

La enseñanza del idioma inglés para los adultos en el siglo XXI

The National Center for ESL Literacy Education

November 19, 2002

The National Center for ESL Literacy Education (NCLE) is operated by the Center for Applied Linguistics (CAL) with funding from the U.S. Department of Education (ED), Office of Vocational and Adult Education (OVAE), under Contract No. ED-99-CO-0008. The opinions expressed in this report do not necessarily reflect the positions or policies of ED. This document is in the public domain and may be reproduced without permission.

Contenido

	Páginas
Generalidades	
1. La educación en los Estados Unidos	5-13
La educación elemental secundaria y postsecundaria	5-7
Educación para los adultos	7-11
Programa ESOL para adultos	11-13
2. Estudiantes adultos del idioma inglés	13 – 15
3. Tendencias y problemas de ESOL para adultos en los Estados Unidos	15 – 41
Diseño de programas y practicas de enseñanza	17 - 23
Evaluación	23-29
Capacitación de maestros y desarrollo profesional	29 -32
Integración de la investigación y la práctica	33 – 37
Tecnología	37 - 41
4. Conclusión	41
Referencias	42- 52
Recursos adicionales	52- 56

Generalidades

Una parte considerable de la población que se inscribe en los programas de educación para adultos en los Estados Unidos la constituyen las personas adultas que estudian el idioma inglés. Dichos estudiantes desean mejorar sus vidas como personas, como miembros de la comunidad y de sus familias y como trabajadores. Muchos de ellos se establecen actualmente en comunidades que anteriormente no contaban con una gran población de inmigrantes. Para satisfacer la creciente demanda de enseñanza del idioma inglés, se están ampliando los programas de educación para adultos existentes y se están estableciendo nuevos programas. Existe un número limitado de instructores calificados y recursos para poder brindar un sistema de instrucción efectivo. El número 5 de las metas y objetivos estratégicos del U.S. Department of Education (departamento de educación de los estados unidos) (2002) asigna por mandato mejorar la calidad y el acceso a la educación postsecundaria y a la educación para los adultos. Al mismo tiempo, los cambios en la política federal que requieren una responsabilidad más estricta en los informes de resultados de los programas están realizando un cambio en la forma en la que funcionan los programas de educación para adultos. El efecto de estos factores ha hecho que el campo de la educación para los adultos evalúe la situación en la que se encuentra y la dirección hacia la que debe avanzar.

La enseñanza del idioma inglés para los adultos en el siglo XXI proporciona una descripción general del campo de la enseñanza del inglés para las personas adultas que hablan otros idiomas (ESOL, son las iniciales de English for Speakers of Other Languages) en los Estados Unidos hoy en día. Primeramente, coloca el programa ESOL para adultos en el contexto más amplio del sistema de educación en los Estados Unidos, para describir luego las tendencias y problemas que

existen en las áreas de diseño de programas y prácticas de la enseñanza, evaluación, capacitación de maestros y desarrollo profesional, integración de la investigación y la práctica y tecnología. El propósito del artículo es el de brindar a los educadores y a las autoridades responsables de las políticas de la educación una visión clara de la situación en la que se encuentra actualmente el campo de la enseñanza del idioma inglés para los adultos, de manera que puedan seguir generando un sistema de instrucción más efectivo sobre las bases de prácticas prometedoras.

1. La educación en los Estados Unidos

La educación elemental, secundaria y postsecundaria

La educación en los Estados Unidos tiene sus bases en el sistema de la escuela elemental y secundaria, o el sistema pre K–12, el cual abarca guardería, el jardín de niños y 12 años o niveles académicos. La educación se brinda a través de instituciones públicas y privadas, aunque las escuelas públicas son más numerosas que las privadas y proporcionan instrucción a la mayoría de los estudiantes. En general, la asistencia a la escuela es obligatoria desde los 7 hasta los 16 años. Los estados establecen los planes educativos, y a los distritos escolares locales y las instituciones privadas se les ha otorgado el poder de realizar modificaciones dentro de los mandatos estatales más amplios (National Center for Education Statistics, 2002).

El sistema de escuelas públicas en los Estados Unidos es un sistema descentralizado y financiado por los impuestos de los contribuyentes, cuyos orígenes se remontan al siglo XVII. En 1647, Massachussetts promulgó una ley que hacía obligatorio contar con un maestro de lectura y escritura en los pueblos de 50 familias o más. En los poblados más grandes era obligatorio contar con escuelas secundarias que preparaban a los jóvenes para la universidad (Sticht, 2002). Las municipalidades establecían y dirigían sus escuelas definiendo la estructura y contenido educativo de los programas con base en las necesidades y prioridades de la población local.

El sistema de escuelas públicas continua actualmente con esta tradición de descentralización. El gobierno federal desempeña un papel de liderazgo para garantizar la equidad del acceso y para promover la calidad de los programas educacionales y de los sistemas de instrucción. Los gobiernos estatales y locales y las entidades educativas integradas por los consejos de educación

estatales y locales, las agencias de educación estatales y los distritos escolares locales son los responsables tanto del desarrollo de las políticas educativas como de la administración directa. El gobierno federal y los gobiernos estatales y locales proporcionan los fondos en la siguiente proporción: el gobierno federal contribuye con el 7% aproximadamente del total de fondos, los gobiernos estatales con el 47% y los gobiernos locales el 46%. Durante el año escolar 1999-2000, más de 92,000 escuelas públicas instruyeron a más de 46.9 millones de estudiantes (National Center for Education Statistics, 2002).

Cerca de 26,000 escuelas privadas proporcionan educación a 5 millones de estudiantes. Las escuelas privadas cuentan con una administración independiente, aunque deben adherirse a los requerimientos mínimos de calidad de programas que establecen los estados en donde se encuentran ubicadas. Los consejos directivos y el personal de profesionales dirigen las operaciones de cada escuela. Los fondos de estas escuelas dependen principalmente de las colegiaturas y de las subvenciones del sector privado (National Center for Education Statistics, 2002; U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service, 2002).

Después del sistema K-12, se cuenta con la educación postsecundaria a través de más de 3,000 colegios y universidades públicas y privadas en todo el país. La educación vocacional, también disponible en el nivel secundario, y la educación para los adultos brindan opciones a los estudiantes que desean terminar o incrementar sus credenciales de educación del sistema K-12 o a quienes necesitan la enseñanza del idioma inglés o alfabetización. (U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service, 2002).

Educación para los adultos

Los orígenes del sistema educativo actual para los adultos, administrado por el estado, se encuentran en la Economic Opportunity Act (ley de Oportunidades económicas) de 1964, que forma parte de los programas “Great Society” (“gran sociedad”) del presidente Lyndon B. Johnson. El artículo IIB de la ley estableció el Adult Basic Education Program (programa de educación básica para los adultos). Dos años más tarde, la Adult Education Act (ley de educación para adultos) de 1966 se convirtió en el artículo III de la Elementary and Secondary Education Act (ley de educación elemental y secundaria). El artículo III se convirtió en el programa federal principal de financiamiento para los programas de educación básica y los programas de alfabetización para los adultos de 16 años de edad o mayores. La Adult Education Act ha sido enmendada varias veces, ampliando las posibilidades de los estados con respecto al uso del dinero, es decir, no solo para los servicios educativos básicos directos, sino también para la capacitación de maestros, proyectos de demostración para la alfabetización en el lugar de trabajo o para la enseñanza a los sectores especiales como la población indígena estadounidense y los inmigrantes. Las enmiendas también ampliaron los tipos de programas elegibles para recibir fondos para incluir organizaciones con y sin fines de lucro y organizaciones comunitarias (U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, 1991; Sticht, 2002).

Con el tiempo, se añadieron fuentes de fondos federales para el apoyo de la educación para los adultos. Por ejemplo, el U.S. Department of Health and Human Services (departamento de salud y servicios humanos de los Estados Unidos) ha contribuido con fondos a través de la Office of Refugee Resettlement (ORR u oficina de reasentamiento de refugiados) y del programa Temporary Assistance to Needy Families (TANF o ayuda temporal a las familias necesitadas), y

el U.S. Department of Labor (departamento del trabajo de los Estados Unidos) también ha contribuido a través de la Comprehensive Education and Training Act (CETA o ley de la educación y capacitación completa) y la Job Partnership Training Act (JPTA o ley del consorcio federal de capacitación laboral); (Gillespie, 1996). A través de los años, las distintas leyes mencionadas han reflejado las dos perspectivas, frecuentemente competitivas, sobre la educación para los adultos: una es la de proporcionar a todos los adultos, sin considerar el logro educacional o el estado social, amplias y continuas oportunidades de educación. La otra es la de brindar a los más necesitados la educación y alfabetización básicas que les permitan mejorar sus opciones de empleo y su independencia económica (Grognet, 1997).

La National Literacy Act (NLA o ley de alfabetización nacional) de 1991 reemplaza la Adult Education Act (AEA o ley de educación para adultos) de 1966. La Workforce Investment Act (WIA o ley de inversión en la fuerza de trabajo) reemplaza la NLA en 1998. La WIA es una ley cuyo objetivo es el de mejorar la competitividad de los Estados Unidos en la economía global e incluye la NLA en el artículo II: la Adult Education and Family Literacy Act (AEFLA o ley de la educación para adultos y la alfabetización familiar). A pesar del énfasis de la WIA en el mejoramiento de la fuerza de trabajo, la AEFLA se encarga de todos los servicios que financia la NLA. Por medio de las disposiciones de la AEFLA, se contribuye con fondos a las agencias estatales de educación para los adultos, las cuales los ponen a disposición de los programas locales a través del sistema de subvenciones administrado por los estados (Sticht, 2002). El porcentaje más grande de estos programas de educación para los adultos (46%) lo administran las agencias estatales de educación locales.

Otro tipo de instituciones educativas incluye los colegios comunitarios y técnicos, las organizaciones comunitarias, las instituciones correccionales y las organizaciones sin fines de lucro (Meeder, 2002). Cada estado designa un funcionario, un director estatal de educación para los adultos, el cual es responsable de implementar el sistema de subvenciones en el estado y de elaborar los informes estadísticos anuales al gobierno federal sobre los estudiantes y programas a los cuales financia. La AEFLA también establece los requerimientos de responsabilidades para determinar la efectividad de los programas financiados por dicha ley. El National Reporting System for Adult Education (NRS o sistema nacional de informes para la educación de los adultos) establece las medidas y métodos para cumplir con dichos requerimientos. El NRS es un proyecto del U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, Division of Adult Education (2001, March).

