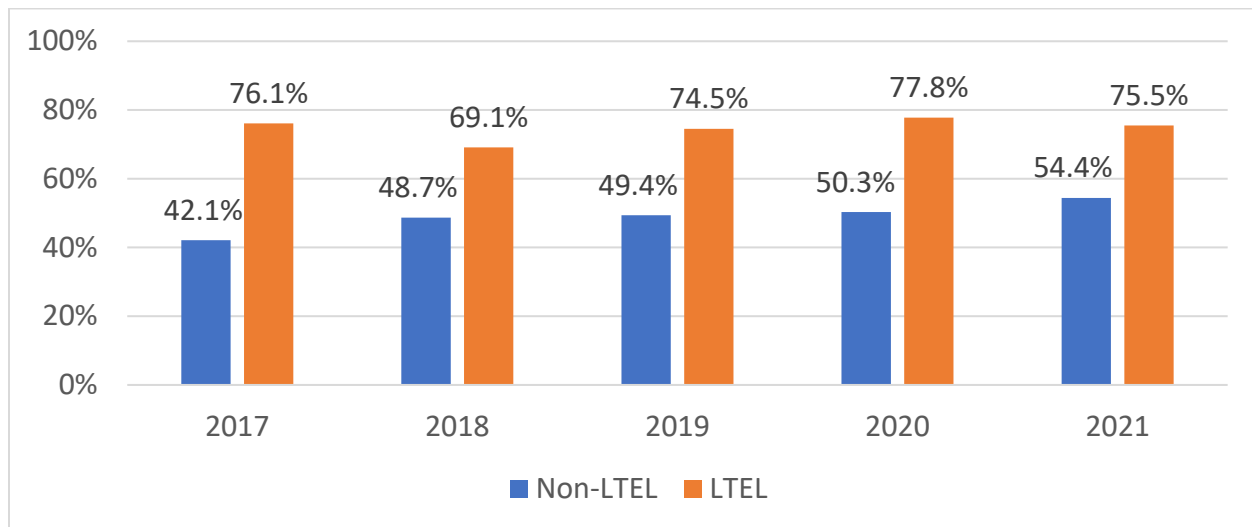
Tabla 7: Número promedio de años como estudiante de inglés, 2020-2021

Nivel de grado	Número promedio de años como EL
6° grado	5.5
7° grado	5.8
8° grado	5.8
9° grado	5.2
10° grado	4.6
11° grado	5.6
12° grado	6.1

El Gráfico 34 indica que los/as LTEL en 12° grado tienen más probabilidades de graduarse de la secundaria en cuatro años que los/as no-LTEL en 12° grado. Esto se debe probablemente a dos factores:

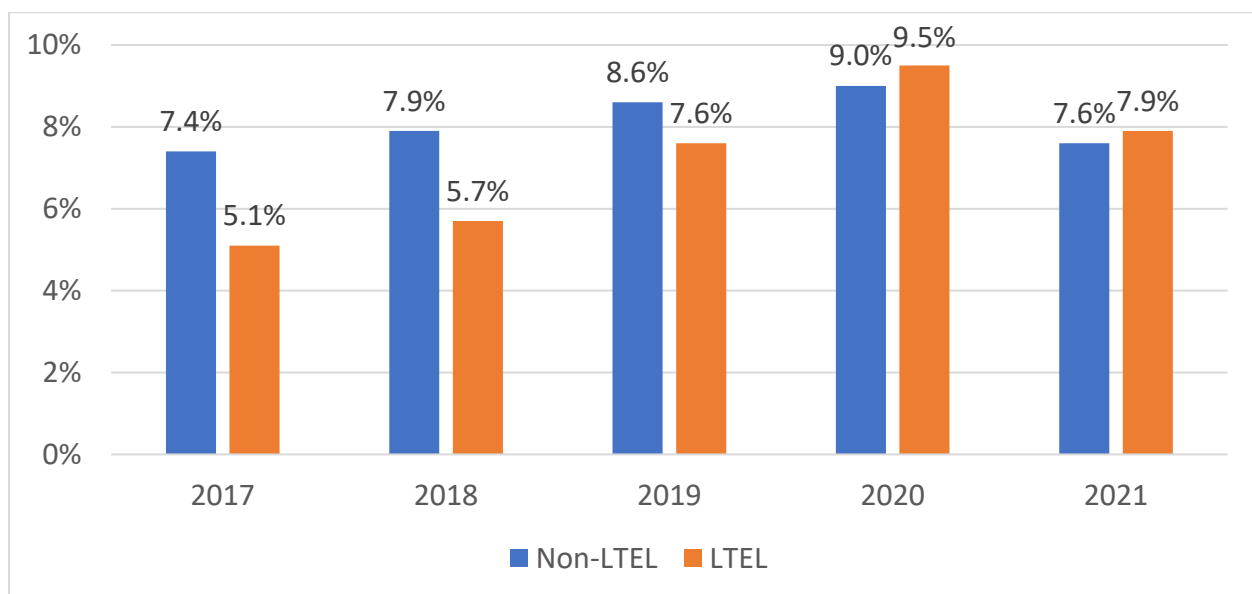
1. No es probable que los/as estudiantes recién llegados a EE.UU. que estén en la secundaria lleven en el país el tiempo suficiente para ser clasificados/as como LTEL en el 12° grado.
2. Los/as estudiantes que se gradúan antes de tiempo o abandonan antes de graduarse no pueden clasificar como LTEL ni como no-LTEL, por lo tanto no se los/as incluye en el análisis.

Gráfico 34: Tasas de graduación de estudiantes de inglés a largo plazo, 2017-2021



En los últimos 2 años, los/as LTEL y los/as no-LTEL han tenido tasas de inscripción similares en instituciones postsecundarias dentro de los 6 meses siguientes a la graduación, como se muestra en el Gráfico 36. En total, un 63.4% de todos/as los/as estudiantes dentro de la clase graduada del 2019 en Maryland se inscribieron en una institución postsecundaria dentro de los 6 meses siguientes a la graduación.

Gráfico 35: Tasas de inscripción postsecundaria de estudiantes de inglés a largo plazo, 2017-2021



En resumen, los datos que se compartieron en la reunión de julio del grupo de trabajo revelaron siete conclusiones principales:

1. El número y la proporción de LTEL ha aumentado sustancialmente en los últimos 5 años.
2. Los/as LTEL se encontraban desproporcionadamente en grados de escuelas medias, en comparación con otros grados, en 2021.
3. Los/as LTEL tienen 4-5 veces más probabilidades de ser identificados/as para recibir servicios de educación especial que los/as no-LTEL.
4. Es más probable que los/as LTEL obtengan un puntaje de nivel 3 de dominio en la evaluación de dominio del inglés.
5. El rendimiento de los/as LTEL en ELA y matemáticas es menor que el de los/as no-LTEL en la mayoría de los grados.
6. El Gráfico 30 indica que los/as LTEL en 12° grado tienen más probabilidades de graduarse de la secundaria en cuatro años que los/as no-LTEL en 12° grado. Esto se debe probablemente a dos factores:
 - a. No es probable que los/as LTEL en 12° grado sean recién llegados/as a EE. UU.
 - b. Los/as estudiantes que se gradúan antes de tiempo o abandonan antes de graduarse no pueden clasificarse como LTEL ni como no-LTEL.
7. Los/as LTEL y los/as no-LTEL tienen tasas de inscripción postsecundarias similares dentro de los 6 meses siguientes a la graduación.

El sistema de responsabilidad de Maryland incluye datos sobre los/as estudiantes que aprenden inglés y sus compañeros/as que no. El sistema de responsabilidad de Maryland mide diversos aspectos del desempeño escolar de todos/as los/as estudiantes e informa los resultados al público. En la actualidad, el sistema de responsabilidad proporciona datos sobre el rendimiento académico y el progreso académico de los/as EL, los/as EL reclasificados (REL) y los/as estudiantes que no aprenden inglés en las escuelas primarias y medias. En el caso de la secundaria, se informa del rendimiento académico de los/as EL, los REL y los/as estudiantes que no aprenden inglés. Para comprender mejor y acelerar los resultados académicos de los/as EL, **Maryland debería responsabilizar al MSDE, a las agencias locales de educación y a los centros escolares de los logros de los/as EL en todas las etapas del desarrollo del inglés, mejorando el informe de datos sobre los/as estudiantes de inglés.**

MEDIDAS DEL MSDE

- El MSDE debería expandir el informe al público para incluir el progreso y el desempeño de los/as EL y los/as EL reclasificados (REL), así como comparaciones con estudiantes que no aprenden inglés.
- El MSDE debería proporcionar informes transparentes y sólidos sobre los/as estudiantes de inglés a largo plazo (LTEL).
- El MSDE debería garantizar que el sistema de responsabilidad de Maryland proporcione datos transparentes y completos sobre los logros de los/as EL en todas las etapas del desarrollo del inglés en comparación con sus compañeros/as.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

La adopción de esta recomendación requeriría una asignación única al MSDE para cubrir los costos asociados con la modificación de los sistemas de informes y responsabilidad actuales para permitir que el MSDE informe sobre los/as EL en todas las etapas del desarrollo del inglés. El MSDE estima que estos costos ascienden a \$1,000,000, lo que incluye el respaldo técnico contractual y de analistas empresariales. El MSDE debería aprovechar los fondos federales existentes para hacer las modificaciones necesarias al sistema de responsabilidad.

Para implementar esta recomendación por completo, el MSDE proporcionará aprendizaje profesional sobre el uso de informes de datos públicos ampliados para comprender mejor las necesidades de formación de los/as EL.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

El grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés anticipa la necesidad potencial de hacer enmiendas legislativas o en el COMAR para implementar esta recomendación. Además, es posible que se requiera una actualización del Plan Estatal Consolidado para la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA, por sus siglas en inglés) de Maryland.

EJEMPLARES NACIONALES Y DE MARYLAND

California

Los/as estudiantes de inglés se encuentran entre los trece grupos de estudiantes cuyo desempeño se mide en todos los indicadores estatales: desempeño académico, tasa de graduación de la escuela secundaria, tasa de suspensión, ausentismo crónico, preparación profesional o para la universidad y progreso de los estudiantes de inglés. Los/as actuales EL y los/as reclasificados/as en los últimos cuatro años se incluyen en la medición del rendimiento académico. Los/as que alguna vez fueron EL se incluyen en los indicadores de ausentismo crónico y tasa de suspensiones; los/as actuales EL y los/as que fueron EL en algún momento durante los últimos cuatro o cinco años de secundaria se contabilizan en los paneles indicadores de preparación profesional o para la universidad y de tasa de graduación. El indicador de progreso de estudiantes de inglés mide la condición de estudiante de inglés y los cambios para solo un grupo de estudiantes, los/as EL.

El panel compara a los/as actuales EL, los/as EL reclasificados/as, y estudiantes que solo hablan inglés para el indicador de rendimiento académico de matemáticas y artes del idioma inglés, pero la comparación no recibe una designación de rendimiento en el sistema de responsabilidad.

Los/as estudiantes de inglés a largo plazo (LTEL) y aquellos que están en riesgo de ser estudiantes de inglés a largo plazo (AR-TLEL, por sus siglas en inglés) se definen e informan según la ley estatal. El Departamento de Educación de California determina a los/as estudiantes LTEL y AR-LTEL, y les proporciona archivos del nivel del/de la estudiante a las agencias locales de educación (LEA, por sus siglas en inglés)

Se encuentran disponibles públicamente numerosos informes de datos, como las inscripciones de estudiantes en condición de EL, estudiantes AR-LTEL y LTEL por grado, estudiantes que alguna vez fueron EL según la cantidad de años como EL y con su condición y grado reclasificados, los/as EL por año y grado, y recuentos y tasas anuales de reclasificación. La mayoría de los informes de datos como la tasa de graduación y los informes de ausentismo pueden desglosarse en estudiantes EL y no-EL.

Oregón

La Dra. Karen Thompson de la Universidad Estatal de Oregón y la Dra. Ilana Umansky de la Universidad de Oregón, investigadoras, han colaborado con el Dr. Josh Rew del Departamento de Educación de Oregón para proponer la expansión de la presentación de informes y la responsabilidad para los/as estudiantes de inglés. Los/as EL pertenecen a una categoría única de “puerta giratoria”, lo que dificulta el informe de resultados. Para abordar este problema, recomendaron que los estados y distritos informen la siguiente clasificación por lenguaje:

- Actuales EL
- Antiguos EL
- Los/as que alguna vez fueron EL (los/as actuales EL + los/as antiguos EL)
- Los/as que nunca serán EL

Oregón ha comenzado a informar los resultados para las cuatro categorías; sin embargo, alterar la responsabilidad para incluir estas categorías requeriría una reautorización de la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA). Con propósitos de responsabilidad, los grupos de estudiantes admisibles varían. Los estados pueden incluir a los/as actuales EL y los/as estudiantes reclasificados recientemente para el rendimiento académico. La responsabilidad para la graduación podría incluir actuales EL y aquellos/as que fueron EL en algún momento durante la secundaria. Otros indicadores académicos, calidad escolar o indicadores del éxito de los/as estudiantes podrían incluir solo los/as EL. En la investigación, la responsabilidad y el informe de diferentes marcos se usan para comprender las oportunidades y los resultados de los/as EL. El marco más común es la comparación de los/as actuales EL y los/as estudiantes que no son EL en el que los/as antiguos/as EL forman parte de la categoría no-EL, lo que resulta en conclusiones confusas o erróneas. Algunas veces se compara a los/as actuales EL y los/as EL monitoreados/as con otros/as estudiantes; las variaciones con respecto a cuántos años se monitorea a los/as EL llevan a una inconsistencia en las interpretaciones. Además, la comparación de los/as que alguna vez fueron EL y los/as que nunca serán EL podría ocultar el desempeño de los/as actuales EL, especialmente en los grados más altos.

El informe de cada uno de los cuatro grupos: actuales EL, antiguos/as EL, los/as que alguna vez fueron EL y los/as que nunca serán EL, podría llevar a más consistencia y conocimiento. La implementación parcial de Oregón de esta presentación de informes expandidos aumenta la comprensión de cómo los resultados cambian a través de los niveles de grado, del funcionamiento del sistema, de dónde se necesita una intervención, y de los motivos de los patrones que emergen. Los resultados pueden usarse en sistemas de responsabilidad para identificar y potencialmente incluir más escuelas.

Agencias de Educación Locales (LEA) destacadas de Maryland

Los/as estudiantes de inglés a largo plazo (LTEL) son estudiantes de inglés que han estado inscritos/as en una escuela de EE. UU. por más de seis años y no han sido reclasificados/as como estudiantes con dominio del inglés. Como parte de la reunión del grupo de trabajo sobre responsabilidad, se invitaron a coordinadores/as de EL locales para compartir cómo sus LEA monitorean y utilizan los datos sobre los/as LTEL, y qué desafíos y logros enfrentan al educar a esta población de estudiantes.

Escuelas Públicas del condado de Anne Arundel (AACPS, por sus siglas en inglés)

En las Escuelas Públicas del condado de Anne Arundel, se identifica a los/as LTEL utilizando datos en su sistema de gestión de estudiantes. El sistema de gestión de estudiantes tiene una aplicación específica de datos sobre los/as EL que registra las fechas de ingreso de los/as estudiantes en las escuelas de EE. UU. Un desafío que se enfrenta son los datos no confiables, especialmente cuando los/as estudiantes vienen de otro estado. Los datos también pueden no ser precisos debido a un error en el ingreso por parte del usuario. Una vez que se recopilan los datos, se comparte con docentes, directores/as y otros/as líderes para proporcionar una imagen más completa de la población escolar. Compartir estos datos a nivel escolar aumenta la importancia de ajustar la enseñanza y el desarrollo profesional para cubrir las necesidades de los/as LTEL. Una examinación más a fondo de los datos les permite a las escuelas evaluar quién podría estar en riesgo de convertirse en un/a LTEL.

Al examinar estos datos a nivel del condado, las AACPS notaron la necesidad de un enfoque diferente para esta población. Fue evidente que se necesitaba algo más allá que los servicios estándares de desarrollo del inglés (ELD) para llevar a estos/as estudiantes a un dominio del inglés y promover el éxito académico. La oficina de ELD junto a la oficina de Avance Mediante la Determinación Individual (AVID, por sus siglas en inglés) implementaron el programa AVID Excel. AVID Excel es una rama del sistema AVID que se centra en los/as LTEL para ayudar a acelerar la adquisición académica del lenguaje y prepararlos/as para cursos avanzados. Las AACPS capacitaron a 12 empleados/as para implementar este programa y lo ofrecerán en tres escuelas medias.

Escuelas Públicas de la ciudad de Baltimore (escuelas de la ciudad)

Las Escuelas Públicas de la ciudad de Baltimore también identifican a los/as LTEL a través de datos en su sistema de gestión de estudiantes. Enfrentan desafíos similares a los de las AACPS con respecto a la precisión y disponibilidad de los datos. La oficina de ESOL en la ciudad de Baltimore crea informes a medida para que las escuelas los utilicen y examinen sus datos sobre los/as LTEL. Una parte de sus esfuerzos para mejorar los resultados para los/as LTEL incluye animar a las escuelas a prestar atención a quienes están en riesgo de convertirse en LTEL. Esta información puede utilizarse para informar el desarrollo profesional, pero también les permite a las escuelas examinar los datos a un nivel granular para tomar decisiones con respecto a los grupos de enseñanza para cubrir mejor las necesidades de los/as LTEL. Al traer a estos/as estudiantes al frente de los análisis de datos, las escuelas de la ciudad pueden determinar mejor las ayudas correctas para estos/as estudiantes y continuar trabajando juntas para acelerar la adquisición del lenguaje y del éxito académico.

Escuelas Públicas del condado de Frederick (FCPS, por sus siglas en inglés)

Las Escuelas Públicas del condado de Frederick toman ventaja del poder de una plataforma que se integra con su sistema estatal de gestión de estudiantes para acceder y poner en gráficos los datos de los/as LTEL. El equipo de EL utiliza estos datos para centrarse en los/as LTEL que están cerca de una reclasificación (aquellos/as que tienen una puntuación entre 3.0-3.8 en el nivel general de aptitud compuesto en la evaluación anual de dominio del lenguaje). Los/as docentes que trabajan con este grupo de EL son específicos/as, y participan en oportunidades de aprendizaje profesional para aumentar la alfabetización de datos y desarrollar habilidades de vocabulario y escritura académicos. Finalmente, los datos revelaron que el discurso académico se encuentra en un área que necesita mejoras. Para abordar esta necesidad, las FCPS se cambiaron a una mayor coenseñanza para los/as EL en la secundaria. Este modelo para los/as LTEL significa que ellos/as continúan con los mismos estándares académicos altos y se les ofrece la ayuda lingüística necesaria.

Escuelas Públicas del condado de Wicomico (WCPS, por sus siglas en inglés)

La oficina de ESOL en las Escuelas Públicas del condado de Wicomico utiliza un software similar al de las FCPS para identificar y monitorear los datos sobre los/as LTEL. Un logro que consiguieron por compartir datos sobre los/as LTEL al usar este programa fue la facilidad para acceder a los datos. Las WCPS priorizan la importancia de que las escuelas tengan un acceso fácil y apoyo para poder trabajar sobre las fortalezas de los/as estudiantes. La mayoría de los/as LTEL están en la secundaria, donde el foco de enseñanza deja de ser aprender el lenguaje y pasa a ser utilizar el lenguaje para aprender el contenido. Además, otras subpoblaciones de EL con necesidades de adquisición del lenguaje más obvia a menudo le quitan importancia a las necesidades de los/as LTEL. Las WCPS descubrieron que el momento clave para proporcionar ayuda adicional para el ELD es durante los grados altos de la primaria, y pretenden reclasificar a los/as EL antes de la escuela secundaria. Las WCPS están utilizando los datos sobre los/as LTEL para informar la contratación del personal EL y los puestos de apoyo para alcanzar estos objetivos.

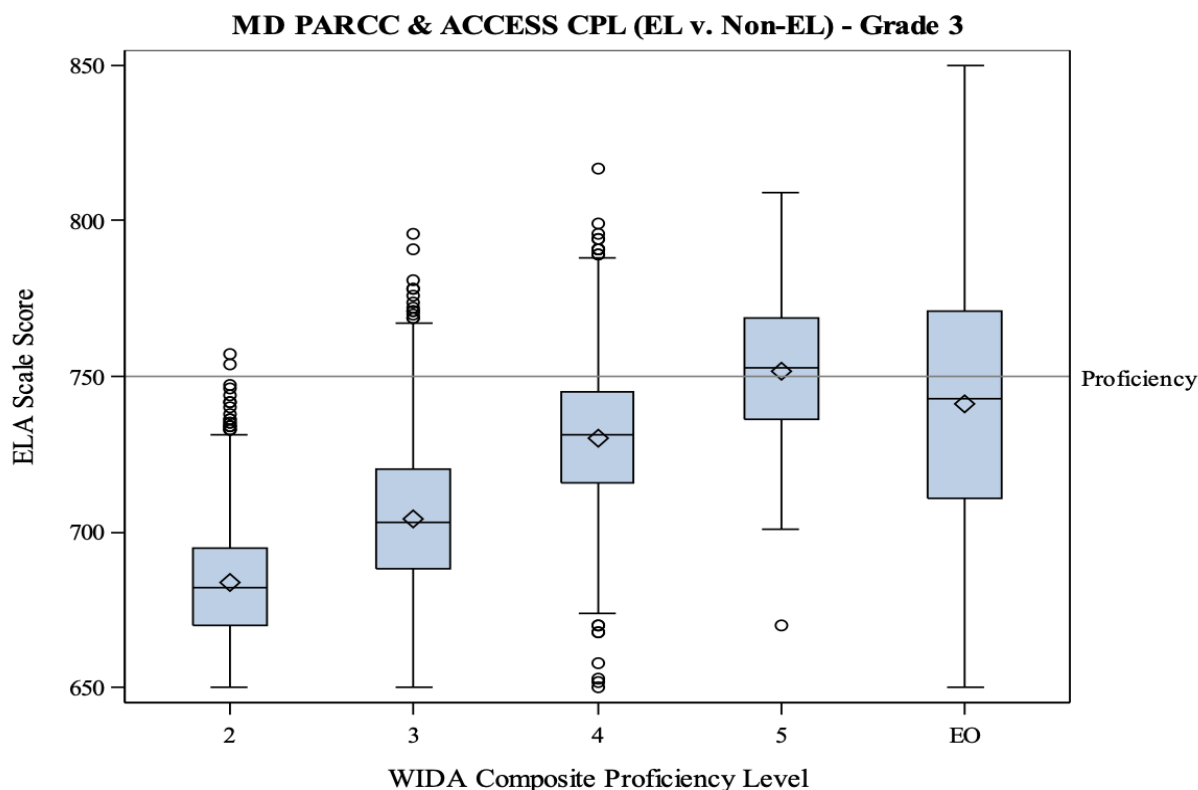
Recomendación 4c:

Formas nuevas y ampliadas de reclasificar a los/as EL

En Maryland, los puntajes de las evaluaciones del dominio del idioma inglés (ELP) ACCESS para ELL y la ACCESS Alternativa para ELL se utilizan para determinar qué estudiantes de inglés salen de los programas de desarrollo del inglés (ELD). En la ACCESS para ELL, los/as EL deben obtener un dominio general compuesto de 4.5 o más para salir del programa ELD. En la ACCESS Alternativa para ELL, los/as estudiantes de inglés con discapacidades cognitivas significativas deben obtener un nivel de dominio general "P2" o mayor para salir del programa ELD. Se identifica a los/as estudiantes que salen de los programas ELD como "estudiantes de inglés reclasificados" (REL), y se monitorea su progreso académico a nivel escolar por dos años. Si un/a docente o tutor/a sospecha que el/la REL demuestra inquietudes respecto al desarrollo del lenguaje, el/la estudiante podría reingresar en el programa ELD. Las agencias de educación locales (LEA) convocan a un comité de EL para determinar si el/la estudiante debería reingresar al programa ELD.

