



EXPLORANDO UN MODELO LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICO INNOVADOR PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE*

EXPLORING AN INNOVATIVE LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL MODEL FOR THE TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH AND INITIAL TEACHER TRAINING IN CHILE

Ellen G. Batt**

Claudio Díaz Larenas***

RESUMEN:

Este artículo aborda sucintamente el modelo lingüístico-pedagógico denominado 'protocolo de observación e instrucción asistida', que ha sido utilizado en la educación estadounidense para mejorar los estándares de calidad en la enseñanza y específicamente para ayudar a los estudiantes de realidades lingüísticas y sociales diversas a desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes lingüísticas y académicas que les permitan insertarse efectivamente en el mundo académico y profesional. El modelo, en la práctica, integra contenidos académicos de diferentes áreas del conocimiento y contenidos lingüístico-comunicativos, que ayudan al estudiante en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades cognitivas, propias del pensamiento complejo. Se intenta además esbozar las eventuales aplicaciones que este modelo podría tener en la enseñanza y aprendizaje del inglés y en la formación de profesores de inglés en Chile.

Palabras clave: modelo didáctico, SIOP, enseñanza del inglés, enseñanza basada en estándares, perfeccionamiento docente.

ABSTRACT:

This paper briefly outlines the 'Sheltered Instruction Observation Protocol' framework that has been implemented in USA education to improve teaching quality standards and particularly to help linguistically and socio-culturally diverse students to develop linguistic and academic skills, knowledge, and attitudes that empower them to experience success in the academic and professional world. The framework integrates content area instructional strategies and communicative language teaching, which promotes students' learning process and develops higher order thinking skills. The paper explores potential applications that this framework could have in the teaching and learning of English and initial teacher training in Chile.

Key words: pedagogical model, SIOP, English language teaching, standards-based education, teacher training.

* Recibido: 4 de noviembre 2010.

Aceptado: 15 de diciembre 2010.

** Ellen G. Batt, Doctora en Educación y Magíster en Currículum e Instrucción. Professor of Modern Foreign Languages & Education. Chair, MFL Department. The College of Idaho, 2112 Cleveland Blvd. Caldwell, Idaho, 83605, USA. Office phone: (001) (208) 459-5814, ebatt@collegeofidaho.edu

*** Claudio Díaz, Profesor de Inglés, Doctor en Educación y Magíster en Artes con mención en Lingüística por la Universidad de Concepción. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Alonso de Ribera 2850, Edificio Santo Tomás Moro, Campus San Andrés, Casilla 297, Fonos: 56-41-2735625 / 621 / Fax: 56-41-2735639, Concepción, Chile. cdiaz@ucsc.cl.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha observado una creciente preocupación por la enseñanza y aprendizaje efectivos del inglés en diferentes partes del mundo. Muchos países se esfuerzan por formalizar el aprendizaje del idioma en sus currículos nacionales, con el fin de preparar a los estudiantes para que participen productivamente como ciudadanos de una sociedad globalizada. La formalización de la enseñanza del inglés mediante políticas gubernamentales constituye un intento serio de las naciones mundiales por desarrollar en los estudiantes las competencias que necesitarán para tener éxito en el futuro.

En Chile, el programa de idioma ‘English Opens Doors’ (<http://www.ingles.mineduc.cl>) envía una señal clara que alerta tanto a los docentes en las escuelas primarias, secundarias como a los académicos en las instituciones de educación superior, respecto de la importancia de que los estudiantes aprendan inglés. En este sentido, se observa un paralelo entre las políticas educativas de los Estados Unidos y las de Chile, en tanto ambos países tienen como prioridad no solo de que los estudiantes aprendan bien el inglés, sino que también se mejore la educación que reciben las familias de los estratos socioeconómicos más bajos. En los Estados Unidos la ley ‘No Child Left Behind Act’ del 2001 (<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>) exige que los docentes mejoren el nivel de competencias académicas en inglés, como segundo idioma, de los estudiantes inmigrantes, quienes en su mayoría poseen un nivel limitado de inglés y son de origen hispanohablante. En general, los educadores locales no han tenido éxito al educar a esta población de estudiantes que, obviamente, tiene un acervo cultural distinto y diferentes maneras de relacionarse y aprender aun en su idioma materno. En suma, tanto en Chile como en los Estados Unidos se advierte el rol significativo que el idioma inglés podría tener en la vida de la juventud actual de esta sociedad globalizada.

