

La formación docente de maestros de lenguas extranjeras en Estados Unidos: contextos, desafíos e interrogantes

A formação de docentes de línguas estrangeiras nos Estados Unidos: contextos, desafios e pontos de interrogação

The training of teachers of foreign languages in the United States: contexts, challenges and question marks

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
25 de marzo de 2017

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
24 de abril de 2017

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
15 de julio de 2017

Luis Javier Pentón Herrera
Concordia University Chicago
Chicago / Estados Unidos
luis.penton@gmail.com

Resumen

La formación de maestros de lenguas extranjeras en Estados Unidos es un tema muy tratado y que ha ganado mucha popularidad en los últimos años dentro de la nación. El empuje por cuantificar el uso de prácticas efectivas ha intensificado el enfoque en estándares y métodos de enseñanza, muchas veces obviando la importancia de la aptitud lingüística que tienen los docentes en el idioma que enseñan. El presente artículo expone realidades sobre la disímil formación de maestros de idiomas de preescolar (K) a duodécimo grado (12) en Estados Unidos. Para esto, el autor elucida el contexto de formación docente de maestros de idiomas y los requisitos para enseñar lenguas extranjeras en las escuelas públicas primarias y secundarias de la nación. Además, el artículo expone retos asociados a las prácticas de la formación docente actual y sus implicaciones tanto para educadores como para estudiantes. Asimismo, el autor concluye con interrogantes sobre el futuro de la formación docente en Estados Unidos durante un período donde se acrecienta la demanda por el aprendizaje de lenguas extranjeras mientras la nación experimenta un declive de profesores de idiomas.

Palabras clave: formación docente, lenguas extranjeras, maestros de idiomas, educación K-12, aptitud lingüística del profesorado.

Resumo

A formação de docentes de línguas estrangeiras nos Estados Uni-

Referencia para citar este artículo: Pentón Herrera, L.J. (2017). La formación docente de maestros de lenguas extranjeras en Estados Unidos: contextos, desafíos e interrogantes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 93-105.

dos é um tema muito discutido e que ganhou muita popularidade nos últimos anos dentro deste país. O impulso para quantificar o uso de práticas eficazes intensificou o foco em padrões e métodos de ensino, muitas vezes eliminando a importância das competências linguísticas dos/das docentes relativamente à língua que ensinam. Este artigo apresenta dados sobre a diferente formação de docentes de línguas do nível pré-escolar ao décimo segundo ano nos Estados Unidos. Para isso, o autor clarifica o contexto de formação de docentes de línguas e os requisitos para ensinar línguas estrangeiras nas escolas públicas primárias e secundárias do país. Além disso, o artigo expõe desafios associados às práticas atuais de formação de docentes e às suas implicações quer para educadores/as, quer para estudantes. O autor conclui com questões sobre o futuro da formação de docentes nos Estados Unidos num período em que cresce a procura pela aprendizagem de línguas estrangeiras ao mesmo tempo que o país experimenta um declínio de docentes de línguas.

Palavras-chave: formação de docentes, línguas estrangeiras, docentes de línguas, educação K-12, aptidão linguística de docentes.

Abstract

The training of teachers of foreign languages in the United States is a subject that has been widely discussed and has gained much popularity in recent years within this country. The push for quantifying the use of effective practices has intensified the focus on teaching standards and methods, often obviating the importance of language proficiency of teachers in the language they teach. This article presents realities about the different training of teachers of languages from preschool level to twelfth grade in the United States. For this purpose, the author clarifies the context of training of foreign language teachers and the requirements for teaching foreign languages in the primary and secondary public schools of the country. In addition, the article exposes challenges associated with the current practices of teachers' education and their implications for both educators and students. The author concludes with questions about the future of teachers' education in the United States in a period when the demand for learning foreign languages is growing while the nation goes through a decline of language teachers.

Key words: teachers' training, foreign languages, language teachers, K-12 education, linguistic proficiency of teachers.

INTRODUCCIÓN

La historia de la enseñanza y aprendizaje de idiomas en los Estados Unidos se remonta al siglo XVIII donde el alemán, holandés, francés, sueco y polaco ocupaban un lugar preferencial en la enseñanza y comunicación diaria (Olsen, 2015). Durante el siglo XIX, muchas instituciones estadounidenses enseñaron diversos idiomas,

pero se registran primacías por la enseñanza y aprendizaje de idiomas específicos que reflejan la sociedad de aquel tiempo. Por ejemplo, el aprendizaje de los idiomas latín y el griego eran favorecidos por razones religiosas y médicas, al igual que el alemán por los avances científicos alemanes de aquel tiempo, y el francés por ser considerado un idioma sumamente popular durante ese período (Heining-Boynton, 2014). No fue hasta mediados del siglo XX que el idioma español ganó popularidad en la población de estudiantes estadounidenses, aunque vale aclarar que la difusión del mismo tuvo sus períodos exigüos. Debido al continuo flujo de inmigrantes hispano-hablantes, actualmente el español se considera el idioma más hablado y enseñado en Estados Unidos después del inglés (Heining-Boynton, 2014).