El equipo de evaluación WIDA y los/as coordinadores/as y especialistas de inglés para hablantes de otros idiomas de Maryland revisaron un informe de comparación de datos para establecer los criterios de salida del programa. El informe examinó la evaluación del dominio del idioma inglés (ACCESS para ELL), junto con evaluaciones del arte del idioma inglés y matemáticas de 3° a 8° grado, y evaluaciones estatales de inglés y matemáticas de un solo nivel de grado en la secundaria. Como se indica en el ejemplo en el Gráfico 36, los puntajes de la ACCESS para ELL de 3° grado estaban nivelados con los puntajes de las evaluaciones del arte del idioma inglés. En este ejemplo, los/as estudiantes que obtuvieron un puntaje de 750 o más en la evaluación del arte del idioma inglés estaban dentro del rango de 4 a 5 en la ACCESS para ELL, y podían salir del programa ELD. El criterio de salida de 4.5 se estableció con base en el análisis del informe de WIDA de varios niveles de grados y evaluaciones.

Gráfico 36: Puntajes de dominio en la ACCESS para ELL de WIDA comparados con puntajes en ELA de la Asociación para la Evaluación de la Preparación para la Universidad y la Carrera Profesional (PARCC, por sus siglas en inglés)



Actualmente, la evaluación de dominio del idioma inglés (ELP) de Maryland es el único criterio utilizado para determinar la reclasificación de los/as EL como estudiantes con dominio del inglés, una decisión que pone mucho en juego. No permite el uso de medidas adicionales para reclasificar, lo que limita el acceso a otros cursos para los/as EL. El grupo de trabajo oyó el testimonio de las LEA respecto a cómo algunos/as EL tienen las capacidades para tener éxito en un curso de mayor nivel pero no pueden ser reclasificados/as debido a las políticas actuales. Para garantizar que los/as EL sean reclasificados/as en el mejor momento, y para comprender mejor y apoyar a los/as estudiantes de inglés del estado, **Maryland debería revisar sus políticas para proporcionar múltiples medidas para reclasificar a los/as EL.**

MEDIDAS DEL MSDE

- El MSDE debería designar e implementar múltiples caminos para la reclasificación de los/as EL, con base en el compromiso de las partes interesadas con profesionales de las LEA de Maryland.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Esta recomendación normativa es, en promedio, una opción de costo neutro y, por lo tanto, no involucra implicaciones financieras y de recursos para el aprendizaje profesional. Esto no significa que la normativa no tiene un costo, sino que el MSDE puede implementar opciones de normativas con recursos fiscales y de capital humano disponibles. Se requerirá un aprendizaje profesional para todas las LEA sobre el nuevo criterio de reclasificación.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

Una vez desarrollado un nuevo marco de reclasificación, el grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés anticipa la necesidad potencial de hacer enmiendas legislativas o en el COMAR para implementar, y

previamente codificar, esta recomendación. Además, es posible que se requiera una actualización del Plan Estatal Consolidado para la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA, por sus siglas en inglés) de Maryland.

EJEMPLARES NACIONALES

California

California tiene cuatro criterios que las LEA deben utilizar al establecer su proceso de reclasificación:

- evaluación del dominio del idioma inglés
- evaluaciones docentes
- consultas con los/as padres/madres
- un desempeño de habilidades básicas en relación con la de los/as estudiantes con dominio del inglés

California proporciona orientaciones generales; sin embargo, las LEA pueden individualizarlas según de las necesidades de su comunidad. Hasta la fecha, el Estado ha estandarizado el criterio 1: los/as estudiantes deben alcanzar un puntaje general de 4 en la evaluación de dominio del idioma inglés para California para ser considerados para la reclasificación. El protocolo de observación para docentes de estudiantes de inglés, que actualmente está en desarrollo, informará a los criterios 2 y 3.⁶⁸

Pensilvania

Con el objetivo de utilizar múltiples medidas y de involucrar a los/as docentes en la toma de decisiones sobre los/as estudiantes de inglés, Pensilvania estableció procedimientos uniformes para reclasificar a los/as EL como antiguos/as EL cuando alcanzan el dominio. El proceso utiliza la puntuación general compuesta de la ACCESS para ELL; los/as estudiantes no pueden ser considerados/as hasta que alcanzan un nivel de 4.5. Se capacita a los docentes para que completen los inventarios estatales estandarizados de uso del lenguaje para cada estudiante elegible antes de la publicación de los puntajes de la ACCESS para ELL. La rúbrica 1 evalúa la interacción (escucha, habla y lectura) y la rúbrica 2 se centra en las habilidades de escritura. Los inventarios de uso del lenguaje deben ser completados por un/a docente de ESL y por un/a docente de contenido o un equipo de docentes de contenido. La puntuación de la ACCESS para ELL y el inventario de uso del lenguaje producen una única puntuación. Cuando la puntuación de reclasificación es igual o superior a 10.5, el umbral estatal para la reclasificación, se reclasifica al/a la EL como antiguo/a EL. "El progreso académico de los/as antiguos/as EL debe ser monitoreado activamente por el personal del distrito durante un período de dos años después de la reclasificación. Los antiguos EL deben ser informados al Estado como tales durante un período de cuatro años después de la reclasificación". Pensilvania ha establecido procesos separados para estudiantes con discapacidades que toman la ACCESS para ELL y para aquellos/as que toman la ACCESS Alternativa para ELL. Para ser considerados/as para una reclasificación, los/as estudiantes deben cumplir con criterios estatales, entre ellos tener un Programa Educativo Individualizado (IEP, por sus siglas en inglés), puntajes de la ACCESS para ELL que no hayan cambiado significativamente durante por lo menos dos años, evidencia documentada de instrucción de ELD y recomendaciones de un equipo escolar.⁶⁹

⁶⁸ <https://www.cde.ca.gov/sp/el/rd/>

⁶⁹ Reclassification, Monitoring, and Redesignation of ELs. Pennsylvania Department of Education. <https://www.education.pa.gov/Teachers%20-%20Administrators/Curriculum/English%20As%20A%20Second%20Language/Pages/Reclassification-and-Exit-Criteria.aspx>

Recomendación 5: Políticas de preparación docente para apoyar a los/as EL

La calidad docente es el factor basado en la escuela más importante que impacta en el aprendizaje del/de la estudiante. Para que los/as estudiantes de inglés tengan éxito se requiere que sus docentes estén debidamente preparados/as. Como es probable que casi todos/as los/as docentes de Maryland eduquen a un/a estudiante de inglés en algún momento de su carrera, todos/as los/as docentes deberían estar debidamente preparados/as para apoyar a los/as EL. Esto incluye tener las competencias adecuadas de respuesta cultural y de alfabetización, así como tener una formación específica que se centre en valorar las ventajas del multilingüismo. Para los/as docentes que vayan a dedicar más tiempo a desarrollar las habilidades lingüísticas de los/as estudiantes de inglés y a facilitar programas de lenguaje dual, debería existir una certificación bilingüe que les permitiera a los/as docentes desarrollar su experiencia en esta área. Por último, como Maryland importa a más de la mitad de sus docentes de otros estados, Maryland debería asegurarse de ampliar las oportunidades para que más docentes se unan a la profesión y se centren en ESOL y la educación bilingüe.

Según estudios, "es beneficioso para los/as estudiantes de inglés que todos/as los/as docentes de aulas generales tengan algún tipo de formación específica en EL, sin importar si trabajan directamente con estudiantes de inglés o no". Los/as docentes de aulas generales ayudan a los/as estudiantes a adquirir un dominio en las áreas esenciales del dominio del idioma: el habla, la escucha, la lectura y la escritura".⁷⁰ Además, "debe prestarse más atención a ayudar a los/as docentes en servicio a desarrollar una comprensión profunda de los aspectos lingüísticos específicos de su práctica". Necesitan comprender el aprendizaje de una segunda lengua, tener un conocimiento básico de las características lingüísticas comunes a sus disciplinas, poseer habilidades para determinar las exigencias lingüísticas de las actividades del aula y saber cómo aplicar el andamiaje lingüístico".⁷¹

Entre los/as investigadores/as que estudian a los/as EL en las escuelas de EE. UU., es un adagio común que "una gran enseñanza para los/as EL es una gran enseñanza para todos/as los/as niños/as", pero lo contrario no siempre es cierto. Algunas estrategias de enseñanza que funcionan razonablemente bien con estudiantes que dominan el inglés no son adecuadas para satisfacer las necesidades de los/as EL. Las muchas habilidades y competencias inculcadas durante la formación general del profesorado no se ajustan explícitamente a las necesidades específicas de los/as estudiantes de lenguaje dual. Muchos programas de formación requieren cursos sobre la adquisición general del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización; los/as docentes pueden emerger de estos programas con algunos conocimientos sobre el desarrollo del lenguaje oral. Desafortunadamente, esta información puede quitarse de las experiencias prácticas y no aplicarse nunca durante las prácticas docentes.⁷²

Este informe detalla tres formas de garantizar que los/as docentes estén preparados/as para ayudar a los/as EL, que se analizan en las recomendaciones 5a, 5b y 5c.

⁷⁰ Alyssa Rafa, Ben Erwin, Emily Brixey, Meghan McCann, and Zeke Perez Jr., "50 State Comparison: English Learner Policies," última modificación el 27 de mayo de 2020, <https://www.ecs.org/50-state-comparison-english-learner-policies/>.

⁷¹ Tamara Lucas, Kathryn Strom, Meghan Bratkovich, and Jennifer Wnuk, "Inservice Preparation for Mainstream Teachers of English Language Learners: A Review of the Empirical Literature," *The Educational Forum* 82, no. 2 (2018): 156-173.

⁷² Jennifer F. Samson and Brian A. Collins, "Preparing All Teachers to Meet the Needs of English Language Learners: Applying Research to Policy and Practice for Teacher Effectiveness," *Center for American Progress* (2012), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535608.pdf>.

Recomendación 5a:

Todos los/as docentes preparados/as para atender a los/as estudiantes de inglés

El Plan para el Futuro de Maryland requiere que los/as candidatos/as a docentes inscriptos/as en un programa de preparación de educadores/as de Maryland realicen prácticas de un año de duración, con especial énfasis en las colocaciones que trabajan con poblaciones estudiantiles diversas. Actualmente, se están modificando las normativas que rigen la preparación de educadores/as para exigir que los programas de preparación se ajusten a los estándares nacionales y a las nuevas competencias de los/as candidatos/as de Maryland. Si estos programas se implementan con fidelidad, todos los/as candidatos/as a docentes comenzarán sus carreras con el conocimiento y las estrategias para influir en la experiencia de los/as estudiantes de inglés. Los siguientes son ejemplos de competencias de adecuación cultural y competencias de alfabetización que se les requerirían a todos/as los/as candidatos/as a docentes en caso de adoptarse las normativas.

Competencias adecuadas culturalmente

El/la candidato/a a docente:

- Construirá relaciones con las familias y las comunidades.
- Buscará experiencias de inmersión intencionadas dentro de grupos diferentes a los propios.
- Comunicará las altas expectativas para los/as estudiantes de todas las identidades, entre lo que se incluye género, raza y etnia, idioma, contexto socioeconómico y discapacidades.
- Incorporará diversos materiales adecuados culturalmente que representen y ayuden al aprendizaje para poblaciones diversas de niños/as y familias.
- Diferenciará la enseñanza teniendo en consideración la diversidad cultural, lingüística y académica.

Competencias de alfabetización

El/la candidato/a a docente:

- Identificará el proceso de los componentes que intervienen en la lectura y la escritura.
- Aplicará ese conocimiento para comprender los procesos de lectura y escritura de hablantes nativos/as de inglés y de estudiantes de inglés.
- Identificará el papel de la enseñanza de la alfabetización en el aula en un sistema de ayuda de varios niveles, y trabajará con colegas para proporcionar intervenciones efectivas para los/as estudiantes que tienen dificultades con la lectura y la escritura.
- Proporcionará una enseñanza de alfabetización que refleje y responda a la diversidad de la comunidad del aula y promueva la competencia cultural de todos/as los/as estudiantes a través de oportunidades de alfabetización inclusivas y equitativas.

Además de garantizar que los/as que se están preparando tienen las habilidades necesarias para atender a los/as estudiantes de inglés, las normativas que rigen la licencia de educadores/as se están modificando para exigir el aprendizaje profesional para los/as docentes ya existentes en el área de los/as estudiantes de inglés, el inglés simplificado, o la educación bilingüe como requisito para renovar su certificado de Maryland.

Como se describe en la sección sobre la situación de los/as estudiantes de inglés en las escuelas de Maryland de este informe, es probable que todos/as los/as docentes de Maryland eduquen a un/a estudiante de inglés en algún momento de su carrera. Los/as docentes de educación general suelen ser los/as docentes de registro que pasan más tiempo con los/as estudiantes de inglés en los centros de educación preescolar a secundaria. Por lo tanto, deben estar dotados/as de los conocimientos y habilidades necesarios para apoyar a los/as estudiantes de inglés. Para garantizar que todos/as los/as docentes estén preparados/as para atender a los/as estudiantes de inglés, **Maryland debería:**

- i. **Exigir que todos los programas de preparación de educadores/as brinden una formación en competencias docentes relacionadas con EL y ofrezcan oportunidades clínicas para EL a los/as educadores en formación.**
- ii. **Ampliar la oferta de doble certificación (inglés para hablantes de otras lenguas [ESOL, por sus siglas en inglés] combinado con otra área de certificación).**
- iii. **Invertir en formación para todos/as los/as educadores/as actuales centrada en las ventajas del multilingüismo y la mejora de los resultados académicos de los/as EL.**

MEDIDAS DEL MSDE

- El MSDE debería promulgar enmiendas a la normativa de aprobación y certificación de programas de preparación de educadores/as para presentarlas al Consejo Estatal de Educación y al Consejo de Estándares Profesionales y Formación Docente que incluyan lo siguiente:
 - Competencias docentes relacionadas con EL para todos los programas aprobados de preparación docente, lo que incluye la comprensión del desarrollo del lenguaje y el trabajo con estudiantes y familias lingüística y culturalmente diversas.
 - El requisito de que los/as educadores/as en formación completen al menos una experiencia clínica con estudiantes de inglés.
 - Requisitos de renovación para que los/as docentes certificados/as incluyan cursos o experiencias relacionadas con trabajar con estudiantes de inglés.
- El MSDE debería colaborar con las LEA para proporcionar formación basada en la investigación a todos/as los/as educadores/as-incluidos/as los/as actuales- centrada en las ventajas del multilingüismo y en la mejora de los resultados académicos para los/as EL, entre ellos/as los/as estudiantes de inglés jóvenes.
- El MSDE debería aprovechar los fondos federales y estatales para incentivar a las cohortes de docentes y líderes escolares a completar los cursos obligatorios que los prepararían para agregar una acreditación de ESOL a un certificado de enseñanza ya existente. El MSDE debería poner en práctica estos incentivos a través de programas Grow your Own y de prácticas.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Ofrecer oportunidades para que el personal certificado existente reciba una certificación adicional puede aumentar rápidamente la oferta de docentes elegibles para estudiantes de inglés. Estos programas son diferentes a los programas Grow your Own, ya que están diseñados para docentes ya titulados/as y certificados/as. El costo de estos programas varía según la magnitud del incentivo y de lo que este incluya.⁷³ Las estructuras de incentivos pueden incluir:

- Incentivos por firma/compromiso, por los que un/a docente recibe una bonificación por única vez al comprometerse con la acreditación prevista o al recibirla.
- Ayuda directa para cualquiera de los costos asociados a la obtención de la acreditación de ESOL.
- Aumentos salariales permanentes para los/as docentes que obtengan y posteriormente cubran estos puestos que son difíciles de cubrir pero esenciales.

⁷³ Amelia Harper, "Districts seek new ways to recruit bilingual educators," *K-12 Dive*, (January 2, 2018), <https://www.k12dive.com/news/districts-seek-new-ways-to-recruit-bilingual-educators/513844/>.

Cada opción requeriría una nueva inversión estatal para garantizar una financiación sostenida a largo plazo. Los pagos por única vez y las tasas constituyen las opciones más sencillas en términos de costos. La cantidad requerida puede ser fija y estar directamente asociada a la cantidad de personal participante. Una ayuda directa para los costos de obtención de la certificación ESOL variaría, y podría ser un conjunto de costos difíciles de aislar. Por ejemplo: estos programas pueden incluir solo los costos del curso, o pueden incluir los costos del curso, las tasas de inscripción, la cobertura de sustitutos, entre otros.

En última instancia, los aumentos salariales podrían ser el incentivo más fuerte, aunque también el más caro. For ejemplo, tras la adopción de los aumentos salariales de la nueva Certificación del Consejo Nacional dentro del Plan, se cuadruplicaron las solicitudes de tasas para las Certificaciones del Consejo Nacional entre los años fiscales 2022 y 2023. Sin embargo, los aumentos salariales son la opción más cara, y presentan un costo compuesto para el estado las LEA para las que el estado probablemente necesitaría identificar o crear una compensación de ingresos a largo plazo una vez que se adopte.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

Actualmente, el MSDE está trabajando con el Consejo Estatal de Educación y con el Consejo de Estándares Profesionales y Formación Docente para promulgar nuevas normas que aborden ayudas para los/as estudiantes de inglés. El MSDE debería también promover fondos Grow your own permanentes para ayudar al/a la docente a suministrar las necesidades de la red docente, entre ellas la necesidad de diversificar la profesión docente. La creación de este fondo requeriría el establecimiento del fondo en el Estatuto de Maryland, así como un mecanismo para llevar ingresos a ese fondo, con instrucciones a la Oficina del Contralor para ejecutar la distribución de ingresos de manera acorde. Las disposiciones del fondo pueden reproducir los Estatutos de fondos sin caducidad especiales ya existentes.

EJEMPLARES NACIONALES

California

En California, la creencia subyacente es que los/as estudiantes de inglés son una responsabilidad compartida de todos/as los/as educadores/as, y que todos/as los/as educadores/as de California tienen un papel que desempeñar para garantizar el éxito de los/as EL de California.⁷⁴ Este compromiso se refleja en los requisitos de acreditación de los/as docentes del estado. Como se indica en el sitio web de acreditación de docentes del estado, "el programa de preparación docente para la licencia preliminar de enseñanza de una asignatura específica incluye contenido para la enseñanza de estudiantes de inglés, que autoriza al titular de la acreditación a proporcionar instrucción para el desarrollo del inglés e instrucción académica especialmente diseñada en inglés dentro de la asignatura y el nivel de grado autorizados por la licencia preliminar de enseñanza de una asignatura específica".⁷⁵

Florida

Florida requiere que todos/as los/as docentes de las materias obligatorias asignadas para instruir a los/as ELL completen 3 horas semestrales de créditos universitarios. Cualquier docente asignado/a para enseñar a los/as ELL en otras asignaturas deberá completar una formación continua del distrito, sumando un total de 60 puntos de formación continua del distrito o 3 horas semestrales de créditos universitarios. También se requiere que cada administrador/a, psicólogo/a y consejero/a escolar obtenga sesenta (60) puntos de formación continua del distrito o 3 horas semestrales de créditos universitarios en cursos aprobados para ESOL.⁷⁶

⁷⁴ "English Learner Roadmap Principles Overview," *California Department of Education*, accesible el 22 de octubre de 2021, <https://www.cde.ca.gov/sp/el/rm/principles.asp>.