Los resultados deficientes obtenidos por algunos estudiantes hispanohablantes en sus exámenes y en las mediciones nacionales de calidad académica han obligado a la comunidad docente estadounidense a buscar nuevos métodos didácticos que permitan ayudar a estos estudiantes a superarse académica y socialmente. En este sentido, el modelo lingüístico-pedagógico ‘*Sheltered Instruction Observation Protocol*’ (SIOP) ha sido adoptado por muchas escuelas y universidades estadounidenses como una forma de desarrollo profesional para sus docentes (Echevarría, Short y Vogt, 2008). Cabe mencionar que en este artículo se traducirá la sigla SIOP como ‘Protocolo de observación e instrucción asistida’.

Aunque existen diferencias significativas entre la población de estudiantes en Chile y la de los Estados Unidos, se ha observado que este modelo lingüístico-pedagógico ha demostrado tener éxito en la enseñanza a estudiantes de inglés como segundo idioma en la sociedad estadounidense. Los docentes que han implementado el modelo reportan que su instrucción ha cambiado y se ha alineado con prácticas áulicas más efectivas. Esto ha tenido resultados positivos en el aprendizaje y en el desempeño de sus estudiantes (Batt, 2010). En este aspecto, el citado modelo podría, sin duda, servir a estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera, como es el caso de Chile. El propósito de este artículo es describir el modelo SIOP, comprender sus fundamentos teóricos y explorar sus posibles aplicaciones en el contexto socioeducativo chileno.

¹ Ley denominada ‘Que Ningún Niño Quede Rezagado’, consistente en igualar la calidad de educación para todos los niños que estudian en el sistema público de educación en Estados Unidos.

1. DESARROLLO HISTÓRICO DEL MODELO SIOP

El modelo lingüístico-pedagógico '*Sheltered Instruction Observation Protocol*' (SIOP) fue desarrollado en los Estados Unidos por Echevarría, Vogt y Short (2004) para ayudar a los docentes a lograr la meta de educar a los estudiantes que aprenden inglés en dos áreas: el aprendizaje de contenidos académicos y el aprendizaje de la lengua como tal. El modelo tiene un fuerte potencial de aplicación en otros contextos socio-educativos, lo que podría, eventualmente, facilitar la enseñanza del inglés como lengua extranjera por parte de los docentes chilenos, especialmente en aquellos programas lingüísticos que utilizan enfoques didácticos más comunicativos, como por ejemplo, la educación bilingüe, la enseñanza basada en contenidos, la enseñanza basada en tareas o el inglés con fines específicos.

El SIOP es un modelo lingüístico-pedagógico sustentado en diversas investigaciones científicas, lo que permite apoyar al educador en la transición desde un enfoque didáctico, centrado en el profesor, a uno centrado en el estudiante. Este modelo ha tenido un impacto positivo en el desarrollo del idioma inglés en los estudiantes de los Estados Unidos y en varios otros países (Echevarría, Short y Vogt, 2008).

Durante los años 1997 y 1998, los investigadores Echevarría y Short realizaron un estudio comparativo con cursos de estudiantes que aprendían inglés como segunda lengua y observaron que aquellos docentes que habían sido perfeccionados en el modelo SIOP y que lo utilizaban con un alto grado de desempeño en el aula lograron mejores niveles de escritura académica en sus estudiantes que aquellos docentes que no habían sido capacitados en el uso del modelo. Los investigadores analizaron específicamente la construcción de textos escritos narrativos, que fueron evaluados con la rúbrica analítica denominada '*Illinois Measure of Annual Growth in English*' (IMAGE). Los estudiantes del grupo experimental, cuyos profesores habían sido capacitados en la aplicación del modelo SIOP, demostraron puntajes significativamente más altos que aquellos del grupo control (Echevarría, Vogt y Short, 2008). Entre 1998 y 1999 se realizó un estudio similar con la construcción de textos expositivos. Una vez más, los estudiantes cuyos profesores habían sido capacitados en la aplicación del modelo SIOP demostraron mejores niveles de competencia escrita que los estudiantes del grupo control (Echevarría, Vogt y Short, 2008). Este mismo equipo de investigación informó además que los estudiantes con necesidades educativas especiales también demostraron un mejoramiento significativo en su escritura narrativa y expositiva.

