



Digital Commons@

Loyola Marymount University
LMU Loyola Law School

Education Faculty Works

School of Education

2007

Promoting Bilingualism in School in Two Different Contexts: The English-Spanish Bilingual Programs in the United States

Francisco Ramos

Loyola Marymount University, framos@lmu.edu

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.lmu.edu/education_fac



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), and the [Educational Methods Commons](#)

Recommended Citation

Ramos, F. (2007). Fomentando el bilingüismo en la escuela en dos contextos diferentes: Los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y Andalucía. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 341-359.

This Article is brought to you for free and open access by the School of Education at Digital Commons @ Loyola Marymount University and Loyola Law School. It has been accepted for inclusion in Education Faculty Works by an authorized administrator of Digital Commons@Loyola Marymount University and Loyola Law School. For more information, please contact digitalcommons@lmu.edu.

FOMENTANDO EL BILINGÜISMO EN LA ESCUELA EN DOS CONTEXTOS DIFERENTES: LOS PROGRAMAS BILINGÜES INGLÉS-ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS Y ANDALUCÍA

*Francisco Ramos, Ph. D.**

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de métodos efectivos para la enseñanza del inglés y de otros idiomas ha sido una constante en el área del bilingüismo y de la adquisición de segundas lenguas tanto en Estados Unidos como en Andalucía. Por lo que se refiere a los primeros, las autoridades educativas de numerosos distritos escolares han implementado diversos métodos y programas para lograr este objetivo¹ a lo largo de las últimas décadas con distintos resultados. Los programas más exitosos han sido los bilingües de doble vía, que usan los idiomas de forma vehicular. Por ello, han ido creciendo de manera constante, extendiéndose en la actualidad por varios estados.

Por su parte, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía estableció a finales de la década de los 90 secciones español-francés y español-alemán en varios colegios de la comunidad y aprobó en 2005 el Plan de Fomento del Plurilingüismo, que daba vía libre a la creación anual de nuevos Centros Bilingües hasta 2008. El presente artículo describe el origen, fundamento teórico, objetivos, tipos de programas y resultados de los programas bilingües estadounidenses y andaluces, mostrando sus parecidos y diferencias. Su propósito, sin embargo, no es comparativo, ya que, como indican Torres-Guzmán y Etxeberría (2006), las comparaciones transnacionales de programas comportan el riesgo de que no se lleguen a

* Loyola Marymount University, Los Ángeles, California.

¹ Ramos (2003) contiene información detallada al respecto.

tomar en consideración todas las variables que afectan su creación o funcionamiento. Por tanto, dado el diferente contexto en el que existen los dos programas aquí descritos, el propósito del presente artículo es meramente informativo.

I. ORIGEN

La presencia de alumnos inmigrantes y la enseñanza en idiomas distintos al inglés en las escuelas norteamericanas han sido una constante en la historia del país, incluso antes de su establecimiento como nación independiente de Inglaterra. Un repaso por la literatura especializada (CASTRO-FEINBERG, 2002; CRAWFORD, 2004) revela la existencia de programas de educación bilingüe en español, francés, alemán, danés, polaco ó checo en escuelas de Santa Fe, Filadelfia, Baltimore y Milwaukee en el siglo XIX y autorizaciones estatales permitiendo la instrucción en varios idiomas en Colorado, Illinois, Indiana, Iowa, Kentucky, Luisiana y Pensilvania entre 1850 y 1860 y en Nebraska hasta principios del siglo XX (CASTRO-FEINBERG, 2002). Sin embargo, el incremento del número de inmigrantes llegados a Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX y la participación americana en las dos guerras mundiales creó en el país un fuerte sentimiento de «americanización», cuyo resultado fue la eliminación de la enseñanza de otros idiomas de las escuelas para así acelerar la asimilación de los extranjeros no angloparlantes (GARCÍA, 2005).

Sin embargo, varios acontecimientos ocurridos a lo largo de las décadas de 1960 y 1970 contribuyeron a revitalizar el bilingüismo en los colegios. Dos de los más significativos fueron la aprobación en 1968 por parte del Congreso del Acta de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*), que destinaba fondos para la creación de programas especiales para niños inmigrantes y el veredicto del Tribunal Supremo en el caso *Lau v. Nichols* (1974), que determinaba que los alumnos inmigrantes que no hablaban inglés tenían derecho a recibir ayuda adicional para superar este obstáculo y no quedar retrasados académicamente a causa de su falta de dominio del idioma (CRAWFORD, 2004). Por otra parte, a nivel local, el aumento del número de refugiados cubanos llegados a Miami huyendo de la dictadura castrista a principios de los 60 hizo que aumentara de forma extraordinaria la cifra de

alumnos inmigrantes no angloparlantes en las aulas del distrito de Miami-Dade. Buscando soluciones a esta situación, las autoridades educativas establecieron un novedoso programa bilingüe inglés-español en la primaria Coral Way, en el que todos los alumnos matriculados, anglo e hispanoparlantes, recibían instrucción en su idioma nativo por la mañana y en el segundo por la tarde. La instrucción en español estaba a cargo de maestros cubanos del Programa de Reentrenamiento de Maestros Cubanos de la Universidad de Miami mientras que la de inglés era provista por los propios maestros angloparlantes de la escuela (BEEBE and MACKEY, 1990).

