

LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LOS ESTADOS

UNIDOS DE AMÉRICA:

ANÁLISIS DE LOS MÉTODOS BILINGÜES MÁS IMPLEMENTADOS

P.E. van Kuler (3489426)

Tutor: dr. D. Nieuwenhuijsen

Trabajo Final de Bachelor, Lengua y Cultura Española (200200214)

Como continuación del curso Lingüística española 2 (cat. 3)

Diciembre, 2012

Índice

<i>Introducción</i>	3
<i>1. Caracterización de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos</i>	3
1.1 Un esbozo de la situación.....	3
1.2 La discordia.....	4
1.3 Los objetivos de la enseñanza bilingüe.....	5
1.4 La situación actual.....	5
<i>2. El desarrollo de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos</i>	6
2.1 El desarrollo desde los años 60.....	6
2.2 La legislación.....	7
2.3 El siglo XXI.....	8
<i>3. Análisis de los programas de la enseñanza bilingüe en los EE.UU.</i>	8
3.1 Los programas bilingües.....	8
3.2 El método TBE.....	9
3.3 El método ESL.....	10
3.4 Los métodos duales.....	12
3.5 El método DBE.....	12
3.6 Los métodos de inmersión.....	14
3.7 El método TWI.....	15
<i>Discusión</i>	17
4.1 los métodos bilingües.....	17
4.2 Otros factores.....	17
<i>Conclusión y recomendaciones</i>	19
<i>Bibliografía</i>	21

Introducción

La enseñanza bilingüe me parece un fenómeno interesante, especialmente en los Estados Unidos de América ya que es un gran país cuyos habitantes consisten en diferentes grupos etnolingüísticos (p.ej. coreanos e hispanos). Normalmente, estos grupos no tienen el nivel de inglés que tiene un nativo (anglohablante) y esta situación podría crear posibilidades para el desarrollo académico y lingüístico de estos grupos. Por eso, me parece importante dar un vistazo a los métodos bilingües, o sea los programas que las escuelas estadounidenses usan para enseñar a los hispanohablantes, que forman una parte importante de la enseñanza bilingüe.

Este trabajo final no quiere investigar qué método bilingüe sería el más efectivo para el desarrollo académico y bilingüe de los hispanohablantes en los Estados Unidos, sino que dará una imagen clara de los métodos bilingües frecuentemente implementados en los Estados Unidos por medio de una investigación meta analítica de manera cualitativa en la que investigaré qué conclusiones, qué información y qué curiosidades han encontrado las investigaciones anteriores en lo que se refiere al asunto. A base de estos datos discutiré sobre la enseñanza bilingüe y trataré de dar unas conclusiones y consejos para próximas investigaciones.

El trabajo final consiste en cinco partes, es decir una caracterización de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos en la que daré información sobre la situación bilingüe, una breve historia de la enseñanza bilingüe en la que mostraré el desarrollo de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos, el análisis de los diferentes métodos bilingües en el que examinaré los diferentes métodos bilingües, una discusión sobre el análisis de los varios métodos bilingües en la que discutiré los resultados y la conclusión con recomendaciones. Ahora empezaré con la caracterización de la enseñanza bilingüe estadounidense.

1. Caracterización de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos

Como pienso que es importante familiarizarse con la materia de cierto asunto dedicaré esta parte del trabajo final a dar una imagen básica de la situación de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos de América. La introduciré por medio de exponer algunos datos, la definición, los objetivos y la problemática (actitudes, oportunidades) de la enseñanza bilingüe en los EE.UU.

1.1 Un esbozo de la situación

Primero echaremos un vistazo a la situación demográfica del siglo XXI en relación al mundo escolar de los Estados Unidos. Visto el crecimiento de los grupos étnicos en este país se puede decir que también aumenta la cantidad de personas que hablan otro idioma que el inglés. En 2002, Kindler

declaró que el 8% de los alumnos en las escuelas públicas (3.700.000) forma parte del grupo ELL¹, o sea los estudiantes o alumnos que no tienen el inglés como lengua nativa (en Ochoa & Rhodes 2005). Según el NCES² (2005, citado en Alanís & Rodríguez) residían en los Estados Unidos casi diez millones de niños con edad escolar, que dominan otra lengua que el inglés. En cuanto a los hispanohablantes, la Oficina de Censo declara que residen 50,5 millones hispanos en este país en 2010. Y el 77% de los estudiantes ELL consiste en inmigrantes que emigraron recientemente de un país hispanohablante (en Alanís & Rodríguez). Además una gran parte de los estudiantes hispanohablantes de la primera generación de inmigrantes y de la segunda usan su lengua nativa en casa (Hernandez & Drake 1999, citado en Ochoa & Rhodes).

A pesar de la gran cantidad de los estudiantes hispanohablantes que podrían necesitar enseñanza efectiva no hay coherencia en la definición de la enseñanza bilingüe. Es un asunto malentendido ya que hay confusión sobre lo que significa esta forma escolar, qué variedades existen y cuáles son los objetivos (en Freeman 2004). Siguan (2000, p. 112, 113) añade que no se puede definir ya que existen tantas variedades con objetivos divergentes. Por ahora la podría bosquejar a grandes rasgos: la enseñanza bilingüe en los EE.UU. consiste en varios programas escolares a los que el gobierno había dado vida para que los estudiantes ELL y a veces los estudiantes anglohablantes pudieran adquirir una lengua segunda (L2), aprender el contenido académico y por medio de unas formas (p.ej. un programa TWI) mantener su lengua nativa (L1). Aunque esta declaración da una imagen bastante, entraré más en detalle en los próximos capítulos para clarificar la información.

1.2 La discordia

La enseñanza bilingüe ya es un asunto que ha llevado y ahora podría llevar a varias situaciones difíciles entre los anglohablantes y los hispanohablantes. Según San Miguel (2004, p. 5, 6) esta forma escolar es una situación molesta ya que lleva a varias preguntas con respecto a la etnicidad, el federalismo, la identidad nacional y la pedagogía. Un ejemplo pedagógico que contribuye a la problemática de la enseñanza de los estudiantes ELL es que puede que sus padres no estén al corriente de los programas bilingües. Otro ejemplo es que los programas de transición³ llevan la voz cantante en los Estados Unidos (en Freeman). También ejemplos de efectos de la enseñanza bilingüe podrían mostrar relaciones torcidas entre los dos grupos ya que Kindler (2002, citado en Ochoa & Rhodes) declara que sólo el 16% y el 30% se califica encima de la norma de estado en leer en inglés y en español respectivamente. Por supuesto estas situaciones llevaban a diferentes actitudes hacia el asunto

¹ ELL es una abreviación de "English Language Learner": individuo de edad escolar, o sea alumnos o estudiantes, que no tiene el inglés como lengua nativa (L1), sino por ejemplo español, coreano o mandarín. En este trabajo final me referiré a 'los estudiantes ELL' cuando hablo de los alumnos/estudiantes hispanohablantes.

