

LA EDUCACIÓN BILINGÜE:
PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE INMERSIÓN DUAL

Michael Allen Batz

Submitted to the faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirements
for the degree of
Master of Arts in the Teaching of Spanish
in the Department of World Languages and Cultures,
Indiana University

December 2010

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in the Teaching of Spanish.

Kimmarée Murday, Ph.D.

Marta Antón, Ph.D.

Master's Thesis
Committee

Elena Natal, Ph.D.

DEDICACIÓN

Me gustaría dedicar esta tesina a mi madre, Jane Ann. Muchas gracias por la vida que me has dado, y por tu amor y tu apoyo durante este proceso tan largo.

AGRADECIMIENTOS

Muchas personas me ayudaron con el proceso de escribir esta tesina, y a ellos me gustaría darles las gracias. Sin su apoyo y sus empujoncitos, esta tesina no habría sido posible.

Muchas gracias a Kimmaree Murday por todo lo que hizo para asegurar que terminé mi máster y esta tesina con éxito. Gracias por las horas que pasó conmigo, gracias por sus buenas sugerencias, y gracias por tu amistad. Eres buena profesora y persona, y espero que siempre tu vida esté llena de alegría.

Gracias a Marta Antón y a Elena Natal por ser miembros de mi comité de tesina. También, gracias por leer esta tesina en su totalidad y por sus buenas sugerencias.

Gracias a Nancy Newton por su apoyo y su amistad. Espero que te disfrutes de tu vida jubilada, y que pases mucho tiempo en la ciudad dorada.

Gracias a todos mis profesores en Indiana y en España.

Finalmente, muchas gracias a mi familia; especialmente a mi madre, Jane Ann. Gracias por mi vida, tu apoyo, y tu amor.

ÍNDICE

Capítulo I	
Introducción	1
Capítulo II	
Historia de la educación bilingüe en los Estados Unidos	6
Capítulo III	
Programas bilingües que existen en los Estados Unidos	15
Modelo de inmersión	17
Modelo de inmersión dual	22
ESL (Inglés como segunda lengua).....	26
Modelo de Newton, Massachusetts.....	27
Capítulo IV	
Análisis de las ventajas de los programas bilingües	30
Capítulo V	
Propuesta para un programa dual.....	35
Los rasgos del programa nuevo	38

Capítulo VI

Conclusión49

Obras citadas53

Curriculum vitae

CAPÍTULO I

Introducción

La educación bilingüe en los Estados Unidos es un tema que puede causar y que ha causado muchos problemas entre los anglohablantes y los no anglohablantes (especialmente los hispanohablantes) que viven juntos en este país tan diverso e inmenso. La educación bilingüe es un problema porque crea preguntas sobre la identidad nacional, el federalismo, el poder, la etnicidad, y la pedagogía (San Miguel, 2004). Es un tema que es controversial y malentendido porque existe mucha confusión sobre el significado de la educación bilingüe, quiénes reciben los beneficios, cuáles son los objetivos para sus participantes, y si tienen éxito (Freeman, 2004). Según Freeman, normalmente las políticas de la educación bilingüe se desarrollan, se cambian, y se abandonan sin saber ni entender cómo funcionan los programas al nivel local. El tema crea preguntas sobre cómo se define un estadounidense y el papel de la etnicidad en la vida social estadounidense. También, crea preguntas sobre el papel del gobierno y las relaciones entre el gobierno al nivel federal, estatal y local, y entre los anglohablantes y no anglohablantes. Finalmente, crea preguntas sobre la mejor manera para educar a los no anglohablantes, y cómo se enseñan otros idiomas a los anglohablantes.

A causa de las preguntas sobre la educación bilingüe, hoy en día el gobierno federal juega un papel importante en los programas que existen. Durante las tres últimas décadas las políticas de la educación bilingüe del gobierno federal han tenido una historia de controversia, y se nota la controversia en su desarrollo desigual y en el

apoyo popular irregular (San Miguel, 2004). Durante la década de los 60 y los 70 las políticas de la educación bilingüe apoyaban el uso de otros idiomas y culturas no ingleses pero a los fines de la década de los 80 y los 90 ya no tenían un papel tan importante (San Miguel, 2004). Según San Miguel, al principio una variedad de agencias federales, estatales y locales, grupos educativos, y laicos apoyaban la educación bilingüe pero en 1990 ya había desaparecido este apoyo. Los cambios que ocurrieron en la educación bilingüe fueron los resultados de varios factores externos, e incluyen el litigio, la legislación, un cambio en el contexto político, y el activismo por parte de varios grupos especialmente los que estaban a favor de y los que estaban en contra de la educación bilingüe (San Miguel).

Los que estaban a favor de la educación bilingüe consistieron en los lingüistas, los activistas americanos mejicanos, los defensores de los derechos civiles, los grupos minoritarios, los intelectuales, los educadores y los estudiantes, y que se oponían a la filosofía de asimilación y a las políticas y las prácticas de los conformistas que existían en las escuelas (San Miguel, 2004). También, los partidarios se oponían a la exclusión y la discriminación que existía hacia los grupos étnicos, y estaban a favor de las políticas que apoyaban la diversidad cultural, un papel más fuerte del gobierno federal, la capacitación política de los grupos étnicos, y querían cambios en las escuelas. Estos partidarios desafiaron las ideas culturales y políticas de los grupos dominantes, fomentaron las reformas educativas, y la reintroducción de idiomas en las escuelas públicas (San Miguel).

Por otra parte, los grupos en contra de la educación bilingüe incluyeron miembros de la prensa, políticos, burócratas federales, organizaciones de padres

anglohablantes, oficiales y administradores de las escuelas, y otros grupos que apoyaban la filosofía de asimilación. Estos grupos no existían ni en los 60 ni en los 70, y, en realidad, en aquella época no existía la oposición organizada y activa hacia la educación bilingüe aunque existía la resistencia al uso de otros idiomas en las escuelas (San Miguel, 2004). Después de 1978, los varios grupos se unieron, y estaban en contra del pluralismo, un papel federal entrometido, la capacitación política de los grupos minoritarios, y la reforma de las escuelas basada en el idioma.

Siempre los Estados Unidos de América han sido un país de inmigrantes, y por eso el gobierno estadounidense ha puesto en práctica leyes que prohíben la discriminación basada en la etnicidad y la religión. Según Rodríguez (citado en Kinberg y Serdyukov, 2006) la aceptación de otros idiomas y culturas debe ser la base de la sociedad civilizada. No es decir que la discriminación no existe en este país sino que los que sufren discriminación tienen opciones legales. Laitin (citado en Kinberg y Serdyukov, 2006) sugiere que gracias a las leyes de este país y al entendimiento de las diferencias étnicas que existen aquí, los Estados Unidos ha evitado una guerra étnica como las que han afectado otros países como Ruanda, Yugoslavia e India. También, el gobierno federal ha puesto en práctica leyes que aseguran que los hijos de los inmigrantes reciban el mismo tipo de educación que los anglohablantes.

Aunque la mayoría de los residentes que viven en los Estados Unidos son anglohablantes, también existe una población de hispanohablantes que numera aproximadamente 46 millones de personas. Según la información del departamento de censo estadounidense (U.S. Census Bureau, 2007), solo Méjico tiene más

hispanohablantes que los Estados Unidos, y este grupo es el más número de todos los grupos minoritarios en el país. Hoy en día, el idioma español es, extraoficialmente, la segunda lengua de los Estados Unidos, aunque este país nunca ha declarado un idioma oficial, y eso ha convertido a Estados Unidos en un país bilingüe. Cada día, el número de hispanohablantes que vive aquí aumenta más, y también aumentan los problemas de educar a sus jóvenes, tanto para el gobierno federal como para el gobierno local. Estos inmigrantes vienen de todos los países hispanohablantes pero la mayoría son de Méjico, y un gran número son ilegales. Para asegurar que los niños de los hispanohablantes reciban un bachillerato como los anglohablantes, el sistema educativo ha desarrollado varios programas bilingües que corresponden a las leyes federales. Al mismo tiempo, los estudiantes angloparlantes tienen que estudiar otro idioma, y los programas bilingües, especialmente los de inmersión dual, les pueden ayudar. Los programas bilingües pueden proveer los recursos necesarios para asegurar que los angloparlantes, al igual que los hispanoparlantes, tengan éxito y se conviertan en bilingües.

El enfoque de esta tesina es crear estudiantes que sean bilingües en los idiomas español e inglés. El concepto está basado en los programas que sirven para los estudiantes en los grados noveno a décimo, aunque se puede adaptar las ideas principales para los otros niveles. El propósito es crear un programa nuevo para el sistema público de Indianápolis que desarrolle estudiantes bilingües y biculturales (en los idiomas español e inglés) mientras los estudiantes ganen créditos duales (créditos para el instituto y créditos universitarios).

En el próximo capítulo, el lector encontrará un resumen de la historia de la educación bilingüe en los Estados Unidos de América. La historia explica el clima político en este país, y la lucha por la educación bilingüe. Se describen algunos eventos que tuvieron un papel en la puesta en práctica del Acto de educación bilingüe. El tercer capítulo contiene un repaso de los varios programas bilingües que ya existen en las escuelas en los Estados Unidos y sus rasgos principales. El cuarto capítulo examina algunos argumentos que existen a favor de y en contra de la educación bilingüe. En el quinto capítulo se desarrollará un nuevo programa de inmersión dual para ayudar en el desarrollo de los estudiantes bilingües en una escuela pública de Indianápolis. Se compararán las similitudes y las diferencias de este programa con los explorados anteriormente, y se explicará por qué el diseño propuesto es acertado para esta escuela y sus circunstancias.

CAPÍTULO II

Historia de la educación bilingüe en los Estados Unidos de América

Los Estados Unidos siempre han sido un país de inmigrantes pero el tema sobre la educación bilingüe siempre ha causado muchos problemas aquí. La creencia que todos deben hablar inglés, y la percepción sobre cómo se debe educar a los no anglohablantes han cambiado mucho tras los años pero los problemas siguen en este país. Para tener un mejor entendimiento de los sentimientos que existen hoy en día contra los no anglohablantes y la educación bilingüe, es importante que este capítulo presente una breve historia sobre el grupo minoritario más numeroso (los alemanes) que vivía aquí, la actitud de los Estados Unidos durante aquella época, y la lucha que ocurrió en el tribunal supremo sobre este tema.

Cuando hablamos sobre la educación bilingüe en los Estados Unidos, normalmente hablamos de la población hispana, que es el grupo minoritario más grande en este país, pero también es importante recordar que eso no siempre era el caso. Antes de que migraran los hispanohablantes a lo que es los Estados Unidos de hoy en día, vivía en este país una población grande de alemanes, y en aquella época tenían el grupo minoritario más grande (Toth, 1990). Según Toth los alemanes desarrollaron un sistema educativo que convirtió a sus jóvenes en estadounidenses bilingües. En algunas ciudades los alemanes tuvieron éxito en establecer la educación bilingüe en las escuelas públicas, y Cincinnati, Ohio fue la primera ciudad que lo introdujo en las escuelas públicas primarias. También, desde 1840 las escuelas

públicas de Cincinnati impartieron por más de setenta y cinco años educación en alemán e inglés a la población, pero no sin la controversia (Toth).