Durante el año fiscal 2002, se asignaron \$494.8 millones en fondos federales a los estados por medio de los programas de educación para adultos del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Se dedicaron \$70 millones adicionales a los programas de instrucción elemental en inglés y de educación cívica (U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, Division of Adult Education and Literacy, 2002, April); consulte la descripción de estos programas en “Program Design and Instructional Practice” (diseño del programa y práctica de enseñanza) en el capítulo 3). A estos recursos federales se añaden fondos de las agencias educativas estatales y locales. La información más reciente disponible muestra que se gastó un promedio de \$374 (tanto de fondos federales como de los correspondientes fondos estatales) por cada estudiante adulto en 1998 (U.S. Department of Education, Division of Adult Education and Literacy, 2001, October). Esto es aún considerablemente menor al promedio de \$6,835 gastado

por cada estudiante en el sistema de educación elemental y secundaria (National Center for Education Statistics, 2002). Aunque la asignación de fondos en general ha aumentado en años recientes, la proporción de fondos federales con respecto a los fondos estatales y locales para la educación de los adultos ha disminuido en forma constante. En 1966 el gobierno federal pagó \$53 por cada estudiante inscrito y los fondos locales y estatales pagaron \$26. En 1998, el gobierno federal pagó \$89 por estudiante inscrito, mientras los fondos estatales y locales proporcionaron \$240 (Sticht, 2002). En el año escolar 2000, los principales receptores de fondos federales administrados por los estados fueron las agencias educativas locales (46%), las organizaciones sin fines de lucro públicas y privadas (13%), las instituciones correccionales (11%), los colegios comunitarios y técnicos (10%) y las organizaciones comunitarias (10%) (Meeder, 2002).

Otras organizaciones también proporcionan servicios de educación para los adultos, con o sin ayuda de fondos federales. Entre estas se incluyen las organizaciones religiosas, las organizaciones de voluntarios, los museos y bibliotecas.

En el año 2000, la National Literacy Summit (cumbre de alfabetización nacional), una labor conjunta entre el U.S. Department of Education, el National Institute for Literacy (instituto nacional para la alfabetización) y otras organizaciones públicas y privadas dedicadas a los problemas de la alfabetización de los adultos, inauguró una serie de reuniones por todos los Estados Unidos para desarrollar un programa de acciones con el objetivo de crear un sistema sólido de educación para los adultos. El documento resultante, *From the Margins to the Mainstream: An Action Agenda for Literacy* (De los márgenes a la corriente principal: un

programa de acciones para la alfabetización) (National Institute for Literacy, 2000), presenta los problemas y retos, es decir, recursos, acceso y calidad, a los que se enfrenta el sistema de educación para los adultos en los Estados Unidos hoy en día. En este documento se identificó la satisfacción de las necesidades de los estudiantes del idioma inglés como una de las áreas que requiere atención especial. Como resultado de ello, se desarrolló un programa de acción adjunto que se concentra específicamente en las características y necesidades exclusivas de este sector de la población (Teachers of English to Speakers of Other Languages [o TESOL que significa maestros de inglés para personas que hablan otros idiomas], 2003).

Programa ESOL para adultos

El estatuto federal que estableció los programas de educación básica para adultos (la Economic Opportunity Act o ley de oportunidades económicas de 1964) autorizó la enseñanza dirigida “hacia la eliminación de la incapacidad de todos los adultos de leer y escribir el idioma inglés”, estableciendo con ello los servicios para los estudiantes de inglés dentro del sistema de educación para adultos que cuenta con fondos federales. Las leyes posteriores siguieron apoyando la enseñanza del idioma para los inmigrantes y refugiados. Algunas veces, se asignan sumas discrecionales para servicios destinados a sectores específicos de la población, por ejemplo, los refugiados de Cuba, Haití y el sureste asiático. En otras ocasiones, se destinan sumas para el desarrollo y la enseñanza de contenido específico, por ejemplo, ciudadanía y educación cívica (Terrill, 2000b; U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, 1991). Las clases de ESOL para adultos se ofrecen por medio del sistema de educación para los adultos.

Con el crecimiento del número de estudiantes del idioma inglés, muchos estados y territorios han nombrado a un especialista en ESOL para trabajar junto con el director estatal de educación para adultos en la supervisión de los servicios a las personas en los programas ESOL. De acuerdo a las estadísticas más recientes para el año escolar 2000–2001, el 42% de todos los participantes, es decir, 1.1 millones de un total de 2.7 millones, inscritos en los programas de educación para los adultos que administra el estado, estaban inscritos en clases del programa ESOL (U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, Division of Adult Education and Literacy, 2002, April 8). Este porcentaje no incluye los estudiantes del idioma inglés que asisten a clases en otros segmentos del sistema, como Adult Basic Education (ABE o educación básica para los adultos) o Adult Secondary Education (ASE o educación secundaria para los adultos) En el año 2001, de los estudiantes inscritos en todos los programas de educación para adultos que administra el estado, incluyendo ESOL para adultos, aproximadamente el 39% era de origen hispano o latinoamericanos, el 31% de raza blanca (este porcentaje incluye a las personas, originarias o no de los Estados Unidos, que se identificaron a sí mismos en esta categoría), el 21% era de raza negra o afroamericanos, el 7% de origen asiático, el 2% indígenas estadounidenses u originarios de Alaska y el 1% provenía de Hawai u otras islas del Pacífico (U.S. Department of Education, 2002).

Los servicios del programa ESOL para adultos también los proporcionan las mismas organizaciones privadas que imparten servicios de educación general para los adultos (como se describió anteriormente), así como escuelas de idiomas e instituciones académicas privadas. Un número considerable de estudiantes adultos del idioma inglés recibe enseñanzas en los programas patrocinados por las organizaciones comunitarias y las grandes organizaciones

nacionales de voluntarios para la alfabetización como las organizaciones Laubach Literacy (alfabetización Laubach) y Literacy Volunteers of America (voluntarios de Estados Unidos para la alfabetización). Ambas organizaciones se fusionaron en octubre de 2002 para formar la organización ProLiteracy. Laubach Literacy reportó que en el período 1999-2000, aproximadamente el 77% de sus programas miembros proporcionaron enseñanza del ESOL a 68,000 estudiantes adultos del idioma inglés (Laubach Literacy, 2001). Únicamente el 23% de los programas impartió alfabetización a angloparlantes. Este número indica de alguna manera la magnitud de los servicios que proporciona este sector.

2. Estudiantes adultos del idioma inglés

Los sectores de la población de estudiantes que asisten a las clases de ESOL para adultos son muy diversos. Algunos ejemplos de las diferencias entre ellos son el idioma de origen, estado socioeconómico, edad, antecedentes educacionales, prácticas culturales, raza, objetivos, estado de inmigración, tiempo de permanencia en los Estados Unidos y experiencias personales. Entre los estudiantes de ESOL para adultos no es raro encontrar refugiados, inmigrantes legales e indocumentados, granjeros, ex empleados de gobiernos extranjeros, personas mayores, mujeres solteras, hombres casados que mantienen una familia, personas que aprenden a leer por primera vez y estudiantes que aspiran a ingresar a la universidad, todos compartiendo el mismo salón de clases.

De los estudiantes de inglés inscritos en programas de educación para los adultos administrados por los estados en el año escolar 2000-2001, el 55% (o 6.1 millones de participantes) estaban inscritos en cursos de alfabetización básica o en los cursos elementales de ESOL (U.S.

Department of Education, Division of Adult Education and Literacy, 2002, July). Dichos participante en las clases de ESOL para adultos citan varias razones por las cuales se han inscrito en el programa: para mejorar su dominio del idioma inglés, para satisfacer necesidades personales, familiares o sociales, para cumplir con las exigencias del trabajo o para lograr un mejor empleo o para continuar con su educación (National Center for Education Statistics, 1995; Skilton-Sylvester & Carlo, 1998). Los estudiantes de estos cursos demuestran generalmente altos niveles de entusiasmo por el aprendizaje del inglés y permanecen en los programas durante más tiempo que los estudiantes de otras clases de educación básica para adultos, por ejemplo, preparación para el examen GED (General Education Development) o la lectura y escritura básicas. Los resultados de un estudio nacional realizado en 1994 mostraron que los estudiantes de ESOL adquieren tres o cuatro veces mayor tiempo de enseñanza que los estudiantes de ABE y ASE: una mediana de 113 horas para los estudiantes de ESOL, cuando la mediana para los de ABE es de 35 horas y para los de ASE de 28 (Fitzgerald, 1995, p. 1). Los estudiantes adultos del idioma inglés poseen experiencia, madurez y motivación, lo cual les facilita el aprendizaje. Muchos de ellos cuentan con recuerdos positivos de la escuela y están deseosos de continuar su educación (Fitzgerald, 1995; Skilton-Sylvester & Carlo, 1998). Sin embargo, describen también los obstáculos para su participación, incluyendo la disponibilidad de tiempo, recursos económicos, el cuidado de los hijos y el transporte, así como la falta de conocimiento de los programas adecuados disponibles en sus áreas de residencia (National Center for Education Statistics, 1995).

Aunque los datos específicamente relacionados con los estudiantes de ESOL para adultos con los que se cuenta son limitados, la información sobre la población potencial con interés en los cursos

de ESOL para adultos puede brindar detalles descriptivos adicionales. En el año 2000, la población de origen extranjero en los Estados Unidos era de 28.4 millones (10.4% del total de la población). Los hispanos representaban el 51% de dicha población de origen extranjero, los asiáticos y las personas provenientes de las islas del Pacífico eran los segundos con el 25%; los europeos representaban el 15% y el 9% restante aproximadamente provenían de otras áreas del mundo. La mayoría de la población de origen extranjero se encontraba en el grupo de edad entre los 25 y 54 años (58.7%) o más de 55 años (20.2%). Los niveles de educación eran distintos, pero el 67% de esta población tenía educación secundaria o mayor (U.S. Census Bureau, 2001b). En otros informes adicionales, 35,176,332 de personas de 18 años o mayores informaron hablar otro idioma en casa que no era el inglés. Aunque esto no indica necesariamente la necesidad de la enseñanza del idioma inglés, al menos 9 millones de personas en este grupo informaron que no hablan bien el inglés o que no lo hablan (U.S. Census Bureau, 2001a). En lo referente a niveles de alfabetización, el 64% de la población estadounidense nacida en el extranjero, que habla otro idioma y que pertenece al grupo de edad entre los 16 y los 65 años, se encuentra en el Nivel 1 de la International Adult Literacy Survey (IALS o encuesta internacional de la alfabetización de los adultos), lo que significa que tiene dificultad para leer y usar hasta informaciones claramente impresas y de formato sencillo, como son las instrucciones en la botella de un medicamento con receta (Tuijnman, A., 2000).