² Centro Nacional de Estadísticas de Enseñanza en los EE.UU.

³ Un programa de transición (TBE) pone el foco en aprender el inglés a los estudiantes ELL casi sin teniendo en cuenta su lengua nativa (L1), o sea el español.

y a preguntas sobre qué método de enseñanza bilingüe vale en qué contexto, las relaciones entre los gobiernos de diferentes niveles (federal, local) y entre los diferentes grupos lingüísticos.

En los años 60 y 70 los políticos de enseñanza bilingüe apoyaron la implementación de lenguas y culturas extranjeras. Gradualmente las opiniones cambiaron a finales de los años 80 y los 90 y el ánimo para la enseñanza bilingüe bajó. Este cambio empezó en 1978, cuando varios grupos se juntaban para estar en contra de favorecer lingüísticamente a los grupos hispanohablantes y de la reforma en los programas escolares en las escuelas. La insurrección incluyó administradores escolares, padres anglohablantes, personal de prensa y varios políticos que todos pensaban que los grupos minoritarios tenían que asimilar, en este caso aprender el inglés. Al lado opuesto en este período largo del siglo XX, los que estaban en favor de la enseñanza bilingüe fueron los activistas, los grupos minoritarios, los protectores de los derechos civiles, varios administradores y varios estudiantes (en San Miguel, p. 5). Las diferentes actitudes han llevado a varios triunfos tanto para los que estaban en favor y los que estaban en contra. Por ejemplo en 1998 el gobierno californiano implementó un programa SEI⁴ (proposición 227) que estaba descrito como ‘programa que trata de eliminar la enseñanza bilingüe’. Como había varios conflictos y preguntas en cuanto al asunto, actualmente el gobierno federal desempeña un gran papel en el desarrollo y la implementación de los programas bilingües (en San Miguel, p. 40).

1.3 Los objetivos de la enseñanza bilingüe

Con respecto a los objetivos de estos programas se podría decir que son fidedignos. Aunque en este capítulo no profundizaré en este asunto, daré unos ejemplos de que podrían ser los objetivos de implementar programas bilingües. Según Genesee (1985, citado en Johnstone) los tres siguientes motivos sirven para implementar y desarrollar la enseñanza bilingüe: enriquecimiento lingüístico y cultural (p.ej. el programa bilingüe de Culver City), estimular un equilibrio en la mezcla etnolingüística en las escuelas (p.ej. el de Cincinnati) y la promoción de la enseñanza bilingüe para los hispanohablantes (p.ej. el de San Diego). Riley (2000, citado en Freeman) dice que hace falta que crezca el número de los programas bilingües para apoyar a la economía internacional ya que no sólo conocimiento lleva al poder, pero también conocimiento de los idiomas. Por lo tanto, hay un montón de motivaciones para usar un programa bilingüe. Más detalles en cuanto a este asunto se pueden encontrar en los capítulos siguientes, sobre todo en el capítulo de análisis.

1.4 La situación actual

Actualmente la cantidad de los hispanohablantes que reside en los Estados Unidos aumenta cada día. Eso sucede porque diariamente vienen a los EE.UU. inmigrantes legales e ilegales por

⁴ SEI significa Structured English Immersion programa que en el caso californiano cuida que los estudiantes ELL adquieran el inglés por medio de clases intensivos en un año escolar.

motivos políticos, económicos y para reunirse con la familia (en Schrotten 2005, p. 90). Aunque los inmigrantes hispanohablantes no son un grupo homogéneo (argentinos; chilenos; venezolanos) la mayoría del grupo es de México. Como ya he mencionado, en 2010 había 50,5 millones de hispanohablantes en los Estados Unidos de América. Y una gran parte de este grupo necesitaría enseñanza efectiva, o sea los individuos de edad escolar o quienes querrían desarrollarse académicamente y lingüísticamente para obtener un trabajo mejor en este país. Por eso, las instancias educativas estadounidenses desarrollaron distintos programas bilingües que puedan ayudar al desarrollo del grupo ELL, o sea los estudiantes ELL.

Por ahora, pasaremos al próximo capítulo para dar una imagen del desarrollo de la enseñanza bilingüe en los EE.UU.

2. El desarrollo de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos

Esta parte del trabajo final echará un vistazo al desarrollo de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos de América en la que pondrá el foco en la parte de la historia que afecta más a los hispanohablantes. Expondrá las actitudes en la segunda mitad del siglo XX, el desarrollo de algunas leyes escolares y la influencia de la política.

2.1 El desarrollo desde los años 60

Existen dos períodos importantes en la historia de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos: antes de la primera guerra mundial cuando la enseñanza bilingüe se dirige a otras lenguas extranjeras (alemán, francés y holandés) y el período después de 1963 (en Cohen 1975, p. 29). Pondré el foco en el segundo período ya que afecta más el desarrollo de la enseñanza bilingüe para los hispanohablantes.

Los años 60 fueron un período en el que varios desarrollos tenían lugar con respecto a la enseñanza bilingüe, por ejemplo, el primer programa bilingüe moderno en los Estados Unidos fue establecido en 1963 para los primeros grados de la escuela de Coral Way, Dade County en el estado de Florida para que los hijos de los cubanos refugiados y de los anglohablantes mejoraran sus competencias bilingües en las lenguas L1 y L2 (español e inglés) (en Cohen, p. 31). Además varios activistas lucharon contra la asimilación, la influencia dominante de los anglohablantes en los sistemas educativos y la opresión cultural. En particular, el movimiento chicano⁵ contribuyó su parte al favorecimiento de la enseñanza bilingüe (en San Miguel 2004, p. 9). La organización, cuyos miembros son de origen mexicano, fue fundada en los años 40. Como otros grupos de activistas quería obtener objetivos como el derecho de voto, la oportunidad de recibir enseñanza efectiva como los

⁵ Movimiento cultural y político en los estados del noroeste y suroeste de los EE.UU. que luchó para conseguir objetivos en favor del pueblo chicano, o sea hispanohablantes de origen mexicano

anglohablantes y mantener el español y la cultura extranjera, en este caso la mexicana (en San Miguel, p. 7, 10).