La controversia sobre la educación bilingüe en los Estados Unidos creció más al principio de la Primera Guerra Mundial en 1914 cuando los angloparlantes del mundo empezaron a sentir hostilidad contra los alemanes y su cultura a causa de lo que hacía Alemania y sus aliados en Europa (Ross, 1994). Por otro lado, según Toth (1990) ya las escuelas bilingües alemanas estaban en decadencia, y la guerra fue el colmo. Por tres años antes de que los Estados Unidos entraran en la Primera Guerra Mundial, los ingleses tenían mucha influencia sobre los estadounidenses con respecto a sus sentimientos hacia los alemanes. En 1917, el año en que los Estados Unidos entraron en la guerra, los gobiernos de muchos estados empezaron a aprobar leyes que restringieron el uso y la enseñanza de los idiomas extranjeros, especialmente el uso del idioma alemán en las escuelas y las iglesias (Ross). Al mismo tiempo, el secretario de educación estaba tratando de prohibir estas leyes. En Washington D.C., frente de los directores de las escuelas estadounidenses, el secretario de educación les dijo que no era buena idea eliminar completamente el idioma alemán porque sería un idioma importante en las áreas comerciales, científicas, e intelectuales. También, les dijo que no se debería abandonar la instrucción en alemán en las escuelas a causa de la guerra (Toth).

La hostilidad que existía en los Estados Unidos de América contra los alemanes fue más evidente en el medio oeste, donde vivían la mayoría de los alemanes. Los actos de violencia contra ellos incluyeron la quema de sus escuelas e iglesias y el asesinato de algunos alemanes (Ross, 1994). En 1919 diecinueve estados

aprobaron leyes que restringieron la enseñanza de todos los idiomas extranjeros en las escuelas, y con los otros estados que aprobaron las mismas leyes previamente, en total a finales de 1919 habían 37 estados que restringieron la enseñanza de los idiomas extranjeros (Ross, 1994; Toth, 1990). Las restricciones variaron de estado a estado, y los estados que aprobaron las leyes más estrictas eran Luisiana, que prohibió la enseñanza del idioma alemán en todas las instituciones escolares incluyendo las escuelas privadas y las universidades, e Indiana y Ohio, que prohibieron la enseñanza del idioma alemán en todas las escuelas primarias. Todas las leyes dictaban que los maestros enseñaran en inglés, y tanto las escuelas públicas como las escuelas privadas tuvieron que atenerse a la ley.

Estas leyes que restringieron la enseñanza de los idiomas extranjeros y el uso del idioma alemán en las escuelas en algunos estados duraron hasta 1923, cuando un grupo de educadores pidieron que los jueces del tribunal supremo rechazaran las leyes de los estados. En su argumento contra las leyes, los educadores les dijeron a los jueces que las leyes violaban la enmienda 14¹ de la constitución de los Estados Unidos. También, les dijeron que estaban de acuerdo que los estados poseían el derecho de decir que todos los ciudadanos tenían que hablar el idioma inglés, y que, sin embargo, los estados necesitaban encontrar otra solución para poner fin a la ignorancia de no saber inglés sin prohibir la instrucción en los idiomas extranjeros (Ross, 1994). Siguiendo su argumento, las leyes violaban ciertos derechos fundamentales, especialmente los derechos personales, que incluían el derecho de los padres de dirigir la educación de sus hijos, el derecho de los ciudadanos de acceso a

¹ La enmienda 14 de la constitución de los Estados Unidos les da a los ciudadanos ciertos derechos personales que incluyen la vida, la libertad, y la búsqueda de la alegría.

la educación, el derecho de enseñar, y la libertad de religión. También, dijeron que las escuelas privadas tenían el derecho de ofrecer la instrucción en los idiomas extranjeros, y que los maestros tenían el derecho de seguir su vocación.

En su argumento contra los educadores, los representantes de los gobiernos de los estados les trataron de demostrar a los jueces que tenían el derecho de aprobar las leyes bajo la enmienda 10 de la constitución², y que las aprobaron para asegurar que los niños se convirtieran en ciudadanos leales y patrióticos (Ross, 1994). Además, los representantes del estado de Nebraska les dijeron a los jueces que Nebraska se convertía en países pequeños (p.ej. Alemania, Italia, y Hungría) bajo el poder de líderes de países extranjeros, y que los niños estaban criados en un ambiente extranjero. Los representantes del estado de Iowa declararon a los jueces que cuando la legislación fue promulgada, había muchos espías alemanes en los Estados Unidos, y que los alemanes que vivían en los Estados Unidos apoyaban lo que Alemania hacía en el resto del mundo (Ross). Además, el argumento de los representantes de los estados fue basado más en la parte de la constitución estadounidense que garantiza la libertad de religión, y les dijeron a los jueces que las leyes estatales no violaban ese derecho porque los niños podían recibir la instrucción religiosa en inglés en vez del idioma alemán (Ross). Les explicaron que la religión no era un idioma sino una creencia, y que se podría explicar tanto en inglés como en alemán cada doctrina de la iglesia del demandante. Los estados explicaron que no había nada en la enseñanza de un idioma que sugería la religión, y que los instructores podrían usar el idioma alemán como un instrumento para diseminar la propaganda de Alemania.

² La enmienda 10 de la constitución de los Estados Unidos delega a los gobiernos estatales todas las responsabilidades no explícitamente alistado en la constitución para el gobierno federal.

El 4 de junio de 1923, los jueces del tribunal supremo, en un voto que finalizó con 7 a favor de y 2 en contra, anunciaron que las leyes de los estados que prohibieron la enseñanza de los idiomas extranjeros y el uso del idioma alemán fueron ilegales según la enmienda 14 de la constitución, y su decisión rechazó lo que las cortes de los estados habían decidido (Ross, 1994). Al explicar su decisión, el tribunal dijo que, sin duda, la enmienda 14 permitía que cada persona tuviera el derecho de hacer contratos, escoger cualquier ocupación común, recibir educación, casarse, establecer una casa, criar a los niños, dar las gracias al señor según el dictado de su conciencia, y generalmente disfrutar de los privilegios que están reconocidos por las leyes comunes como cosas esenciales a la búsqueda de la alegría por los hombres libres. Los jueces dijeron que la gente de los Estados Unidos siempre había creído que la educación y la adquisición del conocimiento eran importantes, y que era la responsabilidad de los padres asegurar que sus hijos recibieran una educación adecuada (Ross, 1994). El tribunal añadió que la protección de la constitución extendía a todos, tanto a los no anglohablantes como a los anglohablantes, y que no se podía exigir que los no anglohablantes aprendieran el idioma inglés especialmente cuando estaba en contra de la constitución. Aunque el tribunal supremo rechazó las leyes de los estados, la enseñanza de los idiomas extranjeros en las escuelas públicas de Cincinnati no fue reintegrado hasta 1959, y resultó en clases privadas, abonando matrícula, y tuvieron lugar después del día escolar (Toth, 1990).

El primer programa bilingüe oficial en los Estados Unidos fue establecido en 1963 en la escuela de Coral Way en Miami, Florida para permitir que los hijos de los refugiados cubanos desarrollaran sus habilidades y fluidez en los idiomas español e

inglés (Genesee y Gándara, 1999). Algunos programas bilingües existían en las comunidades alemanas (aunque no eran programas oficiales del gobierno federal), y, por eso, las escuelas de Cincinnati sirvieron como modelo para desarrollar otros programas bilingües en los Estados Unidos (Toth, 1990). Muchas cosas ocurrían en los Estados Unidos de América en los 60, y el movimiento de los chicanos³ se convirtió en un ingrediente importante en la lucha por la educación bilingüe (San Miguel, 2004). Los activistas de los años 60 estaban en contra de la ideología de los asimilistas, la represión cultural, y la influencia anglo sobre lo que pasaba en las escuelas públicas. También, creían que habían sido excluidos por la sociedad dominante y sus instituciones. Los del movimiento chicano y otros grupos apoyaron la educación bilingüe, y vieron a este programa como una estrategia para la inclusión estructural de esos elementos que históricamente habían sido excluidos de las escuelas en el pasado (p.ej. el idioma español, la cultura mejicana, y la comunidad mejicana). Muchos activistas vieron la educación bilingüe como vehículo para el cambio institucional, y vieron esta reforma como medio para aceptar la asimilación cultural (San Miguel, 2004).

Al principio de los sesenta en los Estados Unidos de América, todavía no existía ninguna ley que permitía la existencia de la educación bilingüe en las escuelas públicas. En 1966, la Asociación Nacional de Educadores patrocinó una reunión para educar a los líderes nacionales, estatales y locales sobre los problemas que existían

³ El movimiento de los chicanos fue un movimiento que tuvo lugar en los Estados Unidos de América en los 60, aunque empezó en los 40. Los americanos mejicanos querían los mismos derechos que los otros estadounidenses y luchaban por la oportunidad de recibir la misma educación, el derecho al voto, y la restauración de tierra (<http://racerelements.about.com/od/historyofracerelements/a/BrownandProudTheChicanoMovement.htm>).

con respecto a la educación bilingüe y les alentó a buscar una solución que ayudaría en la educación de los no angloparlantes (San Miguel, 2004). En 1967 Ralph Yarborough, un senador de Tejas, introdujo el primer Acto de educación bilingüe (San Miguel). Anderson (1971) dice,

On January 17, 1967, a historic bill (S. 428) was introduced in the Senate of the U.S. by the senior senator from Texas together with seven other senators as co-sponsors. This, the first bi-lingual education bill of this scope ever to be introduced in the Congress of the United States, recognized and aimed to redress the traditional mis-education of children whose home language is other than English. (p.429)

En sus comentarios frente de los senadores, Yarborough le dijo al presidente de los Estados Unidos de América que los legisladores tenían que hacer algo porque los americanos mejicanos no tenían las mismas oportunidades y sufrían discriminación en las escuelas (San Miguel, 2004). Añadió que las prácticas de sólo usar inglés en la clase, reglas que prohibían el uso de español, y la degradación cultural habían causado mucho daño a los estudiantes no anglohablantes, y que habían contribuido a la autoimagen negativa de los estudiantes. También indicó que pensaba que la educación bilingüe podría resolver la mayoría de los problemas y mejorar la vida académica de los estudiantes. El apoyo para la educación bilingüe creció durante los meses siguientes, y varios grupos de la comunidad, algunos departamentos de educación, y activistas de los grupos en minoría estaban a favor de la ley mientras que el presidente, el secretario de educación, y muchos políticos estaban en contra (San Miguel, 2004).

La versión final fue cambiada para incluir a todos los niños que no podían hablar inglés, y, en 1968, el presidente Lyndon Johnson firmó el acto federal de educación bilingüe, y esa legislación aseguró que el gobierno federal ayudaría a los

estudiantes no anglohablantes (Birman y Ginsburg citado en Leal y Hess, 2000). La promulgación del Acto de educación bilingüe convirtió S. 428 en una ley importante porque dio los mismos derechos de educación a los residentes de los EE.UU. que no eran anglohablantes, e influyó el desarrollo de los programas bilingües que existen hoy en día en este país. El Acto de educación bilingüe tiene dos partes, e incluyen alentar el reconocimiento de las necesidades especiales de los niños que no son anglohablantes, y proveer la asistencia financiera a las agencias educativas locales para desarrollar programas imaginativos en las escuelas públicas para ayudar a los no anglohablantes (San Miguel, 2004).