⁷⁵ [https://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/Single-Multiple-Subject-Credentials-\(CL-560C\)](https://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/Single-Multiple-Subject-Credentials-(CL-560C))

⁷⁶ Jane Govani and Gloria Artecona-Pelaez, *Technical Assistance for Teacher Preparation: Meeting the Needs of English Language Learners (ELL) in Florida* (Tallahassee: Florida Department of Education, 2011), <https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7502/urlt/0071749-mnellf.pdf>

Nueva York

El Plan de Nueva York para el éxito de los/as estudiantes de inglés pone énfasis en que "todos/as los/as docentes son docentes de estudiantes de inglés (ELL)/estudiantes multilingües (MLL), y necesitan planificar de manera acorde, como:

- Diseñar e impartir instrucción que sea cultural y lingüísticamente apropiada para todos/as los/as diversos/as estudiantes, incluidos/as aquellos/as con Programas Educativos Individualizados (IEP).
- Proporcionar una enseñanza integrada del idioma y los contenidos para ayudar al desarrollo del lenguaje mediante andamiajes lingüísticos. Los/as docentes bilingües, de inglés como nuevo idioma (ENL) y de otras áreas de contenido deben colaborar de manera intencionada y consistente para promover el rendimiento académico en todas las áreas de contenido.
- Utilizar materiales y recursos de instrucción que sean lingüísticamente apropiados para la edad/grado y que se ajusten a los Estándares de Aprendizaje de la Próxima Generación.
- Colaborar con personal de apoyo escolar y recursos humanos de la comunidad para abordar las múltiples necesidades de los/as ELL/MLL.
- Explorar un aprendizaje profesional continuo para los/as docentes de educación general y de ELD para entender cómo integrar el desarrollo del contenido y del lenguaje".⁷⁷

Texas

Texas creó el programa de subvenciones Grow Your Own Grant, que concede fondos estatales de manera competitiva a los/as solicitantes que diseñen soluciones para abordar varios de los desafíos a los que se enfrenta actualmente Texas respecto a la contratación y retención de candidatos/as a docentes, especialmente en entornos rurales y escuelas pequeñas. El programa está diseñado para apoyar a los/as para profesionales que buscan obtener un título y una credencial de enseñanza, proporcionar estipendios a los/as docentes para la enseñanza de cursos de educación y formación, y financiar la implementación y el crecimiento de los programas de educación y formación.⁷⁸

Actualmente, el programa proporciona \$8,000 dólares a los/as para profesionales que tienen un título y están añadiendo la certificación, o \$19,000 dólares a los/as para profesionales que buscan el título y una credencial de enseñanza. El programa también financia estipendios de \$5,500 dólares para créditos no duales; y \$11,000 dólares para los/as candidatos/as a docentes con créditos duales que enseñan principios de educación, métodos de enseñanza o prácticas.

La financiación para la implementación del programa se puede utilizar en eventos, conferencias, cuotas de membresía, gastos de viaje, suministros consumibles, materiales de enseñanza y otros recursos para el curso de educación y formación.⁷⁹

⁷⁷ Blueprint for English Language Learner/ Multilingual Learner Success. The State Education Department and The University of the State of New York, Office of Bilingual Education and World Languages 2021. <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/nys-blueprint-for-ell-success.pdf>

⁷⁸ <https://tea.texas.gov/texas-educators/educator-initiatives-and-performance/educator-initiatives/grow-your-own>

⁷⁹ <https://tea.texas.gov/sites/default/files/covid/TCLAS-Guidance-Document.pdf>

Recomendación 5b: Certificación de docente bilingüe de Maryland

A diferencia de la certificación ESOL, la certificación bilingüe no está disponible en Maryland, no como en 20 estados donde la certificación bilingüe está disponible o es obligatoria.⁸⁰ Los/as docentes de programas de lenguaje dual no solo deben poseer los conocimientos necesarios para su nivel de grado o área de contenido, sino que también deben comprender el proceso de adquisición de una segunda lengua, tener un gran dominio de la lengua que enseñan y poder diferenciar la enseñanza según el nivel lingüístico y los conocimientos previos de cada estudiante.⁸¹

El hecho de que los/as docentes tengan una formación específica y fluidez en la lengua materna de un/a estudiante de inglés se asoció con mayores logros en los/as estudiantes no nativos en comparación con sus compañeros/as que hablan inglés. Estas experiencias de formación específica y las habilidades lingüísticas también fueron más relevantes para los resultados de los/as estudiantes de inglés que los marcadores tradicionales de eficacia docente (por ejemplo, calificaciones de exámenes, experiencias docentes con estudiantes que no aprenden inglés, etc.).⁸² Según estudios, la formación docente rigurosa y especializada para los/as estudiantes de inglés que se basa en las mejores prácticas y se ajusta a fuertes requisitos estatales en un marco normativo más amplio para todos/as los/as docentes se asocia con resultados académicos positivos de los/as estudiantes y los informes de autoeficacia docente.⁸³

Maryland no ofrece un certificado o una acreditación de educación bilingüe, a diferencia de otros veinte estados que sí lo ofrecen. Para que los programas de lenguaje dual se extiendan en el estado, Maryland necesitará docentes bilingües expertos/as en la adquisición y pedagogía de un segundo idioma. Para garantizar una oferta adecuada de docentes bilingües eficaces, **Maryland debería:**

- i. **Adoptar una certificación bilingüe.**
- ii. **Garantizar que las barreras innecesarias no limiten a los/as candidatos/as multilingües a convertirse en docentes titulados/as en Maryland.**

MEDIDAS DEL MSDE

- El MSDE debería promulgar normativas para la certificación bilingüe para presentar al Consejo Estatal de Educación y al Consejo de Estándares Profesionales y Formación Docente.
- El MSDE debería promover la expansión de programas aprobados de doble certificación (ESOL más otra área de certificación) en instituciones postsecundarias de Maryland.
- El MSDE debería eliminar las barreras para los/as candidatos/as a docentes multilingües en todas las áreas de contenido e identificar alternativas que puedan implementarse sin dejar de mantener requisitos rigurosos.

⁸⁰ Alysa Rafa, Ben Erwin, Emily Brixey, Meghan McCanne, Zeke Perez, Jr., "50-State Comparison: English Learner Policies", (27 de mayo de 2020), <https://www.ecs.org/50-state-comparison-english-learner-policies/>.

⁸¹ U.S. Department of Education, Office of English Language Acquisition, Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices, (2015), https://ncela.ed.gov/files/rcd/TO20_DualLanguageRpt_508.pdf.

⁸² Ben Master, Susanna Loeb, Camille Whitney, and James Wyckoff, Different Skills: Identifying Differentially Effective Teachers of English Language Learners, Calder Working Paper No. 68 (2012), <https://caldercenter.org/publications/different-skills-identifying-differentially-effective-teachers-english-language>.

⁸³ F. Lopez, L. Santibañez, "Teacher Preparation for Emergent Bilingual Students: Implications of Evidence for Policy," *Education Policy Analysis Archives* 26, no. 36 (2018).

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Esta recomendación normativa es, en promedio, una opción de costo neutro y, por lo tanto, no involucra implicaciones financieras y de recursos para el aprendizaje profesional. Esto no significa que la normativa no tiene un costo, sino que el MSDE puede implementar opciones de normativas con recursos fiscales y de capital humano disponibles. Una medida propuesta por el MSDE es una excepción a esta recomendación.

Implementar una estructura de incentivos que aliente a las instituciones de educación superior (IHE) a ampliar y adoptar programas de doble certificación requeriría establecer una fuente de ingresos por única vez. Los recursos federales por única vez actuales relacionados con el COVID están previstos o concedidos, por lo que el estado tendría que apropiarse de los recursos por una única vez en su presupuesto anual. El MSDE anticipa que el costo de este programa sería de \$150,000 por IHE. El MSDE derivó esta estimación de costos de su recientemente implementado programa Maryland Leads (“Maryland Lidera”) en el que varias IHE demostraron los costos requeridos para adoptar e implementar diversos programas nuevos. En promedio, las IHE requieren costos de posición iniciales para elaborar y crear los programas, y posteriormente presentar los programas para su aprobación. Estos costos también incluyen la tasa de costos indirectos que las IHE cobran por llevar a cabo trabajo financiado a través de subvenciones.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

La implementación de esta recomendación requerirá enmiendas en las normativas del COMAR, sumado a otros posibles cambios en normativas y una coordinación con la Comisión de Educación Superior de Maryland para codificar y permitir programas de preparación de educadores/as y ofrecer certificaciones bilingües para los/as educadores/as de Maryland.

EJEMPLARES NACIONALES

California

En California, el proyecto de ley 1871 de la Asamblea, firmada por el gobernador el 30 de septiembre de 2008, contempla la expedición de autorizaciones bilingües en lugar de certificados, y amplió las opciones disponibles para cumplir con los requisitos de la autorización bilingüe.⁸⁴

Nueva York

Nueva York ofrece una extensión de educación bilingüe a un certificado base que autoriza al/a la titular a enseñar educación bilingüe. El/la educador/a debe tener previamente el certificado base apropiado. Los/as candidatos/as pueden obtener una extensión bilingüe inicial a través de un programa de preparación docente aprobado por el Estado o por el camino de la evaluación individual.⁸⁵

Texas

Texas ofrece ambas: la certificación bilingüe inicial y la certificación de inglés como segundo idioma (ESL). Para obtener una certificación de educación bilingüe, los/as educadores/as deben ya tener un certificado de enseñanza de Texas, y pueden luego inscribirse en un programa de certificación alternativo. La LEA también debe proporcionar certificación provisional a través de un permiso de emergencia, que es válido por un año y no es renovable. Todos/as los/as docentes en un programa de educación bilingüe (unidireccional y bidireccional) deben estar certificados/as en educación bilingüe.⁸⁶

⁸⁴ <https://www.ctc.ca.gov/credentials/leaflets/bilingual-authorizations-cl-628b>

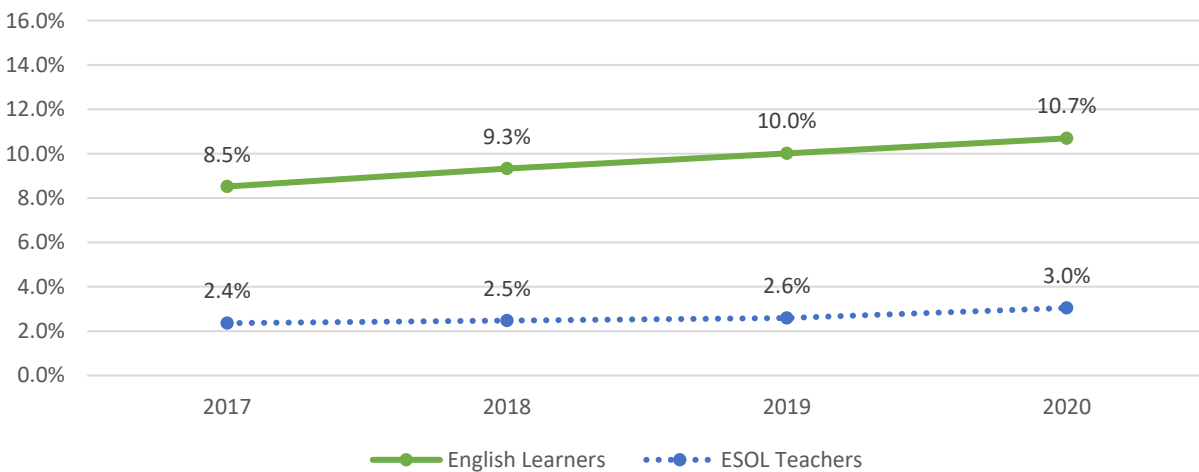
⁸⁵ <https://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/typesofcerts/extbil.html>

⁸⁶ <https://tea-texas.maps.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/8fdeed6e29b741ba8bac151ac023186d>

Recomendación 5c: Red de docentes

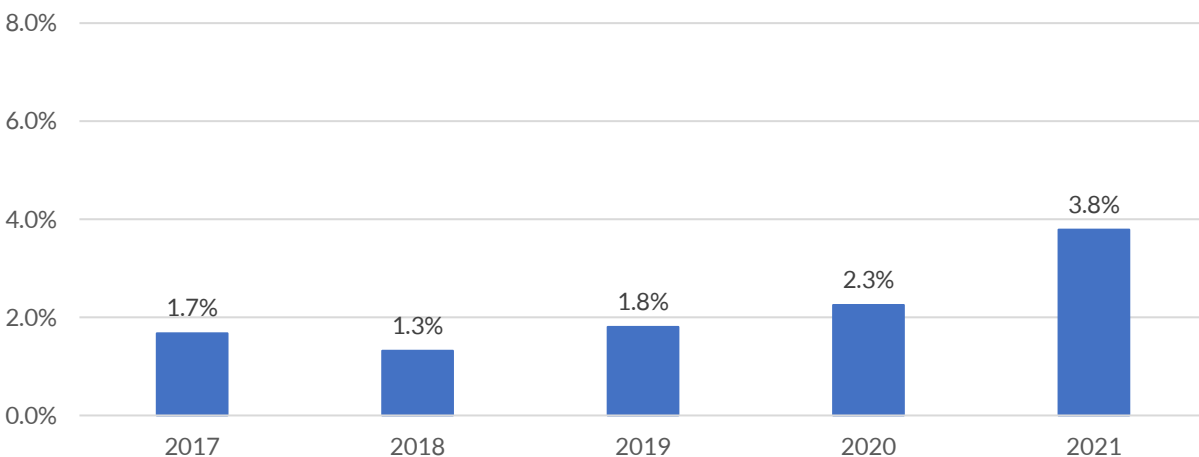
Los/as estudiantes de inglés de Maryland requieren trabajadores/as competentes y talentosos/as, que estén entrenados/as en las prácticas y la pedagogía más efectivas para ayudar con los logros de esta población en rápido crecimiento. Actualmente, el crecimiento en la proporción de estudiantes de Maryland que son EL ha superado el número de docentes de inglés para hablantes de otras lenguas (ESOL) formalmente capacitados y acreditados para trabajar con EL, como se ve en el Gráfico 37. La brecha entre la proporción de estudiantes de Maryland que son estudiantes de inglés y los/as educadores/as de Maryland que tienen acreditación ESOL ha crecido cada uno de los últimos cinco años a una brecha de 7.7 puntos de porcentaje en 2020.

Gráfico 37: Proporción de educadores/as de Maryland acreditados/as como docentes de ESOL y proporción de estudiantes de Maryland que son estudiantes de inglés, 2017-2020



Algunas LEA de Maryland han compensado esta falta al certificar condicionalmente a docentes en ESOL para servir en escuelas mientras los/as educadores cumplen con sus requisitos completos de certificación. La proporción de docentes de ESOL que están certificados/as condicionalmente ha crecido continuamente desde el 2018, y alcanzó un pico de 3.8 por ciento en 2021, como se ve en el Gráfico 38.

Gráfico 38: Proporción de docentes de ESOL de Maryland con certificación condicional, 2017-2021



El MSDE está en proceso de actualizar las normativas de preparación y certificación docente para ajustarlas con el Plan para el Futuro de Maryland. Bajo las nuevas normativas, en caso de adoptarse, los caminos propuestos para una certificación inicial cambiarían de la siguiente manera para todas las certificaciones docentes, entre ellas la de inglés para hablantes de otros idiomas (ESOL):

- Eliminación del camino de “análisis de expediente académico” para las áreas de la enseñanza.
- Eliminación del camino “profesional con experiencia” (el Plan para el Futuro de Maryland requiere que todos/as los/as candidatos/as a docentes de otros estados/países aprueben una evaluación de desempeño).
- Establecimiento del camino docente no público basado en la demostración de experiencia docente eficaz en escuelas no públicas aprobadas en Maryland.
- Establecimiento de un camino para quienes tienen un certificado fuera del estado/fuera del país y han aprobado las evaluaciones de certificación de Maryland.
- Establecimiento de un camino de preparación alternativo dentro del distrito.

Las normativas propuestas también establecen requisitos de renovación de la certificación, a través de los que todos/as los/as docentes, no solo los/as de ESOL, deben desarrollar un plan de desarrollo profesional individual. La pedagogía necesaria relacionada con su certificación también incluiría estrategias para estudiantes de inglés y una enseñanza culturalmente adecuada para la diversidad en la educación.

Maryland es un estado que importa a sus docentes, lo que significa que regularmente contrata por lo menos a la mitad de sus docentes de otro estado. Esto aplica para la población docente en su totalidad, así como específicamente para los/as docentes de ESOL. De los 350 programas de preparación tradicional aprobados en Maryland, hay solo nueve programas ESOL aprobados. Estos programas se encuentran en la ciudad de Baltimore, y en los condados de Baltimore, Carroll, Prince George y Wicomico. La Tabla 8 proporciona el número histórico de docentes que completaron el programa de ESOL y el número proyectado de docentes que lo completarán en 2021-2022.

Tabla 8: Docentes que completaron el programa de ESOL, 2016-2022

Nº de docentes que completaron el programa de ESOL (de pre jardín de infantes a 12º grado)	Condado	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	(Proyectado) ⁸⁷ 2021-2022
Escuela universitaria Goucher	Baltimore	Comenzó en 2018		0	0	0	1
Escuela universitaria McDaniel	Carroll	8	6	8	10	6	6
Universidad Notre Dame de Maryland	Ciudad de Baltimore	16	20	26	28	11	38
Universidad de Salisbury	Wicomico	2	0	1	2	3	3
Universidad de Maryland, condado de Baltimore	Baltimore	11	15	19	9	14	14
Universidad de Maryland, College Park	Condado de Prince George	12	29	32	39	36	40
Totales		49	70	86	88	70	102

⁸⁷El número proyectado de docentes que completarán en 2021-2022 es autoproyectado por las instituciones de educación superior.

Además de los programas tradicionalmente ubicados en instituciones de enseñanza superior, los programas alternativos de preparación docente también están ampliando el número de docentes de ESOL en las aulas. Recientemente se han aprobado dos programas alternativos de preparación docente: Teach for America ("Enseñar para América") y el programa de docente residente de la ciudad de Baltimore y del condado de Prince George, que ayudarán a formar docentes residentes de ESOL. El programa Teach for America de la ciudad de Baltimore tuvo 23 docentes residentes durante el año escolar 2020-2021 y proyecta 14 candidatas/as adicionales para 2021-2022. El programa del condado de Prince George se aprobó recientemente en julio de 2021, y planea tener su primera cohorte de residencia el próximo año escolar.

Hay cada vez más rigurosas pruebas empíricas que vinculan un mayor rendimiento académico con el acceso de los/as estudiantes a docentes con formación bilingüe y con certificación en matemáticas, lectura y dominio del inglés.⁸⁸⁸⁹ En una comparación de normativas sobre los/as EL entre 50 estados, la Comisión de Educación de los Estados concluyó que "los/as estudiantes de inglés se desempeñan mejor cuando se les exige a los docentes una certificación estatal para enseñar inglés como segundo idioma (ESL), inglés para hablantes de otros idiomas (ESOL), bilingüe o de otro tipo".⁹⁰ Los requisitos estatales más prescriptivos y estrictos para la certificación bilingüe también demostraron estar más relacionados con un mayor rendimiento académico de los/as estudiantes multilingües en comparación con los estados que exigían que todos/as los/as docentes tuvieran solo algunos conocimientos superficiales de los enfoques multilingües.⁹¹

Los nueve programas aprobados de preparación de docentes de ESOL de Maryland y los dos programas alternativos aprobados de preparación docente no cubrirán la necesidad de docentes de ESOL y bilingües en el estado, dado el rápido aumento de tamaño de la población. Para garantizar que todos/as los/as EL tengan la ventaja de contar con un/a docente de ESOL certificado/a y bilingüe, **Maryland debería:**

- i. **Ampliar los programas Grow your Own y otros esfuerzos basados en la investigación para contratar y formar educadores/as bilingües y de ESOL.**
- ii. **Apoyar a las LEA para que aumenten el número de docentes de ESOL certificados/as condicionalmente que obtengan la certificación.**

MEDIDAS DEL MSDE

- Maryland debería establecer oportunidades de financiación permanente para expandir los caminos tradicionales, los programas de red docente centrados en la comunidad y los programas de preparación alternativos aprobados que otorgan a la certificación ESOL y bilingüe.
- El MSDE debería apoyar la implementación por parte de las agencias locales de educación de programas de prácticas registradas con título, que pongan a disposición fondos federales para desarrollar y aumentar la oferta de programas de docentes de ESOL y bilingües en formación a través de programas Grow Your Own de las agencias de educación locales y becas postsecundarias específicas.
- El MSDE debería requerirle a las LEA, como parte de sus planes de implementación del Plan, que desarrollen planes específicos de retención y crecimiento a través de su programa de iniciación docente para aumentar el número de docentes de ESOL certificados/as condicionalmente que obtengan la certificación inicial.

⁸⁸ Veronica Ruiz de Castilla, Teacher Certification and Academic Growth Among English Learner students in the Houston Independent School District (REL 2018-284): U.S. Department of Education, IES, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, REL Southwest, https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2018284.pdf.

⁸⁹ Rachel Garrett, Elisabeth Davis, and Ryan Eisner, Student and school characteristics associated with academic performance and English language proficiency among English learner students in grades 3–8 in the Cleveland Metropolitan School District (REL 2019-003), : U.S. Department of Education, IES, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, REL Midwest, https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midwest/pdf/REL_2019003.pdf.

⁹⁰ Alyssa Rafa, Ben Erwin, Emily Brixey, Meghan McCann, and Zeke Perez Jr., "50 State Comparison: English Learner Policies," última modificación el 27 de mayo de 2020, <https://www.ecs.org/50-state-comparison-english-learner-policies/>.

⁹¹ Francesca Lopez, Martin Scanlan, and Becky Gundrum, "Preparing Teachers of English Language Learners: Empirical Evidence and Policy Implications", Education Policy Analysis Archives 21, no. 20 (March 2013), <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n20.2013>.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Los programas de personal Grow Your Own (GYO, por sus siglas en inglés) han proliferado rápidamente en todo Estados Unidos debido en parte a un enfoque de normativa nacional sobre las vacantes de docentes luego de la pandemia del COVID-19. GYO es un término amplio que se refiere colectivamente a múltiples caminos para el desarrollo de docentes y otro personal de enseñanza y puestos de liderazgo escolar a partir de estudiantes actuales de secundaria o miembros actuales del personal. Uno de los puntos en común de estos programas es la participación de una institución de enseñanza superior y la obtención y expedición de algún tipo de credencial, que le permite a una persona desempeñar funciones de enseñanza o de liderazgo en una escuela. Los programas de GYO requieren costos de puesta en marcha y, en muchos casos, una financiación anual específica para cubrir los costos de matrícula, los salarios de residencia o los salarios de prácticas para los/as participantes.

La adopción de estas recomendaciones normativas tendrá un costo, y el grupo de trabajo recomienda que el estado establezca un fondo para que el MSDE pueda invertir en, y sostener, los programas GYO que produzcan educadores/as con certificación ESOL y bilingües. El fondo debería ser autosuficiente, y el MSDE debería tener la cantidad anual asignada al Departamento para llevar a cabo los programas GYO recomendados en este documento. El MSDE recomienda llevar a cabo un estudio del personal educativo local para determinar la tasa de participación potencial de estos programas GYO y determinar una estimación adecuada de la asignación anual necesaria para invertir en, y sostener, la adopción de esta recomendación.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

Maryland debería promover el establecimiento por ley de un fondo permanente autosuficiente para apoyar el diseño, la adopción y la aplicación anual del programa GYO. El MSDE administraría este fondo. Cada año, el estado debería asignarle poder de gasto al MSDE para permitir que el MSDE distribuya dinero del fondo permanente de GYO a los/as adjudicatarios/as elegibles para programas y redes que se ajusten a esta recomendación.