2.2 La legislación

A pesar de que en 1963 se hubiera fundado el primer programa bilingüe moderno (Coral Way, Florida) todavía no había leyes que autorizaran la implementación de estos programas en las escuelas. Gracias a la ANE⁶ tuvo lugar una asamblea para mantener al corriente a los líderes de diferentes niveles (local, nacional) sobre la situación precaria de la enseñanza bilingüe y para solucionarla (en San Miguel, p. 14). Esta acción de la asociación servía principalmente para mejorar la enseñanza para los niños hispanohablantes de origen mexicano en los estados suroestes en los Estados Unidos (en Cohen, p. 31). Y con motivo de esta acción un senador de Tejas introdujo la primera ley de la enseñanza bilingüe.

Este senador, Ralph Yarborough, informó al presidente de los EE.UU. sobre el tratamiento injusto de los hispanohablantes en cuanto a sus oportunidades escolares y pidió que los legisladores tomaran medidas (en San Miguel, p. 14, 15). Además, mencionó que la prohibición del uso del español en las escuelas y el menosprecio cultural contribuían a una imagen negativa de sí mismos por parte de los niños hispanohablantes y un nivel académico bajo. Para responder efectivamente a estas situaciones dijo que la enseñanza bilingüe podría ser una buena solución. Poco tiempo después, el ánimo para la enseñanza bilingüe aumentó. Según San Miguel (2004, p. 15) distintos departamentos de enseñanza, portavoces de los grupos minoritarios y activistas estaban en favor de la ley bilingüe, a excepción de algunos políticos, el presidente de los EE.UU. y el secretario de enseñanza.

A pesar de las opiniones en contra, en 1968 el acto nacional de la enseñanza bilingüe entró en vigor por medio de la firma del presidente Lyndon Johnson. Este acto llevó a derechos iguales de enseñanza para los hispanohablantes y afectó positivamente el desarrollo de los programas bilingües. El acto consiste en dos objetivos principales, es decir reconocer que los niños hispanohablantes necesitan un tratamiento especial y que las agencias de enseñanza reciben suficiente ayuda financiera para el desarrollo de (nuevos) programas educativos que puedan apoyar a los hispanohablantes académicamente (en San Miguel, p. 27). Por este éxito en la enseñanza bilingüe actualmente ninguna persona en los EE.UU. que habla otra lengua que el inglés perderá ni su lengua ni su cultura (p.ej. los hispanos, chinos o coreanos)

⁶ ANE es una abreviación de la Asociación Nacional de Educadores de los EE.UU.

2.3 El siglo XXI

Con respecto a las leyes para el desarrollo de los programas bilingües, el título III (2001) de la ley educativa “que ningún niño se quede atrás”⁷ implica que los estados están obligados a tener en cuenta los requisitos federales para elaborar programas bilingües que estén en favor de los estudiantes ELL. Los programas tienen que contener aspectos como objetivos mensurables, instrumentos para medir el progreso del estudiante (p.ej. por medio de pruebas) y la medición del progreso anual (en Freeman 2004). Freeman afirma que actualmente hay un crecimiento en el desarrollo de los programas bilingües y que es importante investigarlos y compararlos para implementar reformas positivas en favor de los estudiantes ELL.

Actualmente no sólo existen programas bilingües para el desarrollo escolar de los estudiantes ELL, sino también para los estudiantes anglohablantes, o sea programas duales en cuyas clases se pueden usar dos lenguas (español e inglés). En el capítulo siguiente examinaré diferentes programas bilingües de los Estados Unidos.

3. Análisis de los programas de la enseñanza bilingüe en los EE.UU.

En esta parte del trabajo final daré una imagen de los principales programas bilingües de los Estados Unidos de América por medio de exponer sus características principales, algunos resultados de diferentes investigaciones con respecto a su funcionamiento en las escuelas estadounidenses, sus objetivos y sus ventajas e inconvenientes para los que participan (los estudiantes ELL y anglohablantes).

3.1 Los programas bilingües

Actualmente existen varios programas bilingües para los anglohablantes e hispanohablantes que se usan en diferentes contextos locales de modo que un método bilingüe (p.ej. un programa de transición) implementado en una escuela tejana puede diferir de un programa californiano. No obstante la variedad, me dirijo a los métodos bilingües que son implementados e investigados más frecuente en los Estados Unidos.

Primero tenemos que separar los cinco métodos principales: el método TBE⁸, que centra la atención en la adquisición del inglés con ayuda del español (L1) para los estudiantes ELL; el método ESL⁹, que también pone el foco en el aprendizaje del inglés pero menos en el español que el método TBE; los métodos duales, que consisten en un método de inmersión que se dirige a los anglohablantes

⁷ Title III: “No Child Left Behind Act”.

⁸ Una abreviación de “Transitional Bilingual Education”, que comparte los métodos de transición en que la cantidad de L1 y L2 (en este caso inglés y español) cambia gradualmente.

⁹ Una abreviación de “English as a Second Language” que significa: el inglés como lengua segunda (L2).

o sea el método SLI¹⁰; otro método de inmersión (TWI¹¹) que centra la atención en el aprendizaje del español e inglés para tanto los estudiantes ELL como los estudiantes anglohablantes; el último método, DBE¹², que pone el foco en el aprendizaje del español e inglés para los estudiantes ELL (en Freeman). En este capítulo no examinaré el método SLI, ya que sólo se dirige a la adquisición L2 (coreano, español) para los anglohablantes.

Según Freeman (2004) la mayor parte de los programas bilingües de los EE.UU. consiste en programas de transición que tienen como objetivo la adquisición rápida del inglés (L2) para que los estudiantes ELL sigan el ritmo de la escuela estadounidense. Y solamente existen pocos programas bilingües que aspiren a mantener la lengua L1 de los hispanohablantes (CAL¹³ 2005, citado en Alanís & Rodríguez). Teniendo en cuenta estas proporciones torcidas, merecería la pena examinar los cuatro métodos bilingües para ver lo que los investigadores han comentado sobre estos recursos escolares, de modo que pueda ofrecer una visión sobre qué métodos podrían ser eficaces para los estudiantes ELL y cuáles menos.

3.2 El método TBE

Como ya he mencionado, el método de transición (TBE) lleva la voz cantante entre los diferentes programas de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos. En un programa TBE los estudiantes ELL aprenden tanto en español (L1) como en inglés (L2) por un período de aproximadamente tres años con un mínimo de uno y un máximo de cinco años (en Freeman). Durante este período la cantidad de las clases en español disminuye gradualmente y la de las clases en inglés aumenta. Normalmente un programa de transición empieza desde el primer grado de la escuela primaria. Según Freeman (2004) un objetivo importante del método de transición es que el estudiante ELL aprende el inglés de manera académica. Además, la adquisición L2 y el desarrollo académico en español se mantienen en segundo plano.