Los Estados Unidos siempre ha sido un país de inmigrantes pero la percepción sobre cómo estos inmigrantes deben ser integrados en la sociedad americana ha cambiado mucho a través de los años (Burdick-Will y Gómez, 2006). Aunque la discriminación basada en la habilidad de no hablar el idioma de este país es contra la ley, muchos ciudadanos no anglohablantes se encuentran con muchos obstáculos que prohíben que participen completamente en la sociedad estadounidense (Kinberg y Serdyukov, 2006). Gracias al Acto de educación bilingüe, hoy en día los extranjeros que viven en los Estados Unidos no tienen que perder ni su idioma ni su cultura, y hay programas bilingües para ayudar en la escolarización de sus niños. Freeman (2004) sugiere que en vez de promulgar leyes contra de la educación bilingüe, se debe mirar los resultados de las investigaciones sobre los programas bilingües. Hay que definir lo que es la educación bilingüe, y examinar los resultados y lo que nos muestran sobre la manera en que los no anglohablantes desarrollan sus habilidades en

el idioma inglés y/o su idioma nativo durante tiempo en varios programas bilingües y programas de inglés como lengua segunda.

Los programas bilingües tienen beneficios tanto para los anglohablantes como para los no anglohablantes, y a los dos grupos les ayudan con la adquisición de otros idiomas. En el pasado, los anglohablantes que querían aprender otro idioma tenían que hacerlo en una clase donde aprendieron de memoria sin mucho contacto con hablantes nativos mientras los no anglohablantes tuvieron que ir a otro sitio para aprender inglés. Hoy en día, los programas bilingües permiten que los dos grupos aprendan otro idioma por contacto mucho más amplio con la lengua meta, incluso aprendiendo otras asignaturas por la L2 y en clases que usan los dos idiomas. En el próximo capítulo, se examinará algunos programas bilingües y los rasgos principales de cada grupo.

CAPÍTULO III

Programas bilingües en los Estados Unidos

Este capítulo examinará algunos de los programas bilingües que ya existen en las escuelas, sus rasgos principales, y lo que hacen para ayudar en el desarrollo de L2. El número de estudiantes no anglohablantes que asisten a las escuelas públicas ha aumentado la atención en la educación bilingüe, aunque algunas formas han existido desde el siglo XIX (Bahamonde y Friend, 1999). Según el departamento de censo, en 2006 45% de todos los niños en este país bajo la edad de 5 años eran de un grupo en minoría (Kinburg y Serdyukov, 2006). Mientras que la educación bilingüe ha progresado durante las tres últimas décadas, los esfuerzos han sido marcados con controversia e ideas contrapuestas sobre las mejores prácticas que se debe usar para educar a los no anglohablantes (Diaz Rico y Weed, 1995). Hay varios programas de la educación bilingüe para educar a los no anglohablantes, incluyendo el modelo de inmersión, el modelo de inmersión dual, y el programa de inglés como lengua segunda (ESL) (Ochoa y Rhodes, 2005).

La mayoría de los programas bilingües fundados en los Estados Unidos de América son programas de transición, que ayudan en la adquisición del idioma inglés con la mayor rapidez posible (Freeman, 2004). Según Freeman un programa típico de transición de la educación bilingüe provee de uno a tres años de instrucción por el uso del idioma principal del estudiante mientras el estudiante está tomando clases de ESL. Algunos programas pueden proveer hasta cinco años de instrucción bilingüe, y algunos estresan el desarrollo de alfabetización en la lengua materna como base del

desarrollo de alfabetización en inglés (Thomas y Collier, citado en Freeman, 2004).

Los programas de transición se definen como programas en que el idioma principal es problemático porque el idioma es un obstáculo que los principiantes tienen que vencer (Ruiz, citado en Freeman, 2004). También, Ruiz sugiere que sólo se usa el idioma principal hasta que el estudiante haya adquirido suficiente inglés y pueda cambiar a una clase donde se usa sólo inglés.

Los programas bilingües exclusivamente para los hablantes de otros idiomas (p.ej. los hispanohablantes en los Estados Unidos) se llaman programas DBE (programas bilingües que ayudan al desarrollo de idiomas) (Freeman, 2004). Muchas veces, estos programas se refieren como “one way developmental bilingual education programs” (programas bilingües de sentido único) porque sólo se ofrecen servicios a la gente de un grupo homogéneo. La mayoría de los programas DBE tienen su enfoque en la población hispana, dan la instrucción tanto en la lengua materna como en inglés, y duran hasta cinco o siete años (Freeman, 2004). Las diferencias principales entre los programas DBE y los programas TBE (programas bilingües de transición) son que los programas DBE promueven el bilingüismo y la bialfabetización en el idioma inglés y el idioma nativo del estudiante por un plan de estudios estimulante (Freeman). También, los programas DBE continúan apoyando el desarrollo de la lengua materna del estudiante después de que el estudiante empiece a usar el idioma inglés para sus propósitos académicos. En cambio, los programas TBE combinan la instrucción de la lengua materna (L1) con la de ESL, y apoyan el éxito académico por el uso de la L1 mientras aprenden inglés. Generalmente, después de participar en un programa TBE por 3 años el estudiante transfiere a una

clase normal y deja de recibir el apoyo en el desarrollo de la lengua materna. Los principiantes del idioma inglés que se gradúan de los programas DBE tienen el mismo éxito académico que sus compañeros anglohablantes (Thomas y Collier, citado en Freeman, 2004). Muchos educadores creen que es mejor educar a los no anglohablantes en programas que usan sólo inglés y en clases donde la instrucción ocurre sólo en inglés, y creen que para aprender inglés los principiantes tienen que oírlo y usarlo en un escenario académico (Ochoa y Rhodes, 2005).

Hay varios programas bilingües que se usan en las escuelas para ayudar en la adquisición de otros idiomas tanto para los no anglohablantes como para los anglohablantes, y esta sección dará un repaso de algunos de los más populares. Todos los programas tienen semejanzas y diferencias, pero el objetivo de todos es facilitar el uso de otros idiomas.

Modelo de inmersión

Un tipo de programa bilingüe que existe en algunas escuelas en los Estados Unidos es el modelo de inmersión. Hace mucho tiempo que este tipo de programa existe, y es un programa que ha ganado mucha popularidad desde su comienzo hace 30 años (Walker y Tedick, 2000) a causa del éxito que ha tenido en el sistema educativo en Canadá (Johnstone, 2002). El uso del modelo de inmersión en los Estados Unidos de América tiene tres propósitos e incluyen lo siguiente: como un enriquecimiento lingüístico y cultural (p.ej. the Culver City Program); como “magnet schools” que quieren producir una mezcla etnolingüística más equilibrada (p.ej. the Cincinnati program); y como una manera de desarrollar el bilingüismo en

comunidades que tienen una población grande de no anglohablantes (p.ej. the San Diego Bilingual Immersion Program) (Genesee, citado en Johnstone, 2002).

Swain y Johnson (citado en Walker y Tedick, 2000) exploraron la educación bilingüe por el uso del modelo de inmersión e identificaron que los programas que usan este modelo tienen ocho características principales en común. En este tipo de programa, se ve que el idioma nuevo (L2) es lo que se usa para dar la instrucción a los estudiantes (p.ej. los no anglohablantes reciben la instrucción en inglés); el plan de estudios de L2 es paralelo al de L1; hay apoyo de la comunidad para L1; el propósito del programa es el bilingüismo; el contacto con L2 ocurre principalmente en la clase; los estudiantes entran en el programa con casi el mismo nivel de competencia en L2; los profesores son bilingües; y la cultura de la clase es la de la comunidad de L1. Además, Walker y Tedick (2000) sugieren que hay varias características variables que distinguen un programa de inmersión del otro, e incluyen: el nivel en que el modelo está introducido; el porcentaje del día escolar que se pasa en la L2; el apoyo y los recursos que se provee a los estudiantes; las actitudes hacia la cultura de la L2; y lo que se considera éxito.

Se han desarrollado varios modelos de inmersión, y la mayoría contiene los rasgos principales de las listas arriba (Johnstone, 2002). Los modelos principales son: inmersión total temprana, retrasada, o tardía; e inmersión parcial temprana, retrasada, o tardía. En el modelo de inmersión total temprano, que empieza al comienzo de la escuela elemental, el maestro habla la segunda lengua del principio y usa una variedad amplia de técnicas verbales y no verbales para ayudar a los principiantes a entender lo que dice el maestro. Al comienzo, los principiantes entran en un período

de silencio en la L2 pero desarrollan sus habilidades de comprensión en la segunda lengua mientras comunican en la lengua materna. Luego (normalmente durante el segundo año) los principiantes empiezan a usar la segunda lengua y al fin del segundo año tienen fluidez en el idioma nuevo. Normalmente, las versiones retrasadas empiezan en el medio de la escuela elemental, y las versiones tardías empiezan en las escuelas secundarias o con adultos. Al comienzo, los principiantes no rinden tanto bien como sus compañeros nativos con respecto a sus estudios pero al terminar la escuela primaria tienen el mismo éxito que sus compañeros anglohablantes y son casi estudiantes bilingües (Johnstone). Los modelos de inmersión parcial son similares a los de inmersión total pero normalmente empiezan en las escuelas secundarias. Según Johnstone (2002) estas versiones fueron adoptadas en las escuelas de Europa para educar a los hijos de los diplomáticos extranjeros. Los estudiantes pasan la mitad del día escolar aprendiendo el plan de estudio en la L2 y la otra en la L1. En este modelo, la L2 es el medio de instrucción y no la asignatura.

La evaluación de los estudiantes es un proceso importante en el modelo de inmersión, y debe empezar el primer día cuando los estudiantes se matriculan en sus clases (Haver, 2003). Es importante que la escuela determine la habilidad del estudiante en la L2, y para ayudar en este proceso, Haver sugiere que los padres de los estudiantes completen una encuesta que provee información sobre el idioma nativo de su hijo, y propone que la encuesta incluya preguntas sobre cuáles lenguas se hablan en casa, y si los padres opinan que su hijo necesita ayuda con inglés. También, sugiere que la encuesta sea escrita en el idioma que hablan los padres, y que

el personal bilingües de la escuela estén listos para presentar y explicar la encuesta a los padres.

Luego el estudiante hace un examen oral para determinar su habilidad con respecto al uso del idioma inglés. Hay varios exámenes que se pueden usar, por ejemplo: IDEA Proficiency Test (IPT) por Ballard y Tighe, o Language Assessment Scales (LAS) por CTB McGraw-Hill (Haver, 2003). El distrito puede desarrollar su propio examen pero Haver no lo recomienda porque hay que asegurarse de la validez y fiabilidad del examen. Según Haver, varias editoriales de las pruebas orales de aptitud han de darse ciertas condiciones para administrar el examen, e incluyen: el ambiente no debe tener distracciones ni visuales ni auditivas; el aula debe tener una temperatura agradable; el aula debe estar en un lugar privado sin otros estudiantes y adultos; hay que hacer el examen a una hora adecuada; y el examinador debe pedir permiso del estudiante antes de que empiece a hacer las preguntas.