EJEMPLARES NACIONALES

Nueva York

Para abordar las necesidades crecientes de docentes de ESOL y bilingües, el Departamento de Educación del estado de Nueva York estableció 18 Institutos Docentes Intensivos Clínicamente Enriquecidos (CR-ITI, por sus siglas en inglés) en instituciones de educación superior. La principal iniciativa de los programas CR-ITI es proporcionar docentes altamente calificados/as y certificados/as para los/as estudiantes del idioma inglés (ELL) y los/as estudiantes multilingües. Desde diciembre de 2019, 580 personas completaron trabajos de curso para una certificación de educación bilingüe o de ESOL.⁹²

Distrito escolar Independiente de San Antonio (SAISD, por sus siglas en inglés)

En Texas, el SAISD trabaja junto a la Universidad de Texas San Antonio (UTSA, por sus siglas en inglés) para un programa de residencia docente pago. Los/as estudiantes de la UTSA pasan un año entero en escuelas como docentes clínicos/as (CT, por sus siglas en inglés), y docentes mentores/as los/as guían en la planificación, enseñanza, reflexión y devolución de clases. Durante el programa de residencia, los/as CT toman cursos de preparación docente integrados y se predisponen a una residencia docente clínica de un año de duración. Para ayudar a los/as docentes en formación, el SAISD ofrece seminarios mensuales para docentes clínicos/as mentores/as, una residencia de Comunidad de Aprendizaje Profesional (PLC, por sus

⁹² <http://www.nysed.gov/bilingual-ed/clinically-rich-intensive-teacher-institute-cr-iti>

siglas en inglés) con seminarios, y talleres de aprendizaje profesional. Por último, los/as docentes clínicos/as son entrevistados/as para su posible contratación como docentes de lenguaje dual en el SAISD. Además, el SAISD ha recibido una subvención nacional de desarrollo profesional de \$2.5 millones de dólares titulada Proyecto SELFIES (Estudiantes de inglés de secundaria y familias) de la Oficina de Adquisición del Idioma Inglés del Departamento de Educación de los Estados Unidos. El proyecto tendrá una duración de cinco años y tiene como objetivo preparar a los/as docentes de secundaria de estudiantes bilingües emergentes para añadir la certificación suplementaria de ESL o educación bilingüe.⁹³

Texas

Texas aprobó el proyecto de ley 560 del Senado (2021) que requiere que la Agencia de Educación de Texas (TEA, por sus siglas en inglés) desarrolle un plan estratégico para Bilingües Emergentes en coordinación con las Comisión de Educación Superior y la Comisión de Fuerza Laboral de Texas para aumentar el número de docentes bilingües certificados/as y aumentar la implementación efectiva de programas de lenguaje dual unidireccionales y bidireccionales.⁹⁴

Washington

El estado de Washington se ha comprometido a crear una mano de obra diversa, integradora y altamente capacitada que sea un reflejo de la sociedad global. Para lograrlo, el estado de Washington adoptó estándares para las artes del idioma español, creó herramientas de comunicación y aprendizaje profesional, amplió sus programas de preparación docente y desarrolló criterios de evaluación de programas. Las comunidades de aprendizaje profesional mensuales de todo el estado apoyan el desarrollo de programas tribales, patrimoniales y de lenguaje dual. Las iniciativas de Washington también incluyen un programa de socios/as de enseñanza bilingüe que permite a los/as para educadores/as convertirse en docentes en diversos idiomas y programas de residencia para docentes en formación con ayudas para la matrícula, prácticas remuneradas y una amplia preparación para el aula.⁹⁵

⁹³ Dra. Olivia Hernandez. "Maryland English Learner Work Group: San Antonio ISD". Presentation to the Blueprint for Maryland's Future: Workgroup on English Learners, Online, 9 de noviembre de 2021, <https://www.marylandpublicschools.org/Blueprint/Documents/11092021/MarylandELWorkgroup-SAISD110921.pdf>

⁹⁴ Proyecto de ley del Senado número 560, Relating to developing a strategic plan for the improvement and expansion of high-quality bilingual education, <https://capitol.texas.gov/tlodocs/87R/billtext/pdf/SB00560F.pdf>

⁹⁵ Dra. Kristin Percy Calaff, Washington State's P-12 Dual Language Initiative, Presentation to the Blueprint for Maryland's Future: Workgroup on English Learners, Online, 13 de octubre de 2021, <https://www.marylandpublicschools.org/Blueprint/Documents/10132021/WA-DL-Initiative-10.13.21.pdf>

Recomendación 6:

Identificación y apoyo a los/as jóvenes estudiantes de inglés

Maryland no cuenta con un procedimiento formal para identificar a los/as estudiantes jóvenes de inglés. Debido a que estos/as niños/as muy pequeños/as todavía están desarrollando activamente su(s) lengua(s) materna(s) junto con una lengua adicional, los/as profesionales de la primera infancia a menudo los/as describen como estudiantes de lenguaje dual (DLL, por sus siglas en inglés). La identificación de los/as estudiantes de Maryland como estudiantes de inglés comienza en el jardín de infantes. Sin embargo, el MSDE le da prioridad al trabajo con los/as estudiantes jóvenes de inglés, y desarrolló una asociación con WIDA Early Years ("WIDA Primeros Años"). La asociación con WIDA Early Years se centra en el desarrollo lingüístico de los/as niños/as multilingües a través de la conexión del aprendizaje temprano y los estándares lingüísticos, el acceso equitativo a los servicios y recursos de educación en la primera infancia, un enfoque basado en los recursos para la enseñanza de idiomas, la participación familiar y el enfoque de dos generaciones, y el desarrollo profesional.

El Instituto de Política Migratoria ha desarrollado un marco de los elementos más críticos que idealmente serían incluidos en la identificación estandarizada e integral de los/as DLL:

- Identificar a los/as niños/as pequeños/as que están expuestos a un idioma que no sea el inglés en su entorno familiar.
- Recoger información completa sobre el entorno y las experiencias lingüísticas de los/as DLL.
- Obtener información a fondo sobre las habilidades lingüísticas y de prealfabetización individuales de los/as DLL en inglés y en sus lenguas maternas.
- Poner estos datos y otra información relevante a disposición de los programas y los/as responsables de la formulación de políticas en todos los sistemas de primera infancia y de jardín de infantes al 12º grado.⁹⁶

Para que la identificación de los/as niños/as DLL funcione, es necesario que exista un sistema estatal completo de datos sobre la primera infancia que se ajuste a los sistemas del jardín de infantes al 12º grado para transmitir información a las instituciones o programas receptores. Es necesario crear y poner en práctica un amplio plan de desarrollo profesional sobre la evaluación, las necesidades de enseñanza y la participación familiar de los/as DLL. Además, es necesario desarrollar evaluaciones y herramientas eficaces, culturalmente relevantes y apropiadas para la edad de los/as niños/as de 0 a 5 años.

La normativa dirigirá lo que ocurra en el aula. Sin embargo, el/la docente debe estar preparado/a para ayudar a los/as estudiantes de lenguaje dual. Esto ocurre cuando la instrucción se diseña para ayudar a los/as estudiantes a dominar los conceptos y contenidos del aprendizaje temprano para desarrollar las habilidades de lengua inglesa, al mismo tiempo que se apoya el desarrollo de su lengua materna. Mediante este enfoque dual, los sistemas escolares promoverán la equidad, pero los distritos y los/as docentes deben replantearse cuáles son las "mejores prácticas" para todos/as. Lo que funciona para un grupo de estudiantes puede no ser apropiado para los/as DLL. En el caso de las poblaciones desfavorecidas, los/as docentes deben recibir formación sobre los prejuicios y las ideologías lingüísticas que pueden influir en su práctica. Los/as docentes necesitarán ayuda y supervisión para estar preparados/as para adaptar sus prácticas de enseñanza a las necesidades de desarrollo lingüístico de los/as DLL. La evaluación continua y el seguimiento de los

⁹⁶ Maki Park and Delia Pompa, Ending the Invisibility of Dual Language Learners in Early Childhood Systems: A Framework for DLL Identification (Washington, DC: Migration Policy Institute, 2021), <https://www.migrationpolicy.org/research/framework-dual-language-learner-identification>.

progresos, así como el diálogo con las familias, serán vitales para proporcionar una instrucción equitativa a los/as estudiantes.

Según las Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina (NASEM, por sus siglas en inglés), "la evidencia científica apunta claramente a una capacidad universal subyacente de aprender dos lenguas con la misma facilidad que una. Los/as niños/as que aprenden dos idiomas tienen una capacidad impresionante para manejar sus dos lenguas cuando se comunican con los demás.... la evidencia también señala ventajas cognitivas, como la capacidad de planificación, de regular su conducta y de pensar con flexibilidad de los/as niños/as y adultos/as que son competentes en dos idiomas".⁹⁷ Esto resalta la necesidad de programas, recursos, formación e investigación para que la información adicional impulse un cambio.

Algunos estados han implementado programas para apoyar a los/as DLL, pero muchos otros todavía no han elaborado un plan para la evaluación y la enseñanza de los/as DLL. Esas disposiciones para los procedimientos de evaluación deberían:

- Ser apropiados para la edad y el desarrollo.
- Ser cultural y lingüísticamente apropiados para los/as niños a los/as que se examina.
- Incluir una o más observaciones utilizando herramientas cultural y lingüísticamente apropiadas.
- Utilizar múltiples medidas y métodos (por ejemplo, evaluaciones del lenguaje en el hogar; procedimientos verbales y no verbales; y diversas actividades, entornos e interacciones personales).
- Hacer partícipes a las familias mediante la búsqueda de información y puntos de vista que ayuden a guiar el proceso de evaluación sin involucrarlas en la evaluación formal ni en la interpretación de los resultados.
- Involucrar al personal con conocimientos sobre educación preescolar, desarrollo infantil y adquisición de la primera y segunda lengua.

Es importante recordar que los procedimientos de evaluación podrían modificarse para adaptarse a las necesidades especiales de los/as estudiantes con IEP.

Una vez establecidos los protocolos de evaluación, es necesario implementar modelos de programas de enseñanza de idiomas. Por último, los/as docentes de preescolar que enseñan la lengua materna/ESL deben contar con la acreditación o la aprobación apropiadas para ser una ayuda eficaz para los/as estudiantes DLL.

En resumen, es esencial y beneficioso para los/as estudiantes de lenguaje dual que las escuelas realicen evaluaciones tempranas con información a fondo, participen en un diálogo auténtico con los miembros de la familia, recopilen y compartan datos con los/as educadores/as de la primera infancia y los/as de los sistemas del jardín de infantes al 12º grado, ofrezcan desarrollo profesional y capacitación relacionados con la diversidad lingüística y cultural para la fuerza laboral de la primera infancia, y desarrollen evaluaciones culturalmente relevantes y apropiadas a la edad para su uso continuo desde el nacimiento hasta los cinco años.

Según estudios, "identificar con precisión a los/as DLL en sus primeros años de vida (de 0 a 5 años) de manera que se informe a los sistemas y programas de educación y cuidado de la primera infancia sobre sus experiencias lingüísticas, entornos y necesidades de aprendizaje es un paso crítico para asegurar que estos/as niños/as pequeños/as y sus familias reciban servicios equitativos y relevantes para la primera infancia".⁹⁸ Determinar los antecedentes lingüísticos de un/a DLL sienta las bases para el diseño y la puesta

⁹⁷ National Academies Press, Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English, Children's Language Development. Obtenido el 12 de noviembre de 2021, de The National Academies of Sciences, Engineering, Medicine, <https://nap.nationalacademies.org/resource/24677/toolkit/childrens-language-development.html>.

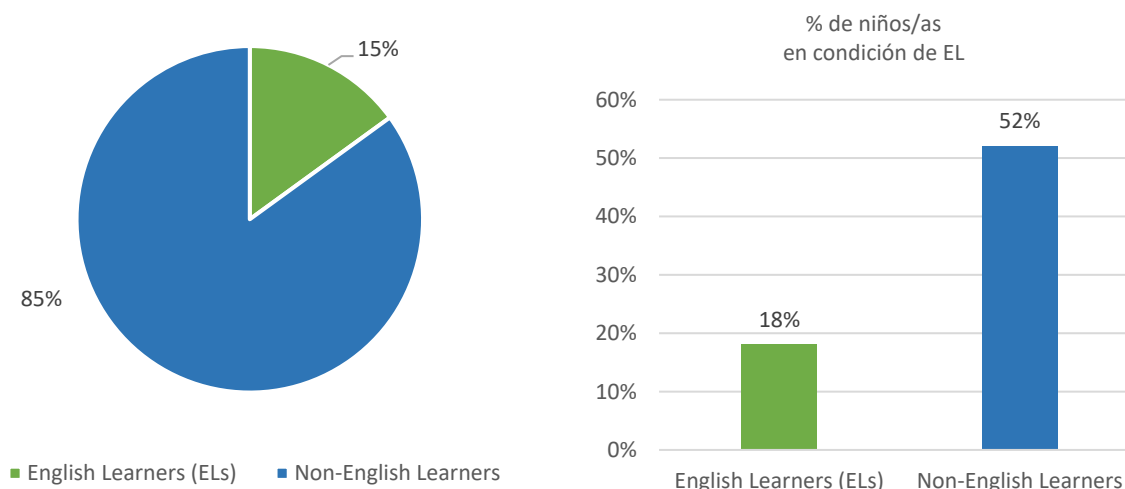
⁹⁸ Melissa Lizarin, Maki Park, *Taking Stock of Dual Language Learner Identification and Strengthening Procedures and Policies*, (Migration Policy Institute:2021).

en práctica una enseñanza de alta calidad, lo que coloca a los/as estudiantes en una trayectoria hacia el éxito académico. También puede ayudar a abordar el desafío actual de las subderivaciones de DLL para intervenciones tempranas y educación especial".⁹⁹ Además, "durante los primeros cinco años de vida, los/as bebés, niños/as pequeños/as y preescolares requieren exámenes del desarrollo, observación y evaluación continua en ambos idiomas para apoyar la planificación de interacciones y actividades individualizadas que apoyen su desarrollo óptimo".¹⁰⁰

Datos destacados: Evaluación de Preparación para el Jardín de Infantes

La Evaluación de Preparación para el Jardín de Infantes (KRA, por sus siglas en inglés) mide el conocimiento, las habilidades y las conductas de un/as estudiante al ingresar al jardín de infantes. Maryland comenzó a tomar la KRA en 2014. En 2019, se le tomó a cada estudiante de jardín de infantes en 18 agencias locales de educación (LEA) y a una muestra de estudiantes de jardín de infantes en las 6 LEA restantes. Los datos de desempeño de los/as EL en el año escolar 2019-2020 muestran que solo un 18% de los/as EL se consideraron "preparados/as" para el jardín de infantes, en comparación con el 52% de los/as niños/as que no están identificados como estudiantes de inglés.

Gráfico 39: Preparación para el jardín de infantes de los/as EL



Al revisar estos datos, es importante tener en cuenta que la evaluación KRA se toma solo en inglés. Se le proporciona una orientación a los/as docentes de jardín de infantes para tomar la KRA a los/as estudiantes de inglés a través de una orientación segura de prueba que el MSDE desarrolló en colaboración con la Escuela de Educación John Hopkins, el programa Ready for Kindergarten de Ohio ("Listos/as para el Jardín de Infantes"), el programa Ready for Kindergarten de Maryland, y la organización WestEd. A partir de 2022-23, los resultados de KRA se desglosarán en múltiples variables con el fin de comprender mejor las subpoblaciones de estudiantes de inglés que necesitan ayuda. El MSDE actualmente está trabajando en el desarrollo de KRA en español, cuya prueba está programada para la administración 2023-24, y luego estará disponible para su uso a partir de la administración 2024-25.

⁹⁹ Linda M. Espinosa, "Perspectives on Assessment of DLLs Development & Learning, PreK-Third Grade", National Research Summit on the Early Care and Education of Dual Language Learners (2014), <https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/06/NRSECDLL2014-Espinosa.pdf>.

¹⁰⁰ National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures* (Washington, DC: The National Academies Press, 2017), 423.

Maryland no cuenta con una política o procedimiento para identificar y prestar atención a los/as estudiantes de inglés inscriptos/as en programas públicos de preescolar. Para garantizar que la educación en la primera infancia y los programas de cuidado infantil respondan a las experiencias y necesidades de los/as estudiantes de inglés, **Maryland debería adoptar:**

- i. **Un método estandarizado y exhaustivo para identificar, recopilar y compartir información sobre los/as jóvenes estudiantes de inglés que se requiere en todas las LEA y los/as proveedores de cuidado infantil.**
- ii. **Un plan estatal de apoyo a los/as jóvenes estudiantes de inglés en los centros de educación preescolar y primera infancia que ofrezca orientación, modelos de servicio y estrategias para cubrir sus necesidades educativas y la participación familiar.**

MEDIDAS DEL MSDE

- El MSDE debería desarrollar e implementar caminos regulatorios para la identificación de los/as jóvenes estudiantes de inglés.
- El MSDE debería identificar y utilizar pruebas de desarrollo (realizadas en el idioma del hogar del/de la niño/a) para obtener una línea de base del desarrollo cognitivo, las habilidades sociales y emocionales y el desarrollo del lenguaje de los/as jóvenes estudiantes de inglés.
- El MSDE debería garantizar que la KRA y la Evaluación de Aprendizaje Temprano (ELA) se tomen en español. El MSDE también debería explorar si las rúbricas, la ayuda y los sistemas de calificación EXCELS de Maryland pueden ofrecerse en español.
- El MSDE debería modificar el estatuto para permitir que los/as estudiantes de inglés, los/as estudiantes sin hogar y los/as estudiantes con discapacidades cuenten para la financiación de prejardín de infantes de primer nivel.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Esta recomendación normativa incluye la evaluación e identificación de los/as estudiantes a los/as que el Estado proporcionaría posteriormente servicios ELD. Consecuentemente, la adopción de esta recomendación requeriría un gasto adicional en la unidad presupuestaria de Apoyo para la Educación del MSDE para garantizar que el Departamento pueda administrar la financiación necesaria para esos respectivos servicios ELD para los/as niños/as identificados/as. Es posible que el MSDE pueda absorber estos costos dentro de la asignación existente, pero necesitaría determinar mejor el alcance probable de los costos relacionados antes de tomar esa determinación. Los datos necesarios para estimar los costos del servicio no están disponibles hasta y a menos que 1) el MSDE complete un proceso de recopilación de datos para estimar el número de niños/as potencialmente elegibles; o 2) el cambio regulatorio propuesto en esta recomendación normativa entre en efecto y el MSDE identifique, y por lo tanto tenga, los datos asociados con los recuentos de estudiantes de inglés. Además, el MSDE debería promover que cualquier asignación necesaria se establezca por mandato en los estatutos para poder garantizar una financiación disponible suficiente para los servicios ELD cada año fiscal.

Sumado a eso, cualquier cambio en la ley asociado con la inclusión de los/as estudiantes de inglés, los/as estudiantes sin hogar y los/as estudiantes con discapacidades en la fórmula de elegibilidad de prejardín de infantes de nivel I resultaría en la necesidad de que el estado proporcione la asignación adicional requerida por el mandato de la fórmula para esos/as nuevos/as estudiantes elegibles.

Para aplicar completamente esta recomendación, se requerirá capacitación sobre la herramienta estatal de evaluación del desarrollo para los/as proveedores de cuidado infantil y de la primera infancia.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

El grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés anticipa la necesidad potencial de hacer enmiendas legislativas o en el COMAR para implementar esta recomendación. Además, es posible que se requiera una actualización del Plan Estatal Consolidado para la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA, por sus siglas en inglés) de Maryland.

EJEMPLARES NACIONALES Y DE MARYLAND

California

El Departamento de Educación de California (CDE, por sus siglas en inglés) busca elevar el papel de la educación preescolar de alta calidad, inclusiva y multilingüe, los servicios sólidos de intervención temprana y la alineación de preescolar a 3º grado para garantizar el futuro de sus estudiantes. Específicamente, el esfuerzo de alineación de preescolar a 3º grado del CDE está diseñado para reunir a las partes interesadas en todos los sistemas para identificar, desarrollar e implementar soluciones de normativas y prácticas centradas en asegurar que todos/as los/as niños/as tengan acceso a experiencias de aprendizaje rigurosas, alegres y basadas en el desarrollo durante los primeros años y el preescolar. Esto significa que los/as DLL tengan la oportunidad de aprender en un ambiente inclusivo e integrado que cubra sus necesidades individuales.¹⁰¹

Illinois

Illinois es el único estado que exige a todos los distritos escolares que identifiquen a los/as DLL de 3 a 5 años antes de su primer día de asistencia a un programa preescolar. En los programas que atienden a por lo menos 20 DLL que hablan la misma lengua materna, se requiere que los distritos ofrezcan programas que apoyen el desarrollo del idioma inglés y el desarrollo de la lengua del hogar en algunos casos.¹⁰²

Nueva Jersey

En Nueva Jersey, si la encuesta sobre el idioma del hogar indica que el idioma principal del/de la estudiante no es el inglés, se debe hacer un seguimiento con una conversación individual entre el/la docente y los/as cuidadores/as principales para desarrollar una mejor comprensión del entorno lingüístico del/de la niño/a en el hogar; y para ayudar a las familias a comprender los objetivos lingüísticos, socioemocionales y académicos del distrito escolar para los/as niños/as. Los/as docentes de preescolar también deben utilizar la encuesta sobre el idioma del hogar y la información obtenida a partir de las conversaciones con las familias para orientar una enseñanza que aborde las necesidades lingüísticas de cada niño/a.¹⁰³

Nueva York

El Departamento de Educación del estado de Nueva York requiere que toda organización o distrito escolar local que opere un programa preescolar financiado por el estado informe si dispone de un proceso para identificar a los/as DLL. Para apoyar una recopilación de información exhaustiva, el Departamento de Educación del estado de Nueva York elaboró el Protocolo de Perfil Lingüístico de Estudiantes Multilingües Emergentes, que reúne información sobre las experiencias y los entornos lingüísticos de estos/as estudiantes.¹⁰⁴

Texas

Reconociendo los beneficios del lenguaje dual, Texas ha implementado un programa piloto que comenzó durante el año escolar 2021-2022 y se implementa en 15 campus en todo el estado. Los objetivos del programa piloto tienen tres partes: aumentar la implementación efectiva de la inmersión de lenguaje dual (DLI, por sus siglas en inglés), ampliar los programas DLI desde pre jardín de infantes hasta 5º grado y aumentar los resultados de los/as estudiantes para DLI.