El éxito de Coral Way facilitó la creación y expansión de programas similares por toda la geografía estadounidense. Como puede verse en la Tabla 1, su mayor crecimiento se dio entre 1995 y 2000, gracias al decidido apoyo del entonces Secretario de Estado de Educación, Richard Riley.

TABLA 1. Crecimiento de programas bilingües

Año	Programas nuevos	Programas existentes	Total
1963	1	0	1
1970	1	1	2
1980	1	7	8
1985	2	17	19
1990	7	34	41
1995	27	89	116
2000	29	255	284
2006	1	328	329

FUENTE: Center for Applied Linguistics (2006a).

La Tabla 2 muestra los estados en los que hay una mayor concentración de programas, así como los idiomas enseñado en ellos. Aunque la mayoría de programas se encuentran en estados con altos porcentajes de inmigrantes es importante resaltar su incipiente aparición en otros con poca tradición en este tipo de enseñanza, como Oklahoma, Idaho, Kansas, o Utah, a raíz del aumento de población hispana en sus territorios. Los programas más numerosos son los de español, aunque otros idiomas se van incorporando progresivamente.

TABLA 2. Estados con mayor número de programas e idiomas usados

California	108
Texas	53
Nueva York	25
Nuevo Méjico	21
Illinois	18
Arizona	16
Massachusetts	13
Idiomas	
Español	308
Francés	8
Cantonés	4
Coreano	4
Navajo	2
Japonés	1
Mandarín	1
Francés, español, alemán	1

FUENTE: Center for Applied Linguistics (2006b)

Por lo que se refiere a los programas bilingües andaluces, su andadura comenzó de forma limitada en 1998, con el establecimiento de 27 secciones bilingües español-francés y español-alemán en otras tantas escuelas públicas, aunque, a partir de 2005, la Consejería de Educación del gobierno autónomo se embarcó en un ambicioso plan de ampliación de la enseñanza bilingüe a otros centros de la comunidad (GABINETE DE PRENSA, 2006). El plan se creó a raíz de la publicación del documento «Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía», creado por el Consejo Asesor para la Segunda Modernización de Andalucía (2003), que incluía entre sus recomendaciones la formación de individuos completos con dominio de al menos una lengua extranjera. El documento también sugería la enseñanza de los idiomas a través de un modelo bilingüe para remediar el problema del gran número de estudiantes que no lograban dominar las lenguas extranjeras a pe-

sar de haberlas estudiado durante varios años. Estas recomendaciones se hicieron realidad el 22 de marzo de 2005, con la aprobación en Consejo de Gobierno del Plan de Fomento del Plurilingüismo, cuyos objetivos eran mejorar las competencias plurilingües y pluriculturales de la población escolar, secuenciando los contenidos de cada etapa educativa y adecuando los criterios de evaluación a lo establecido en el «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación», un documento elaborado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa que proporcionaba una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y materiales en Europa (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2005).

El Plan de Fomento del Plurilingüismo preveía el establecimiento anual de nuevos Centros Bilingües, el uso de las Escuelas Oficiales de Idiomas como centros colaboradores de formación de profesores y de enseñanza de idiomas a distancia y la introducción de cambios curriculares y metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo que se refiere a los Centros Bilingües, éstos serían seleccionados por una comisión autorizada tras examinar un proyecto que detallara sus objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación, información sobre el profesorado, justificación de viabilidad, calendario de aplicación y previsión de actividades. De acuerdo a las previsiones del Plan se establecían en 139 el número total de nuevos Centros Bilingües para el curso 2005-2006 y se preveía llegar a un total de 400 en 2008, último año de la presente legislatura (GABINETE DE PRENSA, 2005).