2. DESCRIPCIÓN DEL MODELO

El modelo SIOP es una síntesis de la investigación sobre la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y de los principios de la enseñanza efectiva. El modelo se desarrolló para ayudar a los docentes en la utilización de prácticas pedagógicas efectivas que promovieran tanto el desarrollo del lenguaje como el rendimiento académico en los estudiantes (Echevarría et al., 2004). En otras palabras, el modelo se sustenta en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua. El modelo consta de ocho componentes fundamentales y treinta indicadores, articulados dentro de los ocho componentes, que en su conjunto delinean las orientaciones para planificar y ejecutar la docencia, y evaluar el desempeño áulico del docente. El modelo se concreta en un

protocolo que funciona como una herramienta de planificación didáctica, de observación áulica y de instrumento de evaluación (ver anexo A).

El tipo de enseñanza que se alinea con el modelo SIOP implica distinguir, en una clase cualquiera, las tres fases principales de la enseñanza: 1) preparación, 2) instrucción y 3) revisión y evaluación. Para la fase de preparación se distinguen seis elementos esenciales que incluyen los objetivos lingüísticos y de contenido, la identificación de los conceptos claves, el uso de materiales complementarios, la adaptación del contenido a las necesidades de los estudiantes, y el diseño de actividades significativas. La segunda fase de instrucción está compuesta por seis elementos: la construcción de esquemas mentales, basados en las experiencias culturales y conocimientos previos de los estudiantes; la enseñanza de contenido didáctico comprensible; el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas; la interacción; la práctica y aplicación; y, finalmente, las estrategias de conducción de una clase. Los veinte indicadores explicitan en estos seis elementos las prácticas pedagógicas fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes que adquieren una segunda lengua. Entre ellas es posible mencionar la importancia de realizar las conexiones con las experiencias previas fundamentales de los estudiantes y su aprendizaje anterior, el ajuste del discurso docente al discurso de los estudiantes, el hincapié en el desarrollo del vocabulario, la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje que integren las cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral, la promoción de las habilidades del pensamiento de orden superior, el agrupamiento apropiado de los estudiantes para su desarrollo lingüístico y académico, y la utilización de materiales que contextualicen los distintos estilos de aprendizaje. La fase de revisión y evaluación, finalmente, delinea cuatro elementos que se deben considerar al finalizar la docencia en una clase: el análisis de los conceptos claves, el repaso del vocabulario esencial, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, y las correcciones y retroalimentación que el docente entrega a sus estudiantes.

3. VÍNCULO DEL MODELO CON LAS TEORÍAS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

El modelo SIOP encarna cinco orientaciones pedagógicas propuestas por los investigadores del Centro de Investigación en Educación, Diversidad y Excelencia (CREDE) (<http://crede.berkeley.edu/>) de los Estados Unidos: los estudiantes y profesores trabajan colaborativamente; se deben desarrollar competencias lingüísticas y académicas en todos los programas de estudio; se debe conectar la docencia con las experiencias de vida de los estudiantes; se debe involucrar a los estudiantes en clases que desarrollen destrezas cognitivas avanzadas; y se debe privilegiar el diálogo de los participantes en el proceso didáctico, en vez de la enseñanza tradicional que mantenga al profesor en el centro de la instrucción (2002). Estas orientaciones han resultado ser eficaces para los diversos estudiantes, en contextos múltiples de enseñanza (CREDE, 2002; Tharp et al., 2004).

El concepto fundamental que se asocia al modelo SIOP es el de '*Sheltered Instruction*', traducida en distintos contextos académicos como la instrucción 'protegida', 'cobijada', 'acomodadora', 'asistida', 'contextualizada', 'resguardada'. Este tipo de enseñanza comparte, sin duda, las denotaciones de cada uno de estos adjetivos; pero tiene como objetivo fundamental lograr el aprendizaje integrado de contenido y lengua, incorporando la teoría y los métodos adoptados por

los investigadores, reconocidos en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, como Cummins (1981a, 1984); Freeman y Freeman (2004); Halliday (1984); Krashen (1985) y Vygotsky (1978).