A lo largo de los siglos, el cambio de preferencia de idiomas del estudiantado y sociedad estadounidense ha impactado la formación docente de educadores de lenguas extranjeras en el país. Por ejemplo, la didáctica de enseñanza de idiomas extranjeros ha evolucionado del uso de la memorización y traducción de textos a la inclusión de diversas técnicas que proponen sumergir al estudiante en la cultura del idioma. De igual forma, los textos y teorías que se utilizan en el campo de la enseñanza de idiomas han transformado al docente de centro de la clase a facilitador. En otras palabras, textos y teorías previas sugerían una enseñanza pautada donde el docente era el modelo a seguir. Sin embargo, prácticas actuales proponen que los maestros de idiomas modelen un método de enseñanza que se enfoque en los estudiantes y que ofrezcan un ambiente educativo donde los aprendices de idiomas se sumerjan en la cultura. Por consiguiente, el educador sólo está presente en las clases de idiomas para ofrecer herramientas, motivación, comentarios y generar discusiones (Fernández Lópiz, 2015; Padrón y Ballester, 2006).

En el presente ensayo el autor tiene como meta reflexionar sobre la formación de los docentes de lenguas extranjeras desde preescolar (K) a duodécimo (12) grado en las escuelas públicas de Estados Unidos. Para esto, se presenta el contexto en el cual los docentes de lenguas extranjeras son capacitados y se discute el nivel de pericia necesario para ser maestro de idiomas en escuelas primarias y secundarias (K-12). Además, se exponen los desafíos vinculados a la falta de estándares uniformes sobre la enseñanza de idiomas en la nación, a la propagación de la actitud indiferente que tiene el estudiantado en las clases de idiomas, y al decline de requerimientos en tomar clases de idiomas como estipulación para graduación. Asimismo, el ensayo culmina con interrogantes y reflexiones sobre la dirección de la formación docente de maestros de lenguas extranjeras en una era donde las clases de idiomas no son requeridas para la titulación de escuelas primarias, secundarias, o técnicas.

CONTEXTOS

Se entiende como capacitación del docente al “proceso de actualización que le posibilita [al maestro] realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente, y adecuada a los

contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende” (Camargo Abello, Calvo, Franco Arbeláez, Vergara Arboleda, Lodoño Camacho, Zapata Jaramillo, y Garavito Prieto, 2004, p. 81). De esta forma, se concibe al educador como un profesional capacitado en su materia y con suficiente conocimiento académico para desenvolverse efectivamente en su salón de clase. A diferencia de muchos países, la formación docente en Estados Unidos no es uniforme debido a que cada estado tiene su propio Departamento de Educación con requisitos específicos de acreditación/certificación. Por esta razón, no es raro encontrar que maestros en diferentes estados hayan recibido diferentes cursos en su capacitación y que hayan completado disímiles programas de certificación/acreditación.

Por consiguiente, para los maestros de idiomas el contexto de capacitación también varía grandemente dependiendo de los requisitos del estado. Por ejemplo, recientemente el estado de Utah aprobó una ley muy controversial en la cual admite a cualquier persona con una licenciatura (título de 4 años de universidad) al magisterio sin importar previa experiencia, área de estudio en la universidad, ni prueba de admisión (Will, 2016). Sin embargo, hay estados que requieren clases específicas de pedagogía, exámenes de competencia de inglés en escritura, lectura, y matemáticas, y una puntuación específica en un examen de contenido llamado Praxis para ser acreditado/certificado. Esta desigualdad nacional en la preparación de docentes está fomentada en La Constitución de Estados Unidos, la cual extiende a cada estado la soberanía para deliberar cómo debe gobernarse. Como consecuencia, la preparación, contexto, y currículum al que están expuestos los maestros de idiomas dependiendo de sus estados, los prepara específicamente para su población de alumnos.