Los educadores que están en favor de un programa TBE piensan que es importante dar clases en la lengua L1 de los estudiantes ELL al principio para que se desarrollen el entendimiento del contenido académico más rápido al lado de la adquisición del inglés (Ovando & Collier 1998, citados en Ochoa & Rhodes). Otros educadores piensan que hay que acortar el período bilingüe ya que de esta manera los estudiantes ELL dependerán más de su lengua nativa (L1) en lugar de que desarrollan sus

¹⁰ El método "Second/Foreign Language Immersion", o sea un método de inmersión de una lengua segunda en que sólo participan los estudiantes anglohablantes.

¹¹ Two-Way Immersion programme, es decir un método bilingüe que se dirige a los dos grupos lingüísticos (anglohablantes e hispanohablantes).

¹² DBE es una abreviación de "One-Way Developmental Bilingual Education".

¹³ Center for Applied Linguistics.

competencias en L2 (en Ochoa & Rhodes). Unas investigaciones del método TBE han llevado a los siguientes resultados.

Según Thomas & Collier, que han hecho investigaciones longitudinales del asunto, y Lindholm & Leary (citados en Freeman) el método TBE es menos efectivo en comparación con un método dual (TWI; DBE). Cummins (2001, citado en Freeman) añade que los estudiantes ELL necesitan aproximadamente cinco años para conseguir el mismo nivel lingüístico (BICS¹⁴ & CALP¹⁵) que sus compañeros anglohablantes. Thomas & Collier (2002, citados en Ochoa & Rhodes) también afirman que los estudiantes ELL normalmente necesitan la adquisición L2 hasta el sexto grado para lograr un nivel igual que los estudiantes anglohablantes. Si los estudiantes ELL sólo reciben enseñanza en inglés, necesitarán 7-10 años para aprenderlo. Como el prototipo del método TBE sólo consiste en tres años, generalmente los estudiantes ELL no tienen suficiente tiempo para desarrollar un nivel académico en inglés, de modo que se quedan atrás. En una investigación reciente, Slavin et al. (2011) investigaron los resultados (el rendimiento en leer inglés y español) de unos programas TBE repartidos por seis escuelas estadounidenses. Compararon dos grupos estudiantes ELL, uno de TBE y uno de SEI¹⁶. Los investigadores comentan que los estudiantes TBE no superan a los de SEI en leer inglés que podría decir que en cuanto a estos dos métodos escolares no importa qué método reciban los estudiantes ELL.

A base de estos resultados se podría decir que el método TBE no funciona eficazmente en el proceso del aprendizaje de la lengua L2 y el desarrollo académico ya que los años escolares en los que los educadores ponen el foco en la adquisición L2 no son suficientes para que los estudiantes ELL logren un nivel estándar.

3.3 El método ESL

Entre los métodos bilingües existe el método ESL (English as a Second Language), o sea el inglés como lengua segunda. El método ESL como el nombre revela, sirve para enseñar al estudiante ELL en el idioma inglés en las escuelas primarias y secundarias. En general, los estudiantes ELL que participan en un programa ESL salen de su clase para que un profesor ESL les enseñe la lengua L2. Este método cuida que los estudiantes ELL reciban enseñanza personal de la lengua segunda ya que trabajan con un profesor sin que estén distraídos por impulsos de una clase regular con estudiantes anglohablantes. Este método dura cinco hasta siete años para acabar y existen diferentes momentos para comenzar (p.ej. kindergarten, escuela primaria o secundaria).

¹⁴ "Basic Interpersonal Communication Skills": las habilidades básicas de la comunicación interpersonal

¹⁵ "Cognitive Academic Language Proficiency": la habilidad de entender y producir lenguaje complejo tanto oral como escrito.

¹⁶ "Structured English Immersion", para los estudiantes ELL (inmersión en el inglés sin la enseñanza en L1)

Existen tres tipos del método: el ESL “pull-out”, el ESL “push-in” y el ESL “content-based”. El método de ESL “pull-out” pone el foco en enseñar el inglés a los estudiantes ELL para mejorar sus competencias lingüísticas y casi sin dirigirse al contenido académico (Antunez & Zelasko, citado en Ochoa & Rhodes). Salen de su clase para que un profesor ESL les enseña la lengua inglesa. El método “push-in” es similar al método “pull-out”, pero los estudiantes que participan en éste reciben durante medio día escolar clases del inglés. El otro método, ESL “content-based”, hace hincapié en la materia académica que ayuda al estudiante a mejorar sus competencias académicas. Como ya mencioné el foco de este tipo se está en el desarrollo de una segunda lengua y normalmente la parte del día escolar que pasa un estudiante ELL en un programa de ESL guarda correlación con el personal en una escuela (p.ej. la disponibilidad de los profesores ESL). En unas escuelas estadounidenses los administradores no pueden encontrar suficientes profesores certificados, lo que lleva a aproximadamente treinta minutos de enseñanza ESL por semana (en Ochoa & Rhodes). Por otro lado, si hay suficiente cuerpo docente los estudiantes reciben diariamente la enseñanza ESL.

Los padres de los niños hispanohablantes eligen un método como éste por diferentes razones, por ejemplo para mejorar el estatus social del niño o por motivos económicos (en Ochoa & Rhodes). Es un método popular en las escuelas estadounidenses, pero aunque el método ESL lleve una voz cantante en las escuelas estadounidenses, cada año aumenta el uso de otros programas bilingües en los Estados Unidos de América (en Thomas & Collier 1999).

Algunas investigaciones con respecto a este método han llevado a diferentes resultados. En el proyecto de Redwood City Andrew D. Cohen investigó en qué sentido los niños mexicanos (kindergarten, escuela primaria) desarrollan sus competencias bilingües por medio de un programa ESL en una escuela californiana. Los resultados de este proyecto eran positivos ya que estos pequeños estudiantes ELL calificados de manera bilingüe hablaban mejor el español que los del grupo de comparación (niños mexicanos monolingües). Además, los dos grupos mostraban la misma competencia en inglés y los niños educados de manera bilingüe tenían una actitud más positiva hacia su propia cultura, o sea, la mexicana. Asimismo, los niños disfrutaban más yendo a la escuela, porque desde el principio de entrar en las clases bilingües no experimentan el fallo, sino el éxito (en Cohen, p. 263, 264). Por último, la asistencia a la escuela bilingüe era más intensiva e implicada que la de la escuela monolingüe (en Appel & Muysken). Cloud (citado en Freeman) comenta que este tipo de enseñanza bilingüe tiene efectos positivos para la adquisición de la lengua segunda de manera académica. Esta afirmación está comprobada por la investigación de Linholm-Leary (2001, citado en Freeman).