El componente de ‘*Comprehensible Input*’ (traducido por estos autores como ‘enseñanza comprensible’) del modelo SIOP incorpora la teoría de Krashen referida a la entrega de instrucciones comprensibles para los estudiantes de idiomas durante el proceso de transposición didáctica (1985). Este modelo lingüístico-pedagógico refleja también la noción de Vygotsky de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que apunta, primeramente, a la identificación del nivel de comprensión y conocimiento cultural de los estudiantes para luego exponerlos a información de mayor complejidad que les permita anclar sus conocimientos, con el fin de que lleguen a niveles cognitivos cada vez más complejos en sus aprendizajes (1978). Una parte importante de la comprensión e implementación del modelo SIOP se basa en la utilización del marco teórico de Cummins, cuya teoría distingue entre la demanda cognitiva de una tarea y su contextualización en actividades didácticas apropiadas, durante el desarrollo de una clase (1981a, 1984). Freeman y Freeman (2004) discuten la importancia de que los profesores de lenguas que deseen implementar el modelo SIOP comprendan los elementos esenciales de la lingüística, particularmente los trabajos de Halliday que ilustran cómo los estudiantes aprenden el idioma, cómo aprenden a través del idioma y cómo aprenden acerca del idioma (1984).

El componente de ‘Interacción’ del modelo SIOP refleja la posición teórica de Faltis y Hudelson (1998), que hacen hincapié en el importante objetivo de formar como participantes críticos de los ámbitos académicos y sociales mediante la adquisición y utilización de aquellos conocimientos y competencias académico-profesionales, a los que la educación y la sociedad en general les asignan valor. Al interactuar con sus compañeros y adultos que son cognitivamente más avanzados, los estudiantes aprenden tanto el idioma como los conceptos académicos, mejorando así su rendimiento escolar. Faltis (1997) alerta que el *comprehensible input* (‘enseñanza comprensible’) no es suficiente para que los estudiantes de minorías lingüísticas puedan tener éxito académico. Estos estudiantes necesitan ‘invitaciones’ comprensibles, es decir, que los profesores deben proporcionar a los estudiantes un discurso oral y escrito que los invite a participar en la construcción social del conocimiento. Una característica distintiva del modelo SIOP es la inclusión e integración de objetivos de contenido y objetivos lingüísticos que ayuden a los estudiantes a adquirir la diversidad lingüística del léxico y las características gramaticales y funcionales del lenguaje, indudablemente necesarias para la participación significativa en el aula.

El componente de ‘Estrategias’ del modelo SIOP refleja el trabajo de Chamot y O’Malley (1994), que señala la importancia del desarrollo de estrategias de aprendizaje para los estudiantes que provienen de familias que tal vez no han tenido la oportunidad de acceder a una educación de calidad. Un estudiante competente debe ser capaz de desarrollar los procesos mentales que mejoran su comprensión, su aprendizaje y la retención de información. Al ofrecer oportunidades amplias y una variedad de enfoques didácticos para que los estudiantes utilicen estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales-afectivas durante las actividades de aula, y al enseñar las estrategias de forma explícita, los docentes ayudan a los estudiantes a convertirse en individuos con habilidades estratégicas que pueden apoyar tanto su progreso académico como su proceso de aprendizaje.

4. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN CHILE

En la línea de la Didáctica del inglés como lengua extranjera, existe un marco teórico contundente que permite la observación de la multitud de variables que intervienen en la enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula. Se pueden distinguir cuatro bloques de elementos según Crookes (2003); Richards & Rodgers (2001); Savignon (2001); Suso y Fernández (2001): (a) aquellos que se refieren a los contenidos lingüístico-pedagógicos; (b) aquellos que afectan a comportamientos humanos, es decir, las acciones que permiten que un docente planifique, enseñe, evalúe, y se relacione con un grupo de estudiantes; (c) aquellos que atañen a los procesos cognitivos o las operaciones que ocurren en el cerebro a la hora de aprender la lengua inglesa; y (d) los factores externos constituidos por las condiciones en las que se desarrolla la acción de enseñar o de aprender una lengua extranjera.