Algo interesante que vale aclarar es que, para ser maestro de idiomas en las escuelas primarias y secundarias, no se necesita un título en lenguas extranjeras. Pese a que cada estado tiene sus propias normas de capacitación, ningún estado requiere que sus maestros de idiomas tengan preparación universitaria en enseñanza de idiomas. Algunos estados como Utah, no requieren ningún tipo de capacitación o entrenamiento (Will, 2016). Sin embargo, otros estados sólo requieren una puntuación en el examen Praxis para poder recibir una certificación/acreditación para enseñar. Vale señalar que actualmente sólo existen exámenes Praxis para cuatro idiomas: francés, español, chino mandarín, y alemán (Praxis, 2017). Profesores que deseen enseñar otros idiomas, tienen la opción (dependiendo del estado) de tomar un examen general en inglés sobre las técnicas pedagógicas de enseñar idiomas. En otras palabras, profesores que deseen enseñar otro idioma que no sean los cuatros previamente señalados, no necesitan demostrar competencia lingüística en ese idioma siempre y cuando obtengan una puntuación sobresaliente en un examen en inglés que compruebe sus conocimientos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

En un intento por establecer una norma pedagógica en la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos, el Consejo Americano de Enseñanza de las Lenguas Extranjeras (ACTFL, por sus siglas en inglés) ha adoptado unos estándares de excelencia que promueve en toda la nación. Estos estándares, conocidos como Normas de Prepa-

ración Mundial para Aprender Idiomas (*World-Readiness Standards for Learning Languages*, en inglés), enfatizan el uso de las 5 C en el salón de clase. Las 5 C de ACTFL son: (1) Comunicación, (2) Cultura, (3) Conexiones, (4) Comparaciones, y (5) Comunidades (ACTFL, N.D.). La integración de la estrategia de las 5 C ha demostrado ser efectiva en clases de idiomas, clases de lenguaje de señas e incluso en salones de clases de idiomas clásicos como el latín y griego (ACTFL, N.D.). El propósito de esta estrategia pedagógica es la integración de elementos culturales reales en la clase (Cultura) y la inmersión del estudiante en la comunidad del idioma que está aprendiendo (Comunicación y Conexiones). En ese sentido, la integración de las 5 C funciona como un puente para acercar al alumno a los componentes vivos del idioma (Comunidad) tomando de punto de partida su propia cultura y primer idioma (Comparaciones).

Sin lugar a dudas el Consejo Americano de Enseñanza de las Lenguas Extranjeras es una organización que está ayudando a fomentar la capacitación docente de lenguas extranjeras en Estados Unidos de forma uniforme. No obstante, al igual que la capacitación ofrecida por los diferentes Departamentos de Educación estatales, la estrategia de las 5 C se enfoca en métodos de enseñanza y rara vez se toma en consideración el nivel de competencia lingüística del profesorado en los idiomas que enseñan. El tema de competencia del idioma pudiera parecer poco importante, pero desafortunadamente no es el caso. De acuerdo con Friedman (2015), el nivel de competencia promedio de maestros de idiomas en la nación es sumamente bajo. Por esta razón, no es raro encontrarse maestros de idiomas que tengan dificultad al enseñar clases para hablantes de herencia o clases para estudiantes que hablen este idioma extranjero como su primera lengua.

Las competencias lingüísticas de los maestros de idiomas extranjeros es un asunto poco tratado en Estados Unidos. De hecho, el enfoque general de la enseñanza de idiomas en la nación gira en torno a estándares y las técnicas utilizadas por los maestros de idiomas en sus clases (Lin, Zhang, y Zheng, 2017). De igual forma, la nueva dirección de la enseñanza de idiomas en la nación está encauzada a las competencias culturales de los maestros y en cómo ellos diferencian su instrucción (Richards, Conway, Roskvist, y Harvey, 2013). Estas tendencias a cuantificar la capacitación, contexto, e instrucción de profesores de idiomas han pausado hasta cierto nivel el desarrollo y la evolución de la enseñanza de idiomas. Como muestra de lo antes expresado, Potowski (2002) plantea que existe una necesidad de diálogo para mejorar el entendimiento y las prácticas relacionadas con la enseñanza de idiomas a los hablantes de herencia y para los profesores de idiomas que no son nativos. De igual forma, existe la necesidad de identificar la razón por la cual menos de 1% de estadounidenses adultos habla un idioma extranjero que tomaron en sus escuelas (Friedman, 2015). Por esta razón, el contexto actual de la capacitación docente de maestros de lenguas continúa agrandando la necesidad para pesquisas que traten el tema de competencias lingüísticas de educadores de idiomas en escuelas primarias y secundarias de la nación.