II. FUNDAMENTO TEÓRICO

Las escuelas americanas continúan presenciado un aumento extraordinario en sus aulas del número de alumnos clasificados como *English Language Learners* (ELLs); es decir, que tienen un dominio limitado de inglés. A esta cifra, que supera ya el 10% del total escolar nacional (NATIONAL CLEARINGHOUSE FOR ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION, 2005), hay que añadir el gran número de estudiantes angloparlantes que son bilingües pasivos (YAMAMOTO, 1995); es decir, que entienden otros idiomas pero que no los hablan, o lo hacen muy limitadamente, con lo que llegan a darse situaciones curiosas; por ejemplo, que el alto porcentaje de ELLs pre-

senten en determinados centros convierta al inglés en el segundo idioma de la escuela, ó que las clases de lengua extranjera en las escuelas secundarias sean, para muchos estudiantes, en realidad, clases de y en su idioma materno. Por tanto, la división entre enseñanza de segundos idiomas y de idiomas extranjeros puede llegar a ser difícil de delimitar, algo parecido a lo que sucede en aquellas comunidades autónomas españolas que han implementado programas bilingües en español y en su lengua vernácula (SIGUAN, 1993). Por el contrario, en Andalucía, como en el resto de comunidades monolingües españolas, la enseñanza de idiomas ha estado tradicionalmente asociada al aprendizaje de lenguas extranjeras, estudiadas como una asignatura más. Sin embargo, dado el aumento del número de inmigrantes no hispanohablantes en las escuelas andaluzas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2006), la situación educativa de la comunidad en el futuro variará notablemente en el futuro, tendiendo a parecerse a la estadounidense.

A pesar de esta diferencia, las autoridades educativas americanas y andaluzas han dirigido sus esfuerzos hacia la búsqueda de programas efectivos con los que ayudar a sus alumnos a mejorar su dominio de otras lenguas. De ahí su decisión de fomentar la creación de programas bilingües, en los que los idiomas son usados como lenguas vehiculares en la transmisión y adquisición de los contenidos lingüísticos y académicos del currículo educativo (GARCÍA, 2005) en lugar de ser meros objeto de estudio sin aplicación práctica inmediata. Es ésta una de las premisas del fundamento teórico de ambos programas, basado en la teoría socio-cultural de Vygotsky (GENESEE, 1999), que defiende que el aprendizaje humano ocurre a través de la interacción social en un ambiente natural. Es decir, mediante el uso del idioma en situaciones reales (CUMMINS, 2002), poniendo énfasis en el significado en lugar de en la forma e imitando los pasos seguidos en el aprendizaje de la lengua materna (LESSOW-HURLEY, 2000).

Por ello, en este proceso es esencial el aprendizaje por temas ó unidades didácticas transversales, que posibilitan que los alumnos usen los términos aprendidos en los dos idiomas en distintas situaciones. Otro aspecto importante es la incorporación en las lecciones de las experiencias personales y conocimientos previos de los alumnos, que pueden ser transferidos al nuevo idioma gracias a la interdependencia cognitivo-académica existente entre las lenguas (CUMMINS, 2002). Por lo general, este proceso es más fácil y rápido para aquellos alumnos que han tenido una mayor y mejor escolarización en

su idioma materno, ya que disponen de mayores y mejores recursos académicos sobre los que basar los nuevos conocimientos (KRASHEN, 1996).

Finalmente, es necesario notar que el fundamento teórico de los programas bilingües rebate la errónea percepción de que la exposición simultánea a dos idiomas causa retrasos ó confusión (GENESEE, 1999). Por el contrario, los niños bilingües desarrollan una mayor creatividad y flexibilidad cognitiva (CUMMINS, 1991) y usan más estrategias al resolver problemas (BAKER, 1997).

III. OBJETIVOS

El objetivo primordial de los programas bilingües de doble vía americanos es que los alumnos desarrollen la fluidez y las capacidades académicas en dos idiomas. Es decir, que logren un bilingüismo aditivo (BAKER, 1997) que evite que pierdan su primer idioma mientras aprenden el segundo. Es éste un problema latente en Estados Unidos, en donde la omnipresencia del inglés ha creado numerosos ejemplos de bilingüismo substractivo (BAKER, 1997) en las familias inmigrantes, que ha hecho que el idioma nativo desaparezca casi por completo en la segunda generación (FISHMAN, 1997). Este riesgo apenas existe en la actualidad entre la población autóctona andaluza, aunque sin duda afectará en el futuro a las familias de los alumnos inmigrantes no hispanohablantes.

Los programas americanos tienen, además, cuatro objetivos fundamentales: que sus normas académicas y currículo sean similares a los de cualquier otro programa de instrucción, que los estudiantes logren alcanzar un buen dominio de los dos idiomas, que tengan buenos resultados académicos y que desarrollen actitudes positivas hacia otras culturas (HOWARD, SUGARMAN *and* CHRISTIAN, 2003).