El examen de IPT determina la habilidad del estudiante en las áreas de producción y comprensión oral pero no de producción y comprensión escrita. Los puntos se encuentran en categorías de nivel A (no anglohablante) a nivel F (anglohablante) según el grado escolar en que se encuentra el estudiante. LAS es otro examen, y hay dos versiones: Pre-LAS (edades 4 a 6) y A-LAS (adultos). LAS, como el examen de IPT, sólo cubre las áreas de producción y comprensión escrita, y sólo se usa para determinar la competencia del estudiante en las áreas de producción y comprensión escrita. Se califica los exámenes con una escala de 1 (no anglohablante) a 5 (anglohablante). El proceso de calificar el examen es muy fácil, y hay poco espacio para malentendidos (Haver, 2003). Haver añadió que un estudiante que no

hace bien y que no tiene la aptitud en inglés tiene que hacer otro examen en su idioma nativo, y este examen es una exigencia de la ley federal.

En la mayoría de las escuelas que tienen un programa de inmersión, se nota que los modelos varían de escuela a escuela. Dos maestros que trabajan en la misma escuela pueden tener ideas muy diferentes de lo que es un programa de inmersión. También, esos maestros están de acuerdo en que la educación de inmersión es tan inusual en comparación a la cultura tradicional de las escuelas estadounidenses que la mayoría de los distritos escolares no saben lo que deben hacer con el programa (Walker y Tedick, 2000). Siguen diciendo que hay percepciones que los programas de inmersión (normalmente hay sola una o dos escuelas en un distrito que tiene uno) resultan en una pérdida de dinero, en una pérdida de padres que participan en otros programas en la escuela, o que muchas veces tienen que pedir más dinero para dotar económicamente el programa. Esas consideraciones causan la percepción de que es un programa privilegiado, y causan que muchos administradores, muchos maestros, y la comunidad no lo entiendan.

Desde 1923, treinta y cuatro estados en los Estado Unidos han requerido el uso de inglés como la única manera de dar la instrucción en la clase, y eso resultó en otro tipo de programa de inmersión: de “éxito total o fracaso total⁴” (Brisk, citado en Leal y Hess, 2000). Algunos creen que la mejor manera de educar a los estudiantes no anglohablantes es por un programa donde los no nativos tienen que recibir su instrucción en inglés con estudiantes anglohablantes en una clase regular (Porter, citado en Ochoa y Rhodes, 2005). Según Christian, Howard, y Loeb (2000) los

⁴ “Sink or swim” (éxito total o fracaso total) se refiere a un programa de inmersión total en que se pone al estudiante en clases enseñadas enteramente en la L2 sin ayuda o preparación.

estudiantes que participan en el programa de inmersión obtienen iguales resultados que los estudiantes de L2 en los exámenes estandarizados.

Modelo de inmersión dual

Otro programa de la educación bilingüe que se usa para educar a los no anglohablantes es el programa de inmersión dual. Ochoa y Rhodes (2005) creen que este tipo de programa es similar a los otros que existen con respecto al número de años que los estudiantes reciben la instrucción en inglés y otro idioma. Un rasgo que es diferente es que en un programa de inmersión dual la clase consiste en anglohablantes y no anglohablantes, y los estudiantes reciben la instrucción en dos idiomas, inglés y otro idioma. Este programa permite que los no anglohablantes aprendan inglés mientras que los anglohablantes aprendan otro idioma (Feinberg, citado en Ochoa y Rhodes, 2005). Este programa puede beneficiar a los estudiantes de ambos grupos, y los programas de inmersión dual integran los estudiantes de dos orígenes distintos (p.ej. español e inglés) (Freeman, 2000).

Muchas escuelas han desarrollado programas de inmersión dual para que los estudiantes que hablan el idioma en minoría puedan aprender y desarrollar su competencia en el idioma en mayoría y para que puedan tener éxito académico (Christian, Howard, y Loeb, 2000). Los resultados de una investigación hecha por el Centro de la Lingüística Aplicada indican que a partir de septiembre de 2001 había al menos 260 programas de inmersión dual en diez idiomas en las escuelas primarias en los Estados Unidos y 242 programas de inmersión. También, 244 de los programas fueron en español (Potowski, 2004). El propósito de los programas de inmersión dual

es ayudar a los no anglohablantes a aprender inglés y tener éxito académico, y al mismo tiempo, ayudar a los anglohablantes a desarrollar la competencia en otro idioma (Christian, Howard, y Loeb). Los programas de inmersión dual tienen tres objetivos: (1) el bilingüismo y la bi-alfabetización; (2) el éxito académico por el uso de dos idiomas; (3) el entendimiento de otras culturas (Freeman, 2000). En general, la intención de los programas de inmersión dual es educar a estudiantes que puedan pensar en dos idiomas y que puedan funcionar en dos culturas distintas.

Algunos programas de inmersión dual han existido desde los años 60 y comparten muchos rasgos de los de hoy en día (Christian, Howard, y Loeb, 2000). La mayoría fueron creados desde los finales de los años 80 a principios de los 90, y tratan de crear un ambiente agradable para los dos idiomas y culturas y apoyar el desarrollo de la competencia bilingüe para ambos grupos de estudiantes. También, explican que la mayoría de los maestros no son hispanohablantes, y que en este momento pocos de los programas de preparación para los maestros incluyen una especialización en la enseñanza de la inmersión dual.

Según Potowski (2004) los programas de inmersión dual pueden ser diferenciados por varias variables, como el idioma minoritario que se enseña, el número de hablantes de cada grupo, el porcentaje de tiempo que aprenden en cada idioma, y si los idiomas están separados por asignatura. Potowski dice que los programas de inmersión dual están diseñados para beneficiar tanto a los estudiantes que hablan el idioma minoritario como a los estudiantes que hablan el idioma mayoritario. Christian, Howard, y Loeb (2000) sugieren que la popularidad de los programas de inmersión dual resultan de varios factores e incluyen más interés en el

aprendizaje de idiomas extranjeros, investigaciones sobre programas eficaces para educar a los estudiantes que hablan el idioma en minoría, y la disponibilidad de dinero de agencias federales y estatales para dotar los programas. También indican que la mayoría de los programas de inmersión dual que existen en este país se encuentran en las escuelas primarias y que casi no existen ni en las escuelas secundarias ni en las universidades.

En los programas de inmersión dual las clases tienen algunos estudiantes que hablan un idioma (por ejemplo inglés) y otros que hablan otro idioma (por ejemplo español), y los estudiantes reciben instrucción en dos idiomas (por ejemplo español e inglés). Christian, Howard, y Loeb (2000) creen que un programa de inmersión dual es mejor cuando los dos grupos de estudiantes están en numérico pero creen que se puede desarrollar un programa en el cual dos tercios de los estudiantes vienen de un grupo homogéneo. Añaden que un programa que tiene más anglohablantes puede producir estudiantes bilingües ya que es el idioma dominante de la sociedad. Krashen (1999, citado en Christian, Howard, y Loeb, 2000) indica que el aprendizaje de un idioma por todos los estudiantes es mejor cuando es el medio de la instrucción en vez del enfoque exclusivo de la instrucción. Por eso, el instructor no enseña un idioma a los estudiantes, por el contrario lo aprenden por el uso informal en la clase y por el contacto social.

En una clase donde se usa el programa de inmersión dual, la integración de los estudiantes anglohablantes y los no anglohablantes facilita la adquisición de la L2 porque promueve las interacciones auténticas y significativas entre los hablantes de los dos idiomas. Además, porque los estudiantes en el programa de inmersión dual

tienen fluidez en uno de los dos idiomas, hay modelos competentes de los idiomas en la clase para ambos grupos (Christian, Howard, y Loeb, 2000). Potowski (2004) sugiere que la adquisición del idioma inglés por los hispanohablantes se beneficia del programa de inmersión dual porque están integrados a lo largo del día con anglohablantes en vez de estar separados durante clases de inglés como lengua segunda. También los anglohablantes que aprenden español se benefician del programa de inmersión dual porque tienen compañeros hispanohablantes en su clase en vez de sólo depender del maestro (Genesee, citado en Potowski, 2004).

La combinación de estudiantes de dos diferentes grupos lingüísticos no asegura que los estudiantes de un grupo vayan a relacionarse con los del otro grupo ni que van a hacerlo cuando hay un idioma oficial en un período de instrucción (Genesee, citado en Potowski, 2004). Por eso, algunos programas de inmersión dual usan otra estrategia que se llama “The Team Teaching Technique” (La técnica de enseñanza de dos maestros). Este modelo utiliza dos profesores en la clase, o en aulas diferentes, y alternan en la enseñanza de los estudiantes (Morison, 1990). Por ejemplo, hay dos clases del mismo nivel: la clase “A” y la clase “B.” El lunes, los estudiantes de clase “A” empiezan con el profesor de clase “A” en inglés mientras que los de la clase “B” empiezan con el profesor de clase “B” en español. El martes los estudiantes de clase “A” están con el profesor de clase “B” y usan español mientras que los de clase “B” están con el profesor de clase “A” y aprenden en inglés. Al fin de dos semanas escolares, cada clase ha pasado cinco días con cada profesor. Antes de llegar a ser bilingüe, el estudiante escoge el idioma en que quiere responder, que normalmente es el idioma nativo del estudiante.

ESL (Inglés como segunda lengua)

Otro enfoque que se usa para enseñar inglés a los no anglohablantes se llama ESL (Inglés como lengua segunda). Normalmente, en las escuelas primarias y los colegios, los estudiantes no anglohablantes que necesitan ESL típicamente salen de sus clases para trabajar con un instructor que tiene su licenciatura en ESL. En los institutos, la clase de inglés como lengua segunda es parte del horario fijo de los estudiantes no anglohablantes.

Un tipo de ESL es un programa en que los estudiantes salen de sus clases y van a otra clase (“pull-out”), y este método de ESL trata de facilitar la competencia inglesa de los estudiantes y no enfoca directamente en el contenido académico (Antunez y Zelasko, citado en Ochoa y Rhodes, 2005). Este programa permite que los estudiantes tengan un enfoque más personal en el desarrollo del idioma inglés porque pueden trabajar con el maestro cara a cara sin las distracciones de una clase típica. Otra estrategia que algunos maestros de ESL usan para ayudar en el desarrollo del idioma se llama “push-in approach.” Esta estrategia es similar a la de “pull-out” pero con ésta los estudiantes salen de sus clases por la mitad del día escolar y la otra parte regresan a sus clases típicas para estar junto con sus compañeros y trabajar con sus maestros principales. Otra forma de ESL es un programa en que el aprendizaje está basado en el contenido (August y Hakuta, citado en Ochoa y Rhodes, 2005). La instrucción que los estudiantes reciben está estructurada por el uso del contenido académico en vez de sus habilidades en la L2.