DESAFÍOS

La pedagogía y las prácticas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje han cambiado. En Estados Unidos, la formación docente ha sido reconocida y considerada instrumental para la capacitación de un profesorado competente y apto (Berry, 1990; Freeman, 1989). Sin embargo, estudios recientes están mostrando evidencia de la falta de alineación que existe entre la capacitación que los maestros iniciantes reciben y la realidad presente en las aulas escolares (Baecher, 2012; Said-Mohand, 2013). Por ejemplo, de acuerdo con Said-Mohand (2013), muchos maestros de español no se sienten académicamente preparados para instruir a estudiantes que hablan español como primer idioma. De igual forma, Baecher (2012) revela en su estudio que muchos profesores de idiomas al finalizar su capacitación docente se sienten ineptos y poco preparados para enfrentar los retos que la diversidad de sus estudiantes y el magisterio exigen. Los hallazgos de Baecher (2012) y Said-Mohand (2013) son evidencia que las prácticas relacionadas al entorno de la pedagogía actual han sufrido transformaciones, pero que la capacitación docente actual no refleja estos cambios. Como resultado, maestros culminan sus programas de capacitación exitosamente, pero al llevar esta teoría a la práctica, no se sienten que tienen las herramientas necesarias para ser efectivos.

La información previamente planteada invita a una reflexión sobre los desafíos relacionados a la capacitación de maestros de lenguas extranjeras y las oportunidades de mejora de los mismos. Es importante aclarar que, para ser maestro de idiomas en escuelas públicas de Estados Unidos, sólo se necesita una licenciatura de 4 años, que no tiene que ser específicamente en idiomas. Dependiendo del estado, maestros de lenguas extranjeras tienen el requerimiento de tomar diferentes cursos de idiomas y sobre técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras (Chattin y Hackmann, 2013). Sin embargo, no existen programas en ningún estado que capaciten a los docentes de lenguas extranjeras en la enseñanza de idiomas a estudiantes nativos. Esto ha dado paso a que investigadores como Bernhardt y Tedick (1991), Dameron, (2009), Said-Mohand (2013), y Whitehead y Taylor (2000) coincidan en la importancia de explorar la capacitación de maestros de idiomas y la necesidad de adiestrar a pedagogos aptos para enseñar a estudiantes nativos de esas lenguas.

El desafío de la capacitación de maestros de idiomas en estrategias para enseñar a estudiantes nativos se hace evidente al mismo tiempo que grandes poblaciones de refugiados y estudiantes con educación interrumpida llegan a Estados Unidos. En artículo reciente, Pentón Herrera y Duany (2016) hacen referencia a una considerable población de estudiantes Hispánicos que está llegando a Estados Unidos con un alto nivel de analfabetismo y/o con educación interrumpida. Esta población de estudiantes es identificada como aprendices binarios de idiomas por estar aprendiendo español (idioma nativo) e inglés al mismo tiempo (Pentón Herrera y Duany, 2016). De acuerdo a los autores, muchos maestros de español en las escuelas no se sienten ni están preparados para alfabetizar a estos aprendices binarios debido a que nunca han re-

cibido capacitación en la alfabetización de español como lengua nativa (Pentón Herrera y Duany, 2016). De forma similar, estudios recientes muestran que niños refugiados de Siria están llegando a las escuelas con educación interrumpida debido a las guerras y desastres civiles en esa nación (Deane, 2016; Ogilvie & Fuller, 2016). Las implicaciones académicas, educativas y sociales de esta segunda población de estudiantes en escuelas estadounidense es aún un tema fértil, pero que potencialmente colocará a los maestros de idioma árabe como figuras principales de este debate.

Otro desafío de la enseñanza y la capacitación de maestros de idiomas está vinculado a la falta de interés por parte del estudiantado. Los autores Bishop, Mane y Bishop (2001) aciertan en su artículo que la falta de interés del estudiante es el problema principal en la educación de Estados Unidos. Esta falta de interés hace la dinámica del aprendizaje en los salones de clases un problema crónico en las escuelas estadounidenses. La mayoría de maestros estadounidenses de K-12 grado explican que el mal comportamiento del estudiantado ha aumentado exponencialmente en años recientes y que la mayor parte de las clases se pierden en tratar de controlar y calmar a los estudiantes (Booth y Crouter, 2008). Existen varias razones causantes de este crecimiento de problemas de conducta del estudiantado incluyendo la falta de involucramiento de los padres, pocas o leves consecuencias para los estudiantes por sus acciones, y el poco control que tienen los educadores dentro de las clases debido a las políticas implementadas en las escuelas. Sin embargo, la razón que más contribuye al mal comportamiento está vinculada a un reciente mandato que indica que los maestros están obligados a dar notas satisfactorias a todos los estudiantes sin importar conocimientos ni calidad del trabajo entregado (Owens, 2015; Walker, 2016).