En Andalucía, por su parte, los Centros Bilingües tienen como objetivos proveer a los ciudadanos del derecho a adquirir una cierta competencia comunicativa en otras lenguas, promocionar la diversidad lingüística, promover el desarrollo de la comprensión mutua y fomentar la idea de una ciudadanía democrática que reconozca las diferencias. Sus objetivos específicos incluyen promover la enseñanza y el aprendizaje de ciertas áreas del conocimiento en

al menos dos lenguas, despertar interés por otras culturas y costumbres y desarrollar la flexibilidad cognitiva y la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico y comunicativo de las dos lenguas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2005).

IV. TIPOS DE PROGRAMAS Y DISTRIBUCIÓN DE IDIOMAS

Para lograr sus objetivos, y dependiendo de la población escolar, los programas americanos suelen tener tres configuraciones: 90/10, 50/50, y diferenciados. Mientras que los dos primeros se conocen así porque identifican el porcentaje de tiempo inicialmente dedicado a la enseñanza de y en los idiomas minoritario y mayoritario², respectivamente, el diferenciado tiene en cuenta el número de hablantes de cada idioma al determinar el tiempo dedicado a la enseñanza de y en cada lengua (HOWARD et al, 2003).

Los programas 90/10 comienzan usando el español casi exclusivamente en los primeros grados de primaria, para ir reduciendo su presencia mientras aumenta paulatinamente la del inglés hasta que, a partir de tercer grado, los dos idiomas son usados a partes iguales (ver Tabla 3) y comienzan la lectura y escritura formal en inglés (LINDHOLM-LEARY, 2001). Por tanto, mientras para los alumnos angloparlantes éste es un programa de inmersión total en español, para los hispanohablantes es de mantenimiento de su lengua materna. Por su parte, el modelo 50/50 usa el inglés y el español en períodos iguales de tiempo desde kindergarten, por lo que también se conoce como de inmersión parcial ó balanceado. En este modelo los alumnos reciben enseñanza formal desde el comienzo en su idioma nativo al ser el que dominan mejor.

TABLA 3. Distribución de idiomas en programas 90/10

Grados	Español	Inglés
Kindergarten y 1.º	90%	10%
2.º-3.º	80%	20%
De 4.º en adelante	50%	50%

FUENTE: Soltero (2004).

² El presente artículo siempre se refiere al español como idioma minoritario y al inglés como mayoritario.

Por lo que se refiere al aprendizaje de y en los dos idiomas, lo más frecuente es que dos maestros, uno angloparlante y otro hispanohablante compartan dos grupos de alumnos, a los que uno enseña las materias en inglés y el otro en español. Como norma general, cada maestro enseña por la mañana las asignaturas que le corresponden en el idioma asignado a uno de sus grupos e intercambia dicho grupo con su compañero tras la hora de la comida, que tiene lugar hacia la mitad del día escolar. Después del intercambio los maestros repiten las mismas lecciones en su idioma de instrucción (ver Tabla 4³). Este sistema beneficia a las dos partes, ya que los maestros tienen que preparar menos clases y los alumnos reciben instrucción académica diaria en dos idiomas. En sus clases los maestros utilizan solamente su idioma nativo para evitar que los alumnos contesten en los dos idiomas indistintamente, que usen su idioma materno si tienen dificultades en el otro ó que no presten atención cuando las explicaciones son en el segundo idioma, esperando a que se les aclaren las dudas en el propio (HOWARD et al, 2003).

TABLA 4. Distribución de idiomas en los diferentes cursos (en minutos)

Grados y asignaturas	Inglés	Español
Kindergarten y grado 1 (Horario: de 8:30 a 2)		
Lenguaje-Lectura	105	60
Ciencias Naturales-Sociales	30	30
Matemáticas		45
Grados 2-5 (Horario: de 8:30 a 3)		
Lenguaje-Lectura	105	60
Ciencias Naturales-Sociales	45	45
Matemáticas		45

FUENTE: Coral Way Elementary School.

Por su parte, los Centros Bilingües andaluces introducen la lengua extranjera en infantil de 5 años, en 1.º y 3.º de primaria y en 1.º de ESO con el objetivo de generalizarla a todo el alumnado en los cuatro años siguientes (DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA, 2005). La Tabla 5 muestra la secuenciación del programa bilingüe

³ A estas asignaturas también hay que añadir Música, Educación Física, y Arte.

en educación infantil y primaria. Durante el primer año se imparte una hora y media semanal de lengua extranjera en infantil y un máximo de 5 en primaria, espaciadas a lo largo de tres días. Estos números aumentan considerablemente en el cuarto año. Por lo que se refiere a la ESO, tanto el horario dedicado a la lengua extranjera como el del segundo idioma aumentan una hora semanal. Aunque los Centros están autorizados a aumentar las horas enseñadas en la lengua extranjera, el total de horas semanales de cada una de las dos áreas no lingüísticas enseñadas en ésta no puede exceder la mitad del currículo (DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA, 2005). Esta distribución hace que los programas andaluces se asemejen más a los programas americanos de inmersión parcial.