El porcentaje del tiempo que el estudiante pasa en el programa de ESL depende de los recursos que estén disponibles en la escuela incluyendo instructores

certificados. Algunas escuelas en distritos rurales y urbanos no pueden encontrar un número suficiente de instructores de ESL, y en estas circunstancias los estudiantes que lo necesitan reciben sólo 30 minutos de instrucción cada semana (Ochoa y Rhodes, 2005). En cambio, los estudiantes que asisten a escuelas que tienen los recursos necesarios reciben los servicios del programa de ESL diariamente. El propósito de ESL es que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa en la L2 (en este caso, inglés), y cuando los recursos no existen, los estudiantes no reciben la ayuda que necesitan para desarrollar sus habilidades en la segunda lengua.

Modelo de Newton, Massachusetts

En 1974 el distrito de las escuelas públicas de Newton, Massachusetts inició uno de los primeros programas bilingües en Massachusetts, para educar a los no anglohablantes que llegaban a Newton (Porter, 1990). El 30% de ellos eran refugiados de la parte sureste de Asia, Irán, Afganistán, Rusia, y América Central; el 40% eran niños de inmigrantes de familias italianas y familias asiáticas, algunos de familias de trabajadores y otros viviendo bajo el nivel de pobreza. El otro 30% vinieron de la clase media, y eran los niños de algunos profesionales de Japón, Israel, Europa, y Sur América que sólo iban a vivir en Newton por uno a dos años. A causa de que los estudiantes hablaban varios idiomas y los maestros no les pudieron enseñar en todos sus idiomas nativos, Newton tuvo que rediseñar su programa bilingüe (Porter).

El nuevo programa bilingüe que crearon las escuelas públicas de Newton es un híbrido de los programas de inmersión, ESL, y la educación bilingüe. El

programa, los profesores, los administradores, y los padres suponen que los estudiantes minoritarios tengan la capacidad de aprender otro idioma con rapidez y que la primera responsabilidad del sistema educativo es proveer los recursos para asegurar que ocurra (Porter, 1990). También creen que, en poco tiempo, los estudiantes tienen la capacidad de aprender la materia en inglés; que deben estar integrados tan rápido como sea posible con sus compañeros estadounidenses; y que toda la comunidad de la escuela debe tener conocimiento sobre la variedad cultural y lingüística de su población. El objetivo principal del programa de Newton es asegurar que todos los estudiantes que llegan y que hablan otro idioma se conviertan en estudiantes bilingües y que tengan la capacidad de usar inglés en situaciones sociales y académicas (Porter).

El programa de Newton tiene algunos rasgos similares a otros programas bilingües, y los principales son que el programa de inmersión empieza cuando el estudiante tiene 3 ó 4 años, y que la enseñanza del idioma está basada en el contenido; el estudiante tiene el mayor contacto posible con hablantes de la L2 en situaciones formales e informales; los profesores tienen mucha experiencia en la teoría y la metodología de la L2 y las asignaturas en la L2, y tienen el conocimiento en las diferencias culturales; la comunidad escolar, los administradores, y los profesores reciben mucha preparación para que puedan identificar y puedan entender las culturas diferentes y los estilos diferentes de aprender; y hay mucha comunicación entre la escuela y los padres (Porter, 1990).

Cuando un estudiante no anglohablante empieza en una escuela de Newton, tiene que hacer un examen para determinar su competencia en inglés, y los padres

reciben información sobre los programas bilingües opcionales (Porter, 1990). En casi todas las situaciones los padres escogen poner a su hijo en un programa de ESL o en un programa bilingüe aunque su hijo tenga que asistir a una escuela fuera de su barrio. Este programa se encuentra en 5 de las 15 escuelas primarias, en los 2 colegios, y en los 2 institutos, y los estudiantes participan en el programa según sus necesidades (Porter). Los estudiantes aprenden inglés de manera simplificada al principio, por el uso de diálogos, canciones, objetos, y materias audiovisuales.

Algunos factores que contribuyen al éxito de este programa incluyen que los maestros de ESL tienen su licenciatura o maestría, una licencia en la educación elemental, y tienen una especialización en inglés, matemáticas, historia, o ciencias; que los maestros tienen que tomar algunas clases en la lingüística o sociolingüística, fonética, estructura del idioma inglés, y metodología; los estudiantes pueden tomar cursos del verano desde el jardín de infancia hasta el noveno grado; los estudiantes pueden recibir ayuda de un compañero de clase o un asistente de la escuela; la escuela tiene un club internacional que crea interacción social y cultural entre los dos grupos, y los miembros asisten a reuniones, participan en actividades especiales, y van de excursiones; y después del día escolar los estudiantes pueden aprender otros idiomas como italiano, chino, o español (Porter, 1990).

CAPÍTULO VI

Análisis de las ventajas de los programas bilingües

Muchos estadounidenses resienten el número de hispanoparlantes y otros extranjeros que viven en los Estados Unidos, y muchos de los argumentos en contra de la educación bilingüe refieren directamente a su relación a los valores multiculturales (Burdick Will y Gómez, 2006). Freeman (2000) afirma que en los Estados Unidos la educación bilingüe es un tema que es mal entendido y controversial, y que hay mucha confusión sobre lo que es, a quiénes sirve, cuáles son los objetivos, y si son o pueden ser efectivos. Con frecuencia las perspectivas sobre la educación bilingüe están basadas en una preocupación sobre inmigrantes y la asimilación (Suárez Orozco y Suárez Orozco, citado en Burdick Will y Gómez, 2006). Los programas bilingües permiten que tanto los estudiantes anglohablantes como los estudiantes no anglohablantes adquieran una L2, y que posean competencia comunicativa en ambas lenguas. Se puede considerar una ventaja que estos programas permitan que los estudiantes hispanos aprendan inglés mientras que aprenden su lengua materna. También, los programas aseguran que los estudiantes no tienen que perder ni su idioma ni su cultura, y se desarrollan bilingües y biculturales. Al mismo tiempo, los anglohablantes aprovechan del contacto con hablantes nativos y con la cultura de la L2.

Los programas bilingües son buena idea porque reducen el prejuicio que existe entre los estudiantes en la mayoría hacia la minoría (Genesee y Gándara, 1999). El prejuicio existe porque los programas que existen están basados en la

opinión que un idioma extranjero es un problema (Ruiz, citado en Genesee y Gándara, 1999). Los programas bilingües tradicionales tratan de facilitar el uso del idioma inglés tan rápido como sea posible pero en los programas de inmersión dual se trata un idioma extranjero como un recurso para los principiantes del idioma inglés y un enriquecimiento para los anglohablantes (Genesee y Gándara). Los programas de inmersión dual rechazan la ideología de un idioma dominante que supone que los estudiantes que hablan el idioma en minoría vayan a asimilar al monolingüismo para que puedan tener las mismas oportunidades educativas (Freeman, 2000). Estos programas duales elevan el estatus de los idiomas extranjeros y sus hablantes en la escuela. Genesee y Gándara creen que por el valor que los programas de inmersión dual ponen en otros idiomas, esos idiomas y sus hablantes reciben más prestigio. Cuanta mayor estima tengan los no anglohablantes, menor el prejuicio que sufren de los anglohablantes.

Dos programas de inmersión dual han puesto a prueba la teoría sobre su papel en reducir el prejuicio contra los no anglohablantes (Genesee y Gándara, 1999). Según los resultados, Cazabon, Lambert y Hall (citado en Genesee y Gándara, 1999) y Lambert y Cazabon (citado en Genesee y Gándara, 1999), los estudiantes de una escuela primaria que participan en un programa de inmersión dual en Cambridge, Massachusetts, y que aprendieron a usar español e inglés, forman amistades tanto con los estudiantes que hablan otro idioma como con los estudiantes que hablan el mismo idioma. También, los resultados muestran que los estudiantes prefieren estar en una clase multiétnica en lugar de una clase homogénea. En su investigación sobre el programa de inmersión de amigos, Cazabon (1999) examinó el lenguaje y las

actitudes culturales de los estudiantes, y los niveles del programa. Los resultados de los datos recogidos de 204 estudiantes hispanohablantes y 89 estudiantes de descendencia europea y africano americanos de cuarto a octavo grado revelan un nivel alto de acuerdo entre los estudiantes de todos los grupos étnicos. Según Cazabon los estudiantes disfrutaban de conocer y de escuchar a las personas que hablan otro idioma. Además, creen que el conocimiento de dos idiomas les ayudará en obtener trabajo cuando se gradúen. Los estudiantes de los grupos de africano americanos y los americanos europeos están de acuerdo con la idea de que es importante que otros aprendan el idioma español para que puedan comunicar con los hispanohablantes, y que el conocimiento de más de un idioma tiene más prestigio. Según Genesee y Gándara los resultados de la investigación de Cazabon indican que el prejuicio contra los no anglohablantes se puede reducir en el contexto de un programa de inmersión dual y que los estudiantes de orígenes diversos se pueden convertir en personas que comprenden la importancia del multilingüismo y multiculturalismo.

Lindholm (citado en Genesee y Gándara, 1999) hizo una investigación sobre las actitudes sociales y académicas en 9 programas de inmersión dual en California. Los 611 estudiantes de tercer a octavo grado completaron una encuesta, y una mitad eran hispanohablantes y la otra mitad eran anglohablantes. Un porcentaje alto de los estudiantes del grupo hispano y del grupo africano americano vinieron de clase baja pero casi ninguno de los del grupo americano europeo vinieron de esta clase. Según Genesee y Gándara (1999), los resultados de Lindholm indican que los programas de inmersión dual ayudan a disminuir el prejuicio, similar a los resultados de Cazabon

(1999). También, proponen que los programas de inmersión dual ayudan en el desarrollo de amistades entre los anglohablantes y los no anglohablantes, y que pueden mejorar la manera en que los grupos se relacionan.

Otro argumento a favor de los programas bilingües es que apoyan el bilingüismo y el multiculturalismo. Según Burdick-Will y Gómez (2006), durante las épocas pasadas la teoría de asimilación fue usada para explicar la manera en que los nuevos grupos étnicos reaccionarían a la vida en su nuevo país. La teoría social estaba basada en la opinión que la sociedad constantemente se hacía más moderna, más urbana, y más civilizada. Tras los años se creía que los grupos inmigrantes abandonaban sus costumbres tradicionales a favor de una cultura americana unida (Zhou, citado en Burdick-Will y Gómez, 2006). Sin costumbres constantes, como el idioma, los miembros de la sociedad no podían estar seguros de que las prácticas tradicionales gobernarán sus acciones. La americanización de los grupos inmigrantes fue importante para la estabilidad política y cultural de la sociedad (Gonzalez, citado en Burdick-Will y Gómez, 2006).