Por otro lado, hay investigadores que han comentado que programas bilingües como los de ESL y TBE no aspiran a conseguir el desarrollo en dos lenguas, porque ponen el foco en aprender el inglés sin mantener la lengua nativa. Snow & Hakuta (1992, citados en Alanís & Rodríguez) afirman que estos programas son una forma minimalista de la enseñanza bilingüe. Y Thomas & Collier (1999) añaden que el método ESL es el más caro y el menos efectivo entre los diferentes métodos de la enseñanza bilingüe. Es costoso a causa de la necesidad de los profesores ESL, menos efectivo porque los estudiantes ELL no consiguen suficiente desarrollo académico. Varias investigaciones apoyan esta afirmación (en Thomas & Collier 1999).

Si hay que creer los resultados anteriores, se podría decir que aunque el método ESL provee un buen desarrollo lingüístico de la lengua L2 y que parece pedagógicamente más positivo que la enseñanza monolingüe, puede ser que no fomente suficientemente el desarrollo académico a los estudiantes ELL y puede ser costoso.

3.4 Los métodos duales

En los subcapítulos siguientes examinaré los métodos duales, es decir los métodos DBE y TWI. Tacho el método SLI (inmersión de una lengua segunda) ya que no se dirige a los estudiantes hispanohablantes, sino al aprendizaje del L2 para los estudiantes anglohablantes (p.ej. coreano, mandarín).

Los fundadores del método dual consideran que la adquisición de una lengua segunda no es un problema para los Estados Unidos de América sino un recurso que se podría usar para el desarrollo bilingüe, así que tienen una mente más abierta acerca del aprendizaje del español (en Freeman).

3.5 El método DBE

El método bilingüe que sólo se dirige a los estudiantes ELL para que se desarrollen de manera bilingüe se llama DBE (One-way developmental bilingual education), o sea un programa bilingüe que apoya el aprendizaje de dos lenguas (español e inglés). Los programas DBE son más populares que los de inmersión (p.ej. TWI), pero menos que los de ESL y TBE. Una gran diferencia entre TBE y DBE es que el último mencionado sigue dando el apoyo bilingüe a los estudiantes ELL hasta que se matriculen en una universidad (en Freeman). Un programa DBE dura desde los cinco hasta los siete años y la cantidad de instrucción abarca aproximadamente el 90% (kindergarten y escuela primaria) en español (L1), lo que cambia gradualmente cuando pasa el proceso hasta un equilibrio del 50% en L1 y el 50% en L2. Existen métodos DBE que empiezan con la estructura de 50%-50% y la mantienen hasta que el estudiante ELL se matricule en una universidad.

Este método comparte características con el otro método dual (TWI, que comentaré en un próximo subcapítulo), principalmente en conseguir objetivos como la enseñanza de manera bicultural y bilingüe y el desarrollo académico de nivel alto. En ambos métodos, DBE y TWI, los profesores usan actividades diarias para medir el desarrollo bilingüe de sus estudiantes, como dar feedback, usar pruebas estandarizadas y a veces hacer grabaciones de audio y vídeo. Una gran diferencia entre los dos métodos es que DBE se dirige a escuelas en que hay más estudiantes ELL que anglohablantes o en que los padres anglohablantes no quieren que sus niños sólo aprendan una lengua segunda sin teniendo en cuenta su lengua nativa (en Thomas & Collier 1999). Por esto, los investigadores comentan que las escuelas en el suroeste de los Estados Unidos, donde los estudiantes ELL llevan la voz cantante, son muy apropiadas para implementar el método DBE.

Con respecto a la opinión de los empleados, varios profesores piensan que los programas bilingües para los estudiantes ELL en los que se enseña sólo la lengua segunda (p.ej. ESL) valen más que los programas duales (en Ochoa & Rhodes). Por otro lado, los profesores que están en favor del DBE dicen que este método permite que el estudiante ELL aprenda el inglés, mientras que mantiene su lengua nativa (August & Hakuta 1998, citados en Ochoa & Rhodes). Además, el programa cuida que los estudiantes ELL aprendan cosas sobre la otra cultura sin perder su propia identidad (en Alanís & Rodríguez)

Los investigadores han comentado lo siguiente sobre el método DBE. Si un programa DBE está bien implementado los estudiantes ELL se desarrollarán de manera bilingüe y lograrán un éxito académico de nivel alto. También los estudiantes aprenderán a valorar a su propia cultura (en Thomas & Collier 1999). Unos investigadores añaden que los métodos duales son casi lo contrario de los métodos ESL y TBE. Los estudiantes ELL que han participado en los últimos mencionados y que no han aprobado, han tenido más éxito en los programas duales. Asimismo, los estudiantes ELL que participan en un programa dual sobresalen en su lengua nativa (Thomas & Collier 2002; 2003, citados en Alanís & Rodríguez). Además, Ramirez et al. (1991, citados en Ochoa & Rhodes) han comparado el rendimiento académico de los estudiantes ELL que participaron en los diferentes métodos (DBE, ESL y TBE) y resulta que el método DBE tiene los resultados más positivos.

No obstante, los administradores tienen una gran responsabilidad en cuidar que un programa DBE tenga éxito: por medio de informar la comunidad (los hispanohablantes) de la existencia del método DBE; el reclutamiento y desarrollo de empleados bilingües; y evaluar la efectividad del programa. Hay que anotar que no todos los programas DBE, repartidos por los Estados Unidos, están bien implementados, lo que puede resultar en un retraso académico y lingüístico para los estudiantes ELL.

Aunque las opiniones y resultados estén divididos, parece que el método DBE tiene una imagen mejor en el desarrollo bilingüe que los métodos ESL y TBE. El método DBE Lleva a ser bilingüe, un nivel académico alto y respecta las diferentes culturas. Sólo tiene que ser bien implementado para lograr estos efectos positivos.