3. Tendencias y problemas de ESOL para adultos en los Estados Unidos

El campo de los programas ESOL para adultos, como el de la educación para adultos en general, se enfrenta a numerosos retos y cambios. La inmigración sigue aumentando y siguen cambiando los patrones demográficos y de asentamiento. Estados que no habían tenido un gran número de

inmigrantes, como Arkansas, Nebraska y Tennessee, se enfrentan ahora a un enorme crecimiento de la población de inmigrantes. En aquellos estados que aún no cuentan con una infraestructura de instrucción de ESOL para adultos, el enfrentar este reto puede ser especialmente difícil. Aún en los estados que tienen experiencia en la enseñanza de ESOL para adultos, la necesidad de hacer frente a la creciente demanda da frecuentemente como resultado salones de clase demasiados numerosos para ser efectivos (Florez & Burt, 2001; National Center for ESL Literacy Education o Centro Nacional para la Educación e Instrucción Elemental de ESL, 1998; Van Duzer, 2002; Wrigley, Chisman, & Ewen, 1993; Wrigley & Guth, 1992). Existe también una tendencia hacia la inscripción de un número mayor de jóvenes en los programas de educación para los adultos, incluyendo las clases de ESOL para adultos, lo cual añade un nuevo elemento de diversidad y nuevos problemas relacionados con el contenido de la educación, la instrucción y aun la administración de los salones de clases (Hayes, 2000).

La demanda de clases de ESOL, de personal calificado para trabajar con estudiantes adultos del idioma inglés y de recursos adecuados para apoyar esta labor ha aumentado enormemente. Los cambios de la política federal reclaman mayores requerimientos de responsabilidad y transparencia para todos los proyectos que reciben fondos federales. Aunque el conocimiento del aprendizaje de un segundo idioma (SLA por sus siglas en inglés) y de la enseñanza de idiomas sigue evolucionando, la investigación sobre los sectores específicos de la población que recibe instrucción en los programas tradicionales de ESOL para adultos sigue siendo limitada. Existe particular atención a la política y la enseñanza a fin de preparar a las personas para las complejidades de la vida moderna, en especial en el lugar de trabajo, y para proporcionarles las

habilidades necesarias para salir adelante. Las tendencias y problemas actuales que han surgido de este contexto se encuentran en las áreas de:

- diseño de programas y prácticas de enseñanza,
- evaluación,
- capacitación de maestros y desarrollo profesional,
- integración de la investigación y la práctica y
- tecnología.

Estas tendencias y problemas predominan en todos los programas de ESOL para adultos, independientemente de las fuentes de recursos económicos o de las estructuras. A continuación, se describe cada tendencia y problema, primero, delineando su alcance, segundo, exponiendo sus prácticas prometedoras y tercero, explicando las dificultades remanentes. Esta información se compiló de la revisión de los documentos relacionados, los cuales se citan en las secciones Referencias y Recursos adicionales de este artículo..

Diseño de programas y prácticas de enseñanza

La diversidad de la población de estudiantes, las características de los programas, los sistemas de instrucción y las filosofías de la enseñanza adoptadas han generado una gran variedad de diseño de programas y prácticas de enseñanza en la educación de ESOL para adultos en los Estados Unidos. En general, el sello distintivo de los programas de ESOL para adultos es la flexibilidad. Para ser efectivos, es necesario que los programas ofrezcan clases con una variedad de horarios, ubicaciones, duraciones y contenidos que permita maximizar las oportunidades de aprendizaje, adaptándose simultáneamente a las realidades y restricciones de las vidas de los estudiantes adultos.

La enseñanza puede impartirse por medio de tutores individuales, en grupos pequeños o grandes. Debido a la creciente demanda de enseñanza de ESOL para adultos, son frecuentes las clases numerosas o con una amplia variedad de niveles de aprovechamiento del idioma inglés, es decir, las clases con niveles múltiples (National Center for ESL Literacy Education, 1998; TESOL, 2003). Los programas de ESOL para adultos raramente incluyen solo la enseñanza del idioma y alfabetización. También proporcionan a los estudiantes de inglés el acceso a la información, prácticas y conceptos necesarios para la supervivencia y el éxito en los distintos campos y papeles por desempeñar, incluyendo el del aprendizaje continuo en su nueva tierra.

Los tipos más comunes de enseñanza de ESOL para adultos incluyen lo siguiente:

- Clases de habilidades para la vida o clases generales de ESOL, concentrándose en el desarrollo de las habilidades del idioma inglés en general. Dicho desarrollo se trata generalmente en el contexto de los temas o funciones de la vida diaria, tales como ir al doctor, obtener un trabajo, ir de compras o administrar el dinero.
- Programas familiares de alfabetización de ESOL, dirigidos a la familia en su conjunto y proporcionando alfabetización y enseñanza del inglés para adultos y niños. Con frecuencia incluyen elementos de formación e información que los padres de familia pueden usar para continuar la alfabetización de los niños y para su desarrollo educativo en general. Algunos programas, como el Even Start, son labores de colaboración entre el sistema K–12 y los programas de educación para los adultos.
- Programas de alfabetización y educación cívica en inglés (English Literacy/Civics o EL/Civics), que integran la enseñanza del idioma inglés con oportunidades para aprender

acerca de los derechos civiles, la participación y responsabilidad cívica y la ciudadanía. Aunque la enseñanza de este tipo se ha brindado en algunos programas durante algún tiempo, existe un nuevo interés en el desarrollo de cursos de EL/Civics a raíz de que el Departamento de Educación de los Estados Unidos promulgó una iniciativa específica de EL/Civics en el año fiscal 2000.

- Programas de capacitación vocacional de ESL (VESL), para preparar a los estudiantes para el trabajo. Pueden concentrarse en las habilidades generales previas al empleo, como la forma de encontrar trabajo o la preparación para una entrevista, o pueden enfocarse en la preparación para el trabajo en campos específicos como la horticultura u hospitalidad. Estos cursos se ofrecen generalmente en las escuelas secundarias o en las escuelas vocacionales y técnicas. Los participantes pueden tener o no empleo.
- Clases de ESOL en el lugar de trabajo, impartidas en ambientes de trabajo a los trabajadores ya empleados, y dedicadas al desarrollo del idioma directamente relacionado con dicho ambiente de trabajo. (National Center for ESL Literacy Education, 1998; Taylor, 1997; TESOL, 2003; Weinstein, 1998; Weinstein-Shr & Quintero, 1995; Wrigley & Guth, 1992)

Prácticas prometedoras

Las estrategias de enseñanza de uso frecuente para los estudiantes adultos del inglés son:

- la incorporación de los principios del aprendizaje de los adultos, aprendizaje de un segundo idioma para los adultos y el trabajo con grupos multiculturales;
- el empleo de distintos sistemas y técnicas, (por ejemplo, métodos basados en la capacidad, en la gramática, en la participación, en el idioma y en las habilidades, como el

método basado en la fonética y conocido como phonics), frecuentemente en combinación con distintos estilos y preferencias de aprendizaje, distintas necesidades, motivaciones y objetivos que puedan proporcionar a los estudiantes oportunidades de lograr el aprendizaje, considerando incluso posibles impedimentos para el aprendizaje;

- el inicio con la evaluación de las necesidades y objetivos de los estudiantes;
- el reconocimiento y aprovechamiento de las experiencias y fortalezas de las experiencias anteriores de los estudiantes;
- la incorporación de contenido relevante y de utilidad inmediata para los estudiantes en sus funciones como padres de familia, ciudadanos, trabajadores y estudiantes permanentes;
- la participación de los estudiantes y sus opiniones en la planificación;
- la incorporación continua de oportunidades de estimación y evaluación y
- la diversidad en la intensidad y duración de los cursos proporcionados, con horarios flexibles para satisfacer las necesidades de los diversos estudiantes. (Florez & Burt, 2001; National Center for ESL Literacy Education, 1998; TESOL, 2000; Van Duzer, 2002; Wrigley, Chisman, & Ewen, 1993; Wrigley & Guth, 1992)

Aunque los planes de estudio y el diseño de la enseñanza varían de un programa a otro, ya se ha iniciado la labor de desarrollar estándares e indicadores del desempeño del estudiante y de la calidad de los programas. Dicha tarea incluye: los estándares de los programas y un instrumento de autoevaluación de programas desarrollados por Teachers of English to Speakers of Other Languages o Maestros de inglés para personas que hablan otros idiomas (2003); Equipped for the Future content standards o Preparados para los estándares de contenido futuros (Stein, 2001) y de

proyectos estatales como los estándares ESOL modelo de California (California Department of Education o Departamento de Educación de California, 1992), las organizaciones de ESOL para adultos de Massachusetts (Department of Education, Commonwealth of Massachusetts o Departamento de Educación, Comunidad de Massachusetts 1999) y el Tennessee Adult ESOL Curriculum Resource Book o Libro de recursos de programas de estudio de ESOL para adultos de Tennessee (Sawyer, 2001). Todos estos proyectos deben generar modelos de programas y de enseñanza y estándares de calidad de fácil acceso y aceptación para los profesionales de este campo.

Dificultades

El campo de ESOL para adultos en los Estados Unidos se enfrenta a grandes dificultades en el área de diseño de programas y prácticas de enseñanza. La insuficiencia de fondos o la asignación no uniforme de los mismos es tal vez el mayor de los obstáculos. La insuficiencia de fondos genera otros problemas como son: suministro de servicios e instalaciones para satisfacer las exigencias; pagos y prestaciones a los maestros para atraer y retener un personal profesional; desarrollo y acceso a una capacitación relevante y continua para los maestros y administradores; expansión de la base de investigación, actualmente limitada, sobre la enseñanza de ESOL para adultos y programas de ayuda para el desarrollo de los planes de estudio y planes de evaluación que sean compatibles con la calidad de la enseñanza.

También es un problema la creación de planes de estudio que incluyan las necesidades de los estudiantes. Debido a que existen tantas necesidades distintas por satisfacer, algunos programas seleccionan planes de estudio y material generalizados para poder abarcar el más amplio sector

de la población estudiantil. Sin embargo, los maestros pueden no estar capacitados para incorporar las necesidades específicas de los estudiantes dentro de un plan de estudios generalizado. El intentar equilibrar la atención a las necesidades de los estudiantes en las clases con niveles múltiples de aprovechamiento puede aumentar la carga de los maestros. Asimismo, puede ser que los programas establezcan clases que respondan a oportunidades de financiamiento específicos o a estándares externos, en lugar de responder a las necesidades expresadas de los estudiantes.