Caracterizar una descripción de las variables didácticas en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del inglés en los diferentes niveles de enseñanza en Chile no es una tarea fácil, puesto que dichas variables, en tanto fenómenos sociales, se encuentran sometidas a las fluctuaciones históricas y a las intencionalidades humanas. Este carácter abierto de su naturaleza, en permanente construcción, dificulta la apreciación de la esencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al intentar sintetizar el recorrido histórico de la enseñanza y aprendizaje del inglés en los niveles secundarios y terciarios en la educación chilena, no se puede obviar el impacto que los diferentes enfoques y modelos lingüístico-pedagógicos han ocasionado en las aulas chilenas. La investigación aplicada al campo de la cognición del docente de inglés chileno parece indicar que los enfoques gramática-traducción, audiolingual y comunicativos han impregnado -y continúan haciéndolo- las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés chilenos. Sin embargo, existen dos planos en este proceso: uno situado desde el discurso y otro situado desde el desempeño áulico (Díaz y Roa, 2010). Desde el punto de vista de las declaraciones de los docentes se evidencia una fuerte tendencia hacia un discurso comunicativo de la enseñanza y aprendizaje del inglés en las salas de clases. El aprendizaje de una lengua es visto como una adquisición y desarrollo del idioma y no como una formación de hábitos. En esta lógica, los docentes de inglés chilenos perciben a cada estudiante como responsable de su autoaprendizaje. La gramática se enseña como refuerzo de la comunicación y el vocabulario tiene gran importancia, pero los errores son vistos como inevitables y contribuyen al aprendizaje. El trabajo grupal de los estudiantes, por otra parte, se considera como importante debido a que posibilita la transferencia de información entre participantes. Generalmente, se crean distintos contextos sociales en los que los estudiantes desarrollan la lengua meta. El docente debe ser un hablante fluido y su función es facilitar la comunicación más que corregir errores (Brown, 2001; Montijano, 2001).

No obstante, cabe preguntarse si ocurre lo mismo a nivel del desempeño áulico. Investigaciones en el ámbito donde se desarrollan las labores de los profesores de inglés, realizadas por Díaz & Solar (2009) y Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza (2009), indican que el desempeño áulico de docentes de inglés universitarios, de primaria y de secundaria no concuerda con su discurso, es decir, en el discurso predomina un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua; sin embargo, la actuación áulica evidencia un enfoque ecléctico, con una fuerte predominancia de los enfoques audiolinguales y gramática-traducción.

Sin duda, el conocimiento de todos estos enfoques permite tomar decisiones acertadas y saber que, a pesar de ser planteamientos distintos, no tienen que ser incompatibles. Antes de adoptar un enfoque se debe tener en cuenta las necesidades del estudiante, su actitud y estilo de aprendizaje, el porqué enseñar, el número de clases obligatorias, las actividades y textos que se han de utilizar, y cómo han de ser evaluados los estudiantes. Con toda esta información, el docente está en condiciones de seleccionar los enfoques o métodos para desarrollar y diseñar un curso.

5. LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS EN CHILE

La formación de profesores de inglés en Chile, en su construcción curricular, debería tener como referentes los siguientes lineamientos: (1) los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Estandares_de_desempeno.pdf); (2) el Marco para la Buena Enseñanza (<http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>); (3) los Estándares Lingüístico-comunicativos de la Asociación Internacional de Examinadores de Idiomas de Europa (<http://www.ingles.mineduc.cl/destacado-det.php?idd=99>); (4) los Estándares TIC para la Formación Inicial Docente (<http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=1383&tm=22>) y (5) las orientaciones propuestas por el programa ‘Inicia’ para la Evaluación de la Formación Inicial Docente (<http://www.programainicia.cl>).

Todos estos documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile entregan las orientaciones lingüísticas y pedagógicas fundamentales que se deben considerar al momento de formar profesores de inglés en las universidades chilenas, cuyas visiones y misiones institucionales proveen, además, del sello característico con que dicha formación debería contar en el campo valórico y actitudinal del educando.

En el plano pedagógico, los educandos deben desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con cuatro áreas: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. A estas áreas se suma “una malla de competencias profesionales diferenciada por perfiles, destinada a orientar el desempeño en el uso de TIC de los distintos actores del sistema educativo” (Estándares TIC para la Formación Inicial Docente, 2006).