Para los maestros de idiomas este desafío se acrecienta debido a que las clases de lenguas extranjeras no son requeridas para graduación (Chattin y Hackmann, 2013) y muchos estudiantes no encuentran incentivo en aprender otro idioma. A esto se le suma la falta de apoyo gubernamental y los continuos cortes de programas de idiomas en las escuelas (Skorton y Altschuler, 2012), lo que hace la enseñanza de idiomas extranjeros un tópico aún más complicado. La realidad es que muchos maestros de idiomas experimentan marginalización dentro de sus escuelas debido a que lenguas extranjeras no es considerada una materia relevante (Reagan, 2002; Richardson, 2007). Como resultado, docentes de idiomas se sienten desmoralizados y estancados en un círculo en donde ellos no saben cómo mejorar la situación de la enseñanza de idiomas ni cómo recibir capacitación relevante que los prepare para los retos y realidades académicas que experimentan con el estudiantado, las escuelas, y el gobierno (Berbeco, 2016).

INTERROGANTES

El magisterio es un trabajo como otro cualquiera con la diferencia de que la formación docente impacta las prácticas educativas de los profesores y, por consiguiente, la educación de las nuevas generaciones

dentro de la nación (Battisti y Martins, 2016). En Estados Unidos, se analizan los procesos de enseñanza y se estandarizan las prácticas educativas, pero frecuentemente se obvian las aptitudes lingüísticas del profesorado de lenguas extranjeras. Esta desidia refleja la brecha que tiene la formación docente de maestros de idiomas en la nación y la oportunidad que aún existe por redefinir las capacidades con las que deben contar los docentes de lenguas extranjeras. De acuerdo con Ungerfeld y Morón (2016), "para definir qué capacidades necesita un docente, es necesario reflexionar y comprender primero cuáles pasan a ser los ejes de los procesos de formación en el actual contexto de acceso al conocimiento" (p. 58). Es decir, es necesario redefinir qué objetivos pueden plantearse en la enseñanza de idiomas en escuelas primarias y secundarias a partir de los cambios en las comunicaciones y en la disponibilidad de acceso al conocimiento (Ungerfeld y Morón, 2016).

La información previamente discutida en este artículo referente al contexto y los desafíos presentes en la formación de docentes de idiomas en Estados Unidos, invita a tres interrogantes. La primera interrogante es ¿Cómo podemos mejorar la formación docente de idiomas extranjeros en la nación? Para responder a esta interrogante, se necesita definir las implicaciones de mejora en la formación docente y/o los objetivos que abonarían a la capacitación de maestros. Para esto, organizaciones como ACTFL y Departamentos de Educación estatales han desarrollado estándares de excelencia para la capacitación de docentes que han resultado ser efectivos en la práctica (Lin, Zhang, y Zheng, 2017). Sin embargo, estos estándares no toman en consideración el desarrollo ni la aptitud de docentes en los idiomas que enseñan. Desde este punto de vista, el autor de este artículo debate que la mejora de la formación docente para maestros de lenguas extranjeras en Estados Unidos está cercanamente vinculada con la capacidad que tengan organizaciones líderes en fomentar el continuo desarrollo de las capacidades lingüísticas de estos maestros. Igualmente, docentes de idiomas necesitan oportunidades de capacitación que los mejore como hablantes del idioma que enseñan a fin de que puedan implementar, de forma efectiva, las estrategias que se ofrecen en las capacitaciones docentes actuales.

La segunda interrogante es ¿Cuáles son las implicaciones de una disímil formación docente de idiomas extranjeros a lo largo del país? Para responder esta pregunta hay que tomar en cuenta que la Constitución de Estados aboga y promueve la autonomía estatal. Por esta razón, aunque exista un Departamento de Educación nacional que pone en vigor leyes que promuevan equidad en las escuelas, existen Departamentos de Educación en cada estado que interpretan esas leyes y las cumplen a través de su jurisdicción. Un dato importante es que después de la elección de la Secretaria de Educación actual, Betsy DeVos, se ha propuesto un proyecto que plantea dismantelar el Departamento de Educación nacional (Marcos, 2017). Este proyecto se desprende del sentimiento independiente que comparte Betsy DeVos en que cada estado debe tener autonomía absoluta sobre sus escuelas para implementar leyes que consideren necesarias y aceptables.