La diversidad de los estudiantes, de las características, objetivos y recursos de los programas de ESOL para adultos es una carga muy particular de este campo, el cual es por naturaleza altamente descentralizado. Los programas estatales e individuales, que no reciben fondos federales, toman las decisiones de los programas en forma independiente. Esto dificulta aún más la creación de una infraestructura común, efectiva y de apoyo para los programas.

Existe un rango muy amplio de calidad en los programas ESOL para adultos. Algunas de las razones son:

- las tendencias inmigratorias y de asentamiento que llevan a los estudiantes de inglés a las áreas del país en donde los programas y el personal de enseñanza no están acostumbrados o capacitados para trabajar con dichos estudiantes;
- fondos insuficientes y asignación no uniforme de los mismos;
- la abrumadora necesidad de la enseñanza del idioma inglés y
- la clara diversidad de los estudiantes y sus necesidades, incluyendo la inscripción de numerosos jóvenes entre 16 y 18 años en las clases de ESOL para adultos

(Florez & Burt, 2001; Hayes, 2000; National Center for ESL Literacy Education, 1998; Van Duzer, 2002; Wrigley, Chisman, & Ewen, 1993; Wrigley & Guth, 1992.).

Evaluación

Dado el énfasis reciente a nivel estatal y federal en el establecimiento de estándares y responsabilidades, la evaluación sigue siendo una prioridad en la educación de ESOL para adultos. Durante el transcurso de los años, muchos programas de ESOL para adultos han usado una variedad de herramientas de evaluación para colocar a los estudiantes en las clases, transmitir la enseñanza, evaluar el progreso de los estudiantes e informar los logros alcanzados.

Estas herramientas de evaluación incluyen:

- pruebas estandarizadas,
- pruebas basadas en el material y elaboradas por los maestros,
- portafolios,
- proyectos y
- demostraciones.

El uso de las evaluaciones depende de la filosofía del programa del idioma y del aprendizaje del programa, de las necesidades de los estudiantes y las exigencias de la administración del programa y de las agencias que proporcionan los fondos. De acuerdo con la Workforce Investment Act (WIA) de 1998, es obligatoria la evaluación de cada estudiante mediante el uso de un procedimiento de evaluación estandarizado; sin embargo, los estados tienen la flexibilidad de seleccionar sus propios procedimientos de evaluación.

El National Reporting System for Adult Education (NRS o sistema nacional de informes para la educación de los adultos) ha establecido normas para la elaboración de informes. El NRS requiere que cada estado informe el progreso educativo de los estudiantes en términos de descripciones de nivel definidos por las normas de implementación del NRS (U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, Division of Adult Education, 2001, March).

Este requerimiento de datos de evaluación estandarizada ha intensificado el debate entre los profesionales, investigadores y autoridades responsables de las políticas con respecto a lo que constituye el éxito y su medición. Debido a que se requieren datos anteriores y posteriores a las pruebas, la mayoría de los estados ha seleccionado una prueba estandarizada. Varios estados permiten que los programas seleccionen la prueba de una lista de pruebas aprobadas y sólo unos cuantos estados permiten una prueba estandarizada para determinar el nivel inicial y luego una lista de verificación de capacidades o un portafolio uniforme para el nivel de salida (Van Duzer, 2002).

Prácticas prometedoras

Para implementar una práctica efectiva de evaluación, los programas:

- realizan una evaluación efectiva dentro del contexto de un plan completo de evaluación del programa. El personal del programa, los estudiantes y las partes externas interesadas trabajan juntos para establecer las metas y objetivos del programa, desarrollar medidas para la evaluación del progreso hacia dichas metas y objetivos e identificar la forma en la que se determinarán los logros (Holt & Van Duzer, 2000). Un plan completo permite a

los estudiantes conocer el avance que han tenido, permite a los maestros evaluar la efectividad de la enseñanza, permite a los administradores controlar el avance hacia las metas del programa y obtener retroalimentación para mejorar el programa y permite a las partes externas interesadas ver los resultados de su inversión.

- identifican el objetivo de la evaluación: por qué se evalúa a los estudiantes y cuál aprendizaje debe evaluarse, por ejemplo, una mayor capacidad para hablar el idioma o para elaborar un curriculum vitae .
- seleccionan los instrumentos y procedimientos de evaluación de manera que correspondan a los objetivos de aprendizaje del programa (por ejemplo, una entrevista oral para mostrar el progreso de la capacidad para hablar el idioma o un curriculum vitae completo para demostrar la habilidad de poder realizarlo) y para que atraigan y alienten a los estudiantes de manera que se interesen y realicen su mejor esfuerzo.
- usan varias medidas para presentar un cuadro más completo de lo que se ha aprendido, por ejemplo, una evaluación estandarizada, evaluaciones de desempeño, portafolios, etc.
- aseguran la disponibilidad de recursos suficientes para realizar las evaluaciones, es decir, material suficiente, un ambiente cómodo, administradores y calificadores suficientemente capacitados.
- conocen las limitaciones de las evaluaciones seleccionadas.
- comparten los resultados de las evaluaciones con los estudiantes e instructores, con el personal administrativo y los responsables de proporcionar los fondos, y usan los resultados como base para la toma de decisiones acerca de la planificación del programa y la enseñanza. (National Research Council, 2002; Van Duzer & Berdan, 1999; Wrigley, 2001)

Dificultades

Pueden existir diferencias entre lo que los estudiantes, instructores y personal del programa consideran como un logro y lo que se mide por medio de los procedimientos de evaluación que los estados asignan por mandato. Se reconocen como indicadores valiosos de progreso lograr los objetivos, participar en clase, tomar la iniciativa, mostrar confianza y aumentar el dominio del idioma. Sin embargo, de acuerdo al NRS, el éxito se identifica como un logro en el nivel de dominio del idioma. La descripción de nivel de ESOL del NRS define la capacidad de hablar y escuchar, leer y escribir el idioma inglés y las habilidades en el lugar de trabajo en seis niveles. Cada estado determina el porcentaje de estudiantes que deben avanzar de un nivel a otro. Los estados también designan las herramientas o procesos de evaluación específicos que deben usar los programas para mostrar progreso en un nivel. Aún con ello, quedan problemas relativos al tiempo que toma el aprendizaje de un idioma, la suficiencia de las medidas actuales para evaluar el aprendizaje del idioma con el tiempo, la disponibilidad de recursos (por ejemplo, personal capacitado, condiciones adecuadas de prueba, material de prueba) y la necesidad de una política segura de evaluación a nivel local, estatal y nacional.

El NRS ha descrito seis niveles de capacidad. Cada estado define los porcentajes de estudiantes que deben mostrar progreso de nivel en el año escolar. Sin embargo, es difícil predecir el tiempo que toma pasar de un nivel del NRS a otro. Uno de los problemas es que el NRS no es una escala de integración, es decir, el tiempo que toma pasar de un nivel a otro puede variar. Por ejemplo, probablemente tomará más tiempo pasar del nivel de instrucción elemental de ESL al nivel

inicial de ESL que del nivel bajo intermedio al nivel alto intermedio. No existe una investigación que muestre el tiempo que toma pasar de un nivel del NRS a otro.

Los investigadores que estudian a los niños que aprenden inglés como un segundo idioma sugieren que aprender bien un idioma toma de 5 a 7 años (Thomas & Collier, 1997). El proyecto Mainstream English Language Training (MELT o capacitación del idioma inglés estándar) afirmó que tomaría de 500 a 1000 horas de enseñanza para un adulto con instrucción elemental en el idioma materno, quien sin embargo no ha recibido antes enseñanza del inglés, alcanzar un nivel que le permita satisfacer sus necesidades básicas, salir adelante en el trabajo y tener interacción limitada en inglés (Competency-based, 1985). Debido a que los estudiantes adultos no asisten a la escuela seis horas al día, cinco días a la semana como los niños, es casi imposible predecir el tiempo que tomaría pasar de un nivel a otro. El tiempo que toma mostrar progreso de nivel en una escala de capacidades depende de los factores del programa (es decir, intensidad de las clases y la capacitación y experiencia de los instructores) y de los factores del estudiante (es decir, antecedentes de educación y edad).

Para demostrar el progreso de un estudiante, se usan con frecuencia pruebas estandarizadas y comercialmente generalizadas, las cuales son fáciles de administrar a grupos y requieren una capacitación mínima del administrador de la prueba. También tienen prueba documentada de confiabilidad (es decir, la uniformidad de datos a través del tiempo) y validez (es decir, la medición de lo que la prueba dice que mide) (Holt & Van Duzer, 2000).

A pesar de sus ventajas, dichas pruebas estandarizadas y comercialmente generalizadas tienen limitaciones. Pueden no reflejar con precisión el plan de estudios que se sigue, o no captar los cambios paulatinos del aprendizaje que se producen durante períodos breves de tiempo de enseñanza. Esto es especialmente un problema cuando los estudiantes cuentan solamente con unas cuantas horas por semana para asistir a clases o cuando la enseñanza se centra en un número limitado de objetivos del estudiante. Debido a que el aprendizaje de un idioma toma tanto tiempo, los estudiantes pueden no tener suficiente tiempo de enseñanza o una enseñanza suficientemente amplia para demostrar progreso en una prueba estandarizada en el periodo de tiempo que los estados están requiriendo.

Aunque las evaluaciones de desempeño (por ejemplo, informes orales, proyectos, listas y demostraciones) proporcionan valiosa información a los estudiantes, instructores y demás personal del programa, su uso para fines de responsabilidad y transparencia es limitado actualmente. Para generar los datos seguros y confiables que se requieren para demostrar la labor realizada, sería necesario estandarizar las evaluaciones de desempeño (National Research Council, 2002). Es decir, para cada uno de los niveles de operación de NRS, es necesario desarrollar y estandarizar las tareas que representan la conclusión de un nivel y las normas e instrucciones impresas para la evaluación del desempeño en ese nivel, y además, es necesario capacitar a los evaluadores para su uso.