¹⁰¹ <https://www.cde.ca.gov/ci/gs/p3/>

¹⁰² Melissa Lazarin, Maki Park, *Taking Stock of Dual Language Learner Identification and Strengthening Procedures and Policies*, (MPI:2021).

¹⁰³ <https://www.nj.gov/education/ece/psguide/HomeLanguageSurvey.htm>

¹⁰⁴ <http://www.nysed.gov/bilingual-ed/emergent-multilingual-learners-prekindergarten-programs>

Washington

Washington proporciona un acceso equitativo a bases sólidas mediante la ampliación y el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas y basadas en activos a través del acceso universal a prejardín de infantes, proporcionando un nuevo enfoque de alfabetización de jardín de infantes a 3° grado y proporcionando acceso universal al aprendizaje en dos idiomas en la escuela primaria. A las escuelas de Washington que reciben financiación estatal para el jardín de infantes de jornada completa se les exigen experiencias en un idioma diferente al inglés.

Agencia de Educación Local destacada de Maryland

Escuelas Públicas de la ciudad de Baltimore (escuelas de la ciudad)

Las Escuelas Públicas de la ciudad de Baltimore tienen una práctica establecida para proporcionar servicios de desarrollo del inglés (ELD) a los/as estudiantes de inglés de prejardín de infantes. Después de ser identificados/as a través de su encuesta sobre el idioma del hogar, los/as estudiantes de inglés de prejardín de infantes son examinados/as con la herramienta de evaluación estandarizada PreLAS para determinar su nivel de dominio del inglés. Los servicios ELD, como la coenseñanza y la instrucción especializada durante la enseñanza de contenidos, se personalizan de acuerdo con los niveles de dominio de los/as estudiantes y la programación de la enseñanza escolar. La inclusión de la población de EL en prejardín de infantes dentro de sus recuentos de estudiantes les permite a las escuelas de la ciudad determinar y asignar personal que proporcione instrucción ELD.

Recomendación 7: Apoyo a los/as estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE)

Los/as estudiantes con una educación formal limitada o interrumpida (SLIFE) constituyen una proporción relativamente pequeña de los/as estudiantes de inglés recién llegados/as a Estados Unidos, y representan entre el 10 y el 20 por ciento de la población.¹⁰⁵ "Sin embargo, estos/as estudiantes a menudo representan los desafíos más difíciles debido a sus limitadas habilidades de alfabetización en el primer idioma, frecuentes lagunas en los conocimientos y habilidades académicas y, a veces, necesidades sociales y emocionales críticas".¹⁰⁶ Maryland recibe a un grupo diverso de inmigrantes y refugiados/as que incluye SLIFE. Estas familias suelen conceder gran importancia a la educación. Sin embargo, los disturbios civiles, las experiencias como refugiados/as, las circunstancias económicas y otras variables son algunos de los factores que interrumpen la escolarización de estos/as estudiantes. Los/as SLIFE pasan por un proceso único y extenso de adaptación al entorno escolar en los Estados Unidos que puede afectar su capacidad para demostrar lo que saben en entornos educativos formalizados.

Maryland recopila datos de inscripción sobre los/as estudiantes que han perdido seis meses o más de escolarización formal antes de inscribirse en una escuela estadounidense por encima de los 7 años de edad. En el año escolar 2020-2021, alrededor del 5% de los/as estudiantes de inglés de nivel secundario de Maryland eran SLIFE. Como se muestra en la Tabla 9, los/as SLIFE están inscriptos en su mayoría en algunas pocas LEA, con el mayor número de inscriptos/as en el condado de Prince George.

Tabla 9: Número de SLIFE de secundaria por Agencia de Educación Local, 2020-2021

Agencia de educación local	Cantidad de SLIFE
Prince George	684
Montgomery	384
Ciudad de Baltimore	268
Condado de Baltimore	165
Anne Arundel	129
Frederick	108
Howard	50
Talbot	43
Charles	26
Caroline	25
Wicomico	20
Washington	10
Cecil, Garrett, Harford, St. Mary's, Worcester	0 < N < 10

¹⁰⁵ Advocates for Children of New York, *Students with Interrupted Formal Education: A Challenge for New York City Public Schools* (New York: 2010); and J. Ruiz-de-Velasco and M. Fix, *Overlooked and Underserved: Immigrant Students in U.S. Secondary Schools* (Washington, DC: Urban Institute, 2000).

¹⁰⁶ Brenda Custodio and Judith B. O'Loughlin, "Students with Interrupted Formal Education, Understanding Who They Are", *American Educator*, Spring 2020, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249795.pdf>.

Los/as estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE) se enfrentan a retos únicos y es probable que necesiten enseñanza adicional y apoyo socio-emocional a medida que se esfuerzan por alcanzar el éxito en las aulas con un lenguaje académico cada vez más complejo, mientras que simultáneamente construyen su dominio del inglés. **Maryland debería implementar programas especializados y ayudas personalizadas para estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE) que garanticen que todos/as los/as estudiantes tengan igualdad de acceso y oportunidades de éxito.**

MEDIDAS DEL MSDE

- El MSDE debería reforzar la definición de estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE) y crear herramientas para identificarlos/as para que las LEA puedan cubrir sus necesidades.
- El MSDE debería desarrollar un conjunto de herramientas para las LEA con orientación y mejores prácticas de programación, instrucción y evaluación para SLIFE.
- El MSDE debería colaborar con los/as socios/as comunitarios y las LEA para implementar programas y apoyo especializados para SLIFE.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Esta recomendación normativa es, en promedio, una opción de costo neutro y, por lo tanto, no involucra implicaciones financieras y de recursos para el aprendizaje profesional. Esto no significa que la normativa no tiene un costo, sino que el MSDE puede implementar las opciones de normativas recomendadas con recursos fiscales y de capital humano disponibles. Sin embargo, la adopción de la recomendación de fortalecer la definición de estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE) y el desarrollo de recursos para las LEA es esencial para las recomendaciones adicionales de este informe que están relacionadas con la vinculación de los recursos de la fórmula de asistencia estatal con los/as estudiantes con educación formal limitada o interrumpida. Este informe proporciona una implicación de costo para la porción de asistencia estatal de esta recomendación dentro de la Recomendación Nueve ("Asignación de fondos y decisiones de gastos que favorezcan el éxito de los/as estudiantes de inglés").

La implementación de esta recomendación requerirá una puesta en marcha en todo el estado y el aprendizaje profesional sobre los recursos desarrollados para SLIFE.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

A corto plazo, esta recomendación podría requerir la formalización de la definición de "estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE)" en las normativas del COMAR o en las leyes.

La Recomendación Nueve sugiere la modificación de la fórmula de financiación del Plan para el Futuro de Maryland para proporcionar financiación adicional a los/as estudiantes con educación formal limitada o interrumpida. La adopción de la correspondiente revisión de la fórmula de financiación de esta recomendación requeriría un cambio en las leyes. Estos cambios se abordan en la sección "Implicaciones normativas" de la Recomendación Novena.

EJEMPLARES NACIONALES Y DE MARYLAND

Rhode Island

El Departamento de Educación de Rhode Island (RIDE) ha desarrollado una definición estatal de estudiantes con educación formal inconsistente/interrumpida (SIFE) y recursos para las LEA. Una página web incluye herramientas de preselección y evaluación para la identificación y colocación de SIFE, orientación sobre programación y plan de estudio, así como otros recursos, entre ellos el Apoyo a los/as Estudiantes Multilingües con Educación Formal Inconsistente/Interrumpida (SIFE): Un enfoque práctico para los/as educadores de Rhode Island.¹⁰⁷

Para ampliar la capacidad estatal, RIDE contrató a cinco embajadores/as para que se pusieran en contacto con los distritos, crearan herramientas y actuaran como portavoces y asesores/as políticos/as. La publicación "Apoyo a los/as Estudiantes Multilingües con Educación Formal Inconsistente/Interrumpida (SIFE): Un enfoque práctico para los/as educadores de Rhode Island" (Supporting Multilingual Students with Inconsistent/Interrupted Formal Education (SIFE): A Practical Approach for Rhode Island Educators, en inglés) fue desarrollada por uno/a de los/as embajadores/as. Esta guía proporciona pasos prácticos para los administradores/as y educadores/as de distrito sobre prácticas y procedimientos para cubrir las necesidades sociales, emocionales, lingüísticas y académicas de los/as SIFE. La "L" que se utiliza en otras partes del país para "limitado/a" se elimina en el término para describir este grupo de estudiantes para ajustarlo con el enfoque basado en activos. En ausencia de una definición federal, la guía definió a los/as SIFE con las siguientes características:

- Quienes tienen una edad superior a la de su nivel escolar debido a una escolarización formal limitada o interrumpida.
- Quienes tienen necesidades que los programas tradicionales de ESL y bilingües no pueden cubrir.
- Quienes tienen un nivel bajo o a veces nulo de alfabetización en su lengua materna o en inglés, y poseen escasos conocimientos de contenidos académicos.
- Quienes están dos o más años por debajo del nivel de grado esperado tanto en alfabetización en su lengua materna como en aritmética en comparación con sus compañeros/as.
- Quienes necesitan ayudas y enfoques adicionales que les ayuden a ponerse al nivel de sus compañeros/as.
- Quienes corren el riesgo de abandonar los estudios.

La guía incluye herramientas prácticas que son útiles durante el proceso de admisión de los/as estudiantes, incluso la preselección SIFE y cuestionario de entrevista, el inventario general SIFE, y el inventario de habilidades de idioma y de vida. El Plan de Logro SIFE se utiliza para supervisar el progreso lingüístico y académico del/de la estudiante, y es creado por un/a docente de EL, docente(s) de aula y administrador(es). En la guía se incorporan consejos para administradores/as y docentes, así como recursos comunitarios para los/as SIFE. El/la embajador/a proporcionó capacitación en el lugar en la guía para distritos y escuelas, y creó un sitio web con recursos adicionales para ayudar a los/as SIFE multilingües.

Virginia

Durante la sesión de la Asamblea General de 2020, Virginia aprobó el proyecto de ley del Senado 933 que requiere que el Departamento de Educación de Virginia (VDOE, por sus siglas en inglés) desarrolle y adopte una definición estatal común para el término SLIFE.¹⁰⁸ Como resultado de la legislación, el VDOE desarrolló

¹⁰⁷ Departamento de Educación de Rhode Island, Supporting Multilingual Students with Inconsistent/Interrupted Formal Education (SIFE): A Practical Approach for Rhode Island Educators (2020), <https://www.ride.ri.gov/Portals/0/Uploads/Documents/OSCAS/English-Learner-Pages/uploads%202020-21/RI-SIFE-Practical-Tool-Feb-2020.pdf?ver=2021-03-02-143626-047>.

¹⁰⁸ <https://lis.virginia.gov/cgi-bin/legp604.exe?201+sum+SB933>

un documento, Guía SLIFE, para proporcionar a los/as educadores/as de Virginia una definición y ayuda sobre prácticas y procedimientos para cubrir las necesidades únicas de esta población. No se pretende limitar el acceso de los/as estudiantes a la enseñanza y los materiales desafiantes y apropiados para su edad en los cursos de contenido obligatorios del nivel de grado.¹⁰⁹ La guía también aborda la importancia de liderar para la equidad, y recuerda a los/as líderes de la división y de la escuela que vean a los/as SLIFE a través de un lente basado en la equidad y los activos:

- Los/as SLIFE tienen una amplia experiencia y muchas habilidades que pueden ser utilizadas para ayudarles a desarrollar el idioma inglés y el aprendizaje relacionado con los Estándares de Aprendizaje (SOL, por sus siglas en inglés) del nivel de grado.
- Muchos/as SLIFE llegan a Estados Unidos para recibir una educación de calidad, convertirse en miembros exitosos/as de una comunidad y encontrar nuevas oportunidades. Sin embargo, los/as SLIFE pueden sentirse desanimados/as y asustados/as por el alcance y la complejidad de la transición a las expectativas del nuevo sistema escolar. Los programas y políticas que honran y refuerzan sus activos y habilidades les proporcionarán la mayor oportunidad de alcanzar sus objetivos.¹¹⁰

Agencias de Educación Locales (LEA) destacadas de Maryland

Escuelas Públicas del condado de Montgomery (MCPS), Academia de Educación para la Preparación Laboral Programa Opcional GED para los/as EL

La Academia de Educación para la Preparación Laboral (CREA, por sus siglas en inglés) es un programa de educación para la preparación académica y laboral para los/as estudiantes de inglés mayores en las MCPS. Los/as estudiantes son referidos a CREA si tienen al menos 18 años de edad y es poco probable que cumplan con todos los requisitos de graduación antes de cumplir 21 años, son residentes del Condado de Montgomery, están inscritos/as en un programa de ESOL en MCPS o si están interesados/as en seguir un camino alternativo a un diploma de escuela secundaria a través de la preparación GED. Los/as estudiantes de CREA tienen la oportunidad de prepararse para el examen GED, aprender habilidades laborales valiosas y obtener certificaciones industriales. Hay programas diurnos en dos centros escolares y un programa nocturno.

Los/as estudiantes de CREA son mayoritariamente hispanohablantes nativos/as, cuyos países de origen son El Salvador, Honduras y Guatemala. La mayoría de los/as estudiantes de este programa se encuentran en la etapa de principiante del dominio del inglés. El 12% de los/as estudiantes tienen hijos/as, y casi el 80% trabaja en promedio 40 horas o más a la semana, además de asistir al programa CREA. Los/as estudiantes y las familias están conectados/as con servicios integrales que incluyen atención médica, asesoramiento, asistencia legal y servicios sociales. A partir del año escolar 2021-2022, cinco estudiantes han completado el GED y obtuvieron su diploma de escuela secundaria, muchos/as más han pasado una o más secciones del GED y están trabajando para pasar los cuatro.

Escuelas Públicas del condado de Prince George (PGCPS, por sus siglas en inglés), Escuela Secundaria Internacional de Langley Park

La Escuela Secundaria Internacional de Langley Park (IHSLP, por sus siglas en inglés) está dirigida por la directora Dra. Eunice Humphrey. La escuela forma parte de la Red de Internacionales para Escuelas Públicas, que se rige por el principio HELLO, que promueve la Heterogeneidad y la Colaboración, el Aprendizaje Experimental, la Integración Lingüística y de Contenidos, la Autonomía y Responsabilidad Localizadas, y Un Modelo para Todos/as ("Heterogeneity and Collaboration, Experiential Learning, Language and Content

¹⁰⁹ Departamento de Educación de Virginia, *SLIFE, Students with Limited and/or Interrupted Formal Education Guidebook*, <https://doe.virginia.gov/instruction/esl/resources/sliffe-guidebook.pdf>

¹¹⁰ Ibid

Integration, Localized Autonomy and Responsibility, and One Model for All", en inglés). Es una de las dos escuelas secundarias internacionales en el condado de Prince George que se creó para combatir la creciente brecha en la tasa de graduación entre los/as EL y los/as que no son EL, un aumento del 175% de inscripciones de EL de 2005 a 2015, y las opciones limitadas para que los/as estudiantes EL de secundaria participen en programas de especialidad de secundaria y academias profesionales.

La admisión en las escuelas secundarias internacionales se realiza a través de un sistema por sorteo. Cada año se admiten a cien estudiantes de 9º curso. Al menos el 15% de las nuevas inscripciones se reservan para los/as recién llegados/as (los/as EL son nuevos en PGCPs) que se inscriben después de la fecha límite del sorteo. La población estudiantil actual es predominantemente de hispanohablantes nativos/as (89%), con el dari (2.4%), el amhárico (1.8%), el árabe (1.5%) y el mam (0.9%) como las cuatro siguientes lenguas maternas.

El funcionamiento diario de la IHSLP se centra en torno a cuatro Prácticas Esenciales de los/as Internacionales. En primer lugar, el enfoque pedagógico se basa en unidades con diseño inverso que se desarrollan hasta llegar a un proyecto de dominio con una enseñanza del idioma centrada e integrada a lo largo de todo el proceso. En segundo lugar, existe una estructura y una programación intencionadas que garantizan cursos con créditos de graduación para todos/as los/as estudiantes a partir del 9º grado, clases de colocación avanzada (AP, por sus siglas en inglés), un periodo de asesoramiento diario y ayuda universitaria y postsecundaria planificada. La tercera práctica esencial es la contratación de personal y el aprendizaje continuo. Los equipos de contenido se reúnen semanalmente y participan en ciclos de estudio de lecciones de planificar, hacer, estudiar, actuar (PDSA, por sus siglas en inglés) para reflexionar sobre su práctica. El personal de las escuelas son empleados/as de 12 meses para permitir un desarrollo profesional intensivo en verano. Por último, la IHSLP es la representación de una cultura basada en los activos y la comunidad. Los/as estudiantes se agrupan en cohortes para crear comunidad y establecer seguridad y estabilidad. Cada estudiante tiene un *coach* de éxito (período de asesoramiento) que los/as sigue desde el 9º al 12º grado, y se reúnen diariamente para supervisar el éxito del/de la estudiante.

Los datos de rendimiento estudiantil de la IHSLP muestran un crecimiento. En 2019 y 2020, la tasa de graduación de los/as EL en IHSLP fue más alta que la de los/as EL en otras escuelas públicas del condado de Prince George, y casi la misma que todos/as los/as graduados/as de las PGCPs combinados/as. El noventa por ciento de los/as estudiantes de último año solicitarán ingresar al Colegio Universitario de Prince George para continuar con su educación.

Recomendación 8: Acceso equitativo al plan de estudios y a los itinerarios de preparación para la universidad y la carrera profesional

El Pilar de Preparación para la Preparación para la Universidad y la Carrera Profesional del Plan para el Futuro de Maryland es la “estrella polar” de todo el Plan. Todos los programas y las ayudas del Plan deben ajustarse entre sí y proporcionar un esfuerzo coordinado para garantizar que todos/as los/as estudiantes estén bien preparados/as para su siguiente paso luego de la graduación de la escuela secundaria. El Plan establece un nuevo estándar de Preparación Universitaria y Profesional (CCR, por sus siglas en inglés) que prepara a los/as graduados/as para el éxito en la universidad y la fuerza laboral al asegurar que tengan los conocimientos y habilidades para tener éxito en los cursos universitarios de nivel inicial con créditos, y trabajar en industrias de salarios altos y gran demanda. El Plan aspira a que todos/as los/as estudiantes cumplan este estándar CCR al final de su 10º curso y definitivamente antes de graduarse de la secundaria. Crea una serie de itinerarios Post-CCR que permiten a los/as estudiantes, después de alcanzar el estándar CCR, aprovechar sus fortalezas a través de clases de Colocación Avanzada o Bachillerato Internacional, clases de doble matriculación o clases de universidad anticipadas, o un programa de Educación Profesional y Técnica (CTE, por sus siglas en inglés). El Pilar CCR también desarrolla itinerarios de apoyo CCR para ayudar a los/as estudiantes a alcanzar el estándar; desarrolla un sistema de Educación Profesional y Técnica (CTE) ajustado a las necesidades de la industria, y garantiza que todos los planes de estudio de preescolar a 12º grado, los estándares y las evaluaciones se ajusten al el nuevo estándar CCR.

Los nuevos itinerarios Post-CCR del Plan ofrecen a los/as estudiantes la oportunidad de profundizar sus conocimientos en una asignatura de su elección. Estos itinerarios también permiten a los/as estudiantes de secundaria obtener un certificado específico, una licencia u otra credencial reconocida y valorada por la educación superior y la industria. El Plan también pone énfasis en el valor de desarrollar itinerarios acelerados para que los/as estudiantes superdotados/as y con talento alcancen el estándar CCR antes del 10º grado, lo que requiere trabajos de curso avanzados también en los primeros grados.

Sin embargo, la investigación sugiere que la condición de EL a menudo limita injustamente la oportunidad de un/a estudiante de acceder a cursos avanzados como las clases AP o de Bachillerato Internacional (IB, por sus siglas en inglés), lo que crea desigualdades en los entornos de aprendizaje para los/as estudiantes EL. En Estados Unidos, menos de uno/a de cada 10 EL (7%) se inscriben en cursos AP cuando sus escuelas los ofrecen, en comparación con más de uno/a de cada cinco estudiantes (22%) en general. "Incluso si los/as estudiantes de inglés demuestran preparación académica, su condición de estudiantes de inglés puede limitar su acceso a cursos acelerados y avanzados a través de políticas y prácticas de 'seguimiento' en sus escuelas".¹¹¹ La reclasificación y los años de requisitos previos podrían impedir que los/as EL se inscriban en estos cursos avanzados. Además, los prejuicios y las expectativas sobre las capacidades de un/a estudiante por parte de los/as docentes y demás personal podría impedir involuntariamente que los/as EL accedan a los cursos AP o IB, a pesar de la posibilidad de que este podría ser el mejor entorno para ellos/as.¹¹²

Los/as EL de todos los niveles de grado pueden ser pasados/as por alto a la hora de ser identificados/as como superdotados/as. Los/as estudiantes de inglés representan alrededor del diez por ciento de los/as estudiantes de nuestra nación. Sin embargo, menos del 3 por ciento de los/as estudiantes que participan en programas para superdotados/as y talentosos/as de todo el país son considerados/as estudiantes de inglés.¹¹³ En Maryland, el 1.8% de los/as EL participan en programas para estudiantes superdotados/as y talentosos/as.