TABLA 5. Lengua extranjera en el horario semanal de primaria e infantil

Cursos	Materias	Horas curso	Horas total
1.º año			
Ed. infantil	Sensibilización a la lengua extranjera	1,5	1,5
1 primaria	Sensibilización a la lengua extranjera	2	2
3 primaria	Enseñanza de la lengua extranjera	2	5
	Conoc. del medio en lengua extranjera	1	
	Otras dos áreas en la lengua extranjera	2	
4.º año			
3, 4 y 5 años	Sensibilización a la lengua extranjera	1,5	4,5
1-2 primaria	Sensibilización a la lengua extranjera	2	4
3-4 primaria	Enseñanza de la lengua extranjera	2	10
	Conoc. del medio en lengua extranjera	1	
	Otras dos áreas en la lengua extranjera	2	
5-6 primaria	Enseñanza de la lengua extranjera	3	14
	Conoc. del medio en lengua extranjera	1	
	Otra área en la lengua extranjera	1	
	Segunda lengua extranjera	2	

FUENTE: Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa (2005).

V. RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS

La mayor tradición americana en la implantación de programas bilingües ha hecho que se hayan publicado ya varias investigaciones sobre los resultados académicos y lingüísticos obtenidos por sus alumnos o las actitudes de éstos hacia los programas, el aprendizaje de idiomas y los miembros de otras culturas y grupos étnicos. A continuación aparece un resumen de los resultados más significativos.

El estudio más comprensivo sobre la efectividad de los programas bilingües llevado a cabo hasta el momento (THOMAS *and* COLLIER, 2002) analizó los resultados académicos de 700.000 estudiantes de varios distritos escolares de diferentes estados, agrupados de acuerdo al tipo de programa educativo en que estaban matriculados. Thomas y Collier hallaron que los alumnos matriculados en los programas bilingües de doble vía lograban mejores resultados académicos que todos los demás, algo que se debía, según los autores, al hecho de recibir instrucción en dos idiomas ininterrumpidamente a lo largo de su escolarización. Este enfoque era particularmente beneficioso para los alumnos minoritarios, ya que les permitía, tras un período de tiempo que los investigadores cifraban en entre cuatro y siete años, alcanzar e incluso superar académicamente a sus compañeros angloparlantes. Otro beneficio adicional de los programas bilingües de doble vía es su contribución a la reducción del abandono escolar entre sus alumnos. Lindholm-Leary (2001), en otro estudio a gran escala, halló que tanto los estudiantes angloparlantes como los hispanohablantes matriculados en varios programas 90/10 y 50/50 lograban mejores resultados que sus compañeros de otros programas en los exámenes estandarizados estatales en todas las materias estudiadas en su idioma nativo con el beneficio añadido de que también demostraban un buen desarrollo académico y lingüístico en su segundo idioma. Como sucedía en el estudio de Thomas y Collier, los alumnos minoritarios se veían especialmente beneficiados por estos programas, ya que no solo adquirían conocimientos académicos y lingüísticos en inglés, sino que, al mismo tiempo, recibían instrucción académica y formal en su idioma nativo, el español. Un factor a tener en cuenta en este estudio, sin embargo, como indicaba su propia autora, era que el nivel socioeconómico de los alumnos era un factor significativo en la variación existente en algunos resultados.

Otros estudios a menor escala que han examinado los resultados académicos obtenidos por los alumnos de los programas bilingües en matemáticas

y lectura en los dos idiomas (CAZABON, LAMBERT *and* HALL, 1993; DE JONG, 2002; SERA, 2000) coinciden en señalar que estos alumnos superan generalmente a otros matriculados en programas tradicionales. Por ejemplo, Cazabon, Lambert y Hall (1993) hallaron que tanto los alumnos angloparlantes como los hispanoparlantes del programa bilingüe Amigos superaban en lectura y matemáticas en inglés a otros alumnos angloparlantes que recibían instrucción solamente en inglés y a otros alumnos hispanoparlantes matriculados en un programa de educación bilingüe transitoria, que eran usados como grupos de control. Lo mismo sucedía cuando los alumnos hispanoparlantes de Amigos eran comparados en español con sus compañeros del programa bilingüe transitorio. Por su parte, los estudios que han examinado el progreso de los alumnos longitudinalmente (ALANIS, 2000; LINDHOLM *and* FAIRCHILD, 1990; STIPEK, RYAN *and* ALARCÓN, 2001) han llegado a una conclusión similar: los alumnos matriculados en los programas bilingües de doble vía superan, por lo general, a sus compañeros anglo e hispanoparlantes en lectura y matemáticas en los dos idiomas. Por ejemplo, Alanís (2000) halló que los 56 alumnos de quinto grado que habían estado matriculados en programas bilingües de doble vía al menos tres años habían superado sin problemas cada año los exámenes de inglés del estado y también superaban en matemáticas a otros alumnos que no participaban en el programa. Una conclusión importante de este estudio es que la permanencia en el programa daba buenos resultados: los alumnos que llevaban más tiempo en el programa eran los que mejores resultados obtenían.