En el plano lingüístico-comunicativo, el profesor de inglés debe alcanzar en su formación universitaria un nivel lingüístico mínimo esperado como ‘usuario independiente’ que sea capaz de “comprender las ideas principales de textos orales y escritos complejos sobre temas concretos y abstractos, incluyendo discusiones técnicas en su especialidad e interactuar con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción con hablantes nativos de inglés”. Asimismo, “debe ser capaz de producir textos orales y escritos claros y detallados sobre un amplio rango de temas, y explicar sus puntos de vista” (Nivel ALTE 3 de los Estándares Lingüístico-comunicativos de la Asociación Internacional de Examinadores de Idiomas de Europa, 1990).

Tanto los saberes pedagógicos como lingüístico-pedagógicos del profesor de inglés son evaluados por el programa de evaluación de la formación inicial docente en Chile ‘Inicia’, que tiene el objetivo de “entregar a las instituciones formadoras de profesores información actualizada acerca del nivel de logro de sus estudiantes egresados, en aspectos fundamentales del futuro desempeño de estos como docentes” (Programa Inicia, 2009). Esta síntesis de lineamientos, orienta-

ciones y marcos de referencia para la formación inicial docente en Chile tuvieron su génesis en un documento mayor del año 2000 que aspiró a

dotar de parámetros que aseguren una mejor preparación de los profesores en un futuro próximo, que constituyen además un paso concreto hacia formas prácticas de evaluar el desempeño docente, sustentadas en los procesos que la investigación educacional reconoce como eficaces para mejorar el aprendizaje de niños y jóvenes en todos los niveles del sistema educativo. Estos estándares especifican no el conjunto de rasgos ideales de un docente, sino los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales. Sirven tanto para determinar cuán preparado está para ejercer un recién egresado de pedagogía, como para aplicarlos a aquellos educadores que ya se desempeñan en los niveles preescolar, básica, media, diferencial y técnico-profesional (Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente, 2000).

En este escenario de la formación inicial docente de un profesor de inglés en Chile, ha existido históricamente en nuestro país la búsqueda de modelos de formación que permitan que los futuros profesores sean efectivos en los aprendizajes que logran con sus propios estudiantes y reflexivos de sus propias prácticas pedagógicas. El modelo lingüístico-pedagógico discutido en este artículo ofrece una mirada interesante, en tanto sintetiza los aportes de distintos paradigmas formativos y los articula en beneficio de los procesos de formación docente de los futuros profesores.

6. EL MODELO SIOP Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Una de las fortalezas más importantes de este modelo lingüístico-pedagógico denominado SIOP radica en la síntesis que en este se logra, en la revisión de sus ocho componentes claves respecto de los enfoques, modelos y teorías que han impactado el desarrollo histórico de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Recoge, aspectos fundamentales de la enseñanza efectiva, propios del paradigma conductista y neoconductista, lo que permite poner énfasis en las habilidades de gestión de aula que un profesor de inglés debe desarrollar: manejo del tiempo, secuencia lógica de actividades, comunicación y evaluación del logro de objetivos en la clase, preparación y programación ordenada de la clase, entre otras. Asimismo, este modelo centra la atención del docente en aspectos fundamentales del proceso didáctico y de los paradigmas cognitivos y sociocognitivos, como lo son la evocación y activación de conocimientos y experiencias previas en el estudiante y la construcción de un ‘andamiaje cognitivo’ que permita al estudiante ‘aprender a aprender’ e identificar los conceptos claves de un área del conocimiento.

La aproximación del modelo SIOP al desarrollo del pensamiento reflexivo tanto en el docente como en el estudiante es otro elemento que forma parte de los ocho componentes fundamentales. Esto revela la importancia del desarrollo del comportamiento estratégico y el pensamiento autónomo al momento de enseñar y aprender una lengua.

La pregunta que cabe hacerse es si este modelo lingüístico-pedagógico puede ser utilizado en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del inglés en Chile. La respuesta parece indicar que las aulas chilenas pueden acoger un modelo como este, en tanto su concepción de naturaleza flexible permite su adaptación a distintos contextos socioeducativos. Incluso más, este modelo surgió como una alternativa a la vulnerabilidad lingüística, cultural y social que evidenciaban estudiantes hispanohablantes al llegar a los Estados Unidos. Es esta misma vulnerabilidad la que se observa en algunas aulas chilenas, sobre todo cuando se habla del aprendizaje de una lengua extranjera.