¹¹¹ Hanson, H., Bisht, B., & Greenberg Motamedi, J. (2016). Advanced course enrollment and performance among English learner students in Washington state (REL 2017–187). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northwest. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/pdf/REL_2017187.pdf

¹¹² https://www.ncela.ed.gov/files/fast_facts/20210803-Del4-4EL-AP-IB-FactSheet508.pdf

¹¹³ <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/pdf/el-tag-infographic.pdf>

El COMAR 13A.04.07 de Maryland requiere la evaluación universal para todos/as los/as estudiantes, una práctica que puede aumentar el número de estudiantes subrepresentados/as identificados/as para los programas para Superdotados/as y Talentosos/as (GT, por sus siglas en inglés).¹¹⁴ El aprendizaje profesional orientado y la ampliación de las medidas utilizadas para identificar a los/as estudiantes superdotados/as también podrían aumentar el acceso de los/as EL a estos programas. Los/as estudiantes de inglés superdotados/as pueden mostrar una amplia gama de habilidades, por ejemplo, la capacidad de: adquirir un segundo idioma a un ritmo acelerado, respetar y apreciar idiomas y culturas que difieren de la suya, desempeñarse bien en matemáticas, alternar entre el inglés y su lengua materna con facilidad, interpretar el inglés, captar y utilizar modismos y expresiones estadounidenses y adaptar comportamientos para que sean culturalmente relevantes y apropiados.¹¹⁵

Una de las opciones de itinerarios Post-CCR para los/as estudiantes es completar una doble matriculación o un programa de ingreso anticipado a la universidad, donde pueden obtener créditos de cursos universitarios mientras aún están en la escuela secundaria. Las universidades anticipadas son asociaciones de distritos escolares, organizaciones de gestión de escuelas autónomas, o escuelas secundarias, y colegios o universidades de dos o cuatro años. Ofrecen a los/as estudiantes la oportunidad de obtener un título técnico superior universitario o hasta dos años de créditos universitarios para un título de grado en la escuela secundaria, con un costo bajo o nulo para los/as estudiantes. Las universidades anticipadas también tienen como objetivo cerrar la brecha de oportunidades para los/as estudiantes históricamente desatendidos/as, para que puedan acceder a cursos avanzados y a oportunidades adecuadas de preparación universitaria y profesional.¹¹⁶ Estos programas tienen el potencial de influir en los resultados de los/as EL en la escuela secundaria y en la universidad.

Los/as EL de Maryland deberían tener las mismas oportunidades de acceder a los itinerarios Post-CCR y poder tener éxito en esas clases con la misma facilidad que sus compañeros/as que no son EL. Para apoyar el desarrollo de la lengua inglesa de un/a estudiante mientras está completando uno de los itinerarios Post-CCR, se podrían proporcionar ayudas concurrentes para que los/as estudiantes continúen trabajando para cumplir con los requisitos para los itinerarios y para la graduación, mientras que también mejoran su dominio del inglés. Los/as estudiantes deberían tener la capacidad y la flexibilidad para colaborar con su consejero/a para desarrollar un horario de curso que funcione para sus circunstancias únicas. La etiqueta de ser un/a estudiante de inglés no debería impedir que los/as estudiantes sean identificados/as para los servicios de superdotados/as y talentosos/as, el acceso a cursos avanzados, o participar en itinerarios Post-CCR como la universidad anticipada o programas de prácticas.

A través de la estructura del itinerario Post-CCR, algunos/as estudiantes podrían optar por seguir cursos de doble matriculación en su colegio universitario, lo que requeriría la coordinación de horarios con la oferta de cursos en la universidad. Otros/as EL podrían elegir seguir un programa de Educación para Carreras Técnicas (CTE, por sus siglas en inglés) o de prácticas, que incluyan requisitos de inmersión en experiencias de formación en el puesto de trabajo. Estos/as estudiantes necesitan coordinar sus horarios con su empleador para programar sus horas de trabajo y también garantizar que siguen cumpliendo todos los requisitos académicos para la graduación. Sin embargo, un problema agravante para el diseño de estos programas es que los/as responsables de la toma de decisiones a menudo carecen de acceso a las voces y experiencias vividas por los/as EL a la hora de considerar mejoras para los programas de CTE.¹¹⁷ Los/as EL también podrían ser empleados preferentes para muchas empresas, ya que su multilingüismo es una ventaja para comunicarse con clientes o compañeros/as de trabajo.

Para garantizar que todos/as los/as EL comprendan y puedan aprovechar todas las oportunidades universitarias y profesionales disponibles, las LEA también deberían ofrecer eventos de extensión y participación dedicados y centrados en los/as EL y sus familias. Estos eventos pueden proporcionar información sobre las oportunidades disponibles respecto a los itinerarios, así como conectar directamente a los/as estudiantes y las familias con oportunidades de empleo.

¹¹⁴ http://www.dsd.state.md.us/COMAR/SubtitleSearch.aspx?search=13A.04.07.*

¹¹⁵ <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/pdf/el-tag-infographic.pdf>

¹¹⁶ <https://www.air.org/project/evaluating-impact-early-college-high-schools>

¹¹⁷ https://cte.careertech.org/sites/default/files/files/resources/ELL_EquityBrief_060822.pdf

Para poner en práctica el objetivo del Plan para el Futuro de Maryland de garantizar que todos/as los/as estudiantes de las escuelas públicas de Maryland se beneficien de planes de estudios rigurosos alineados con los estándares de Preparación para la universidad y la carrera profesional, estén preparados para la universidad y la carrera, y tengan éxito en los itinerarios Post-CCR, **Maryland debería implementar programas especializados y apoyos personalizados para los/as EL que garanticen que los/as estudiantes de inglés sean identificados/as con precisión para los servicios para superdotados/as y talentosos/as, que tengan acceso a cursos avanzados, y que tengan igualdad de acceso y oportunidades para lograr el éxito en un itinerario Post-CCR.**

MEDIDAS DEL MSDE

- Maryland debería garantizar que todos/as los/as EL tengan acceso a itinerarios Post-CCR.
- El MSDE debería desarrollar un conjunto de herramientas para que las LEA implementen programas especializados y ayudas para los/as EL.
- Maryland debería adoptar formalmente múltiples medidas para demostrar la preparación para la universidad y la carrera profesional, incluso potencialmente el promedio de calificaciones (GPA, por sus siglas en inglés), la finalización del curso CTE como concentrador, la finalización de una práctica o la obtención de una credencial reconocida por la industria como indicadores de la preparación de un/a estudiante.
- Maryland debería analizar si las normativas del COMAR deberían modificarse para codificar prácticas que permitan identificar con precisión a los/as estudiantes de inglés como superdotados/as y talentosos/as, y codificar las oportunidades de los/as estudiantes de inglés para acceder a cursos avanzados.
- Maryland debería analizar la creación de un proceso de designación de escuelas secundarias con universidad anticipada, así como la creación de una fuente de financiación para facilitar la puesta en marcha de nuevas escuelas secundarias con universidad anticipada que ofrezcan servicios intencionadamente a estudiantes históricamente desatendidos/as, incluidos/as los/as estudiantes de inglés.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Los costos asociados con la recomendación de garantizar el acceso a los/as itinerarios Post-CCR para los/as EL pueden ser absorbidos en gran medida mediante la reutilización de los fondos existentes y el trenzado de recursos existentes. El MSDE absorbería los costos asociados con la prestación de apoyo sustancial a las agencias locales de educación relacionadas con los programas y servicios que impulsan el acceso equitativo a los planes de estudio e itinerarios para la universidad y la carrera profesional. El MSDE también absorbería los costos de proporcionar apoyo técnico a las LEA para animar y permitir a los distritos aprovechar de forma estratégica y creativa las oportunidades de financiación entramada.

La segunda parte de esta recomendación requiere el establecimiento de un fondo para apoyar los costos de puesta en marcha asociados con el diseño, adopción e implementación de un programa de escuela secundaria con universidad anticipada/intermedia que apunte específicamente e inscriba a estudiantes de inglés, estudiantes de primera generación, o que estén en grupos históricamente desatendidos.

Opciones de financiación trenzada para las LEA

La financiación trenzada se refiere al uso de múltiples fuentes de financiación diferentes en apoyo de un único proyecto o flujo de trabajo. La financiación trenzada requiere una supervisión adicional y mecanismos estrictos de control e información para garantizar que todos los fondos se utilicen correctamente, pero, cuando se hace con éxito, la financiación trenzada puede aumentar los ingresos disponibles para apoyar iniciativas importantes de las LEA.

La financiación trenzada también requiere un cambio en el proceso normal que la mayoría de las LEA utilizan para la planificación del presupuesto de fondos: el personal de la LEA invertiría el orden típico de planificación de programas y fondos. En la mayoría de los casos, las LEA identifican las fuentes de financiación y planifican los programas y actividades basándose en los tipos de gasto permitidos y en otros requisitos legales y normativos locales, estatales o federales asociados a esa fuente de financiación. Sin embargo, utilizar las fuentes de financiación de las LEA de manera individual puede dar lugar a la creación y el funcionamiento de

oportunidades programáticas aisladas. Además, los procesos de este tipo pueden desaprovechar la efectividad lograda a través de la asociación de diferentes fuentes de financiación para apoyar un único programa. El Gráfico 40 compara los dos marcos de procesos presupuestarios: uno basado en la práctica presupuestaria común existente, y otro que refleja un proceso de planificación presupuestaria trenzada.

Gráfico 40: Comparación de los procesos de planificación presupuestaria trenzada y no trenzada

Práctica presupuestaria común existente	Práctica presupuestaria trenzada
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las asignaciones de fondos estatales y federales 2. Planificación de programas presupuestarios financiados con fondos estatales y locales 3. Planificación de los presupuestos de los programas del Título Federal 4. Seguimiento del gasto para garantizar el ritmo presupuestario correcto y el cumplimiento del gasto 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño de un plan para EL 2. Identificación de los costos asociados con el plan para EL 3. Asignación de los costos planificados a una fuente de financiación respectiva y admisible 4. Revisión para garantizar el cumplimiento 5. Seguimiento del gasto para garantizar el ritmo presupuestario correcto y el cumplimiento del gasto

Ejemplo de financiación trenzada: Itinerarios Post-CCR para EL

El acceso de los/as EL al itinerario Post-CCR presenta una oportunidad en la que las LEA podrían utilizar un enfoque de financiación trenzada para ampliar las oportunidades de los/as EL utilizando múltiples fuentes de financiación existentes. Por ejemplo:

- Las LEA pueden utilizar los fondos CCR de ayuda estatal para los/as EL que hayan cumplido con el estándar CCR cuando se les proporciona itinerarios específicos para estudiantes de inglés.
- Las LEA pueden utilizar los fondos CCR de ayuda estatal en el programa básico para apoyar a los/as EL que no han cumplido con el estándar CCR.
- Las LEA pueden utilizar los fondos EL de la ayuda estatal para actividades que respalden la educación de los/as EL.
- Las LEA pueden utilizar la ayuda estatal para estudiantes con discapacidades (SWD, por sus siglas en inglés) para los/as EL que califiquen para ser elegibles como SWD.
- Las LEA pueden utilizar el programa federal Título III para ayudar directamente a los/as EL que sean elegibles.
- Las LEA pueden utilizar los fondos del programa federal Título II para la instrucción y el desarrollo profesional del personal en apoyo a la instrucción y capacitación EL.
- Las LEA pueden utilizar los fondos del programa federal Carl D. Perkins para mejorar y ayudar en la preparación para la universidad y la carrera profesional de los/as EL que sean elegibles.
- Las LEA pueden utilizar los fondos federales de la Ley de Educación para Personas con Discapacidad (IDEA, por sus siglas en inglés) para los/as EL que sean elegibles para recibir esos fondos.

Dentro de las fuentes de ingresos anteriores, una LEA podría, por ejemplo, combinar fuentes de financiación estatales y locales para establecer un programa que aumente la identificación de los/as EL como estudiantes superdotados/as y talentosos/as. La creación de este tipo de programa podría acumular varias fuentes de financiación para apoyar una implementación completa y exitosa del programa. En este caso, las LEA podrían utilizar los fondos EL y los fondos del Título III para los costos del programa, así como los fondos del Título II para el desarrollo del personal asociado.

Costos de puesta en marcha de programas de universidad anticipada/intermedia especialmente designadas

Esta recomendación también pide la creación de un programa que incentivaría la creación de escuelas secundarias con universidad anticipada/intermedia designadas que apunten específicamente a los/as estudiantes de inglés y los/as inscriban. El MSDE estima que esta recomendación requeriría una asignación adicional de \$900,000 cada año, de manera anual durante cinco años para establecer los fondos necesarios para una Subvención de Incentivo para Programas de Universidad Anticipada/Intermedia Designada. El costo total sería de \$4,500,000. El programa incentivaría la adopción por parte de las LEA de un programa de universidad anticipada/intermedia a través de una subvención de \$150,000 que se proporcionaría durante un año de planificación y cuatro años subsiguientes para respaldar los costos de puesta en marcha y administración temprana de los programas. La subvención se destinaría únicamente a los programas que establezcan y demuestren una alta probabilidad de éxito en el cumplimiento de los objetivos de inscripción de estudiantes de inglés de primera generación y académicamente desatendidos.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

El grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés anticipa la necesidad potencial de hacer enmiendas legislativas o en el COMAR para implementar esta recomendación. Además, es posible que se requiera una actualización del Plan Estatal Consolidado para la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA, por sus siglas en inglés) de Maryland. Además, la asignación anual requerida para la parte de esta recomendación correspondiente a la Subvención de Incentivo para Programas de Universidad Anticipada/Intermedia Designada requeriría la codificación en una ley, ya sea a través de un proyecto de ley ordinario o a través de un proyecto de ley presupuestaria.

EJEMPLARES NACIONALES Y DE MARYLAND

Escuelas públicas de Denver

El programa ACEConnect dentro de la oficina de Éxito Universitario y Profesional de las escuelas públicas de Denver proporciona apoyo individualizado a los/as estudiantes con necesidades únicas para alcanzar sus objetivos universitarios o profesionales. El programa ACEConnect ofrece un modelo de cómo ofrecer a los/as EL la ayuda que necesitan y, al mismo tiempo, permitir que los/as EL sigan trabajando para alcanzar su condición de preparación para la universidad y la carrera profesional. La Educación Cooperativa Alternativa, o ACEConnect, ayuda a los/as estudiantes con necesidades especiales, como aquellos/as con discapacidades los/as que son estudiantes de inglés, los/as que están en hogares de acogida y los/as padres/madres adolescentes, a alcanzar sus objetivos universitarios o profesionales. ACEConnect proporciona una ayuda individualizada a los/as estudiantes mientras exploran cualquiera de los nueve campos profesionales ofrecidos por el programa CareerConnect de las escuelas públicas de Denver (DPS, por sus siglas en inglés) en sus oportunidades de aprendizaje basadas en la escuela y en el trabajo. CareerConnect trabaja junto con la División de Equidad y Oportunidad Estudiantil de las DPS para garantizar que las opciones para una preparación profesional y universitaria eficaz estén disponibles y sean accesibles para todos/as los/as estudiantes. El programa ACEConnect ofrece clases como Descubrimiento de la Carrera, Exploración de la Carrera, Participación en la Carrera, Avance en la carrera, Aprendizaje Basado en el Trabajo, Administración de Empresas y Transición a la Educación Superior, así como la oportunidad de participar en experiencias de pasantías remuneradas.¹¹⁸

Distrito escolar unificado de Los Ángeles

El distrito unificado de Los Ángeles (L.A. Unified, en inglés) ofrece una iniciativa de distrito centrada exclusivamente en el apoyo y la identificación de "Estudiantes Superdotados/as Diversos/as", que son los/as

¹¹⁸ <https://collegeandcareer.dpsk12.org/aceconnect/>

estudiantes de inglés (EL), los/as estudiantes de inglés estándar (SEL, por sus siglas en inglés) y los/as estudiantes doblemente excepcionales (2E, en inglés) que demuestran talentos avanzados.

“L.A. Unified se esfuerza por identificar a todos/as los/as estudiantes superdotados/as y talentosos/as, entre ellos/as nuestros/as EL y SEL que son cultural y lingüísticamente diversos. Un número significativo de políticas, procedimientos y programas de los/as programas para estudiantes superdotados/as y talentosos/as están diseñados intencionalmente para promover la identificación y participación de los/as EL y SEL superdotados/as y talentosos/as. Para ello, las opciones avanzadas de aprendizaje de los programas para estudiantes superdotados/as y talentosos/as, identifican a los/as estudiantes como superdotados/as y talentosos/as en siete categorías, y utilizan cada vez más medidas que no tienen en cuenta la cultura ni el idioma, y solicitan referencias para la identificación por parte de múltiples fuentes, por ejemplo, los/as padres/madres, el personal, la comunidad y ellos/as mismos/as, así como métodos, incluidas pruebas universales, por ejemplo, la administración de la Prueba de Aptitud Escolar Académica Otis-Lennon, Octava Edición (OLSAT-8, por sus siglas en inglés) en 2º grado. Para hacer frente a la subrepresentación de los/as EL y SEL y garantizar su referencia e identificación equitativa, L.A. Unified ha establecido claramente políticas y procedimientos que abordan todos los aspectos de la Educación para Superdotados/as y Talentosos/as (GATE, por sus siglas en inglés) y están alineados con las regulaciones del Departamento de Educación de California y los estándares de mejores prácticas”.¹¹⁹

Massachusetts

El Departamento de Educación Primaria y Secundaria de Massachusetts, junto con el Departamento de Educación Superior de Massachusetts, facilitan la Iniciativa de Universidad Anticipada de Massachusetts, que crea y mantiene asociaciones que conectan los distritos y escuelas secundarias del estado con los colegios universitarios del estado para dar a miles de estudiantes de Massachusetts, especialmente a los/as universitarios/as de primera generación, acceso a la finalización de los estudios universitarios y al éxito profesional. Las LEA de Massachusetts pueden poner en marcha un programa de Universidad Anticipada con una asociación junto con una institución de enseñanza superior de dos o cuatro años. La Mancomunidad de Naciones aprobará entonces oficialmente la "Designación de Universidad Anticipada de Massachusetts" si el programa completa con éxito el proceso de solicitud.

Massachusetts emplea un marco para sus criterios de designación de programas de Universidad Anticipada que tiene cinco principios guía: Acceso equitativo, itinerarios académicos guiados, apoyo estudiantil mejorado, conexión con la carrera profesional y asociaciones eficaces.

El principio guía de acceso equitativo anima a los programas designados a "dar prioridad a los/as estudiantes subrepresentados en la inscripción y finalización de la educación superior. Para facilitar esto, los programas deberían estar estructurados para eliminar las barreras a la participación de los/as estudiantes".

"Los Criterios de Designación bajo [el Principio de Acceso Equitativo] tienen como objetivo mantener el ingreso a los itinerarios universitarios anticipados lo más abierta posible, particularmente con respecto al rendimiento académico previo. También se centran en dar prioridad al diseño de programas y a la inscripción de estudiantes que históricamente han estado subrepresentados/as en la educación superior". Se anima a los solicitantes de la designación a que realicen esfuerzos reales, específicos y meditados para captar estudiantes que puedan ser los/as primeros/as de su familia en ir a la universidad, que formen parte de grupos demográficos históricamente subrepresentados en la educación superior, que puedan estar aprendiendo inglés o que, por otros motivos, no tengan aún la percepción de que pueden ser estudiantes universitarios/as".