Por lo que se refiere a los beneficios lingüísticos de los programas bilingües, éstos mejoran el desarrollo oral (HOWARD *and* CHRISTIAN, 1997) y la lectura y la escritura (HOWARD, CHRISTIAN *and* GENESEE, 2003) de los alumnos en los dos idiomas. Howard y Christian (1997), por ejemplo, hallaron que los alumnos de un programa bilingüe de doble vía en Virginia, tanto anglo como hispanoparlantes, fueron clasificados como hablantes de inglés con fluidez en un examen estandarizado tras tres años en el programa. Interesantemente, no se encontraron diferencias significativas en el dominio oral del inglés entre los dos grupos de alumnos. Por lo que se refiere al español, mientras que todos los alumnos hispanoparlantes fueron clasificados como hablantes de español con fluidez con otro examen estandarizado en este idioma en cuarto grado, el porcentaje de alumnos angloparlantes que lo lograba llegaba al 50%. Esto demuestra que es más fácil para los alumnos superar las

pruebas realizadas en su idioma nativo, pero es destacable el alto número de alumnos angloparlantes que lograba superar el examen de español. Por lo que se refiere a la lectura y la escritura, Howard, Christian, y Genesee (2003) hallaron que todos los alumnos progresaban adecuadamente en lectura, aunque los resultados obtenidos en su idioma nativo eran ligeramente superiores a los de su segundo idioma, tanto en inglés como en español. Lo mismo sucedía en escritura, aunque se daban casos de alumnos angloparlantes que superaban a alumnos hispanoparlantes en escritura en español y viceversa.

Finalmente, los programas bilingües también reportan beneficios de índole cultural. Así, varios estudios han mostrado cómo los alumnos de estos programas tienen mejor opinión sobre su propio idioma, su propio y otros grupos étnicos (CAZABON, LAMBERT *and* HALL, 1993), el multilingüismo y el multiculturalismo (CAZABON, LAMBERT *and* HALL, 1993; CAZABON, NICOLAIDIS *and* LAMBERT, 1998) y los propios programas bilingües a los que asisten (LINDHOLM-LEARY, 2001). A la luz de estos resultados no es de extrañar que tanto padres como maestros se muestren satisfechos con el enfoque académico de los programas y con las oportunidades de aprender sobre otras lenguas y culturas que ofrecen a los alumnos (HOWARD *and* LOEB, 1998; LINDHOLM-LEARY, 2001; SHANNON *and* MILIAN, 2002).

VI. CONCLUSIÓN

Las autoridades educativas americanas y andaluzas han implementado numerosos programas bilingües, en los que los idiomas son usados como lenguas vehiculares para la comunicación y la transmisión de conocimientos, para tratar de incrementar el número de individuos auténticamente bilingües en sus territorios. En el caso de los Estados Unidos, el objetivo es fomentar el bilingüismo aditivo, evitando así que la adquisición del segundo idioma lleve aparejada la desaparición del primero. En el caso de Andalucía, el de mejorar el dominio de otras lenguas por parte de la población. En ambos casos, el de ofrecer a sus ciudadanos un programa efectivo que les permita hacer un uso auténtico de los idiomas en situaciones reales, lejos de las repeticiones y traducciones que han caracterizado la enseñanza de lenguas extranjeras a numerosas generaciones anteriores.

Dado que tanto las respectivas poblaciones escolares como sus necesidades son distintas, los programas son asimismo diferentes. Así, mientras muchos programas americanos cuentan con un número suficiente de alumnos mayoritarios y minoritarios que pueden actuar como modelos de las dos lenguas a aprender, los programas andaluces cuentan con una población hispanohablante mayoritariamente homogénea, lo que hace que sea el profesor el modelo lingüístico a seguir. Por otra parte, mientras los programas americanos hacen un uso extenso de los dos idiomas en varias áreas de contenido, los andaluces parecen concentrarse más en el uso del inglés en la enseñanza de Conocimiento del Medio, aunque dejan a la discreción de los Centros Bilingües la ampliación a otras áreas. Otra distinción, que tiene extraordinarias repercusiones, es que en Estados Unidos la mayoría de programas bilingües de doble vía se crean con subvenciones federales. Por ello, los administradores locales de estos programas deben demostrar que sus estudiantes están igual o mejor preparados lingüística y académicamente que los que asisten a otros programas tradicionales en los exámenes anuales estatales y nacionales. De su éxito o fracaso dependen, en gran medida, la reputación de los programas existentes así como la creación de otros nuevos. En Andalucía no existe esta presión y el aprendizaje de idiomas sigue siendo considerado como un proceso enriquecedor, que toma tiempo, pero cuyos numerosos beneficios se hacen merecedores de esa espera.