Pese a que aún no se sabe con exactitud si el dismantelamiento

tomará efecto, Betsy DeVos ha abogado incesantemente por la soberanía estatal de cada Departamento de Educación. De esta forma, se puede deducir que la formación de docentes en la nación continuará siendo un proceso desproporcionado y que sólo los estados tendrán el poder para implementar cambios en la capacitación de maestros. Los retos asociados con una soberanía pronunciada de cada Departamento de Educación es que la calidad de la educación continuará experimentando variaciones drásticas a lo largo del país. Por ejemplo, Morse (2016) muestra la diferencia tan grande que existe entre la calidad educativa de las escuelas del estado de Maryland (estado con mejor educación en la nación) y el estado de Dakota del Sur (estado con peor educación en la nación). De igual forma, la preparación del profesorado no tendrá una constante y se acrecentará la oportunidad de que cualquier persona pueda enseñar sin necesidad de certificación, como es el caso del estado de Utah. Los desafíos e implicaciones vinculados a la falta de uniformidad en la certificación/acreditación nacional de profesionales escolares han sido señalado anteriormente (Kraemer, 1948), pero este es un tema que continua incierto.

La tercera interrogante es ¿Cuál será el futuro de la formación docente para maestros de lenguas extranjeras en una era donde las clases de idiomas no son requeridas para graduación de escuelas secundarias? Para contestar esta pregunta, es necesario una breve explicación sobre los requerimientos de graduación en las escuelas de Estados Unidos. Generalmente, las escuelas secundarias de Estados Unidos (9-12 grado) tienen diversos requerimientos de graduación dependiendo de las competencias y habilidades deseadas por el Departamento de Educación de cada estado. No obstante, hay determinadas clases que son requeridas por el Departamento de Educación nacional, tales clases son inglés, matemáticas, estudios sociales y ciencias (Chattin y Hackmann, 2013). Es importante señalar que, aunque algunos estados recomiendan que sus estudiantes tomen idiomas extranjeros, la realidad es que ninguno de los 50 estados requiere lenguas extranjeras para graduación. Actualmente sólo hay 34 estados que ofrecen lenguas extranjeras como créditos profesionales para graduación, pero estudiantes tienen la opción de escoger entre idiomas, clases de arte o clases vocacionales/técnicas para completar este requisito (Chattin y Hackmann, 2013).

Debido a que las lenguas extranjeras no forman parte de los requisitos estatales ni nacionales para graduación, los idiomas han tomado un segundo lugar en las escuelas y en los debates sobre educación. El nuevo programa que reconoce la programación de computadoras como un idioma extranjero (Hatter, 2016) está también acrecentando el espacio para que estudiantes no consideren tomar idiomas a lo largo de su trayectoria en las escuelas secundarias. Sin lugar a dudas, todos estos componentes juegan en contra del desarrollo saludable de programas de lenguas extranjeras en las escuelas y los estados. De igual forma, la formación docente para profesores de lenguas extranjeras sufre debido a que el enfoque pedagógico se modifica de impartir conocimientos a atraer estudiantes y mantenerlos en el programa. Un ejemplo de esto se puede observar en Paton (2007), donde se explica que muchos programas de idiomas han sido reducidos a frases de

días conmemorativos y actividades entretenidas con el objetivo de despertar interés en los estudiantes. De manera similar, Chaput (2000) asegura que la formación docente de profesores de idiomas es muy diferente al trabajo real que tienen que realizar los docentes de lenguas extranjeras en los salones de clases.

La realidad es que no hay una respuesta concreta que pueda representar o ilustrar el futuro de la capacitación del profesorado de lenguas extranjeras en Estados Unidos. Sin embargo, asociaciones líderes como el ACTFL y otras organizaciones estatales de idiomas, siguen abogando por la importancia del bilingüismo y la enseñanza de idiomas. A esto, se le suman otras organizaciones como TESOL Internacional y la Asociación Nacional de Educación Bilingüe (*National Association for Bilingual Education*, en inglés), las cuales están ayudando a promover la enseñanza y el aprendizaje de idiomas por todo el país. Estas campañas de apoyo y fomentación ayudan a que se tome en serio los idiomas, y a su vez, el papel que tienen los maestros de idiomas en la educación general e intelectual de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