"Las políticas de inscripción en los programas deberían ser lo más amplias posible. Los/as estudiantes no deberían ser excluidos/as de la participación en el programa basándose en su GPA previo o actual, las

¹¹⁹ <https://achieve.lausd.net/Page/14720>

puntuaciones de las pruebas, o las puntuaciones de colocación. Las inscripciones no deberían depender únicamente de las recomendaciones de los/as docentes u otros procesos altamente subjetivos".¹²⁰

Ciudad de Nueva York

El Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York creó la Oficina de Equidad y Acceso en 2012 para poner fin a las antiguas brechas raciales, étnicas y socioeconómicas; promover la equidad educativa; y capacitar a las escuelas para abordar las necesidades de todos/as los/as estudiantes. La oficina puso en marcha la iniciativa AP for All ("AP para todos/as") en 2016 para garantizar que los/as estudiantes de todas las escuelas secundarias de la ciudad de Nueva York tengan acceso al menos a cinco cursos de Colocación Avanzada (AP).¹²¹

Con la gran expansión del número de estudiantes ELL que ahora tienen acceso a más cursos AP, investigadores estudiaron la relación de estos cursos con el éxito académico general. El estudio reveló que la participación en cursos AP era un indicador estadísticamente significativo de las puntuaciones de los exámenes Regents de ELA cuando se controlaban todas las demás variables. Más específicamente, los/as estudiantes que participaron en cursos AP obtuvieron, en promedio, 3.50 puntos más en el examen Regents de ELA que los/as que no participaron. La segunda pregunta de la investigación exploró la relación entre la participación en más de un curso AP y los puntajes de los/as ELL en el examen Regents de ELA. Los resultados de la segunda pregunta de investigación mostraron que los/as ELL que participaron en dos o más cursos AP, en promedio, obtuvieron puntajes más altos que los/as ELL que participaron en un solo curso AP o en ninguno. Sin embargo, si bien la participación en cursos AP tuvo un efecto positivo en los puntajes de los/as ELL en los exámenes Regents de ELA, no tuvo un efecto en los/as estudiantes que obtuvieron el puntaje de "preparación para la universidad", lo que demuestra que existen límites a los efectos positivos que puede tener la participación en cursos AP.¹²²

Texas

La ley estatal de Texas ordena a la agencia estatal de educación que "establezca y administre un programa de educación universitaria anticipada para los/as estudiantes que corren el riesgo de abandonar los estudios o que desean acelerar la finalización del programa de la escuela secundaria".¹²³ Para implementar este programa, la Agencia de Educación de Texas¹²⁴ desarrolló el Plan Early College High School ("Escuela Secundaria con Universidad Anticipada"), que proporciona principios fundamentales y estándares para asociaciones innovadoras con colegios y universidades. Todas las Escuelas Secundarias con Universidad Anticipada (ECHS, por sus siglas en inglés) deben cumplir con todos los elementos de diseño para cada punto de referencia, así como cumplir con las medidas basadas en resultados (OBM, por sus siglas en inglés) en los indicadores de rendimiento de los/as estudiantes relacionados con el acceso, la consecución y el logro.¹²⁵

Todas las ECHS deben aplicar y cumplir los requisitos: "Los procesos de reclutamiento e inscripción de las ECHS deberán identificar, reclutar e inscribir a las subpoblaciones de estudiantes en riesgo (como se los define en el Código de Educación de Texas [TEC, por sus siglas en inglés] §29.081 y en el Sistema de Gestión de Información de Educación Pública [PEIMS, por sus siglas en inglés]), lo que incluye, entre otros/as, a los/as estudiantes que no han aprobado dos o más materias en el plan de estudios básico durante un semestre en el año escolar anterior o actual, los/as estudiantes que tienen un dominio limitado del inglés, o los/as estudiantes que han reprobado una evaluación administrada por el estado. Las decisiones de inscripción no se basarán en los resultados de las evaluaciones estatales, antecedentes disciplinarios, recomendaciones de los/as docentes, ensayos de los/as padres/madres o estudiantes, promedio de calificaciones (GPA) mínimo u

¹²⁰ https://www.mass.edu/strategic/earlycollege/documents/Early%20College%20Designation%20Companion%20Document_2022.pdf

¹²¹ <https://www.nmsi.org/Resources/Newsroom/News/NYC-NMSI-APforAll.aspx>

¹²² https://scholar.stjohns.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1507&context=theses_dissertations

¹²³ <https://statutes.capitol.texas.gov/Docs/ED/htm/ED.29.htm#29.908>

¹²⁴ <https://tea.texas.gov/academics/college-career-and-military-prep/early-college-high-school-ech>

¹²⁵ <https://www.texasccrsm.org/models/ech/ech-blueprint>

otros criterios que creen barreras para la inscripción de los/as estudiantes. Las ECHS identificarán, reclutarán e inscribirán subpoblaciones (además de aquellos/as que están en riesgo según lo definido por PEIMS) que están históricamente subrepresentadas en los cursos universitarios (por ejemplo, la primera generación de estudiantes universitarios/as, estudiantes de bajo nivel socioeconómico, los/as estudiantes de inglés y estudiantes con discapacidades). Las ECHS coordinarán las actividades con la(s) escuela(s) media(s) proveedora(s), y el/la(los/las) socio/a(s) de educación superior coordinará(n) con las ECHS para participar en las actividades de reclutamiento para dirigir los esfuerzos de promoción a las poblaciones prioritarias. La inscripción de las poblaciones de estudiantes específicas debe ser representativa de la composición demográfica del distrito".¹²⁶

Texas incentivó aún más el establecimiento y la adopción de programas ECHS a través de su programa de Subvenciones para la Planificación e Implementación de Escuelas Secundarias con Universidad Anticipada. Este programa ofrece subvenciones anuales de \$150,000 a las escuelas de Texas elegibles para la planificación inicial y la apertura de una Escuela Secundaria con Universidad Anticipada. Los programas elegibles proporcionan "doble crédito sin costos a estudiantes históricamente desatendidos/as, centrándose en aquellos/as que están en riesgo o en desventaja económica" y ofrecen "instrucción rigurosa y cursos acelerados, y proporciona servicios de apoyo académico y social para ayudar a los/as estudiantes a tener éxito en los cursos de nivel universitario".¹²⁷ El programa está diseñado para durar tres años antes de su finalización.

Agencia de Educación Local destacada de Maryland

Escuelas Públicas del condado de Anne Arundel

El Colegio Universitario de Anne Arundel y las Escuelas Públicas del condado de Anne Arundel diseñaron un programa puente de verano para estudiantes que pasan al último curso de secundaria designados/as como estudiantes de inglés (EL). Los estudiantes de último curso de EL completarían el curso "Inglés para Propósitos Académicos - Curso Terminal de Gramática y Edición" y el "Seminario de Éxito Estudiantil" en la universidad para mejorar su dominio del inglés y tener más probabilidades de superar la prueba para salir de la denominación de EL antes de graduarse en la escuela secundaria. Aunque la pandemia de Covid-19 retrasó el lanzamiento de este programa, los/as estudiantes participaron en el programa por primera vez en el verano de 2022 y ahora están más familiarizados con las ofertas de cursos universitarios y están bien preparados para "hacer realidad sus sueños universitarios".¹²⁸

¹²⁶ [https://tea.texas.gov/sites/default/files/2020-21%20ECHS Blueprint 6.8.20 Final.pdf](https://tea.texas.gov/sites/default/files/2020-21%20ECHS%20Blueprint%206.8.20%20Final.pdf)

¹²⁷ <https://tea.texas.gov/finance-and-grants/grants/grants-administration/grants-awarded/2021-2023-early-college-high-school-planning-and-implementation-grant>

¹²⁸ <https://ccrc.tc.columbia.edu/easyblog/opening-dual-enrollment-door-english-learners.html>

Recomendación 9:

Asignación de fondos y decisiones de gastos que favorezcan el éxito de los/as estudiantes de inglés

La fórmula de financiación del Plan para el Futuro de Maryland establece un mandato de financiación para la ayuda estatal a los/as estudiantes de inglés cada año fiscal. La fórmula representa una inversión sustancial para los/as estudiantes de inglés, más de \$832 millones en el Año Fiscal 2023 en la porción estatal y local de la ayuda estatal para los/as estudiantes de inglés. La cantidad por estudiante para los/as estudiantes de inglés de Maryland es una de las más grandes del país entre otras cantidades de ponderación de estudiante de inglés. No obstante, el grupo de trabajo de estudiantes de inglés identificó brechas sustanciales en las que la cantidad de la fórmula de financiación proporciona o no fondos suficientes; y en las que la orientación y responsabilidad en el uso de esos fondos es más necesaria.

AYUDA ESTATAL ACTUAL PARA ESTUDIANTES DE INGLÉS - FÓRMULA Y CANTIDADES

La fórmula para el Plan es una fórmula por ponderación de estudiantes. Esto significa que la fórmula proporciona recursos a las agencias locales de educación (LEA) basándose en la inscripción total de estudiantes y en la inscripción de determinados subgrupos de estudiantes. La fórmula también proporciona financiación para los programas exigidos por el Plan.

En la práctica, la fórmula del Plan establece en primer lugar una cantidad base específica por estudiante (el Programa Base). Luego la ley obliga a proporcionar financiación adicional a los/as estudiantes de diversos subgrupos de estudiantes. Los/as estudiantes de inglés son uno de estos subgrupos de estudiantes por los que las LEA reciben financiación adicional. La fórmula del Plan de Maryland proporciona una financiación cada año para los/as estudiantes de inglés que es el producto de una cantidad por estudiante y el número de estudiantes identificados/as como que tienen "competencia limitada del inglés" (5-224). Por ejemplo: si la cantidad por estudiante es de \$100 y hay 100 estudiantes que son elegibles, la cantidad de la financiación sería igual a $\$100 * 100 = \$10,000$. Esos dos elementos de datos - recuento de elegibilidad y cantidad por estudiante - se definen en el programa de ayuda estatal para estudiantes de inglés como:

- **Elegibilidad.** "Dominio limitado del inglés" se define, por ley, como un/a estudiante que no habla inglés o que tiene un dominio limitado del inglés según los requisitos de presentación de información establecidos por el Departamento del Programa de Evaluación Integral de Maryland (MCAP, por sus siglas en inglés).
- **Cantidad por estudiante.** La cantidad exacta por estudiante cada año se determina por la ponderación de los fondos EL establecida por ley, en la que una ponderación es una proporción que posteriormente se multiplica por un importe en dólares, en este caso la cantidad base específica por estudiante. La cantidad de la ponderación se determina por ley y, en general, disminuye con el tiempo: en el año fiscal 2023, la ponderación es del 100%; en el año fiscal 2033 y posteriores, la ponderación será del 85%. La cantidad por estudiante para el año fiscal 2023 es de \$8,310 (\$8,310 cantidad base específica por estudiante * 100%); la cantidad por estudiante para el año fiscal 2033 es de \$10,510 (\$12,365 cantidad base específica por estudiante * 85%).

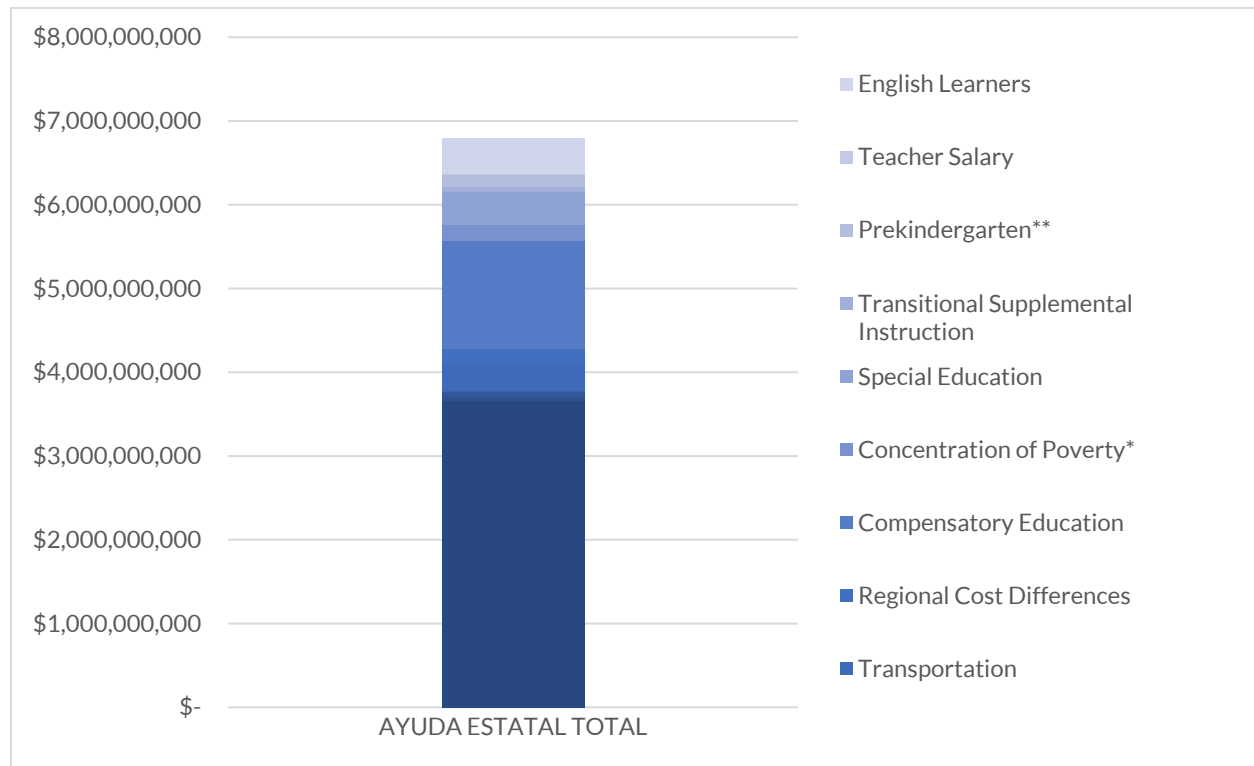
La Tabla 10 a continuación ilustra la magnitud relativa (cuánto) de los fondos EL por estudiante en el contexto de las demás categorías principales de ayuda de la fórmula del Plan. La ayuda estatal se divide en una porción estatal y una porción local. El reparto exacto entre la porción estatal y la porción local se ajusta en función de la riqueza, pero es, en promedio, del 50% de la porción estatal y el 50% de la porción local. Los distritos con más riqueza local tienen una mayor porción local; los distritos con menos riqueza local tienen una menor porción local. La tabla a continuación refleja solo la porción estatal de la ayuda del estado. Como resultado, las cantidades por estudiante enumeradas son aproximadamente la mitad de la ponderación del programa (es decir, la cantidad de ponderación de \$8,310 para estudiantes de inglés en el año fiscal 2023).

Tabla 10: Cálculo de ayuda estatal por estudiante de inglés. Año fiscal 23 Ayuda estatal por categoría de ayuda, por estudiante

Categoría de ayuda principal	Proporción estatal de ayuda estatal, por estudiante
Programa base	\$4,238.68
Programa de base imponible garantizada	\$53.03
Programa de Subvenciones de Transición del Plan	\$66.82
Programa CCR	\$270.00
Transporte	\$12,345.75
Diferencias de costos regionales	\$182.90
Educación compensatoria	\$4,004.20
Concentración de la pobreza	\$586.12
Educación especial	\$3,686.48
Instrucción suplementaria de transición	\$332.50
Preescolar	\$5,048.12
Sueldo de docente con Certificación del Consejo Nacional (NBC, por sus siglas en inglés)	\$4,885.62
Estudiantes de inglés	\$4,286.07

La ponderación del programa para estudiantes de inglés (en la porción estatal) es la quinta mayor cantidad de un programa de ayuda estatal por estudiante en el año fiscal 2023. Debido al número de estudiantes elegibles, el programa de estudiantes de inglés es el tercer programa más grande en la financiación total (ver Gráfico 41 a continuación).

Gráfico 41: Proporción de ayuda estatal para categorías de ayuda principal, año fiscal 2023. Cálculos preliminares de ayuda estatal



La porción de la ayuda estatal correspondiente al programa EL es de \$422,465,014 en el año fiscal 2023, cifra que solo está por detrás del programa base y del programa de educación compensatoria en lo que respecta a la cantidad total de la porción estatal en el año fiscal 2023.

La financiación de los estudiantes de inglés de Maryland no es fija cada año. Cambia a lo largo de la introducción progresiva de la fórmula del Plan. Específicamente, la ponderación cambia del 100% de la cantidad base específica por estudiante en el año fiscal 2023 al 85% de la cantidad base específica por estudiante en el año fiscal 2033. La cantidad base específica por estudiante aumenta durante este mismo período de tiempo de \$8,310 en el año fiscal 2023 a \$12,365 en el año fiscal 2033. En consecuencia, si bien la ayuda estatal para los/as estudiantes de inglés aumenta, por estudiante, hasta el año fiscal 2033 el aumento no es tan grande como el aumento de la ayuda estatal para los/as estudiantes que no han sido identificados con necesidades de recursos adicionales.

Tabla 11: Cantidades de introducción progresiva de la fórmula del Plan y estudiantes de inglés

	Estudiante sin necesidades identificadas	Estudiante de inglés
Año fiscal 2022	\$7,390	\$14,780
Año fiscal 2033	\$12,365	\$22,875.25
Aumento porcentual	↑67%	↑55%

Como se indica en el cuadro 11, un/a estudiante que solo pudiera ser elegible para el programa básico recibiría un aumento del 67% en la financiación desde el primer año de la fórmula del Plan hasta la completa introducción progresiva de la fórmula del Plan. Por el contrario, los fondos EL no aumentan al mismo ritmo, generando un aumento del 55% en la financiación desde el comienzo hasta la completa introducción progresiva de la fórmula del Plan.

AYUDA ESTATAL ACTUAL PARA ESTUDIANTES DE INGLÉS - UTILIDAD DE FONDOS

Si bien "cuántos fondos" es una pregunta esencial, "qué tan bien se utilizan esos fondos para cubrir las necesidades de los/as estudiantes de inglés" es igualmente importante. La utilidad de los fondos para los/as estudiantes de inglés en las agencias locales de educación puede variar ampliamente bajo el lenguaje estatutario actual.

La ley del Plan de Maryland no restringe el uso de los fondos EL, pero sí exige a las LEA que garanticen que al menos el 75% de los fondos EL se asignen a las escuelas para apoyar y atender directamente a los/as EL. El Título 5, sección 234 del Artículo de Educación de Maryland exige que cada LEA distribuya "al menos el 75% de la cantidad por estudiante aplicable a... el programa de educación de estudiantes de inglés conforme a §5-224... multiplicado por la inscripción escolar para el programa aplicable". Las LEA también deben informar sobre las asignaciones de fondos a las escuelas conforme al artículo §5-234 del Plan para el Futuro de Maryland, pero la ley no llega a describir ejemplos del uso de los fondos ni a exigir que las asignaciones se destinen a servicios y asistencia para los/as EL una vez que los fondos se hayan asignado a cada escuela.

La mayoría de las LEA de Maryland no emplean modelos de gestión en el lugar, en los que cada escuela tiene autonomía y criterio para planificar el gasto relacionado con su personal y sus recursos discrecionales. En cambio, la mayoría de las escuelas de Maryland solo tienen autonomía sobre una pequeña parte de los fondos discrecionales, y el resto de los recursos que recibe una escuela se determinan mediante fórmulas de asignación basadas en la contratación del personal y los programas (por ejemplo, 1 docente de ESOL cada 24 EL). Los requisitos legales en cuanto al uso de los fondos y los modelos de asignación de recursos de las LEA podrían limitar cómo y en qué estudiantes finalmente invierten los fondos para EL las escuelas.

El Plan para el Futuro de Maryland exige que el estado proporcione recursos específicos y dirigidos a las agencias locales de educación (LEA) que inscriben a estudiantes de inglés. La cantidad exacta de la financiación anual se establece en el Artículo de Educación §5-224. Los fondos para estudiantes de inglés en el Plan para el Futuro de Maryland reflejan una fórmula de cantidad única para cualquier estudiante de inglés elegible. Sin embargo, este enfoque no es la única opción normativa para determinar y desplegar los recursos para apoyar a los/as estudiantes de inglés. Esta sección identifica una serie de opciones de normativas de referencia a nivel nacional para la financiación de la ayuda estatal para los/as estudiantes de inglés y compara esas opciones con la legislación vigente en Maryland. La sección concluye con recomendaciones para fortalecer la fórmula actual de financiación de los/as estudiantes de inglés para abordar mejor las necesidades de recursos de un diverso rango de estudiantes de inglés que se inscriben en diferentes concentraciones y tienen diferentes distribuciones de idiomas dentro de esas concentraciones en diferentes partes del Estado.

FONDOS DEL TÍTULO FEDERAL

Además de la financiación estatal, el Departamento de Educación de los Estados Unidos proporciona a las agencias estatales de educación una financiación federal conforme a los siguientes títulos de la Ley Cada Estudiante Triunfa (ESSA): Título I, Mejora del rendimiento académico de los/as desfavorecidos/as; Título II, Preparación, formación y contratación de docentes, directores/as u otros/as líderes escolares de alta calidad; Título III, Instrucción lingüística para los/as estudiantes de inglés y los/as estudiantes inmigrantes; y Título IV, Escuelas del siglo XXI. Las agencias locales de educación pueden maximizar los recursos para los estudiantes de inglés con enfoques reflexivos para trenzar la financiación para planificar actividades utilizando una combinación de fuentes de financiación federal.

Título I, Parte A: La mejora de los programas básicos operados por agencias locales de educación (LEA) tiene como objetivo proporcionar asistencia financiera a las agencias locales de educación para proporcionar a todos/as los/as niños/as una oportunidad significativa de recibir una educación justa, equitativa y de alta calidad, y para cerrar las brechas de rendimiento educativo. La subvención anual del Título I, Parte A, concedida al MSDE es una fórmula de subvención para la concentración de la pobreza en las agencias locales de educación. Las estrategias y actividades escolares permitidas pueden incluir, entre otras, las siguientes:

- Proporcionar apoyo académico adicional y oportunidades de aprendizaje para ayudar a todos/as los/as niños/as que asisten a escuelas de Título I a dominar planes de estudio desafiantes y cumplir con los estándares estatales.
- Proporcionar intervenciones de apoyo en lectura, matemáticas, personal adicional, actividades socioemocionales, materiales de instrucción, así como programas extraescolares y de verano para ampliar y reforzar el plan de estudio escolar regular.
- Ayudar con oportunidades de participación de los/as padres/madres y la familia para reducir las barreras con la asistencia a eventos escolares y del distrito.

Título II, Parte A: El apoyo a la instrucción eficaz tiene como objetivo aumentar el rendimiento estudiantil de acuerdo con los exigentes estándares académicos estatales; mejorar la calidad y la eficacia de los/as docentes, directores/as y otros/as líderes escolares; aumentar el número de docentes, directores/as y otros/as líderes escolares que son eficaces en la mejora del rendimiento académico de los/as estudiantes en las escuelas; y proporcionar a los/as estudiantes de bajos ingresos y minorías un mayor acceso a docentes, directores/as y otros/as líderes escolares eficaces. Las estrategias y actividades escolares permitidas pueden incluir, entre otras, las siguientes:

- Reclutar y contratar de docentes y directores/as eficaces.
- Mejorar la calidad del equipo docente.
- Retener y apoyar a los/as educadores/as eficaces.
- Mejorar el acceso equitativo de todos/as los/as estudiantes a educadores/as eficaces.

Título III, Parte A: La Ley de adquisición del idioma inglés (ELA), mejora del lenguaje y rendimiento académico tiene como objetivo ayudar a garantizar que los/as estudiantes de inglés (EL), incluidos/as los/as niños/as y jóvenes inmigrantes, alcancen el dominio del inglés y desarrollen altos niveles de rendimiento académico en inglés; ayudar a los/as EL a alcanzar altos niveles en las materias académicas; ayudar a establecer, implementar y mantener programas de instrucción de idioma eficaces; desarrollar y mejorar la capacidad de proporcionar programas de instrucción eficaces diseñados para preparar a los/as EL para ingresar en los ámbitos de enseñanza que son solo en inglés; y promover la participación parental, familiar y comunitaria en los programas educativos de enseñanza del idioma. Las estrategias y actividades permitidas pueden incluir, entre otras, las siguientes:

- Aumentar el dominio del idioma inglés de los/as EL al proporcionar programas educativos eficaces de enseñanza del idioma.
- Proporcionar un desarrollo profesional eficaz para los/as docentes, directores/as, administradores/as y demás personal organizativo de la escuela o la comunidad.
- Proporcionar actividades de participación para los/as padres/madres, la familia y la comunidad.

Título IV, Parte A: La subvención de apoyo a los/as estudiantes y enriquecimiento académico proporciona fondos para aumentar la capacidad de las agencias estatales de educación, las escuelas y las comunidades locales para proporcionar a todos/as los/as estudiantes un acceso a educación integral; mejorar las condiciones escolares para el aprendizaje de los/as estudiantes; y mejorar el uso de la tecnología para mejorar el rendimiento académico y la alfabetización digital de todos/as los/as estudiantes. Las estrategias y actividades permitidas pueden incluir, entre otras, las siguientes:

- Desarrollar e implementar programas y actividades que apoyen el acceso a una educación integral.
- Desarrollar, implementar y evaluar programas y actividades integrales que apoyen la seguridad y la salud de los/as estudiantes y las escuelas.
- Mejorar el uso de la tecnología para mejorar el rendimiento académico, el crecimiento académico y la alfabetización digital de todos/as los/as estudiantes.