La implementación de procedimientos de evaluación estandarizados requiere capacitación adicional y tiempo extra del personal. Tal vez sea necesario asignar recursos adicionales a los limitados fondos operativos de los programas. Es necesario dar cuidadoso seguimiento a los

procedimientos administrativos y de asignación de calificaciones para garantizar una evaluación uniforme y confiable. Esto puede requerir cambios en el diseño del programa para asegurarse de que los estudiantes tengan tiempo de enseñanza suficiente entre la prueba inicial y la final.

A nivel nacional, la WIA y el NRS han establecido los criterios que los estados deben seguir para poder recibir fondos federales, sin embargo, los estados establecen sus propios procedimientos de medición y evaluación del desempeño para cumplir dichos criterios. Algunos estados han establecido contratos con base en el desempeño por medio de los cuales los programas reciben dinero únicamente para los estudiantes que logran cierto progreso. No todo el personal del programa puede conocer dichas políticas y quién las establece, es decir, dicho personal puede no entender la importancia del progreso en las pruebas. Esta falta de información, más el resentimiento de tener que usar ciertas evaluaciones pueden hacer que el evaluador se muestre menos cuidadoso al administrar la prueba y así, la falta de atención a los detalles podría afectar el proceso de evaluación y, por lo tanto, los resultados (National Research Council, 2002; Van Duzer, 2002; Van Duzer & Berdan, 1999; Wrigley, 2001).

Capacitación de maestros y desarrollo profesional

En años recientes, ha aumentado significativamente la demanda de personal calificado para el trabajo con los estudiantes adultos del idioma inglés como resultado de un aumento continuo de la demanda de dichos cursos (Florez & Burt, 2001). La demanda de clases no es algo nuevo, sin embargo, los cambios en los patrones de inmigración y en la demografía (vea la Figura 1) han afectado el desarrollo profesional (Fitzgerald, 1995). Como resultado de ello, nuevos maestros ingresan a este campo, a los maestros con experiencia se les pide que hagan frente a nuevas

exigencias y los maestros de educación básica para adultos trabajan con los estudiantes del idioma inglés junto con estudiantes angloparlantes. Gran parte de esto sucede en las áreas donde la infraestructura de los programas ESOL es limitada o inexistente. El desarrollo profesional es crucial para estos maestros (National Center for ESL Literacy Education, 1998; TESOL, 2000).

Prácticas prometedoras

Los estudios de la labor realizada en el desarrollo profesional en la educación para los adultos revelan que las prácticas prometedoras tienen las siguientes características:

- son amplias, continuas y se basan en una teoría e investigación sólidas;
- involucran a los maestros en la planificación, implementación y evaluación de las tareas de capacitación;
- proporcionan a los maestros la oportunidad y el apoyo para que prueben nuevas aptitudes en el trabajo y promueven las actividades de retroalimentación y seguimiento;
- incluyen tiempo de consulta, reflexión y colaboración y
- proporcionan el suficiente apoyo económico para que tanto los maestros de tiempo completo como los maestros a tiempo parcial participen en las actividades de desarrollo profesional. (Burt & Keenan, 1998; Crandall, 1994).

Dados los resultados en el campo de la educación de ESOL para adultos, la creación de oportunidades de desarrollo profesional que cumplan con estos criterios representa un gran reto.

Entre las labores recientes de desarrollo profesional que se muestran prometedoras se incluyen:

- ampliar el conocimiento de los maestros en las áreas de los principios de aprendizaje de los adultos (en los contextos de ESOL), de los procesos de aprendizaje de un segundo

idioma, de los métodos efectivos para la enseñanza de un segundo idioma y de las técnicas de trabajo con grupos multiculturales;

- explorar los formatos actuales de desarrollo profesional que muestran oportunidades para la aplicación de nuevas ideas, colaboración y retroalimentación, así como la integración de talleres únicos, series de talleres y conferencias en estos formatos;
- usar los métodos que se basan en la tecnología (por ejemplo, CD-ROM, teleconferencias, cursos sincrónicos y asincrónicos por Internet y transmisiones de televisión) para brindar opciones de desarrollo profesional que optimicen los recursos financieros, lleguen a los maestros y programas dispersos y promuevan la colaboración y el sentido de comunidad;
- fomentar la práctica reflexiva por medio de modelos individuales o de grupo;
- promover las comunidades profesionales a través de tareas como tutorías, grupos de investigación profesional, círculos de lectura y enseñanza entre compañeros;
- alentar a los maestros a reunir la teoría, la investigación y la práctica por medio de la investigación profesional o de proyectos en grupo entre investigadores y maestros;
- desarrollar nuevos modelos de acreditación y certificación con base en las aptitudes y el conocimiento que necesitan poder demostrar los maestros de ESOL para adultos;
- concentrarse en el desarrollo profesional dentro de otras labores a nivel nacional como el Program Standards for Adult Education ESOL (estándares de programa para la educación de ESOL para adultos) creado por Teachers of English to Speakers of Other Languages (2000b) y el Research Agenda for Adult ESL (programa de investigación de ESL para adultos) creado por el National Center for ESL Literacy Education (centro nacional para la educación e instrucción elemental de ESL) en conjunto con el National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (centro nacional para el estudio del aprendizaje y la

alfabetización de los adultos) (1998). (Burt & Keenan, 1998; Florez & Burt, 2001; Smith, Hofer, & Gillespie, 2000)

Dificultades

Un gran porcentaje de los estudiantes adultos son estudiantes de inglés. Aún así, los programas, estudiantes y maestros de ESOL para adultos se encuentran todavía al margen de la política y estructura de la educación para adultos. Muchos maestros de ESOL para adultos consideran que el campo mismo tiene poco prestigio. Los profesionales trabajan frecuentemente en condiciones de estrechez, con recursos y material limitados. La mayor parte de los maestros de ESOL para adultos trabajan a tiempo parcial, como empleados por hora con prestaciones mínimas o sin ellas. Ingresan al campo con formación cultural, capacitación y experiencias diversas, y existe una alta tasa de rotación del personal docente. Además, la gran variedad de enfoques en lo referente a contextos y contenido de la enseñanza (por ejemplo, el lugar de trabajo, el personal docente y demás, las habilidades de vida y los programas de voluntarios) dificultan un desarrollo profesional uniforme. Los requerimientos de certificación y capacitación de los maestros varían de un estado a otro y algunas veces aún de un programa a otro en un mismo estado. Existen oportunidades y recursos económicos limitados para el desarrollo profesional y muchos de los maestros que trabajan con horarios a tiempo parcial o en programas aislados tienen dificultad para conectarse con otros maestros y participar en una comunidad profesional (Chisman, 1993; TESOL, 2003).

Integración de la investigación y la práctica

La relación recíproca entre la investigación y la práctica de la enseñanza es muy importante en la educación de los adultos. La investigación y sus resultados son las herramientas para establecer las teorías que guían a la práctica, investigar lo que sirve a los estudiantes y proporcionar los modelos que se ponen a prueba y en práctica. La práctica funciona como un recurso real a la investigación, como una caja de resonancia tanto para el diseño de la investigación como para la prueba de los resultados y como medio para dar una nueva dirección a un estudio de investigación o proporcionar nueva información para una investigación adicional.

La investigación de la educación ha tendido a concentrarse en el sistema K-12 de escuelas públicas, principalmente en los niveles de la escuela elemental. Los estudios de investigación sobre los estudiantes jóvenes del inglés han producido importantes resultados que han dado forma a la enseñanza del idioma inglés para los estudiantes jóvenes (Garcia, 2000). El financiamiento de labores importantes de investigación en la educación para los adultos, incluyendo ESOL para adultos, no ha sido tan amplio hasta la fecha. Por ejemplo, desde la década de los años setenta, la Office of Educational Research and Improvement (OERI u oficina de investigación y mejoras educacionales) del U.S. Department of Education ha proporcionado fondos a 10 centros de investigación del sistema K-12 (el Regional Educational Laboratory Program o programa regional de laboratorio educacional). La OERI financia únicamente un centro de investigación y desarrollo para la educación de los adultos, el National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL). El NCSALL ha estado en operación desde 1996 y anteriormente, la OERI financió el National Center on Adult Literacy (NCAL o centro

nacional para la alfabetización de los adultos) en la escuela de posgrado de la University of Pennsylvania, el cual no se estableció sino hasta 1990.

No es de sorprender que la base de investigación para estudiantes adultos del idioma inglés sea limitada. Sin embargo, el Departamento de Educación de los Estados Unidos acaba de incorporar la No Child Left Behind Act of 2001 (la ley “que ningún niño se quede atrás” de 2001) en todas las tareas educacionales que se realizan en todas las edades, con lo cual la exigencia de una práctica basada en investigación científica y la responsabilidad en la investigación ha llegado ahora a la educación para los adultos en general y a la educación de ESOL para adultos en especial (Meeder, 2002).

Prácticas prometedoras

Hasta ahora, se realizaba muy poca investigación con los estudiantes adultos de ESOL en los contextos de ABE y ESOL para adultos. En lugar de dicha investigación, las decisiones acerca de lo que funcionaba dependían de las extrapolaciones provenientes de investigaciones realizadas con estudiantes niños o con adultos que estudiaban inglés en la universidad o en otros ambientes académicos. El campo recibía los beneficios de las investigaciones que se centraban específicamente en los programas y los sectores de la población que constituyen el ESOL para adultos. Los recientes esfuerzos por financiar importantes estudios de investigación dedicados a ESOL para adultos o que incluyan programas y sectores de la población de ESOL para adultos ampliarán la base de investigación algo limitada que existe actualmente. Estos estudios incluyen:

- Reading Components Study (el estudio Componentes de lectura)(NCSALL, John Strucker, director del proyecto);

- Adult ESL Lab School (la escuela laboratorio de ESL para adultos) (Portland State University y NCSALL, Steve Reder, director del proyecto);
- “What Works” Study (estudio de “lo que funciona”) de los estudiantes de instrucción elemental de ESL para adultos (American Institutes of Research o Instituto Americano de Investigación, Larry Condelli, director del proyecto y Heide Wrigley, administradora de subcontratos); y
- Evaluation of Effective Adult Basic Education Programs and Practices (la evaluación de los programas y prácticas efectivas en la educación básica para adultos) (Abt Associates, Judith Alamprese, directora del proyecto).

Consulte Mortensen (2001) para obtener información sobre estos y otros estudios actuales de investigación.

Las prácticas prometedoras que surgen de estas tareas demuestran que:

- La investigación que promueve la colaboración estrecha entre investigadores y profesionales tiene el potencial de explotar la relación naturalmente recíproca entre investigación y práctica y de salvar la brecha que existe entre estos dos grupos con respecto a la educación para los adultos.
- La investigación de los profesionales, es decir, la investigación que realizan los maestros para abordar los problemas y preguntas específicas de sus aulas, brinda a los maestros la oportunidad de dirigir el estudio hacia la mejora de la práctica de la enseñanza, si reciben la capacitación y el apoyo suficientes.