3.6 Los métodos de inmersión

Como ya he mencionado, existen dos métodos de inmersión, es decir el método SLI y el TWI. El método SLI (inmersión de una segunda lengua) no lo examinaré ya que se dirige solamente a la adquisición L2 para los estudiantes anglohablantes. Antes de que empezar a examinar el método TWI me dirigiré a las características del método de inmersión en general para formar una imagen de qué consiste un método dual (TWI) mostrando sus objetivos y sus recursos.

Hay que anotar que Appel & Muysken (1987) dicen que no hay que confundir la enseñanza de inmersión y la de submersión. La última forma de enseñanza no está en favor de los grupos minoritarios (p.ej. los hispanohablantes), no se usa a profesores bilingües y no se educa en la lengua de la minoría.

Existen seis diferentes modelos de los métodos de inmersión. La inmersión total y parcial en tres formas: la temprana, la forma retrasada y la forma tardía. Eso tiene que ver con el momento en que el estudiante participa en un programa de inmersión (p. ej. escuela primaria o secundaria). En 1987 Appel & Muysken citaron la enumeración de Cohen (1976) de las características básicas de los modelos de inmersión. Aunque estas características parecen en su mayor parte a las de Johnson & Swain (1997), me baso en las características de los últimos mencionados porque las han investigado más recientemente y se pueden encontrar en otras investigaciones recientes (en Johnstone 2000). Además, parece que ha tenido lugar una ampliación en los modelos de inmersión ya que falta la forma retrasada en la investigación de Appel & Muysken (1987). Según Johnson & Swain (1997, citados en Johnstone) hay características básicas y variables en cuanto a los métodos bilingües de inmersión. Abajo se encuentran las características básicas.

- *L2 es el medio principal de la instrucción, es decir que no sólo los participantes aprenden la lengua L2 sino que también aprenden en la L2 otras asignaturas, como geografía o matemáticas*
- *Los currículos de L1 y L2 tienen un equilibrio*
- *Hay apoyo psicológico y otro apoyo mental dados por la escuela y los padres*
- *El programa de inmersión se dirige al bilingüismo aditivo, o sea añadir y mejorar el repertorio del estudiante ELL y evitar el subdesarrollo de una de dos lenguas*
- *Generalmente la adquisición de la L2 tiene lugar en la sala de clase*

- *Los participantes normalmente entran en el programa con el mismo nivel lingüístico*
- *Los profesores son bilingües*

Al lado de las características básicas, Walker & Tedick (2000) comentan que hay características variables para distinguir entre programas de inmersión, como el grado en el que un programa de inmersión está implementado; la duración de las clases en la lengua L2 y L1; las actitudes culturales con respecto a la adquisición L2; el apoyo que se les ofrece a los estudiantes; y el éxito.

3.7 El método TWI

El método TWI (la inmersión de manera dual) es un tipo de enseñanza bilingüe que provee que tanto los estudiantes ELL como los estudiantes anglohablantes alcancen el bilingüismo tomando clases juntos. Según Lindholm (1990) y Lindholm y Leary (2001) (citados en Freeman) el TWI combina los mejores rasgos del método DBE y el método SLI. Según Crawford (1999, citado en Ochoa & Rhodes) los educadores y familias de los niños piensan que el método TWI es un enriquecimiento para los estudiantes ELL y anglohablantes.

No es un método nuevo porque algunos programas TWI ya existen desde el principio de los años 60. En 2004 existían casi 270 programas TWI repartidos por 24 estados cuya mayoría ponía el foco en la adquisición del español en lugar de otras lenguas segundas (coreano o mandarín).

Existen dos tipos de los métodos TWI que llevan la voz cantante en los Estados Unidos, a saber el de 90:10 y el de 50:50. Los educadores del primer tipo dan clases (relativas al contenido) por el 90% en español y el 10% en inglés. Esto cambia gradualmente hasta el 50% en ambas lenguas. Los del TWI 50:50 dan clases con una participación equilibrada de las dos lenguas. Johnstone (2000) mencionó que una gran ventaja del método TWI es que los participantes no sólo están expuestos a los profesores bilingües sino también a sí mismos, de modo que tanto los estudiantes ELL como los estudiantes anglohablantes puedan aprender las lenguas recíprocamente por medio del contacto social entre sí. Esto puede fomentar el desarrollo de la lengua L2 al lado de la materia oficial de las clases. Por lo tanto una división del 50-50% entre los dos grupos lingüísticos es ideal, o sea, que cada grupo tiene que contener el mismo número de estudiantes para obtener más éxito. Pero hay que tener en cuenta que un programa TWI sólo puede tener éxito si ningún grupo lingüístico baja del 30% (en Alanís & Rodríguez).

Hay varios objetivos del método TWI. El programa TWI 90:10 de *City Elementary School* en Tejas (en Alanís & Rodríguez) tiene tres: conseguir un nivel alto de habilidad de la lengua L1 y L2 tanto alfabética como oralmente; realizar una habilidad en todas las asignaturas académicas; crear un entendimiento y reconocimiento de otras culturas. Otros objetivos generales son que los programas

TWI tratan de evitar el minimalismo en el desarrollo de la L1 y L2 y la atención intensa en medir el proceso del desarrollo bilingüe. En la adquisición bilingüe los profesores usan actividades diarias para medir el desarrollo bilingüe de sus estudiantes, como proveerlos de feedback, usan pruebas estandarizadas y hacen grabaciones de audio y vídeo.

Tuvieron lugar varias investigaciones de diferentes programas TWI. Abajo siguen algunos resultados. Según la evaluación de los estudiantes TWI, por medio del test TAKS¹⁷ entre 2000 y 2005 en el experimento de *City Elementary School* hecho por Alanís & Rodríguez (2008), los participantes tuvieron más éxito tanto en las asignaturas (ciencias y matemáticas) como en la lectura que otros estudiantes en su distrito y estado. Eso quiere decir que la cantidad prevalente del uso del español no impidió que los participantes adquirieran el inglés eficazmente. Además, la semejanza cultural y lingüística puede fomentar otros aspectos importantes de la enseñanza, como el respeto para la diversidad étnica.

Thomas & Collier (1997, citados en Ochoa & Rhodes) comentan que los métodos DBE y TWI tienen como efecto que los estudiantes ELL sobresalen en leer inglés en el duodécimo grado. Eso quiere decir que sus participantes rinden encima de la media nacional en leer en inglés (L2). Además, los estudiantes ELL que participaban en las clases TBE y ESL mostraban resultados menos positivos en leer. Y en 2002, cinco años después los resultados de 1997, los dos investigadores otra vez encontraron resultados positivos en cuanto al desarrollo académico y bilingüe de los estudiantes ELL que tomaban clases de DBE y TWI.