El modelo entrega al profesor una secuencia lógica de enseñanza y aprendizaje e integra los contenidos lingüísticos con los contenidos de otras áreas del conocimiento, es decir, un estudiante, por ejemplo, puede leer un texto en inglés no solo para mejorar sus habilidades de comprensión o inferencia léxica o sintáctica, sino que además lee para aprender un contenido temático específico que contribuye al desarrollo de su acervo cultural.

COMENTARIOS FINALES

La búsqueda de modelos que integren las contribuciones de las diferentes teorías y enfoques acerca de la enseñanza y aprendizaje del inglés constituye una tarea importante para los educadores, en tanto la esencia del trabajo pedagógico radica en lograr que los educandos aprendan y se desarrollen cognitivamente. Desde esta perspectiva, tiene mucho sentido el hecho de que investigadores provenientes de disciplinas como la Lingüística y la Pedagogía sinteticen los esfuerzos y trabajos de años de investigación teórica y empírica, y los articulen para mejorar el proceso didáctico y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

El modelo SIOP hace justamente eso: sintetiza los aportes de la teoría de la enseñanza comprensible, de los modelos de interacción áulica, de los modelos de estrategias cognitivas y de la teoría de la enseñanza contextualizada para segundas lenguas, y los articula en un marco flexible y abierto que organiza las prácticas pedagógicas de los profesores de lengua y los aprendizajes de los estudiantes. El modelo SIOP también es una respuesta a años de investigación aplicada con docentes, estudiantes y aulas reales, y, en definitiva, una propuesta lingüístico-pedagógica para la realidad socioeducativa en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batt, Ellen.** 2010. Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26: 997-1005.
- Brown, Douglas.** 2001. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy.* New York: Longman.
- Center for Research in Education, Diversity and Excellence.** 2002. Five standards for effective pedagogy. Retrieved July 11, 2010 [on line]. From <http://crede.berkeley.edu/research/crede/standards.html>.

- Chamot, Anna y O'Malley, John.** 1994. *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Menlo Park, CA: Addison Wesley Publishing Company.
- Crookes, Graham.** 2003. *A practicum in TESOL Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Cummins, Jim.** 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (1st ed.), pp. 3-49. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Cummins, Jim.** 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Díaz, Claudio y Roa, Iris.** 2009. Las concepciones pedagógicas de estudiantes en práctica profesional respecto de su rol como profesores de inglés. *Boletín de Investigación Educacional*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Vol. 24, N° 1 y 2.
- Díaz, Claudio; Martínez, Patricia; Roa, Iris y Sanhueza, María Gabriela.** 2010. Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 9, N° 25: 421-436.
- Echevarría, Jana; Vogt, Mary y Short, Deborah.** 2004. *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model* (2nd ed.). Boston: Pearson/Allyn&Bacon.
- _____. 2008. *Implementing the SIOP model through effective professional development and coaching*. Boston: Pearson/Allyn& Bacon.
- Faltis, Carolyn.** 1997. *Joinfostering: Adapting teaching strategies in the multilingual classroom*, (2nd Ed.). New York: Merrill.
- Faltis, Carolyn y Hudelson, Sarah.** 1998. *Bilingual education in elementary and secondary school communities*. Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.
- Freeman, Donald y Freeman, Yvonne.** 2004. *Essential linguistics: What you need to know to teach reading, ESL, spelling, phonics, and grammar*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Halliday, Michael.** 1984. Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, and learning about language. In Oral and 15 Written Language Development Research: Impact on the Schools, ed. Y. Goodman, M. Haussler, D. Strickland. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Krashen, Stephen.** 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Ministerio de Educación de Chile.** 2000. Estándares de desempeño para la formación inicial docente. División de educación superior. Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente. Santiago: MINEDUC.
- _____. 2004. Estándares Lingüístico-comunicativos de la Asociación Internacional de Examinadores de Idiomas de Europa. Santiago: MINEDUC.