De cualquier manera, algo a destacar en ambos contextos es la decidida apuesta de sus respectivas autoridades educativas por unos programas que reportan extraordinarios beneficios a sus alumnos. Entre ellos la mejora de sus capacidades comunicativas y escritas en dos idiomas, la mejora de las relaciones interculturales, la ampliación de la flexibilidad cognitiva, mejores actitudes hacia los programas, hacia el aprendizaje de idiomas y hacia el aprendizaje en general y mayores recursos en ambos idiomas a la hora de reflexionar, leer, escribir y hablar. Los programas americanos ya han ofrecido resultados en aspectos relacionados con la lingüística aplicada, la sociolingüística, el bilingüismo ó la interculturalidad. Siguiendo esta estela, los programas andaluces ofrecen una incomparable oportunidad a los expertos para investigar éstas y otras facetas, contribuyendo así a equiparar a Andalucía con otras comunidades y países en las que el aprendizaje de idiomas se ha convertido en una de sus señas de identidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANIS, I. (2000): A Texas two-way bilingual program: Its effects on linguistic and academic achievement, in *Bilingual Research Journal*, 24(3) pp. 225-248.
- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo* (Madrid, Cátedra).
- BEEBE, V. and MACKEY, W. (1990): *Bilingual schooling and the Miami experience* (Miami, Institute of InterAmerican Studies, University of Miami).
- CASTRO-FEINBERG, R. (2002): *Bilingual education: A reference handbook* (Santa Barbara, ABC-CLIO, Inc.).
- CAZABON, M. T., LAMBERT, W. E. and HALL, G. (1993): *Two-way bilingual education: A progress report on the Amigos program* (Santa Cruz, The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning).
- CAZABON, M. T., NICOLAIDIS, E. and LAMBERT, W. E. (1998): *Becoming bilingual in the Amigos two-way immersion program* (Santa Cruz, Center for Research on Education, Diversity and Excellence).
- CRAWFORD, J. (2004): *Educating English Language Learners: Language diversity in the classroom* (5th ed.) (Los Angeles, Bilingual Educational Services, Inc.).
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos* (Madrid, Morata).
- CUMMINS, J. (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts, en J. H. HULTSIJU and J. F. MATTER, *Reading in two languages, AILA Review* (Amsterdam, Free University Press).
- DE JONG, E. J. (2002): Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program, in *Bilingual Research Journal*, 26(1), pp. 65-84.
- FISHMAN, J. (1997): *Reversing language shift* (Clevedon, Multilingual Matters).
- GARCÍA, E. (2005): *Teaching and learning in two languages* (NY, TC Press).
- GENESEEE, F. (1999): *Program alternatives for linguistically diverse students* (Santa Cruz, Center for Research on Education, Diversity & Excellence).
- HOWARD, E. and CHRISTIAN, D. (1997): *The development of bilingualism and biliteracy in two-way immersion students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- HOWARD, E. and LOEB, M. I. (1998): *In their own words: Two-way immersion teachers talk about their professional experiences* (Washington, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics).
- HOWARD, E., CHRISTIAN, D. and GENESEE, F. (2003): *The development of bilingualism and biliteracy from grades 3 to 5: A summary of findings from the CAL/CREDE study of two-way immersion education* (Santa Cruz, Center for Research on Education, Diversity & Excellence).
- HOWARD, E., SUGARMAN, J. and CHRISTIAN, D. (2003): *Trends in two-way immersion education: A review of the research* (Baltimore, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk).
- KRASHEN, S. D. (1996): *Under attack: The case against bilingual education* (Culver City, Language Education Associates).
- LESSOW-HURLEY, J. (2000): *The foundations of dual language instruction* (3.^a ed.) (New York, Longman).
- LINDHOLM, K. and FAIRCHILD, H. H. (1990): Evaluation of an elementary school bilingual immersion program, en A. PADILLA, H. FAIRCHILD and C. VALADEZ, *Bilingual education: Issues and strategies*, pp. 126-136 (Newbury Park, Sage Publications).
- LINDHOLM-LEARY, K. (2001): *Dual language education* (Clevedon, Multilingual Matters).
- SERA, G. L. (2000): *The nature and English language consequences of dual immersion schooling* (Indiana, Unpublished doctoral dissertation).
- SHANNON, S. and MILIAN, M. (2002): Parents choose dual language programs in Colorado: A survey, *Bilingual Research Journal*, 26(3), pp. 681-696.
- SIGUAN, M. (1993): *Enseñanza en dos lenguas* (Barcelona, ICE).
- SOLTERO, S. W. (2004): *Dual language: Teaching and learning in two languages* (Boston, Allyn and Bacon).
- STIPEK, D., RYAN, R. and ALARCÓN, R. (2001): Bridging research and practice to develop a two-way bilingual program, in *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), pp. 133-149.
- THOMAS, W. P. and COLLIER, V. (2002): *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement* (Santa Cruz, Center for Research on Education, Diversity, and Excellence).