A pesar de que la teoría de asimilación dominaba durante la mayor parte del siglo XX, hoy en día los términos *asimilación* y *americanización* tienen connotaciones negativas y embarazosas (Glazer, citado en Burdick-Will y Gómez, 2006). Los teóricos y el público preferían otros términos como *aculturación* y teorías del pluralismo cultural o multiculturalismo. El multiculturalismo provee una nueva imagen muy diferente de la que tenía los Estados Unidos (Burdick-Will y Gómez, 2006). Se trata de presentar los Estados Unidos como un país que acepta más a los de grupos diferentes. Glazer propone que la metáfora del crisol es una imposición

agresiva de la cultura dominante y que la metáfora de la ensaladera se usa para subrayar la existencia y el valor de la diferencia entre los diferentes grupos étnicos. Según Gómez, la sociedad estadounidense está hecha de una mayoría dominante (los americanos europeos) y coexiste junto con grupos minoritarios raciales y étnicos (Burdick-Will y Gómez). En vez de asimilarse a la sociedad dominante, estos grupos minoritarios juegan un papel en el desarrollo de sus vidas y sus identidades, e incluyen sus diferencias en la cultura dominante. Las diferencias de los grupos son una ventaja a la sociedad y un rasgo importante de este país y que no son el origen del caos como algunos pensaban (Zhou, citado en Burdick-Will y Gómez, 2006).

El multiculturalismo ha tenido su influencia más poderosa en la educación pública, que ha insistido en la representación de todos los grupos minoritarios en el plan de estudios de las escuelas públicas (Burdick-Will y Gómez, 2006). Burdick-Will y Gómez siguen diciendo que hoy en día muchos sistemas educativos requieren que los estudiantes aprendan más que la historia europea pero también quieren que las clases incluyan lecciones que subrayen el papel de los negros, los hispanos, los asiáticos, y las mujeres en los movimientos sociales y los descubrimientos científicos. Algunos conservadores discutirían que el apoyo multicultural para la educación bilingüe está basado menos en el idioma de la instrucción y más en el contenido del plan de estudio y la validez del patrimonio cultural y el entendimiento de los grupos minoritarios étnicos (Glazer, citado en Burdick-Will y Gómez, 2006).

CAPÍTULO V

Propuesta para un programa dual

En esta tesina se propone un programa nuevo para una escuela secundaria del sistema público de Indianápolis que tiene una estructura diferente de las escuelas tradicionales. En una de las escuelas secundarias en el sistema público de Indianápolis hay ocho academias más o menos independientes con enfoques diferentes. Hay 2,500 estudiantes que asisten a la escuela (el número aumenta más cada año), y el objetivo es tener un máximo de cuatrocientos estudiantes en cada academia. Antes de empezar, los estudiantes alistan sus preferencias, y según las plazas disponibles la administración les asigna una academia adecuada. Cada una tiene un enfoque especial, como las matemáticas/las ciencias, las artes, la tecnología, entre otros. El propósito es proveer a los estudiantes una educación mejor según sus intereses.

Actualmente esta escuela no tiene un programa bilingüe, pero hay dos ayudantes de ESL (inglés como segunda lengua) para toda la escuela, y un aula de recursos donde los estudiantes no anglohablantes pueden recibir ayuda con su tarea. También, puesto que la mayoría de estos estudiantes son hispanohablantes (Arsenal Technical High School statistics, 2007), los tres instructores que enseñan español les pueden ayudar individualmente de vez en cuando. Sin embargo, aun con ayuda, estos estudiantes no reciben el mismo nivel de educación que los otros. Los dos ayudantes de ESL no pueden proveer suficiente ayuda a los no anglohablantes, y muchas veces los estudiantes asisten a sus clases sin la capacidad de comunicar ni con sus

compañeros ni con sus maestros. Tampoco los maestros pueden comunicarse con estos estudiantes.

Simultáneamente, muchos anglohablantes de la escuela estudian español, y, como en el caso de los no anglohablantes, hay obstáculos que dificultan su educación. Entre ellos está el gran número de estudiantes en cada clase, una falta de suficientes personas que puedan ayudarles con su tarea, y la ausencia de contacto con la cultura meta o con hablantes nativos. En ambos casos falta un ambiente que ayude en la adquisición de L2. En esta escuela, es común que una clase de español tenga 35 a 40 (o más) estudiantes por clase, y con tantos estudiantes en el aula no hay mucho espacio. Los maestros enseñan cinco clases diarias pero no tienen ayudantes para la enseñanza del idioma ni para la tarea. A los estudiantes, el maestro no les puede dar mucha atención cara a cara. Muchos de los estudiantes en las clases no quieren estudiar otro idioma y por eso el maestro tiene que pasar mucho tiempo resolviendo problemas disciplinarios. Además, los estudiantes que sí quieren aprender el idioma no tienen mucho contacto con la cultura o hablantes nativos aunque hay un gran número de hispanohablantes que asisten a esta escuela.

Se propone un programa que solucionará estos dos problemas. Incluye una novena academia de la educación bilingüe basada en el modelo de inmersión dual, y tendrá una mezcla de estudiantes hispanoparlantes y angloparlantes. Freeman (2000) indica que los programas de inmersión dual tienen tres objetivos: (1) el bilingüismo y la bi-alfabetización, (2) el éxito académico por el uso de dos idiomas, y (3) la habilidad de aceptar las diversidades culturales. Por eso, el objetivo de la academia

nueva es crear estudiantes bilingües (que tengan fluidez en español e inglés) y *biculturales*.

El programa tiene los siguientes rasgos:

1. Los instructores son bilingües (en español e inglés).
2. La instrucción es en español e inglés.
3. Todas las clases usan libros de texto en español e inglés.
4. Los padres tienen un papel importante en la educación de sus hijos y en el éxito del programa.
5. La comunidad tiene un papel en la administración de la academia.
 - a. Los negocios proveen becas a los estudiantes.
 - b. Los negocios y la comunidad proveen ayudantes bilingües.
6. El día escolar es más largo que el de una escuela tradicional.

Este programa está basado en algunos programas de educación bilingüe que ya existen hoy en día. La próxima sección describe en detalle las seis características del nuevo programa. También, se compara con otros programas bilingües, y se describe por qué el programa de inmersión creado es adecuado y acertado para esta escuela.

Los rasgos del programa nuevo

El modelo de inmersión dual para el sistema educativo de Indianápolis será distinto de los que ya existen puesto que será un híbrido de un programa de educación bilingüe y un programa de créditos duales, y además este programa permitirá que los estudiantes que participen en este programa ganen créditos universitarios mientras completan sus estudios secundarios. Este programa se puede realizar porque el sistema educativo de Indianápolis tendrá un memorándum de convenio con una universidad estatal de Indiana. Los estudiantes recibirán créditos de la escuela secundaria y de la universidad, y cuando se gradúen, los estudiantes recibirán un diploma de la escuela secundaria y un título de dos años de la universidad.

Los maestros que trabajan en la nueva academia serán empleados del sistema educativo de Indianápolis, y tendrán que tener un máster en su especialidad para servir como profesores adjuntos de la universidad. Si no tienen un máster, habrán completado suficientes cursos graduados en un programa de maestría en su especialidad para recibir permiso de la universidad de enseñar un curso al nivel universitario. Esto será un requisito para formar parte del programa.

Por su parte, la universidad contratará un académico que servirá como mediador entre el sistema público de Indianápolis y la universidad. Esta persona ayudará en el desarrollo del horario por los cuatro años académicos; asegurará que los maestros tengan los requisitos necesarios para actuar como profesores adjuntos para la universidad; y asegurará que la academia use los mismos textos que los profesores usan en la universidad en el mismo curso. Además la universidad proveerá los exámenes para determinar la habilidad de los estudiantes, así como

asistentes para ayudar en la clase a los estudiantes y a los maestros, y cursos de verano en la universidad para que los estudiantes puedan experimentar la vida y el ambiente universitario. Este tipo de programa (cursos de verano) ya existe en escuelas que tienen programas que ofrecen clases de créditos duales. Cuando los estudiantes se gradúan del instituto, también recibirán un título universitario de dos años.

Los objetivos de este nuevo programa para las escuelas públicas de Indianápolis son similares a los otros programas que ya existen en los Estados Unidos, que incluyen proveer a los estudiantes una oportunidad que pueda convertirse en hablantes bilingües, crear un ambiente que ayude a los estudiantes a tener éxito en sus estudios académicos por el uso de dos idiomas, desarrollar el entendimiento de los estudiantes de otras culturas, y ayudar en el desarrollo de amistades con personas de otros grupos étnicos (Freeman, 2000). Para desarrollar este nuevo programa, es importante examinar las estadísticas de los estudiantes que asisten a las escuelas públicas de Indianápolis para que se pueda identificar a la población adecuada. El distrito de las escuelas públicas de Indianápolis es el mayor de todos los distritos en el estado de Indiana, y más de 34.000 estudiantes asisten a sus 79 escuelas. El distrito tiene muchos grupos étnicos, y 57% vienen del grupo africano-americano, 23% son caucásicos, 15% son hispanos, y 5% indican que son multirraciales. De los 34.000 estudiantes, 75% reciben libros, desayuno y almuerzo gratis, 8% reciben alguna forma de asistencia, y 17% pagan por todo independientemente. El 47% de los estudiantes que asisten a las escuelas públicas de Indianápolis se gradúan, 30% dejan los estudios, 21% repiten el duodécimo grado, y los otros reciben un certificado por

un programa fuera de las escuelas. Las estadísticas indican que más del 80% de los estudiantes de este distrito viven en la pobreza, y que los idiomas dominantes son inglés y español (Indiana Department of Education Statistics, 2009).

Para satisfacer las necesidades de los dos grupos dominantes en las escuelas públicas de Indianápolis (los anglohablantes y los hispanohablantes) y para crear estudiantes bilingües y con un mejor entendimiento de las dos culturas distintas que existen en la comunidad, este programa de la educación bilingüe es un híbrido de un programa de inmersión dual y un programa de créditos duales. Se ha escogido el modelo de inmersión dual en vez de uno de los otros programas de la educación bilingüe que existen porque los estudios indican que este modelo tiene los mejores beneficios para ambos grupos y que recibe mucho apoyo de los grupos que tienen un interés en la educación bilingüe. Desde los principios de la década de los noventa, el gobierno federal ha aumentado su financiación de los programas de inmersión dual porque cree que son buena manera de proveer a los estudiantes de los grupos en minoría y a los del grupo en mayoría oportunidades educativas que son equitativas y efectivas (Freeman, 2000). Además, la comisión nacional para excelencia en la educación recomendó que se ofrecieran los idiomas extranjeros en las escuelas primarias además de los programas de inmersión que ya existen (Bahamonde y Friend, 1999).

El sitio que se usará para el programa será el instituto de bachillerato Arsenal Technical que está localizado en la parte este de la ciudad. De todos los institutos que existen en el distrito de las escuelas públicas de Indianápolis, este sitio es el mejor lugar por varios factores. Entre ellos se destaca la ubicación, el espacio que tiene

disponible, los estudiantes, y las asociaciones que ya existen entre la escuela y la comunidad, los padres, y los negocios (se explica estas características abajo).

Además, ya existen en este campus ocho academias pequeñas que son escuelas autónomas, y esta escuela es el único instituto en el distrito de escuelas públicas de Indianápolis que está estructurada en esta manera. Según “The Consortium for Policy Research in Education” (citado en Freeman, 2000) las escuelas pequeñas permiten que los maestros y los estudiantes trabajen juntos por períodos más largos, y que ambos grupos tengan más éxito cuando comparten el mismo interés.