La enseñanza académica de lenguas extranjeras en Estados Unidos es un tema que tiene sus comienzos en el siglo XVIII (Olsen, 2015). Desde entonces, las normas, preferencias sociales, y estrategias utilizadas en el campo de idiomas han cambiado considerablemente. La enseñanza de lenguas extranjeras experimentó su mayor declive alrededor de los años 1930 cuando por razones políticas la educación bilingüe fue virtualmente erradicada de la nación (Olsen, 2015). La inequidad causada por la falta de acomodos razonables a estudiantes inmigrantes y la necesidad de promover la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras propulsó una lucha cívica y académica alrededor de los años 1960. Como consecuencia, el gobierno aprobó el Decreto de Derechos Civiles en 1964 (*Civil Rights Act*, en inglés) y el Decreto de Educación Bilingüe en 1968 (*Bilingual Education Act*, en inglés) como medida para proteger la educación bilingüe y reconocer nuevamente la importancia de idiomas extranjeros (Niето, 2009). Sin embargo, estos dos decretos no han sido suficientes para avanzar la calidad de los programas de lenguas extranjeras en las escuelas ni la capacitación del profesorado de idiomas en el contexto de K-12 grado.

Actualmente muchos profesores de lenguas extranjeras se sienten marginados y desmoralizados en sus escuelas debido a que las clases de lenguas extranjeras no son consideradas materias relevantes (Berbeco, 2016; Reagan, 2002; Richardson, 2007). De igual forma, el entorno de capacitación pedagógica para los maestros de idiomas necesita mejor reformación para preparar a docentes capaces de afrontar los retos del ambiente escolar actual. Asimismo, los desafíos que los docentes experimentan con la falta de interés de sus estudiantes y los continuos cortes de programas de idiomas hacen la enseñanza de idiomas un tema aún más complejo. En este artículo, el autor expone el contexto actual de la formación docente de maestros de lenguas extranjeras, al igual que los desafíos e interrogantes, con el propósito

de iluminar las oportunidades de crecimiento que existen en los programas de idiomas dentro de las escuelas de K-12 grado en Estados Unidos. De igual forma, el autor propone iniciar un debate enfocado a la necesidad de mejorar la formación docente, la experiencia pedagógica, los estándares para certificación/acreditación, y los programas de educación de lenguas extranjeras en toda la nación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (N.D.) World-Readiness Standards for Learning Languages. Recuperado de: <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>
- Baecher, L. (2012). Feedback from the field: What novice PreK-12 ESL teachers want to tell TESOL teacher educators. *TESOL Quarterly*, 46(3), 578-588.
- Battisti, A. y Martins, L. (2016). Formação docente no Brasil: Cenários e desafios. *InterCambios*, 3(2), 27-34.
- Berbeco, S. (Ed.) (2016). *Foreign language education in America: Perspectives from K-12, University, Government, and International Learning*. New York, NY: Springer.
- Bernhardt, E. B. y Tedick, D. (1991). On paradoxes and paradigms in language education research. In E. S. Silber (Ed.), *Critical issues in foreign language instruction* (pp. 43-62). New York, NY: Garland Publishing, Inc.
- Berry, R. (1990). The role of language improvement in in-service teacher training: Killing two birds with one stone. *System*, 18(1), 97-105.
- Bishop, J. H., Mane, F., y Bishop, M. (2001). La educación secundaria en los Estados Unidos. ¿Qué pueden aprender otros de nuestros errores? En Rama, G. (Ed.), *Alternativas de reforma de la educación secundaria* (pp. 63-108). Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Booth, A. y Crouter, A. C. (Eds.) (2008). *Disparities in school readiness: How families contribute to transitions into school*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Camargo Abello, M., Calvo, G., Franco Arbeláez, M. C., Vergara Arboleda, M., Lodoño
- Camacho, S., Zapata Jaramillo, F., y Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Chaput, P. R. (2000). Language teaching: Raising expectations for instructor preparation. In B. Rifkin (Ed.), *Mentoring Foreign Language Teaching Assistants, Lecturers and Adjunct Faculty* (pp. 191-222). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chattin, G. S., y Hackmann, D. G. (2013). *National trends in high school graduation requirements and diploma options: Considerations for policy and practice in Illinois*. Champaign, IL: Office of Community College Research and Leadership, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Damron, J. (2009). An analysis of students' evaluations of native and