ENFOQUES DE LA POLÍTICA DE AYUDA ESTATAL PARA FINANCIAR A LOS/AS ESTUDIANTES DE INGLÉS

Diferentes estados adoptan diferentes políticas para proporcionar recursos a las agencias locales de educación para ayudar con la atención para los/as estudiantes de inglés. El informe EdBuild 2020 "Common Sense and Fairness: Model Policies for State Education Funding" ("Sentido común e imparcialidad: Políticas modelo de financiación educativa estatal") detalla tres categorías de políticas de financiación de los/as estudiantes de inglés a nivel estatal: plata, oro e innovador.¹²⁹ Zahava Stadler, asistente especial de financiación y política estatal en la organización en apoyo de la educación The Education Trust, presentó también estas recomendaciones al grupo de trabajo y se debatieron.

Este informe adapta esas categorías como niveles de políticas del uno al tres, y explora los enfoques de políticas de recursos específicas dentro de cada nivel. Cada nivel refleja la inclusión incremental de opciones políticas adicionales que, en conjunto, podrían proporcionar una asignación de la fórmula de financiación para estudiantes de inglés más completa y matizada. Los niveles son acumulativos y, como tal, el nivel de política tres es más amplio y contiene más modificaciones recomendadas de la fórmula que el nivel de política uno.

Nivel de política uno - En el nivel de política uno, se aplica una ponderación generosa a la cantidad base para cada EL. La ponderación proporciona a los distritos una cantidad sustancial de financiación suplementaria y flexible para apoyar una instrucción adecuada, entre lo que se incluye la obtención de materiales, el desarrollo de programas, la contratación de personal y la provisión de formación.

Nivel de política dos - El nivel de política dos está en vigor en varios estados del país. En el nivel de política dos, deberían aplicarse ponderaciones generosas a la cantidad base para los/as EL en tres niveles, con mayores niveles de financiación para los/as estudiantes con niveles más bajos de dominio actual del inglés.

En esta opción de política, el estado también emplearía un mecanismo para tener en cuenta las deseconomías de escala asociadas a la prestación de servicios a un número pequeño de EL en general. La

¹²⁹ EdBuild, "Common Sense and Fairness: Model Policies for State Education Funding," EdBuild (2020), <https://edbuild.org/content/edbuilder/reports/full-report>.

fórmula de Maryland es una fórmula por estudiante. Esto plantea desafíos cuando una LEA solo tiene un pequeño número de EL, o una inscripción de EL que se distribuye geográficamente de tal manera que la inscripción de EL sigue siendo pequeña a nivel escolar. En cada uno de estos casos, las LEA tienen que proporcionar un apoyo educativo adecuado, pero podrían no tener suficientes estudiantes para generar la financiación mínima necesaria para proporcionar ese apoyo. Los estados utilizan diferentes métodos para abordar las deseconomías de escala. Por ejemplo:

- **Minnesota.** Minnesota establece un recuento mínimo de EL para las agencias locales de educación y proporciona una financiación sobre esa base inflada. En el año fiscal 2018, por ejemplo, Minnesota proporcionó \$14,080 a cualquier LEA que inscribió entre 1 y 20 EL, luego proporcionó ayuda estatal sobre una base por estudiante para las LEA que inscribieron estudiantes por encima de esa cantidad.¹³⁰

Nivel de política tres - El nivel de política tres incluye recomendaciones que harían que la fórmula de estudiante de inglés de Maryland se encuentre entre las más fuertes de la nación. En esta opción de política, la fórmula del Plan proporcionaría ponderaciones generosas a la cantidad base para los/as EL en niveles basados en:

- Los niveles de dominio del inglés actuales de los/as estudiantes.
- La prevalencia de su lengua materna en el distrito.

La prevalencia de cierta lengua materna hablada en un distrito está directamente relacionada con los recursos necesarios para proporcionar servicios adecuadamente a los/as estudiantes de inglés. Si todos/as los/as EL de una agencia de educación local tienen la misma lengua materna, la LEA puede centrar su despliegue de recursos en oportunidades de instrucción orientadas a los/as estudiantes de inglés que hablan esa misma lengua. Las LEA con una amplia gama de lenguas maternas distribuidas por las escuelas de la LEA experimentan deseconomías de escala adicionales. Por ejemplo, supongamos un distrito con dos escuelas:

- Escuela Uno: diez estudiantes de inglés; 5 lenguas maternas diferentes.
- Escuela Dos: diez estudiantes de inglés; 1 lengua materna.

En la Escuela Dos, la LEA puede utilizar sus recursos para implementar una secuencia de instrucción bilingüe enfocada que se ajuste a una sola lengua no inglesa. Por el contrario, la Escuela Uno debe adquirir materiales adicionales y estructurar su programa de enseñanza para tener en cuenta a los/as estudiantes que hablan diferentes idiomas en sus hogares. Si los recursos son iguales, la Escuela Dos tendrá más flexibilidad, ya que sus EL comparten la misma lengua materna.

El nivel de política tres también recomienda identificar y proporcionar recursos adicionales a los/as estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE). Se trata de estudiantes cuya transitoriedad significa que 1) a menudo necesitan servicios adicionales debido al tiempo de transición entre escuelas o distritos escolares; y 2) estos estudiantes podrían no siempre incluirse en el recuento de inscripción de una agencia de educación local debido a la transitoriedad de los/as estudiantes. El resultado es que un distrito proporciona servicios a algunos/as estudiantes sin haber recibido fondos para esos/as mismos/as estudiantes. Proporcionar recursos adicionales por estudiante con base en los/as estudiantes elegibles para SLIFE o proporcionar asignaciones fijas en todo el distrito para los distritos que inscriben a estudiantes con educación formal limitada o interrumpida ayuda a aliviar los costos de los distritos para ofrecer servicios a estos niños/as adecuadamente.

¹³⁰ Departamento de Educación de Minnesota, División de Ayuda Estudiantil, "Minnesota English Learner Funding," (2018), p.11, https://education.mn.gov/mdeprod/idcplg?IdcService=GET_FILE&dDocName=MDE074707&RevisionSelectionMethod=latestReleased&Render=primary.

Maryland y los niveles de políticas

Como indica la Tabla 12, Maryland cumple los criterios del nivel de política uno. Sin embargo, la fórmula de financiación de Maryland se detiene ahí.

Tabla 12: Niveles de política de la fórmula de financiación de Maryland y los/as estudiantes de inglés

Nivel de política uno	Nivel de política dos	Nivel de política tres
Magnitud de la ponderación	Magnitud de la ponderación	Magnitud de la ponderación
	Diferenciación por nivel de dominio	Diferenciación por nivel de dominio
	Deseconomía de escala en la fórmula	Deseconomía de escala en la fórmula
		Diferenciación por la prevalencia de la lengua materna
		Fórmula de financiación para estudiantes con educación formal limitada o interrumpida

El cuadro también resalta las áreas en las que la fórmula del Plan tiene margen para crecimiento. Estas áreas: diferenciación por nivel de dominio; diferenciación por concentración; deseconomía de escala abordada en la fórmula; diferenciación por prevalencia de la lengua materna; y uniformidad en la clasificación de los/as estudiantes con educación formal limitada o interrumpida constituyen las recomendaciones de acción política de los Departamentos, a continuación.

Este informe agrupa las opciones de política de asignación de fondos en tres niveles. Cada nivel refleja la inclusión de opciones de políticas adicionales que, en conjunto, podrían proporcionar una asignación de la fórmula de financiación para estudiantes de inglés más completa y matizada. Las enmiendas a la fórmula del Plan para la ponderación de los/as estudiantes de inglés garantizarían que el Plan para el Futuro de Maryland pueda proporcionar los recursos necesarios para garantizar las oportunidades adecuadas para los/as estudiantes de inglés, independientemente de la prevalencia local de su idioma nativo, las deseconomías de escala asociadas con las bajas inscripciones de EL que no generen los ingresos por estudiante necesarios para atender a los/as EL, y el nivel relativo de dominio del inglés de la población EL de una agencia de educación local. Estos recursos adicionales permitirían a las LEA de Maryland implementar las mejores oportunidades de enseñanza que prevé el Plan. **Maryland debería adoptar el nivel de política tres, que recomienda modificar la fórmula para proporcionar ponderaciones de financiación adicionales.**

MEDIDAS DEL MSDE

- Maryland debería establecer un método para apoyar a las LEA que prestan servicios a poblaciones de EL pequeñas.
- El MSDE debería identificar usos específicos de los fondos EL estatales para las LEA y las escuelas.
- El MSDE debería proporcionar orientación a las LEA y las escuelas sobre la financiación trenzada.
- Maryland debería adoptar el nivel de política tres para garantizar que el Plan para el Futuro de Maryland pueda proporcionar los recursos necesarios para garantizar una oportunidad adecuada para los/as estudiantes de inglés, independientemente de la prevalencia local de su lengua materna o la concentración. La adopción del nivel de política tres posicionaría a las LEA de Maryland para implementar las mejores oportunidades de instrucción de su clase que visualiza el Plan.
 - Diferenciación de la ponderación de la fórmula por estudiante según el nivel de dominio en tres niveles.
 - Suplemento por estudiante según la deseconomía de escala.
 - Suplemento de las LEA por prevalencia de la lengua materna.
 - Ponderación de SLIFE o suplemento de las LEA para SLIFE.

IMPLICACIONES FINANCIERAS Y DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Esta recomendación omite esta sección debido a la naturaleza fiscal integral de la recomendación nueve.

IMPLICACIONES NORMATIVAS

La fórmula de financiación del Plan para el Futuro de Maryland está consagrada en la Ley. La Sección 5-224 del Artículo de Educación describe la fórmula específica de elegibilidad y la cantidad por estudiante para los/as estudiantes de inglés. La adopción del nivel de política tres requerirá la modificación estatutaria de la sección 5-224 para incluir los cálculos adicionales de la fórmula para hacer del nivel de política tres un mandato de la fórmula. La ley debe identificar claramente una fórmula calculable para establecer un mandato, por lo que cualquier enmienda tendría que especificar la ponderación exacta por estudiante, o la cantidad del programa de los nuevos componentes de la fórmula para los/as estudiantes de inglés, y tendría que definir claramente una población de estudiantes elegibles para que el MSDE pueda recopilar e informar datos de recuento de elegibilidad al Departamento de Presupuesto y Gestión y al Departamento de Servicios Legislativos cada año.

EJEMPLARES NACIONALES

Departamento de Educación de Michigan

La Financiación de Educación Bilingüe de la Sección 41 de Michigan ha aumentado de \$1.2 millones a \$25.2 millones de 2017 a 2022. La financiación fue designada originalmente solo para programas bilingües; evolucionó a una fuente de financiación categórica o suplementaria disponible para las LEA que administran la ACCESS para ELL de WIDA.

La cantidad de la financiación de la Sección 41 se diferencia con base en el dominio del inglés del/de la estudiante, con más fondos asignados a los/as estudiantes con mayor necesidad:

- \$935 por cada EL con una puntuación WIDA compuesta de 1.0 - 1.9.
- \$645 por cada EL con una puntuación WIDA compuesta de 2.0 - 2.9.

- \$105 por cada EL con una puntuación WIDA compuesta de 3.0 - 3.9.

La financiación suplementaria puede utilizarse para la instrucción directa por parte de personal bilingüe o de ESL, el desarrollo profesional, la instrucción asistida por computadora, la participación de los/as padres/madres, la compra de materiales didácticos para el desarrollo de la lengua inglesa y el transporte para apoyar el aprendizaje continuo y las actividades comunitarias. La legislación exige un informe fiscal cada año; la adecuación de los fondos se revisará cada tres años. Aunque la ley estatal no lo exige, el Departamento de Educación de Michigan requiere que cada LEA presente una solicitud de fondos que incluya un objetivo o más.

Departamento de Educación de California

La Fórmula de Financiación del Control Local de California aplica la diferenciación de la ponderación de la fórmula con un matiz adicional. California (y otros estados, como Massachusetts) tiene la misma ponderación para los/as EL, pero aplica la ponderación a una cantidad base asociada a un rango de grados en concreto.¹³¹ Los rangos son:

- De jardín de infantes a 3º grado
- De 4º a 6º grado
- De 7º a 8º grado
- De 9º a 12º grado

La aplicación de la misma ponderación a distintos importes base da lugar a que los/as EL generen una cantidad diferente de ingresos en función del grado del/de la EL. Por ejemplo, si la ponderación = 1.0, y hay dos cantidades base, \$1,000 y \$2,000, las cantidades ponderadas para cada uno serían \$1,000 y \$2,000, respectivamente.

Departamento de Educación de Maine

Maine denomina a su fórmula de ayuda estatal "Financiación de Programas y Servicios Esenciales (EPS)" y, a través de esa fórmula, proporciona un multiplicador a la financiación por estudiante de inglés en función de la inscripción total de EL en la agencia de educación local.¹³² Maine utiliza tres niveles:

- Distritos que cuentan con menos de 15 EL inscriptos/as
- Distritos que cuentan con entre 16 y 250 EL inscriptos/as
- Distritos que cuentan con más de 250 EL inscriptos/as

Los distritos con menos de quince EL reciben un multiplicador mayor que los distritos con más de 250 EL. Este multiplicador está diseñado para garantizar que los sistemas con menos EL puedan seguir generando los ingresos necesarios para garantizar que los distritos puedan proporcionar servicios educativos adecuados para cubrir los Resultados de Aprendizaje de Maine.

¹³¹ <https://www.cde.ca.gov/fg/aa/lc/lcffoverview.asp>

¹³² "Essential Programs & Services State Calculation for Funding Public Education (ED279)", https://www.maine.gov/doe/sites/maine.gov/doe/files/inline-files/EPS%20Cost%20Component%20Calculations%20ED279%20Line%20by%20Line_updatedSeptember2017.pdf.

Pérdida de aprendizaje y los/as estudiantes de inglés

En el establecimiento del grupo de trabajo sobre estudiantes de inglés en las escuelas públicas, el Plan para el Futuro de Maryland incluyó la responsabilidad del grupo de trabajo de "medir y hacer recomendaciones para abordar la pérdida de aprendizaje como resultado de la pandemia del COVID-19 para los/as ELL".

La pandemia del COVID-19 interrumpió o alteró los entornos de aprendizaje para todos/as los/as estudiantes mientras duró la pandemia. A nivel nacional, menos estudiantes están alcanzando los criterios de dominio en las evaluaciones de artes del idioma inglés y matemáticas, en comparación con las tendencias de evaluación previas a la pandemia. La investigación ha combinado los puntajes de las pruebas estandarizadas estatales de la primavera de 2021 con datos de 12 estados que muestran que los índices de aprobación de la primavera de 2021 disminuyeron en comparación con años anteriores. El estudio indica que el modo de enseñanza (en persona contra el aprendizaje híbrido o virtual) probablemente desempeñó un papel, con mayores descensos en los distritos escolares con menos enseñanza en persona. El descenso promedio en matemáticas fue de 14.2 puntos porcentuales, y se estimó que este descenso era 10.1 puntos porcentuales menor en los distritos que eran totalmente presenciales. El descenso promedio en artes del idioma inglés fue de 6.3 puntos porcentuales.¹³³ En Maryland, los resultados de los datos de la evaluación MCAP modificada de comienzos de otoño de 2021 para artes del idioma inglés mostraron una disminución de casi nueve puntos porcentuales con respecto a 2019, mientras que los resultados de matemáticas indican una disminución de 18 puntos porcentuales con respecto a la tasa de 2019. El rendimiento de todos los grupos demográficos de estudiantes disminuyó en 2021, incluidos los/as estudiantes de inglés.¹³⁴

La Oficina de Responsabilidad Gubernamental (GAO, por sus siglas en inglés) de los Estados Unidos identificó a los/as estudiantes de inglés como una de las "poblaciones estudiantiles vulnerables que tenían más probabilidades de tener estudiantes que se enfrentaban a obstáculos significativos para el aprendizaje y a un mayor riesgo de retrasarse académicamente". Además, la GAO estimó "que los/as docentes que enseñaban en un entorno virtual con al menos un 20 por ciento de estudiantes de inglés tenían más probabilidades que sus colegas de tener estudiantes que se enfrentaban de manera regular a obstáculos significativos". Por ejemplo, los/as estudiantes de inglés tenían dificultades para comprender las lecciones y completar las tareas, disponer de un espacio de trabajo adecuado, acceder a las comidas escolares y recibir asistencia en su lugar de trabajo".¹³⁵

Para cerrar las brechas históricas que existen en materia de oportunidades y rendimiento, y abordar de manera significativa la reciente pérdida de aprendizaje experimentada por los/as estudiantes, incluidos/as los/as estudiantes de inglés, debe adoptarse un enfoque completo a largo plazo. Mediante la adopción de una cultura basada en los activos, la identificación temprana de los/as estudiantes de inglés, la implementación de programas de enseñanza sólidos, la utilización de sistemas de evaluación equitativos, el desarrollo de docentes que apoyen a los/as EL y la garantía de que todos/as los/as estudiantes tengan los apoyos, las oportunidades y el acceso a los programas y cursos que necesitan, las recomendaciones que se

¹³³ Clare Halloran, Rebecca Jack, James C. Okun, and Emily Oster, "Pandemic Schooling Mode and Student Test Scores: Evidence from US States," *National Bureau of Economic Research*. (2021).

¹³⁴ Departamento de Educación del Estado de Maryland, "Maryland Early Fall Assessment Data and Kindergarten Readiness Results Reflect National Trends on Learning Loss," 8 de diciembre de 2021, <https://news.maryland.gov/msde/maryland-early-fall-assessment-data-and-kindergarten-readiness-results-reflect-national-trends-on-learning-loss/>.

¹³⁵ <https://www.gao.gov/assets/gao-22-105815.pdf>

explican en este informe crearán el entorno necesario para acelerar el aprendizaje de los/as EL y abordar la pérdida de aprendizaje exacerbada por la pandemia del COVID-19.

Además de las recomendaciones presentadas en este informe, las escuelas deberían dar prioridad a las tutorías durante la jornada escolar para los/as estudiantes que experimentaron una pérdida de aprendizaje como consecuencia de la pandemia, especialmente los grupos de estudiantes históricamente desatendidos y en situación de riesgo, incluidos/as los/as estudiantes de inglés. Las escuelas también deberían reestructurar el horario o rediseñar la jornada escolar para incorporar más oportunidades de tutoría de alta calidad durante la jornada escolar, y crear una red de tutores/as de alta calidad (estudiantes universitarios/as, paraeducadores/as, docentes, profesionales no docentes, proveedores de tutoría, etc.) para poner en práctica la tutoría durante la jornada escolar. Esta tutoría de alta calidad debería hacer que los/as tutores/as trabajaran a tiempo completo con los/as mismos/as estudiantes en una misma escuela durante todo el curso escolar. La tutoría debería tratarse como una clase, con reuniones diarias durante un periodo lectivo completo, durante la jornada escolar normal, pero con no más de unos pocos/as estudiantes por cada docente.¹³⁶ Los/as estudiantes de inglés deberían tener prioridad para recibir los servicios de tutoría de alta calidad.

A medida que Maryland continúa implementando el Plan para el futuro de Maryland y transformando la educación, el Estado debe ser innovador, colaborador y audaz en nuestro enfoque para mejorar y acelerar el rendimiento de los/as estudiantes. Una vuelta a la normalidad no es suficiente. Los problemas actuales de nuestros/as estudiantes no pueden atribuirse únicamente a la pandemia. El objetivo es garantizar que todos los/as estudiantes de Maryland tengan acceso a excelentes oportunidades educativas para desarrollar todo su potencial, especialmente aquellos/as que han estado históricamente desatendidos/as, incluidos/as los/as estudiantes de inglés.

Dadas las tendencias de rendimiento a largo plazo, los/as estudiantes históricamente desatendidos/as, incluidos/as los/as estudiantes de inglés, deberían tener prioridad para garantizar el éxito académico de estos/as estudiantes.

¹³⁶ Matthew A. Kraft and Michael Goldstein, "Getting tutoring right to reduce COVID-19 learning loss," Brown Center Chalkboard (blog), 21 de mayo de 2020, <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2020/05/21/getting-tutoring-right-to-reduce-covid-19-learning-loss/>.

Apéndices

En los siguientes apéndices se proporciona información de referencia y colecciones de datos requeridos del Plan para el Futuro de Maryland:

APÉNDICE A

Glosario de acrónimos utilizados en este informe y literatura relacionada.

APÉNDICE B

El número y porcentaje de estudiantes de inglés en cada escuela pública de educación temprana, primaria y secundaria en el estado.

APÉNDICE C

Los servicios disponibles para estudiantes de inglés en escuelas públicas de educación temprana, primaria y secundaria en todo el estado.

APÉNDICE A: GLOSARIO DE ACRÓNIMOS

DLI: Inmersión de lenguaje dual

DLLs: Estudiantes de lenguaje dual

ECE: Educación para la edad temprana

ELs: Estudiantes de inglés

ELLs: Estudiantes del idioma inglés

ELA: Artes del idioma inglés

ELD: Desarrollo del inglés

ENL: Inglés como nuevo idioma

ESOL: Inglés para hablantes de otros idiomas

ESSA: Ley Cada Estudiante Triunfa

FARMS: Comidas Gratis o a Precio Reducido

HLS: Encuesta sobre el idioma del hogar

IEP: Programa Educativo Individualizado

IES: Instituto de Ciencias de la Educación

IHE: Institución de Educación Superior

KRA: Evaluación de Preparación para el Jardín de Infantes

LEP: Persona con dominio limitado del inglés

LEAs: Agencias Locales de Educación

MCAP: Programa de Evaluación Integral de Maryland

MCPS: Escuelas Públicas del condado de Montgomery

MLLs: Estudiantes multilingües

MSDE: Departamento de Educación del estado de Maryland

NASEM: Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina

PGCPS: Escuelas Públicas del condado de Prince George

RELS: Estudiantes de inglés reclasificados/as

TWI: Inmersión bidireccional