Cada una de las ocho academias actuales tiene un administrador, sus propios maestros, y su propio espacio dentro de este campus enorme. También, cada academia tiene un enfoque que es distinto que el de las otras academias. Los estudiantes escogen el enfoque que quieren perseguir durante los cuatro años que asisten a Arsenal Technical, y el objetivo de las escuelas pequeñas es proveer un ambiente educativo que dé más atención a los estudiantes y que los prepare para el futuro. El 57% de los estudiantes que asisten a esta escuela son africano-americanos, 23% son caucásicos, 15% son hispanos, y 5% indican que son multirraciales. El 65% de los estudiantes reciben libros, desayuno y almuerzo gratis, y sólo 44% de los estudiantes se gradúan (Indiana Department of Education statistics, 2009). Cuando se comparan las estadísticas de Arsenal Technical a las del distrito de las escuelas públicas de Indianápolis se nota que son muy similares.

El programa de inmersión dual que se crea será para una nueva academia en el campus de Arsenal Technical, y la estructura será muy similar a las que ya existen, pero también tendrá algunos rasgos muy diferentes. Como el programa de Newton

Massachusetts, este programa será un híbrido. La diferencia principal entre este programa y el de Newton es que los estudiantes que asisten a la nueva academia recibirán créditos universitarios. El enfoque de esta academia nueva y programa es el bilingüismo. Los estudiantes que asistirán a esta academia y los maestros que trabajarán en esta academia la escogerán, y este proceso subraya el compromiso de ambos grupos (Freeman, 2000). Para crear un ambiente que promueva este objetivo, la mitad de los estudiantes que serán admitidos en esta academia serán anglohablantes y la otra mitad serán hispanohablantes. Además, como las otras academias, ésta tendrá su propio administrador, maestros, y asistentes pero todos ellos tendrán que ser bilingües. Otro requisito será que todos los maestros tengan una maestría, y sería mejor si el administrador tuviera una maestría en la educación bilingüe o en otro campo equivalente.

En la nueva academia, los estudiantes recibirán instrucción en inglés y español (la primera semana las clases de matemáticas, ciencias, e historia se enseñará en español y las otras se enseñarán en inglés; la próxima semana se enseñará en el idioma opuesto). La mayoría de los programas de inmersión dual cambian el idioma que se usa para dar la instrucción cada día, semana o semestre (Christian, citado en Freeman, 2000). Además, todos los estudiantes tendrán que estudiar español (e inglés) por los cuatro años pero el maestro de español enseñará sólo en español, y el maestro de inglés usará sólo inglés. Para estudiar el arte, la música, la economía doméstica y la educación física, o para participar en la banda o el coro los estudiantes tendrán que ir a otro sitio en el campus que provee estas clases a los estudiantes de todas las academias. Estas clases tienen estudiantes de todas las academias porque

son áreas especiales, y las academias tienen que compartir los maestros que enseñan las clases. También, los estudiantes pueden participar en cualquiera de las actividades extracurriculares. En estas clases y actividades, los estudiantes recibirán instrucción sólo en inglés porque consistirán en estudiantes de todas las academias.

La evaluación de los estudiantes es un proceso importante en todos los programas de la educación bilingüe, y se debe empezar el primer día cuando los estudiantes se matriculan para sus clases (Haver, 2003). Esto no es posible en Arsenal Technical porque casi la mitad de los estudiantes faltan las dos primeras semanas pero los estudiantes deben hacer los exámenes tan pronto como sea posible. También, los padres de los estudiantes deben completar una encuesta que provee información sobre el idioma materno de su hijo y el que la familia usa en casa. La encuesta estará escrita en español e inglés, y el personal bilingüe de la escuela estarán listos para presentar y explicar la encuesta a los padres que no hablan inglés o que son analfabetos. Como se ha mencionado anteriormente, hay varios exámenes que se puede dar a los estudiantes e incluyen: IDEA Proficiency Test (IPT) por Ballard y Tighe, o the Language Assessment Scales (LAS) por CTB McGraw-Hill (Haver, 2003). En cambio, el distrito puede desarrollar su propio examen si parece necesario. Los estudiantes deben hacer los exámenes cada nueve semanas para que los educadores sigan el progreso de los estudiantes en el desarrollo de la segunda lengua.

Un rasgo de este programa de inmersión dual que es muy distinto y que lo separa de los otros programas de la educación bilingüe es el elemento de ofrecerles a los estudiantes créditos duales. En otras palabras, los estudiantes que asistirán a la nueva academia también ganarán créditos universitarios mientras completan sus

estudios en el instituto. Este elemento es muy importante porque ofrece a los estudiantes del distrito de escuelas públicas de Indianápolis, no sólo a los anglohablantes pero también a los hispanohablantes, una oportunidad de mejorarse. Las estadísticas del distrito de escuelas públicas de Indianápolis y las de Arsenal Technical indican que más de 80% de los estudiantes viven en la pobreza (su etnicidad no juega un papel en su circunstancia) (Indiana Department of Education statistics, 2009) y un resultado beneficioso de eso es que los estudiantes recibirán créditos universitarios gratis. Un estudiante que reciba una “D” o una “F” en cualquier clase tendrá que dejar el programa y la academia.

Hay muchas universidades en la ciudad de Indianápolis, y para realizar esta parte del programa el sistema educativo de Indianápolis la nueva academia tendrá que tener un acuerdo con una de las universidades estatales de Indiana. Este acuerdo entre la nueva academia y la universidad escogida asegurará que los estudiantes reciban créditos duales por los cursos que toman en el instituto. Antes de empezar los cursos, los estudiantes tendrán que hacer un examen de la universidad para determinar sus habilidades en las áreas de las matemáticas e inglés. Un examen, que algunas universidades dan a los estudiantes, se llama “Compass” o, en vez de este, el estudiante puede usar sus puntuaciones de su examen de SAT. Los estudiantes asistirán a las clases en la nueva academia, y recibirán créditos de la escuela secundaria y de la universidad al mismo tiempo. También, antes de que los estudiantes completen sus estudios, será obligatorio que cada estudiante pase un verano en el campus de la universidad donde completarán unos de los cursos que

necesitan. Cuando los estudiantes se gradúen, recibirán un diploma de la escuela secundaria y un título de dos años de la universidad.

Para enseñar los cursos con crédito universitario, los maestros de la nueva academia tendrán que tener una maestría en el área de estudios que enseñarán por la universidad. Los maestros serán empleados del sistema educativo de Indianápolis pero al mismo tiempo tendrán cargo de profesores adjuntos para la universidad. Los maestros trabajarán con el director del departamento de la universidad (por ejemplo los que enseñan inglés trabajarán con el director del departamento de inglés) para asegurar que su planes de estudios sean del estilo de los cursos de la universidad y cubran la información necesaria para asegurar que el curso tiene derecho a créditos duales. También, los maestros usarán los materiales de la universidad para complementar lo que hacen en sus clases. Los maestros asistirán a reuniones cada semana, y asistirán a congresos sobre su campo. Cada semestre los maestros de la nueva academia irán a la universidad y se reunirán con el director de su departamento y los otros profesores para desarrollar lo que harán en las clases de la academia.

La universidad contratará un académico que servirá de mediador entre el sistema público de Indianápolis y la universidad, y que trabajará en la nueva academia. Esto es posible porque ya existen en muchos estados programas de créditos duales (por ejemplo Ben Davis University High School, Indianapolis, Indiana; Dayton Early College Academy, Dayton Ohio; y Early College High School, Costa Mesa, California). Esta persona será un empleado de la universidad, y tendrá mucha responsabilidad para asegurar que la nueva academia tenga éxito. La

Universidad recibirá dinero del gobierno estatal por cada estudiante que participa en el programa, y el personal contratado recibirá su salario de estos fondos.

El mediador ayudará en el desarrollo del horario por los cuatro años académicos; asegurará que los maestros tengan los requisitos necesarios para servir como profesores adjuntos de la universidad; asegurará que la academia tenga y use los mismos textos que los profesores usan en la universidad en el mismo curso; ayudará en el desarrollo de los horarios para los estudiantes; y asistirán a las reuniones de la academia, el instituto, el distrito, y la universidad. También, esta persona proveerá a la academia los exámenes universitarios que los estudiantes tendrán que hacer para determinar sus habilidades, tendrá la responsabilidad de solicitar voluntarios de la comunidad, los negocios, y la universidad para que la academia pueda tener asistentes que ayudarán a los estudiantes y a los maestros. Además, organizará los cursos del verano a la universidad para que los estudiantes puedan completar su verano obligatorio, y asegurará que al fin de los cuatro años del instituto los estudiantes reciban su título universitario de dos años.

Los padres juegan un papel muy importante en la vida de nuestros estudiantes, y para asegurar que los estudiantes tengan éxito en el programa, será necesario que participen en la vida académica de su hijo. Antes de que el año escolar empiece, los padres y los estudiantes tendrán que asistir a una orientación en la academia nueva. Se reunirán con el administrador, los maestros, y el académico de la universidad, y los padres firmarán un contrato que indica que jugarán un papel activo en la educación de su hijo. También, acordarán asistir a las reuniones con los maestros cada nueve semanas (o más frecuente si sea necesario) para hablar sobre el progreso

de su hijo. Las escuelas, los educadores, y los estudiantes son parte de la comunidad local, y por eso el administrador de la academia nueva y el académico de la universidad buscarán compañías que puedan asociarse con la academia nueva. Las compañías proveerán muchos recursos a la academia, e incluirán financiación para actividades extracurriculares y excursiones, prácticas (empleos para los estudiantes), empleados de la compañía para servir como tutores un día por semana para ayudar a los estudiantes con su tarea, becas, y más. Otras escuelas en el distrito se han asociado con negocios, y reciben buenos beneficios de la asociación. Se espera que una asociación entre los negocios y la academia ayude en el desarrollo del entendimiento del multiculturalismo en la comunidad, y permita que los estudiantes pongan en práctica lo que estudiarán en el programa bilingüe.

La academia tendrá un club bilingüe, y según Porter (1990) es uno de los factores que contribuye al éxito del programa de Newton. Los miembros se reunirán un día por semana, y tendrán que ser estudiantes de la academia nueva. Cada miembro tendrá un tutor (un compañero de clase) que hable el idioma opuesto. La mitad de la reunión será en inglés y la otra parte en español, y los estudiantes podrán practicar su L2 con su tutor. Los miembros aprenderán cosas sobre las dos culturas, participarán en actividades sociales, harán voluntariado en la comunidad, e irán de excursiones. Se espera que este club ayude en el desarrollo de personas que sean multiculturales por la interacción de los dos grupos.

Este nuevo programa, basado parcialmente en otros programas bilingües (especialmente el de Newton), tratará de producir estudiantes bilingües y biculturales que puedan funcionar en dos culturas distintas. La academia recibirá apoyo y

recursos de una universidad, la comunidad, y negocios locales. Algunos desafíos que la academia encontrará incluyen: una falta de dinero; una falta de interés por parte de los estudiantes anglohablantes; y una falta de maestros bilingües. El gobierno estatal ha reducido los fondos que provee a las escuelas, y por eso el distrito tiene que reducir su presupuesto. Las reducciones incluyen menos empleados, administradores, y maestros; menos programas extracurriculares; y una falta de dinero para implementar programas nuevos. La nueva academia necesitará contratar a maestros bilingües que puedan enseñar en inglés y español pero con una reducción al presupuesto del distrito podría ser difícil. También, sería necesario buscar maestros bilingües fuera del distrito porque no hay un número suficiente que trabajan en las escuelas. La próxima sección es la conclusión, y subraya de nuevo las ideas principales de esta tesina además de explorar los retos.