Por otro lado, Valdés (1997, citado en Freeman) ha sugerido que los educadores estadounidenses tienen que tener en cuenta que el método TWI puede llevar a un retraso lingüístico por parte de los ELL si no vale la implementación. En contestación a esta situación, en 2003, el Centro de Lingüística Aplicada desarrolló un estándar nacional para los programas TWI. Esto consiste en siete rasgos principales: la estructura; la valoración; la calidad de personal; la participación de la familia; un plan de estudios; las prácticas instructivas; y la manutención (en Freeman).

Aunque no hay certeza, Christian et al. (2000) comentan que los programas TWI son potenciales en mejorar las relaciones entre grupos mayoritarios y minoritarios porque favorecen la conservación de las dos culturas y lenguas lo que puede llevar a más reconocimiento y respeto entre sí. También los programas apoyan al bilingüismo efectivo en los Estados Unidos y el desarrollo académico. Alanís & Rodríguez (2008) concluyen que una gran ventaja del método TWI es que los estudiantes ELL reciben el mismo contenido académico que sus compañeros anglohablantes que

¹⁷ English Texas Assessment of Knowledge and Skills (TAKS): una prueba en leer, ciencias y matemáticas

toman clases monolingües sin método especial. Además, el método TWI valora los fondos culturales, usa información de nivel alto y crea un sentimiento fuerte de autoidentidad. Según Thomas & Collier (2002, citados en Freeman) este método es el mejor tipo de la enseñanza bilingüe para cada tipo de participante lingüístico. Si el método está bien implementado los dos grupos desarrollan un nivel experto tanto oral como por escrito.

4. Discusión

En esta parte del trabajo final discutiré sobre los métodos bilingües comentados en el análisis del capítulo anterior. Además, introduciré y comentaré algunos resultados de una investigación de Gerena (2011) que se dirige a los padres de los niños anglohablantes e hispanohablantes. Lo haré para ampliar las perspectivas de la discusión sobre los métodos de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos.

4.1 los métodos bilingües

Miquel Siguan (2001, p. 121, 122) simpatiza con la enseñanza bilingüe porque varias investigaciones de la efectividad de este fenómeno muestran resultados positivos, pero no los quiere generalizar a todos los métodos bilingües. Es decir, que existen programas que muestran ventajas e inconvenientes y otros que resultan contraproducentes. Sobre el análisis de los diferentes métodos del capítulo anterior podría decirse algo parecido.

Los cuatro métodos tienen sus ventajas e inconvenientes. La adquisición L2 (inglés) del método ESL resulta positiva y pedagógicamente mejor que un método monolingüe, pero vale menos en proveer suficiente desarrollo académico y puede ser costoso. En cuanto al método TBE se podría decir que tiene casi el mismo efecto como un método monolingüe por falta de suficientes años de enseñanza. Por último, parece que los métodos DBE y TWI son mejores para el desarrollo bilingüe que los métodos ESL y TBE. Los métodos DBE y TWI llevan a ser bilingüe, un nivel académico alto y respetan a las diferentes culturas. Además, el método TWI se dirige al desarrollo bilingüe de los dos grupos, o sea anglohablantes e hispanohablantes. Por otro lado, los dos métodos tienen que ser bien implementados para lograr efectos positivos.

4.2 Otros factores

Aunque un programa contribuye al proceso del desarrollo bilingüe, tendría que tener en cuenta otros factores que pueden contribuir al éxito. Un factor importante puede ser la educación, o sea las opiniones de los padres hispanohablantes sobre la participación de sus hijos en un programa bilingüe. Por ejemplo, Gerena (2011) investigó las actitudes de los padres de los estudiantes ELL y de los niños anglohablantes con respecto a su participación en un programa TWI por un período de 2 años. Al lado de los profesores bilingües estos padres funcionan como observadores del desarrollo bilingüe de sus

hijos. El objetivo de la investigación fue conseguir información sobre los motivos que podrían tener los padres al elegir el tipo de la enseñanza de sus hijos. Aunque la investigación sólo tomaba en cuenta un programa TWI, llevó a un caudal de información que podría contribuir al desarrollo y la promoción de un programa bilingüe en general. Los resultados consisten en un montón de actitudes diferentes y similares entre los dos grupos de padres.

Primero, ambos grupos están en favor del programa dual y los anglohablantes observan que sus hijos son más conscientes culturalmente, mientras que los padres hispanohablantes encuentran que sus niños disfrutaban más en la escuela. Los dos grupos de padres piensan que algunos problemas de un programa bilingüe son la ignorancia, los prejuicios y las ideas falsas de la enseñanza bilingüe y el desarrollo de las ideales biculturales (en Gerena). Casi todos los padres que han cooperado en esta investigación son positivos sobre el desarrollo bilingüe de sus niños y el programa. No obstante, los motivos para elegir un programa difieren ya que generalmente los padres hispanohablantes eligen un programa bilingüe para mantener la lengua L1 y la cultura nativa (p.ej. cubana, mexicana) mientras que los padres anglohablantes lo eligen por motivos económicos, como ampliar las oportunidades de empleo en el futuro. Aunque a veces sus opiniones difieren, los dos grupos piensan que la cooperación de los padres es el aspecto más importante para que el programa y el desarrollo de sus hijos tengan éxito (en Gerena). Me parece un factor imprescindible ya que al fin y al cabo los padres eligen la enseñanza de sus hijos.

Además de este factor existen las actitudes del cuerpo docente de las escuelas estadounidenses. Alanís & Rodríguez (2008) implican que los profesores tienen que cambiar sus filosofías, sus estrategias de enseñanza y empezar a creer en el método TWI para que se cambie el foco del plan de estudios. Además, los administradores tienen que apoyar a los profesores y cuidar el proceso bilingüe de tal forma que el método TWI no cambie en uno de transición. Y tienen que tener en cuenta que el método de transición, a base del análisis del capítulo anterior, funciona peor de los cuatro métodos (DBE, ESL, TBE, TWI), si bien todavía lleva la voz cantante en los Estados Unidos.

A base de la parte anterior y el análisis de los programas bilingües del capítulo anterior se podría decir que he creado una visión de los diferentes programas bilingües y su funcionamiento, sus ventajas e inconvenientes. Teniendo en cuenta esta visión, parece que los programas duales (DBE y TWI) están más en favor del desarrollo académico, bilingüe y cultural que los programas ESL y TBE. Y en parte eso es verdad ya que ofrecen un paquete completo de bilingüismo a los estudiantes ELL, que pone el foco en el aprendizaje de la L1 y L2. En cambio, el método TBE lleva a casi el mismo efecto que un método monolingüe, o sea la enseñanza regular y aunque el método ESL provee que los estudiantes ELL adquieran la L2 efectivamente, no valora el desarrollo académico.