- nonnative Korean Foreign language teachers. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 7, 73-92.
- Deanne, S. (2016). Syria's lost generation: Refugee education provision and societal security in an ongoing conflict emergency. *IDS Bulletin*, 47(3), 35-52.
- ETS Praxis (2017). The Praxis passing scores by test and state. Recuperado de https://www.ets.org/s/praxis/pdf/passing_scores.pdf
- Fernández Lópiz, E. (2015). Sobre la formación del docente-facilitador de personas mayores. *Educação & Realidade*, 40(1), 149-171.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45.
- Friedman, A. (2015). America's lacking language skills. *The Atlantic*. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/05/filling-americas-language-education-potholes/392876/>
- Hatter, L. (2016). French, Spanish, German ... Java? Making coding count as a foreign language. Recuperado de <http://www.npr.org/sections/ed/2016/03/01/468695376/french-spanish-german-java-making-coding-count-as-a-foreign-language>
- Heining-Boynton, A. L. (2014). Teaching Spanish preK-16 in the US: Then, now, and in the future. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 137-153.
- Kraemer, R. (1948). Certification of librarians: Implications drawn from the field of teaching. *The Library Quarterly*, 18(3), 157-170.
- Lin, C.-H, Zhang, D., y Zheng, B. (Eds.) (2017). *Preparing foreign language teachers for next-generation education*. IGI Global.
- Marcos, C. (2017). GOP lawmaker proposes abolishing Department of Education. The Hill. Recuperado de <http://thehill.com/blogs/floor-action/house/318310-gop-lawmaker-proposes-abolishing-department-of-education>
- Morse, R. (2016). How states compare in the 2016 best high schools' rankings. U.S. News. Recuperado de <https://www.usnews.com/education/best-high-schools/articles/how-states-compare>
- Nieto, D. (2009). A brief history of bilingual education in the United States. *Perspectives on Urban Education*, Spring, 61-72.
- Ogilvie, G. y Fuller, D. (2016). Restorative justice pedagogy in the ESL classroom: Creating a caring environment to support refugee students. *TESL Canada Journal*, 33(10), 86-96.
- Olsen, L. (2015). Bilingualism and education in California & the United States: A timeline. *The California Association for Bilingual Education*. Recuperado de <http://www.bilingualeducation.org/cabe2015/TimelineForCABE.pdf>
- Owens, E. (2015). Students in California school district now guaranteed "C" grades for doing nothing. The Daily Caller. Recuperado de <http://dailycaller.com/2015/10/27/students-in-california-school-district-now-guaranteed-c-grades-for-doing-nothing/>
- Padrón, E. y Ballesteros, C. (2006). El rol ideal del profesor de idiomas en la enseñanza del inglés con fines específicos. *Impacto Científico: Revista Arbitrada Venezolana del Núcleo Luz-Costa Oriental del Lago*, 1(1), 1-18.

- Paton, G. (2007). Language classes "reduced to holiday phrases". The Telegraph. Recuperado de <http://www.telegraph.co.uk/education/expateducation/4204210/Language-classes-reduced-to-holiday-phrases.html>
- Pentón Herrera, L. J. & Duany, M. (2016). Native Spanish speakers as binate language learners. *NECTFL Review*, 78, 15-30.
- Potowski, K. (2002). Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training. *ADFL Bulletin*, 33(3), 35-42.
- Reagan, T. (2002). *Language, Education, and Ideology: Mapping the Linguistic Landscape of U.S. Schools*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., y Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231-246.
- Richardson, S. (2007). Meeting the professional development needs of FSL teachers. ETFO Voice: Magazine of the Elementary Teachers' Federation of Ontario. Recuperado de <http://etfovoice.ca/node/152>
- Said-Mohand, A. (2013). El español como lengua de herencia en los EE.UU.: Retos para su didáctica. *MarcoEle: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 16. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/16/said-mohand-lengua_de_herencia.pdf
- Skorton, D. Y Altschuler, G. (2012). America's foreign language deficit. Forbes Magazine. Recuperado de <https://www.forbes.com/sites/collegeprose/2012/08/27/americas-foreign-language-deficit/#72c2b1b34ddc>
- Ungerfeld, R. y Morón, S. (2016). La investigación en la formación docente. Ideas para el debate. *InterCambios*, 3(2), 57-65.
- Walker, T. (2016). Teachers divided over controversial "no-zero" grading policy. NEA Today. Recuperado de <http://neatoday.org/2016/08/04/no-zero-policy-pro-con/>
- Whitehead, J. y Taylor, A. (2000). The development of foreign native speakers training to be modern foreign languages teachers in England: Are there wider lessons for the profession? *Teacher Development*, 4(3), 371-382.
- Will, M. (2016). You no longer need a teaching degree to teach in Utah. *Education Week Teacher*. Recuperado de http://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2016/06/teaching_degree_utah.html