TORRES-GUZMÁN, M. and ETXEBERRÍA, F. (2005): Modelo B/Dual language programmes in the Basque Country and the USA, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1) pp. 506-528.

YAMAMOTO, Y. (1995). Bilingualism in international families, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16, pp. 63-85.

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (2006a): *Growth of TWI Programs 1962-present* (<http://www.cal.org/twi/directory/table.htm>), consultado el 10 de mayo de 2006.

CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (2006b): *Number of districts and schools by state* (<http://www.cal.org/twi/directory/tables.html#table1>), consultado el 10 de mayo de 2006.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2006): *Estadística de la educación en Andalucía, curso 2005-2006* (www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/Viceconsejeria/Curso2005_2006/Estadisticas0506/1148455767302_dat_ava_05.pdf_vismenu=0,0,1,1,1,1,1), consultado el 25 de abril de 2006.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005): *Plan de Fomento del Plurilingüismo: hacia un nuevo modelo metodológico* (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/modelometodologico.pdf>), consultado el 20 de abril de 2006.

CONSEJO ASESOR PARA LA SEGUNDA MODERNIZACIÓN DE ANDALUCÍA (2003): *Estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía* (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/>), consultado el 9 de abril de 2006.

DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (2005): *Implantación y secuenciación del programa bilingüe en las escuelas de educación infantil y en los colegios de educación infantil y primaria* (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/bilingues/instrucciones2.pdf>), consultado el 14 de abril de 2006.

GABINETE DE PRENSA (2006): *Cándida Martínez presenta en Bruselas el Plan de Fomento del Plurilingüismo a representantes de la Unión Europea* (http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/GabinetePrensa/Notas_de_prensa/2005/Junio/nota_prensa_280605_plurilinguismo&vismenu=0,0,1,1,1,1,1), consultado el 27 de mayo de 2006.

GABINETE DE PRENSA (2005). *Cándida Martínez informa sobre el Plan de Fomento del Plurilingüismo para el próximo curso* (http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/GabinetePrensa/Imagenes/2005/Junio/Galeria280605/Galeria280605&pagActual=1&perfil=&delegacion=&lista_canales=&vismenu=0,0,1,1,1,1,1), consultado el 12 de mayo de 2006.

NATIONAL CLEARINGHOUSE FOR ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION (2005): *How many school-aged English language learners (ELLs) are there in the U.S?* (<http://www.ncela.gwu.edu/expert/faq/01leps.htm>), consultado el 10 de mayo de 2006.

RAMOS, F. (2003): La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2) (<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-ramos.html>), consultado el 9 de mayo de 2006.

RESUMEN

Las autoridades educativas de varios estados americanos y de la comunidad autónoma andaluza han hecho un gran esfuerzo para implementar en sus territorios programas bilingües en inglés y español al objeto de mejorar la competencia lingüística de sus alumnos en los dos idiomas. Los programas americanos se establecieron por primera vez a principios de los años 60. Los andaluces, por su parte, fueron creados recientemente. El presente artículo describe brevemente el fundamento teórico, objetivos, origen y distribución de idiomas en los programas. El artículo concluye con un resumen de estudios llevados a cabo en Estados Unidos sobre diferentes aspectos de los programas que pueden servir de guía para aquellos estudiosos deseosos de investigar sus equivalentes andaluces.

PALABRAS CLAVE: Programas bilingües. Educación bilingüe. Andalucía.

ABSTRACT

The educational authorities of several American states and of the autonomous community of Andalusia have gone to great lengths to imple-

ment English-Spanish bilingual programs in their territories. Their purpose was to improve their students' linguistic competence in both languages. While the American programs were established for the first time at the beginning of the 1960's the Andalusian programs were only created recently. The present article provides a brief description of the theoretical tenets, objectives, origins, and language distribution in the bilingual programs. The article ends with a summary of studies carried out in the United States, which have investigated different aspects of the programs. These studies may serve as a guide for those scholars wishing to investigate their Andalusian counterparts.

KEY WORDS: Bilingual programs. Bilingual education. Andalusia.