- Las oportunidades de estudios longitudinales que faciliten una observación amplia y profunda son importantes en un campo con las complejidades lingüísticas y culturales inherentes a los programas ESOL para adultos.

Dificultades

Las complejidades de los programas ESOL para adultos dificultan la investigación en este campo. La investigación de los temas de cultura, idioma y educación no es fácil cuando la complican las diversas poblaciones de estudiantes ambulantes y los distintos ambientes de aprendizaje. Las largas tradiciones de los métodos cualitativos y etnográficos para la investigación en el campo se oponen al énfasis actual en la investigación científica y en resultados cuantificables. La búsqueda o el desarrollo de diseños de investigación que reconozcan e incluyan estos problemas específicos del campo representa un problema.

Más aún, algunos de los problemas que se mencionaban anteriormente sobre la capacidad y el desarrollo profesional de los maestros son también dificultades para la integración de la investigación y la práctica. El cruce de caminos de los investigadores y los profesionales de los programas de ESOL para adultos no ha sido tradicionalmente fácil. Los maestros que trabajan en puestos de tiempo parcial con baja remuneración no tienen con frecuencia el apoyo financiero y la disponibilidad de tiempo para participar en actividades adicionales como la investigación. Asimismo, puede ser que posean una capacitación y experiencia limitadas en lo referente a métodos de investigación, haciendo aún más difícil los trabajos en colaboración. Al costo total de la investigación de ESOL para adultos, se añade la necesidad de traductores e intérpretes que compilen información válida de aquellos participantes que poseen un conocimiento limitado del

inglés. Por último, aún no se logra una forma eficiente y efectiva para hacer llegar la información y los resultados de la investigación al campo, es decir, una forma de conectar la investigación a la práctica de manera útil y significativa.

Tecnología

El uso de la tecnología en la enseñanza no es nuevo en el campo de la educación de ESOL para adultos. Los profesionales de dicho campo han usado, desde hace ya tiempo, aplicaciones como cintas de audio y vídeo, cámaras, proyectores y programas de software para enriquecer sus actividades educacionales. La integración de los paquetes de multimedia y las presentaciones de PowerPoint a la enseñanza es aún más reciente. Los maestros siguen explorando y desarrollando nuevos usos de la tecnología, ya sea como herramienta de enseñanza en el aula, como sistema didáctico para la instrucción de los estudiantes y como contenido educativo mismo (por ejemplo, el aprendizaje de programas de procesadores de palabras o el desarrollo de páginas Web).

La tecnología puede utilizarse en muy distintos ambientes: en el salón de clases, en sitios remotos de aprendizaje y en el estudio adicional o por cuenta propia. Esta adaptabilidad es de gran atractivo en un campo con gran variedad de tipos de programas, objetivos de contenido, ambientes de enseñanza y necesidades y objetivos de estudiantes. En el nivel de salón de clase o de aprendizaje individual, la nueva tecnología presenta oportunidades para lograr varios objetivos de enseñanza, por ejemplo, habilidades integradas para los idiomas, pensamiento crítico y aptitudes interpersonales y de cooperación. La tecnología también puede adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje: auditivo, visual o táctil.

El uso de la tecnología para el desarrollo profesional es más reciente. Ha sido explorado debido a varias razones, muchas de ellas similares a las que hacen necesario el uso de la tecnología en la enseñanza: para aumentar las opciones de instrucción; para abarcar audiencias amplias y con frecuencia dispersas; para establecer oportunidades continuas de desarrollo profesional; para brindar formas de que los maestros se comuniquen entre sí y para familiarizarlos con la tecnología de manera que estén preparados para incluirla efectivamente en su propia práctica de la enseñanza. Las últimas aplicaciones incluyen el desarrollo de CD-ROM de acceso automático, programas de software y cursos y programas de capacitación por medio de la Web que combinan las reuniones frente a frente con los componentes de la Internet o de la teleconferencia.

Prácticas prometedoras

Entre las labores para el uso efectivo de las aplicaciones de la tecnología en la enseñanza de ESOL para adultos se incluyen:

- hacer frente a la necesidad de contar con fondos suficientes para promover la integración de la tecnología, incluyendo la compra de hardware, software y el material relacionado y proporcionar apoyo técnico suficiente y continuo para su mantenimiento;
- incluir objetivos de tecnología en la planificación a largo plazo de la educación para los adultos a nivel estatal;
- seleccionar la tecnología que complemente y que sea compatible con los métodos, necesidades y objetivos de la enseñanza, así como que refleje lo que se sabe acerca del aprendizaje, instrucción elemental y uso del idioma;
- desarrollar nuevos modelos de instrucción o ampliar los existentes para que incluyan las aplicaciones tecnológicas, en vez de usar la tecnología sola como un maestro suplente;

- incorporar oportunidades para el desarrollo de capacidades en las aplicaciones tecnológicas (por ejemplo, procesamiento de palabras, desarrollo de páginas Web o grabado de cintas de vídeo) en la enseñanza de ESOL;
- crear y usar modelos híbridos que combinen los componentes tecnológicos con elementos tales como material impreso complementario, la enseñanza tradicional en el salón de clases y las reuniones frente a frente;
- desarrollar programas de software y sitios en la Web que sean verdaderamente apropiados y útiles para los inmigrantes que aprenden inglés, especialmente en los niveles iniciales;
- proporcionar a los maestros la capacitación en los métodos y técnicas de la enseñanza que incluyen las aplicaciones tecnológicas, así como las funciones y usos del equipo (hardware) que se usa;
- investigar y documentar los beneficios y las dificultades de los distintos usos de las aplicaciones tecnológicas como herramientas para la enseñanza y como mecanismos de instrucción, por ejemplo: clases impartidas por vídeo, series de vídeo con el material complementario, modelos híbridos y cursos en línea y
- usar la tecnología para ampliar o individualizar el aprendizaje dentro y fuera del salón de clase y para potencialmente llegar a los estudiantes que no pueden asistir al salón de clases regularmente, por ejemplo: estaciones de actividad individualizadas, laboratorios de aprendizaje con acceso automático y cursos en línea (Burt, 1999; Gaer, 1998; Hacker, 1999; Hawk, 2000; Terrill, 2000a).

Aún con los beneficios que la tecnología brinda a los programas, instructores y estudiantes de ESOL para adultos (Fitzgerald, 1995), todavía existen dificultades. Los programas necesitan recursos financieros para adquirir tecnología y dar soporte a su uso, en particular a medida que las aplicaciones se vuelven cada vez más sofisticadas, amplias y costosas. Los maestros necesitan capacitación y apoyo continuo para integrar la tecnología de manera regular y efectiva en la enseñanza. Los fondos para la enseñanza de ESOL para adultos y para el desarrollo profesional de los maestros son generalmente limitados. Por un lado, estas restricciones económicas pueden hacer que el uso de la tecnología resulte benéfico, por ejemplo, al llegar a las poblaciones dispersas de estudiantes o al proporcionar acceso automático a las opciones de capacitación de maestros. Por otro, la adquisición y el soporte del hardware y software necesarios para integrar las aplicaciones tecnológicas a la enseñanza y el desarrollo profesional generalmente exceden los recursos disponibles.

Otra dificultad es el hacer corresponder las aplicaciones tecnológicas con las necesidades y objetivos de un programa. Los factores tales como las limitaciones financieras o el encanto con una aplicación de la más alta tecnología pueden conducir a la adopción de aplicaciones que son más limitadas o más complicadas que lo necesario para satisfacer las necesidades y objetivos existentes, y puede pasarse por alto el valor de incluir aplicaciones básicas como los paquetes de procesamiento de palabras (Gaer, 1998; Terrill, 2000a).

Finalmente, debe considerarse la división digital, es decir, la brecha entre quienes tienen acceso a la tecnología (en especial, a la computadora e Internet) y quienes no lo tienen. Las computadoras y la Internet tienen un papel cada vez más importante en las vidas de maestros y estudiantes de

ESOL para adultos, tanto en el trabajo como en casa, sin embargo, existen aún segmentos en los sectores tanto de maestros como de estudiantes que podrían beneficiarse con un acceso más fácil a este tipo de tecnología y a la información que transmite (Children's Partnership, 2000; Terrill, 2000a).

4. Conclusión

Las tendencias y proyecciones de la población para los próximos 10 años indican que el número de estudiantes adultos del idioma inglés en los Estados Unidos seguirá creciendo. Uno de los principales retos para ampliar y mejorar el sistema de educación para los adultos en este país es el de proporcionar efectivamente los servicios a los estudiantes adultos del idioma inglés (Comings, Reder, & Sum, 2001). Los recursos suficientes, así como estrategias, sociedades y labores de colaboración creativas y alternativas son necesarias en las siguientes áreas:

- evaluación,
- capacitación de maestros y desarrollo profesional,
- integración de la investigación y la práctica y
- tecnología.

Si esto se logra, seremos capaces de ayudar a los estudiantes adultos del idioma inglés a aprender el idioma y desarrollar las habilidades que necesitan en el uso de sus talentos, experiencias y aptitudes para lograr la construcción de comunidades fuertes y la participación efectiva y exitosa en su nueva tierra.

Referencias

- Burt, M. (1999). *Using videos with adult English language learners* (El uso de vídeos con estudiantes adultos del idioma inglés). ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED434539; también disponible en: <http://www.cal.org/nclle/digests/video.htm>)
- Burt, M., & Keenan, F. (1998). *Trends in staff development for adult ESL instructors* (Tendencias en el desarrollo de personal para instructores de ESL para adultos). ERIC Q&A. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED423711; también disponible en: <http://www.cal.org/nclle/digests/trendQA.htm>)
- California Department of Education. (1992). *English-as-a-second-language model standards for adult education programs* (Estándares modelo del inglés como segundo idioma para los programas de educación para los adultos). Sacramento, CA: Autor. (Disponible en: <http://www.otan.dni.us/webfarm/emailproject/standard.pdf>)
- Children's Partnership. (2000). *Online content for low-income and underserved Americans: The digital divide's new frontier* (Contenido en línea para los estadounidenses con escasos recursos y servicios: la nueva frontera de la división digital). Washington, DC: Autor. (Disponible en: http://www.childrenpartnership.org/pub/low_income/)
- Chisman, F. P., Wrigley, H.S., & Ewen, D. (1993). *ESL and the American dream: A report on an investigation of English as a second language service for adults* (El ESL y el sueño estadounidense: un informe sobre la investigación de la enseñanza del inglés como segundo idioma para los adultos). Washington, DC: by the Southport Institute for Policy Analysis.