-
2006. Estándares TIC en la profesión docente. Santiago: MIN-EDUC.
-
2008. Marco para la buena enseñanza. Santiago: MINEDUC.
-
2009. Programa para la formación inicial docente 'Inicia'. División de educación superior. Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente. Santiago: MINEDUC.
- Montijano, María.** 2001. *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Málaga: Aljibe.
- No Child Left Behind Act of 2001. 107th Congress of the United States of America. Retrieved July 5, 2010, from <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- Richards, Jack y Rodgers, Theodore.** 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, Sandra.** 2002. *Interpreting communicative language teaching. Contexts and concerns in teacher education*. New Haven and London: Yale University Press.
- Suso, Javier y Fernández, María Eugenia.** 2001. *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares.
- Tharp, Roland; Doherty, William; Echevarría, Jana; Estrada, Peggy; Goldenberg, Claude; Hilberg, Soleste y Saunders, William.** 2004. Research evidence: Five standards for effective pedagogy and student outcomes [on line]. Retrieved July 11, 2010. From <http://crede.berkeley.edu/research/crede/products/print/occreports/g1.html>
- Vygotsky, Lev.** 1978. *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXO A

SIOP Model Lesson Plan Checklist

Reference: Short, D. & Echevarría, J. (1999). The Sheltered Instruction Observation Protocol: A Tool for Teacher-Researcher Collaboration and Professional Development.

1. Preparation

- _____ 1. Write content objectives clearly for students.
- _____ 2. Write language objectives clearly for students.
- _____ 3. Choose content concepts appropriate for age and educational background level of students.
- _____ 4. Use Supplementary materials to a high degree, making the lesson clear and meaningful (graphs, models, visuals).
- _____ 5. Adapt content (e.g., text, assignment) to all levels of student proficiency.
- _____ 6. Plan meaningful activities that integrate lesson concepts (e.g., surveys, letter writing, simulations, constructing models) with language practice opportunities for reading, writing, listening, and/or speaking.

2. Building Background

- _____ 7. Explicitly link concepts to students' backgrounds and experiences.
- _____ 8. Explicitly link past learning and new concepts.
- _____ 9. Emphasize key vocabulary (e.g., introduce, write, repeat, and highlight for students).

3. Comprehensible Input

- _____ 10. Use speech appropriate for students' proficiency level (e.g. slower rate, enunciation and simple sentence structure for beginners).
- _____ 11. Explain academic tasks clearly.
- _____ 12. Use a variety of techniques to make content concepts clear (e.g., modeling, visuals, hands-on activities, demonstrations, gestures, body language).

4. Strategies

- _____ 13. Provide ample opportunities for student use cognitive, metacognitive, social/ affective strategies (e.g. problem-solving, predicting, organizing, summarizing, categorizing, evaluating, self-monitoring).
- _____ 14. Use scaffolding techniques consistently (providing the right amount of support to move the students from one level to a higher level) throughout the lesson.

- _____ 15. Use a variety of question types throughout the lesson including those that promote higher-order thinking skills throughout the lesson (e.g. literal, analytical, and interpretive questions).

5. Interaction

- _____ 16. Provide frequent opportunities for interactions and discussion between teacher/ student and among students, and encourage elaborated responses.
- _____ 17. Use grouping configurations that support language and content objectives of the lesson.
- _____ 18. Provide sufficient wait time for student responses consistently.
- _____ 19. Give ample opportunities for students to clarify key concepts in L1 as needed with aide, peer, or L1 text.

6. Practice & Application

- _____ 20. Provide hands-on materials and/or manipulatives for students to practice using new content knowledge.
- _____ 21. Provide activities for students to apply content and language knowledge in the classroom.
- _____ 22. Provide activities that integrate all language skills (i.e., reading, writing, listening, and speaking).

7. Lesson Delivery

- _____ 23. Support Content objectives clearly.
- _____ 24. Support Language objectives clearly.
- _____ 25. Engage students approximately 90-100% of the period (most students taking part and on-task throughout the lesson).
- _____ 26. Pace the lesson appropriately to the students' ability level.

8. Review & Assessment

- _____ 27. Give a comprehensive review of key vocabulary.
- _____ 28. Give a comprehensive review of key content concepts.
- _____ 29. Provide feedback to students regularly on their output (e.g., language, content, work).
- _____ 30. Conduct assessment of student comprehension and learning throughout the lesson on all objectives (e.g., spot checking, group response).