No obstante, hay que tener en cuenta que el análisis está basado en diferentes investigaciones hechas en algunas escuelas estadounidenses repartidas por los Estados Unidos, lo que podría llevar a una imagen torcida. Y aparte de los métodos hemos visto que también los padres y el cuerpo docente desempeñan un papel importante en el proceso. Además, hay que tener en cuenta el contexto de la implementación de un programa, por ejemplo, si se implementara un programa DBE en una escuela en que los anglohablantes llevan la voz cantante, tendría menos éxito. O si se implementara un programa costoso (ESL) en una escuela que no tiene suficientes fondos también podría llevar a un fracaso. Teniendo todo eso en cuenta no se puede generalizar los resultados de los diferentes métodos, sino que únicamente se pueden hacer unas sugerencias para su implementación. Como Mackey (citado en Appel & Muysken 1987) afirmó: “a certain programme in a certain context has a certain outcome.”

5. Conclusión y recomendaciones

Empezaré esta última parte del trabajo final con un citado sobre el fenómeno *lengua* para mostrar la importancia para su hablante. Después, finalizaré con la conclusión y algunas recomendaciones. Zambrano Castro ha comentado que:

“Una lengua es la base de la construcción y expresión de la cultura de sus usuarios. La identidad que éstos se fabrican está íntimamente ligada a la palabra que puedan decir en ese código particular. La lengua que usamos es, en definitiva, la que nos da nuestra personal visión del mundo que manifestamos y nos caracteriza.” (2009)

Sólo por eso me parece justo que un estudiante ELL mantenga su lengua nativa al participar en un programa bilingüe, de preferencia dual. El programa depende de varios factores y este trabajo final ha llevado a la siguiente conclusión. La participación en un programa bilingüe depende de las actitudes de los padres de los estudiantes ELL y los profesores, el contexto demográfico y económico, el desarrollo del cuerpo docente, la implementación del método bilingüe, los requisitos estatales, federales y regionales. Y no hay que olvidar que los resultados del análisis del capítulo anterior están basados en algunas investigaciones y que sus parámetros no siempre corresponden si se comparan. Pero al fin y al cabo he conseguido que lo juzgue el lector una imagen clara de los diferentes programas bilingües de los Estados Unidos de América y sus características, objetivos y resultados.

De todas formas recomiendo más investigación con respecto a las opiniones de los padres hispanohablantes como ya fue realizada por Gerena (2011). Este factor importante puede ayudar a que se implemente un programa bilingüe porque finalmente los padres eligen la forma de la enseñanza de sus hijos. Además, teniendo en cuenta los resultados de los métodos duales, los investigadores deberían hacer más investigación sobre los métodos DBE y TWI ya que los resultados de estos métodos fueron más positivos que los de otros métodos (ESL y TBE). Y no se puede olvidar que

todavía sigue creciendo la población hispanohablante, así que puede ser que los métodos duales puedan ofrecer más posibilidades a los hispanohablantes.

Bibliografía

Alanís, Iliana & Rodríguez, Mariela A. "Sustaining a Dual Language Immersion Program: Features of Success." *Journal of Latinos and Education*, 7(4), (2008): p. 305–319.

Appel, René & Muysken, Pieter. *Language Contact and Bilingualism*. Londres: Arnold, 1987.

Christian, Donna et. al. "Bilingualism for All: Two-Way Immersion Education in the United States." *Theory into Practice*, 39, 4 (2000): p. 258-266.

Cohen, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education. Experiments in the American Southwest*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1975.

Freeman, Rebecca. "Reviewing the research on language programs." *Bilingual Education: An Introductory Reader*. (2007): p. 3-18, Web. Noviembre, 2012
http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=PQoVx1dl-XwC&oi=fnd&pg=PA3&dq=%22reviewing+the+research+on+language+education+programs%22&ots=5Fe_iqaG8w&sig=-kqu6NC-xuOigsspUxI8h23ur4#v=onepage&q=%22reviewing%20the%20research%20on%20language%20education%20programs%22&f=false

Gerena, Linda. "Parental Voice and Involvement in Cultural Context: Understanding Rationales, Values, and Motivational Constructs in a Dual Immersion Setting." *Urban Education*, 46: 342 (2011): p. 314-360.

Johnstone, R. "Characteristics of Immersion Programmes." *Bilingual Education: An Introductory Reader*. (2007): p. 19-31, Web. Noviembre, 2012
http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=PQoVx1dl-XwC&oi=fnd&pg=PA3&dq=%22reviewing+the+research+on+language+education+programs%22&ots=5Fe_iqaG8w&sig=-kqu6NC-xuOigsspUxI8h23ur4#v=onepage&q=%22reviewing%20the%20research%20on%20language%20education%20programs%22&f=false

Oficina de Censo de los EE.UU. Web. Noviembre, 2012
<http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>

Ochoa, S. & Rhodes, R. "Assisting Parents of Bilingual Students to Achieve Equity in Public Schools." *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16 (1&2) (2005): p. 75-94.

El Movimiento Chicano. Web. Noviembre, 2012
<http://www.albany.edu/jmmh/vol3/chicano/chicano.html>.

San Miguel, Guadalupe Jr. *Contested Policy: The Rise and Fall of Federal Bilingual Education in the United States 1960-2001*. (2004), Web. Noviembre, 2012
http://books.google.nl/books?id=CQK5ebn6qBQC&pg=PA41&hl=nl&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

Schroten, Jan. *Variaties en grenzen van het Spaans*. Bussum: Coutinho, 2005.

Siguan, Miquel S. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza, 2001.

Slavin, Robert E. et al. "Reading and Language Outcomes of a Multiyear Randomized Evaluation of Transitional Bilingual Education". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 33, No. 1, (2011): p. 47-58.

Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia P. "Accelerated Schooling for English Language Learners." *Educational leadership*, Volume: 56, Issue: 7 (1999): p. 46-49.

Walker, Constance L. & Tedick, Diane J. "The complexity of Immersion Education: Teachers address the Issues". *The Modern Language Journal*, Vol. 84, No. 1 (2000): p. 5-27.

Zambrano Castro, Wilmer. "La lengua: espejo de la identidad." (2009): p.63-65, Web. Noviembre, 2012
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27675/1/articulo19.pdf>