Comings, J., Reder, S., & Sum, A. (2001, December). *Building a level playing field: The need to expand and improve the national and state adult education and literacy systems* (Generación de igualdad de oportunidades: la necesidad de ampliar y mejorar los sistemas de alfabetización y educación para los adultos a nivel nacional y estatal). NCSALL Occasional Paper. Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.

Competency-based Mainstream English Language Training Resource Package (Paquete de recursos para la capacitación del idioma inglés estándar basado en capacidades). (1985). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Social Security Administration, Office of Refugee Resettlement.

Crandall, J. (1994). *Creating a professional workforce in adult ESL literacy* (Creación de una fuerza de trabajo profesional en la instrucción elemental de ESL para adultos). ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED369308; también disponible en: <http://www.cal.org/ncl/digests/crandall.htm>)

Department of Education, Commonwealth of Massachusetts. (1999). *Framework for adult ESOL in the Commonwealth of Massachusetts* (Organización del ESOL para adultos en la Comunidad de Massachusetts). Malden, MA: Autor. (Disponible en: <http://www.doe.mass.edu/acls/frameworks/esol.pdf>)

Fitzgerald, N. B. (1995). *ESL instruction in adult education: Findings from a national evaluation* (Enseñanza del ESL en la educación para los adultos: resultados de una evaluación nacional). ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education:

(ERIC Document Reproduction Service No. ED385171; también disponible en:

<http://www.cal.org/nclle/digests/fitzgera.htm>)

Florez, M. C., & Burt, M. (2001). *Beginning to work with adult English language learners: Some considerations* (Trabajos iniciales con estudiantes adultos del idioma inglés: algunas consideraciones). ERIC Q&A. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (Disponible en: <http://www.cal.org/nclle/digests/beginQA.htm>)

Gaer, S. (1998). *Using software in the adult ESL classroom* (Uso del software en el salón de clases de ESL para adultos). ERIC Q&A. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED418607; también disponible en: <http://www.cal.org/nclle/digests/SwareQA.htm>)

Garcia, G. (2000, September). *Lessons from research: What is the length of time it takes limited English proficient students to acquire English and succeed in an all-English classroom?* (Lecciones de la investigación: ¿cuánto tiempo toma a los estudiantes de inglés con capacidades limitadas lograr aprenderlo y salir adelante en un salón de clases angloparlante?) (Issue Brief No. 5). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Gillespie, M. K. (1996). *Learning to work in a new land: A review and sourcebook for vocational and workplace ESL* (Aprender a trabajar en una nueva tierra: una reseña y libro informativo para el ESL vocacional y el lugar de trabajo). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Grognet, A. G. (1997). *Integrating employment skills into adult ESL instruction* (Integración de las aptitudes de trabajo en la enseñanza del ESL para adultos). ERIC Q&A. Washington, DC: Project in Adult Immigrant Education, & National Center for ESL Literacy Education.

(ERIC Document Reproduction Service No. ED409748; también disponible en:

<http://www.cal.org/ncl/digests/EskillsQA.htm>)

Hacker, E. (1999). *Surfing for substance: A professional development guide to integrating the World Wide Web into adult literacy instruction* (En búsqueda de los fundamentos: una guía de desarrollo profesional para la integración de la World Wide Web en la instrucción elemental para los adultos). New York: Literacy Assistance Center. (Disponible en: <http://hub1.worlded.org/docs/surfing>)

Hawk, W. B. (2000). *Online professional development for adult ESL educators* (Desarrollo profesional en línea para los maestros de ESL para adultos). ERIC Q&A. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED445560; también disponible en: <http://www.cal.org/ncl/digests/pdQA.htm>)

Hayes, E. (2000). *Youth in adult literacy education programs* (La juventud en los programas de instrucción elemental para los adultos). *The Annual Review of Adult Learning and Literacy*, 1, 74-110.

Holt, D. D., & Van Duzer, C. H. (Eds.). (2000). *Assessing success in family literacy and adult ESL* (Evaluación del éxito en la alfabetización familiar y ESL para adultos) (Rev. ed.). Washington, DC, & McHenry, IL: National Center for ESL Literacy Education, & Delta Systems.

Laubach Literacy. (2001). *1999–2000 Statistical report: A year's work in literacy* (Informe estadístico 1999-2000: el trabajo de un año en la alfabetización). Syracuse, NY: Autor.

Meeder, H. (2002, March). *Preparing America's future: Enhancing the quality of adult education and family literacy* (Preparación para el futuro de Estados Unidos: la mejoras en

la calidad de la educación para los adultos y la alfabetización familiar). Presentación en la conferencia anual del Centro Nacional para la Alfabetización familiar, Albuquerque, NM. (Disponible en: <http://www.ed.gov/offices/OVAE/AdultEd/NCFL.doc>)

Mortensen, J. (2001, April). *Current research in adult learning and literacy* (Investigación actual en el aprendizaje y alfabetización de los adultos). *Focus on Basics* (Enfoque en lo básico), 4(D). 27-31. (Disponible en: <http://ncsall.gse.harvard.edu/fob/2001/fobv4id.htm>)

National Center for Education Statistics. (1995). *Participation of adults in English as a second language classes* (Participación de los adultos en las clases del inglés como segundo idioma): 1994-95. Washington, DC: Autor.

National Center for Education Statistics. (2002). *Common core of data quick facts: Information on public schools and school districts in the United States* (Núcleo común de información: información sobre las escuelas públicas y los distritos escolares en los Estados Unidos). Washington, DC: Autor. (Disponible en: <http://nces.ed.gov/ccd/quickfacts.html>)

National Center for ESL Literacy Education. (1998). *Research agenda for adult ESL* (Programa de investigación de ESL para adultos). Washington, DC: Center for Applied Linguistics. (Disponible en: <http://www.cal.org/ncle/agenda>)

National Institute for Literacy. (2000). *From the margins to the mainstream: An action agenda for literacy* (De los márgenes a la corriente principal: un programa de acciones para la alfabetización). Washington, DC: Autor. (Disponible en: http://www.nifl.gov/coalition/summit/reports/margins_to_mainstream.pdf)

National Research Council, Committee for the Workshop on Alternatives for Assessing Adult Education and Literacy Programs. (2002). *Performance assessments for adult education: Exploring the measurement issues: Report of a workshop* (Evaluaciones de desempeño para

- la educación de los adultos: exploración de los problemas de medición, informe de un taller) (R. J. Mislevy & K. T. Knowles, Eds.). Washington, DC: National Academy Press.
- No Child Left Behind Act of 2001 (La Ley “Que ningún niño se quede atrás” de 2001). Pub. L. No. 107-110, 115 Stat. 1425 (2002). (Disponible en: <http://www.ed.gov/legislation/ESEA02/107-110.pdf>)
- Sawyer, P. (2001). *Tennessee Adult ESOL Curriculum Resource Book* (Libro de recursos de programas de estudio de ESOL para adultos de Tennessee). Knoxville: University of Tennessee, Center for Literacy Studies.
- Skilton-Sylvester, E., & Carlo, M. (1998). “*I want to learn English*”: *Examining the goals and motivations of adult ESL students in three Philadelphia learning sites* (“Quiero aprender inglés”: examen de los objetivos y motivaciones de los estudiantes adultos de ESL en tres sitios de aprendizaje en Filadelfia) (Technical Report No. TR98-08). Philadelphia: National Center for Adult Literacy.
- Smith, C., Hofer, J., & Gillespie, M. (2000, April). The working conditions of adult literacy teachers (Las condiciones de trabajo de los maestros de instrucción elemental para los adultos). *Focus on Basics* (Enfoque en lo básico), 4(D), 3-7. (Disponible en: <http://gseweb.harvard.edu/~ncsall/fob/2001/smith.html>)
- Stein, S. (2001). *Equipped for the Future content standards: What adults need to know and be able to do in the 21st century* (Preparado para los estándares de contenido futuros: lo que los adultos necesitan saber y poder realizar en el siglo XXI). Washington, DC: National Institute for Literacy. (Disponible en: http://www.nifl.gov/lincs/collections/eff/standards_guide.pdf)

- Sticht, T. G. (2002). *The rise of the adult education and literacy system in the United States: 1600–2000* (El ascenso del sistema de educación y alfabetización para los adultos en los Estados Unidos: 1600-2000). *The Annual Review of Adult Learning and Literacy*, 3. (Disponible en: http://gseweb.harvard.edu/~ncsall/ann_rev/index.html)
- Taylor D. (Ed.). (1997). *Many families, many literacies: An international declaration of principles* (Muchas familias, muchas alfabetizaciones: una declaración internacional de principios). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Teachers of English to Speakers of Other Languages. (2000). *Adult ESL language and literacy instruction: A vision and action agenda for the 21st century* (La enseñanza y alfabetización del ESL para adultos: una visión y un programa de acción para el siglo XXI). Alexandria, VA: Autor. (Disponible en: <http://www.nifl.gov/coalition/summit/reports/agenda.pdf>)
- Teachers of English to Speakers of Other Languages. (2000b). *Standards for adult education ESL programs* (Estándares para los programas del ESL para adultos). Alexandria, VA: Autor. (Disponible en: 888-547-3369)
- Terrill, L. (2000a). *The benefits and challenges in using computers and the Internet with adult English language learners* (Los beneficios y dificultades del uso de las computadoras y la Internet con los estudiantes adultos del idioma inglés). Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED451729; también disponible en: <http://www.cal.org/ncle/usetech.htm>)
- Terrill, L. (2000b). *Civics education for adult English language learners* (Educación cívica para estudiantes adultos del idioma inglés). ERIC Q&A. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED447736; también disponible en: <http://www.cal.org/ncle/digests/civics.htm>)

- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students* (Efectividad de las escuelas para los estudiantes minoritarios). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. (Disponible en: <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/thomas-collier97.pdf>)
- Tuijnman, A. (2000, September). *Benchmarking adult literacy in America: An international comparative study* (Patrones de la alfabetización para adultos en Estados Unidos: un estudio comparativo internacional). International Adult Literacy Survey. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, Division of Adult
- U.S. Census Bureau. (2001a). *Age by language spoken at home by ability to speak English for the population 5 years and over. Census 2000 supplementary survey summary tables* (Edad por idioma que se habla en casa por capacidad de hablar inglés para la población de 5 años o mayor. Tablas de resumen de encuestas suplementarias del Censo 2000). Washington, DC: Autor. (Disponible en: http://factfinder.census.gov/servlet/DTTTable?_ts=42459421510)
- U.S. Census Bureau. (2001b). *Profile of the foreign-born population in the United States: 2000* (Perfil de la población de origen extranjero en los Estados Unidos: 2000). Washington, DC: Autor. (Disponible en: <http://www.census.gov/prod/2002pubs/p23-206.pdf>)
- U.S. Department of Education. (2002). *Strategic plan, 2002-2007* (Plan estratégico, 2002-2007). Washington, DC: Autor. (Disponible en: <http://www.ed.gov/pubs/stratplan2002-07/stratplan2002-07.pdf>)
- U.S. Department of Education, Division of Adult Education and Literacy. (2001, October). *State-administered adult education program fiscal year 1998 expenditures* (Gastos del año

- fiscal 1998 del programa de educación para los adultos administrado por los estados).
Washington, DC: Autor.
- U.S. Department of Education, Division of Adult Education and Literacy. (2002, July). *State-administered adult education program enrollment by educational functioning level, ethnicity and sex, program year 2000-2001* (Inscripción del programa de educación para los adultos, administrado por los estados, por nivel educacional, origen étnico y sexo, año escolar 2000-2001). Washington, DC: Autor.
- U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education. (1991). *Teaching adults with limited English skills: Progress and challenges* (La enseñanza para los adultos con conocimiento limitado del inglés). Washington, DC: Autor.
- U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, Division of Adult Education and Literacy. (2001, March). Measures and methods for the *National Reporting System for Adult Education: Implementation guidelines* (Medidas y métodos para el National Reporting System for Adult Education: Sistema nacional de informes de la educación para los adultos: normas para la implementación). Washington, DC: Autor. (Disponible en: <http://www.air.org/nrs/DraftGuidelines.htm>)
- U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, Division of Adult Education and Literacy. (2002, April). *Adult education state-administered basic grants program state-by-state allocations fiscal year 2002 funds* (Asignaciones estado por estado de las subvenciones básicas para la educación de los adultos administradas por los estados para los fondos del año fiscal 2002) . Washington, DC: Autor.
- U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education, Division of Adult Education and Literacy. (2002, April 8). *State-administered adult education program*

- 2001 enrollment* (Inscripción de 2001 en el programa de educación para los adultos administrado por los estados). Washington, DC: Autor.
- U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service. (2002). *Overview of education in the United States for international audiences* (Generalidades de la educación en los Estados Unidos para las audiencias internacionales). Washington, DC: Autor. (Disponible en: http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/int_over.html)
- Van Duzer, C. H. (2002). *Issues in accountability and assessment for adult ESL instruction* (Problemas en la responsabilidad y en la evaluación de la educación de ESL para adultos). Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. ERIC Q&A. (Disponible en: <http://www.cal.org/ncle/digests/accountQA.htm>)
- Van Duzer, C. H., & Berdan, R. (1999). Perspective on assessment in adult ESOL instruction (Perspectivas en la evaluación de la educación de ESOL para adultos). In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.) *The Annual Review of Adult Learning and Literacy, 1*. (pp. 200-242). (Disponible en: http://gseweb.harvard.edu/~ncsall/ann_rev/index.html)
- Weinstein, G. (1998). *Family and intergenerational literacy in multilingual communities* (*Alfabetización intergeneracional y familiar en las comunidades multilingües*). ERIC Q&A. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421899; también disponible en: <http://www.cal.org/ncle/digests/FamLit2.htm>)
- Weinstein-Shr, G., & Quintero, E. (Eds.). (1995). *Immigrant learners and their families: Literacy to connect the generations* (Los estudiantes inmigrantes y sus familias: la alfabetización para conectar las generaciones). McHenry, IL, & Washington, DC: Delta

Systems, & Center for Applied Linguistics. (Disponible en:

<http://www.cal.org/nclle/books/immigr.htm>)

Workforce Investment Act of 1988 (Ley de Inversión en la Fuerza de Trabajo), Pub. L. No. 105-

220, 112 Stat. 936 (1998). (Disponible en: <http://www.doleta.gov/usworkforce>)

Wrigley, H. (2001, Winter). Assessment and accountability: A modest proposal. (Evaluación y

asignación de responsabilidades: una pequeña propuesta). *Fieldnotes* (Notas de campo),

10(3). 1, 4-7.

Wrigley, H., Chisman, F., & Ewen, D. (1993). *Sparks of excellence: Program realities and*

promising practices in adult ESL (Chispas de excelencia: realidades y prácticas

prometedoras de los programas de ESL para adultos). Washington, DC: Southport

Institute for Policy Analysis.

Wrigley, H., & Guth, G. (1992). *Bringing literacy to life: Issues and options in adult ESL*

literacy (La alfabetización cobra vida: problemas y opciones de la instrucción elemental

de ESL para adultos) . San Mateo, CA: Aguirre International.

Recursos adicionales

Diseño de programas y prácticas de enseñanza

Auerbach, E. (1992). *Making meaning, making change: Participatory curriculum development*

for adult ESL literacy (Logro del sentido, logro del cambio: desarrollo de un plan de

estudios participativo para la instrucción elemental para adultos). McHenry, IL, &

Washington, DC: Delta Systems, & National Center for ESL Literacy Education.

Bell, J. (1991). *Teaching multilevel classes in ESL* (Enseñanza en las clases de ESL con niveles

múltiples de aprovechamiento). San Diego, CA: Dominie Press.

Crandall, J., & Peyton, J. K. (1993). *Approaches to adult ESL literacy instruction* (Métodos de instrucción elemental de ESL para adultos). McHenry, IL, & Washington, DC: Delta Systems, & National Center for ESL Literacy Education.

Holt, G. (1995). *Teaching low-level adult ESL learners* (Enseñanza a los estudiantes de ESL para adultos de bajo nivel). ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379965; también disponible en: <http://www.cal.org/nclle/digests/HOLT.HTM>)

McKay, H., & Tom, A. (2000). *Teaching adult second language learners* (Enseñanza a los estudiantes adultos de un segundo idioma). New York: Cambridge University Press.

Shank, C., & Terrill, L. (1995). *Teaching multilevel adult ESL classes* (Enseñanza en las clases de niveles múltiples de ESL para adultos). ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED383242; también disponible en: <http://www.cal.org/nclle/digests/SHANK.HTM>)

Evaluación

Ananda, S. (2000). *Equipped for the future assessment report: How instructors can support adult learners through performance-based assessment* (Preparado para el informe de evaluación futuro: ayuda de los instructores a los estudiantes adultos por medio de evaluaciones basadas en el desempeño). Washington, DC: National Institute for Literacy. (Disponible en: http://www.nifl.gov/lincs/collections/eff/ananda_eff.pdf)

National Center for ESL Literacy Education. (2001). *NCLE resource collections: Assessment and evaluation in adult ESL* (Colección de recursos NCLE: estimación y evaluación en los programas ESL para adultos). Washington, DC: Autor. (Disponible en: <http://www.cal.org/nclle/resaev.htm>)

U.S. Department of Education. (1999-2001). *NRS online* (NRS en línea). Washington, DC:

Autor. (Disponible en: <http://www.oei-tech.com/nrs>)

U.S. Department of Education, Division of Adult Education and Literacy. (2002). *Adult*

education and family literacy act, report to Congress on state performance, program

year 1999-2000 (Ley de educación para los adultos y alfabetización familiar, informe al

Congreso sobre el desempeño de los estados, año escolar 1999-2000). Washington, DC:

Autor.

Capacitación de los maestros y desarrollo profesional

Florez, M. C. (2001). *Reflective teaching practice in adult ESL settings* (Práctica de la enseñanza

reflexiva en los ambientes de ESL para adultos). ERIC Digest. Washington, DC: National

Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No.

ED451733; también disponible en: <http://www.cal.org/ncler/digests/reflect.htm>)

Florez, M. C. (1997). *The adult ESL teaching profesion* (La profesión de la enseñanza de ESL

para adultos). ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy

Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED413794; también disponible

en: <http://www.cal.org/ncler/digests/teacher.htm>)

Integración de la investigación y la práctica

Drennon, C. (1994). *Adult literacy practitioners as researchers* (Los profesionales de la

alfabetización para los adultos como investigadores). ERIC Digest. Washington, DC:

NCLE. (ERIC Document Reproduction Service No. ED372663; también disponible en:

<http://www.cal.org/ncler/digests/DRENNON.HTM>)

National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. (2001, April). *Focus on Basics. Research to Practice Issue* (Enfoque lo básico. El problema de la investigación a la práctica). 4(D).

Tecnología

Cyberstep. (accessed 2002). *Materials development framework for courses targeting low-literacy and limited-English speaking adults* (Estructura del desarrollo de material para los cursos dirigidos a los adultos con baja instrucción elemental y conocimiento limitado del inglés). (Disponible en: http://www.cyberstep.org/pdfs/multimedia_devStandards.pdf)

New England Literacy Resource Center. CESOL: Computers and English for speakers of other languages Web site (El sitio Web de las computadoras y el inglés para las personas que hablan otros idiomas). (Disponible en: <http://hub1.worlded.org/docs/cesol/>)

Silc, K. F. (1998). *Using the World Wide Web with adult English learners* (El uso de la World Wide Web con los estudiantes adultos del idioma inglés). ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED427555; también disponible en: <http://www.cal.org/nclle/digests/www.htm>)

U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education. Supported Technology Initiatives: (Iniciativas con apoyo de la tecnología):
BEST Plus Computer-Adaptive Revision of Basic English Skills Test (BEST) (Prueba de revisión BEST Plus adaptada a la computadora para las habilidades del inglés básico).

<http://www.cal.org/BEST/compbest.htm>

Cyberstep Instructional Materials (Material de enseñanza Cyberstep)

The Study Place: <http://www.thestudyplace.org>

English for All: <http://www.mefa.org>

TV411: <http://www.TV411.org>

PBS LiteracyLink: ESL CivicsLink Online Staff Development Training (Capacitación

ESL CivicsLink en línea para el desarrollo de personal):

<http://www.pbs.org/literacy/esl/esl.html/>

PDK: Professional Development Kit (Equipo de desarrollo profesional)

<http://www.literacyonline.org/pdk.html>

PDK: Professional Development Kit:

<http://www.literacyonline.org/pdk.html>