CAPÍTULO VI

Conclusión

El programa que se propone en esta tesina para las escuelas públicas de Indianápolis está basado en otros programas bilingües que ya existen, y es un híbrido de un programa de inmersión dual y un programa de créditos duales. Tiene el mismo propósito que los otros, crear estudiantes bilingües y bi-culturales, pero añade algo más. Permite que los estudiantes que participen en este programa se conviertan en personas bilingües y que se gradúen de la escuela secundaria con un título de dos años de la universidad. También, este nuevo programa crea una solución a la pregunta sobre cómo se puede educar a los no anglohablantes. En esta academia la mitad de los estudiantes será anglohablantes y la otra mitad vendrá de la población hispana. Los maestros serán bilingües, y enseñarán en los dos idiomas (español e inglés). Los estudiantes hispanohablantes aprenderán y desarrollarán sus habilidades en el idioma inglés mientras los anglohablantes lo harán en español. Los dos grupos recibirán apoyo de sus compañeros, asistentes bilingües, y voluntarios de la comunidad.

Como otros programas bilingües, el nuevo se encontrará con algunos desafíos e incluyen; una falta de dinero; una falta de interés por parte de los estudiantes; y una falta de maestros bilingües. De los tres desafíos que se ha mencionado, lo que podría causar la mayoría de problemas es la falta de dinero. El gobierno estatal ha reducido los fondos que provee a las escuelas, y sin suficiente dinero no se puede implementar nuevos programas. Aunque las escuelas recibirán menos dinero del estado, valdrá la

pena intentar implementar este programa porque permite que los estudiantes reciban un título universitario de dos años.

El bilingüismo es un tema que ha causado muchos problemas en los Estados Unidos. Cada día, el número de no anglohablantes que viven aquí aumenta, y actualmente las estadísticas del departamento de censo indican que la mayoría de los extranjeros que vienen aquí son de países hispanohablantes (Bureau of the Census, 2000). Siempre los Estados Unidos han sido un país de extranjeros pero la mayoría de los que vinieron aquí se asimilaron a la cultura de este país para crear una población más homogénea. En el pasado la idea de que algunos inmigrantes no se asimilaran a la cultura fue una excepción pero hoy en día, a causa del gran número de hispanohablantes que viven aquí, muchos no se asimilan a la cultura dominante. Toda la población hispana incluyendo los cubanos que viven en la Florida, los puertorriqueños que viven en Nueva York, los ciudadanos hispanohablantes del suroeste, y los inmigrantes de los países hispanos ha causado que los Estados Unidos se convirtieran en un país bilingüe, y por eso el gobierno estadounidense tiene que crear soluciones para educar a sus jóvenes.

Los lingüistas, los educadores, los miembros de los grupos en minoría, y los partidarios de los derechos civiles tuvieron éxito cuando el gobierno estadounidense puso en práctica el Acto federal de educación bilingüe en 1968. Todos los grupos luchaban por los mismos derechos que tenían los anglohablantes del grupo en mayoría, y querían que los no anglohablantes (particularmente los hispanohablantes) pudieran tener las mismas oportunidades en las escuelas. Estos grupos estaban en

contra de las filosofías de los que creían en la asimilación, y apoyaban el pluralismo, la capacitación política, y un cambio en el sistema educativo.

La promulgación del Acto federal de educación bilingüe fue vista en una manera positiva por los legisladores, los educadores, y los activistas de varios grupos. Durante los 70, los partidarios de la educación bilingüe desarrollaron las posibilidades de la legislación, aumentaron su financiación, y la hicieron obligatoria. Estos actos causaron que el gobierno tuviera un papel mayor en el sistema educativo. También, la expansión de las prácticas de la educación bilingüe contribuyó al uso mayor de otros idiomas en las escuelas estadounidenses. A pesar del crecimiento de las prácticas de la educación bilingüe durante los 70, la mayoría facilitó el aprendizaje del idioma inglés entre los estudiantes en la minoría, y la pérdida de su idioma materno.

Durante las últimas cuatro décadas, las prácticas de la educación bilingüe en los Estados Unidos de América han cambiado como resultado de los grupos políticos y los que luchaban por otra manera de educar a los no anglohablantes. Los educadores apoyaron la promulgación de la educación bilingüe como manera de resolver los problemas de educar a los hispanohablantes, expresamente la población mejicana, y otros inmigrantes que vivían aquí. Tras los años, los educadores se han encontrado con mucha resistencia organizada al uso de otros idiomas en las escuelas. En los 80, los adversarios de la educación bilingüe formaron grupos organizados y empezaron a poner en tela de juicio la necesidad de educar por la instrucción del idioma principal. La década siguiente, los adversarios tuvieron éxito en borrar los avances hechos por los que apoyaban la educación bilingüe, y en 2001 los adversarios

tuvieron éxito en revocar el Acto federal de educación bilingüe. Los dos lados continúan discutiendo el tema, y sus argumentos continuarán su influencia sobre las prácticas de la educación bilingüe (Kinberg y Serdyukov, 2006).

El sistema educativo tiene un papel importante en el desarrollo del bilingüismo y multiculturalismo, y por eso es importante que el gobierno estadounidense continúe desarrollando programas bilingües que ayuden tanto a los no anglohablantes como a los anglohablantes en la adquisición de otros idiomas. Ya existen en las escuelas programas bilingües, que incluyen el modelo de inmersión, el modelo de inmersión dual, y el programa de inglés como segunda lengua entre otros. El propósito de todos estos programas es crear personas que sean bilingües y que puedan funcionar en dos culturas distintas. El nuevo programa tiene el mismo propósito que los otros, y ayudará en el desarrollo del bilingüismo y biculturalismo de los dos grupos.

A causa del gran número de no anglohablantes que viven en los Estados Unidos es justo y necesario que el gobierno estadounidense siga desarrollando programas bilingües para ayudar en el desarrollo de personas bilingües y biculturales.

OBRAS CITADAS

- Anderson, T. (1971). Bilingual Education: The American Experience. *The Modern Language Journal*, 55.7: 427-440.
- Bahamonde, C., & Friend, M. (1999). Teaching English Language Learners: A Proposal for Effective Service Delivery Through Collaboration and Co-Teaching. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 10.1: 1-24.
- Bo-yuen Ngai, P. (2007). Bilingual Education in Rural Schools with Native and Non-Native Students: Indigenous Language Programme Elements for an Inclusive Model. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10.6: 723-751.
- Burdick-Will, J., & Gómez, C. (2006). Assimilation Versus Multiculturalism: Bilingual Education and the Latino Challenge. *Journal of Latinos and Education*, 5.3: 209-231.
- Cazabon, M. (1999). *The Amigos Program*. Cambridge School District: Cambridge, MA.
- Christian, D., Howard, E. R., & Loeb, M. I. (2000). Bilingualism for All: Two-Way Immersion Education in the United States. *Theory into Practice*, 39.4: 258-266. enseñar.
- City-data.com. (2007). Arsenal Technical High School in Indianapolis, IN. Retrieved November 28, 2008 from the World Wide Web: <http://www.infoplease.com/spot/hhmcensus1.html>
- Diaz-Rico, L., & Weed, K. (1995). *The crosscultural, language, and academic development handbook: A complete K-12 reference guide*. Boston: Allyn & Bacon.
- Freeman, R. (2000). Contextual Challenges to Dual-Language Education: A Case Study of a Developing Middle School Program. *Anthropology & Education Quarterly*, 31.2: 202 – 229.
- Freeman, R. (2004). Reviewing the Research on Language Education Programs. *Building on Community Bilingualism, Chapter 3*. Philadelphia: Caslon (2004).
- Genesee, F., & Gándara, P. (1999). Bilingual Education Programs: A Cross-National Perspective. *Journal of Social Issues*, 55.4: 665-685.

- Giacchino-Baker, R., & Piller, B. (2006). Parental Motivation, Attitudes, Support, and Commitment in a Southern Californian Two-Way Immersion Program. *Journal of Latinos and Education*, 5: 5-28.
- Indiana Department of Education. (2009). Corporation Snapshot, Indianapolis Public Schools. Retrieved December 20, 2009 from the World Wide Web: <http://mustang.doe.state.in.us/SEARCH/snapcorp.cfm?corp=5385>
- Johnstone, R. (2002). Characteristics of Immersion Programmes. *Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International Research*, Chapter 2. Stirling (Scotland): Scottish Centre for Information on Language Teaching.
- Kinberg, M., & Serdyukov, P. (2006). *Bilingualism and American National Unity: The Pros and Cons of Immersion Education*. Lewiston: Edwin Mellen Press
- Leal, D., & Hess, F. (2000). The Politics of Bilingual Education Expenditures in Urban School Districts. *Social Science Quarterly*, 81.4: 1064-1072.
- Morison, S. H. (1990). A Spanish-English Dual-Language Program in New York City. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508: 160-169.
- Ochoa, S., & Rhodes, R. (2005). Assisting Parents of Bilingual Students to Achieve Equity in Public Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16 (1&2): 75-94.
- Porter, R. P. (1990). The Newton Alternative to Bilingual Education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508: 147-159.
- Potowski, K. (2004). Student Spanish Use and Investment in a Dual Immersion Classroom: Implications for Second Language Acquisition and Heritage Language Maintenance. *The Modern Language Journal*, 88.1: 75-101.
- Ross, William G. (1994). *Forging New Freedoms: Nativism, Education, and the Constitution, 1917-1927*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- San Miguel, Guadalupe. (2004). *Contested Policy: The Rise and Fall of Federal Bilingual Education in the United States, 1960-2001*. Denton: University of North Texas Press.
- Toth, Carolyn, R. (1990). *German English Bilingual Schools in America: The Cincinnati Tradition in Historical Context*. New York: Peter Lang.
- U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census. (2007). *Hispanic American By the Numbers*. Retrieved November 21, 2008 from the World Wide Web: <http://www.infoplease.com/spot/hhmcensus1.html>

Walker, C., & Tedick, D., (2000). The Complexity of Immersion Education: Teachers Address the Issues, *The Modern Language Journal*, 84.1: 5-27.

CURRICULUM VITAE

Michael Allen Batz

EDUCATION

Indiana University

Indianapolis, Indiana, 2010

Master of Arts in the Teaching of Spanish

Universidad de Salamanca

Salamanca, Spain (Summer 2003 & Summer 2006)

Máster Interuniversitario Hispano-Norteamericano en Lengua Española y Culturas
Hispanas

Indiana University

Indianapolis, Indiana, 1998

Bachelor of Science in Education

Ohio Dominican University

Columbus, Ohio, 1989

Bachelor of Arts

TEACHING EXPERIENCE

Spanish Teacher, 1998 – present

Indianapolis Public Schools

Indianapolis, Indiana

Substitute Teacher, 1995 – 1998

Indianapolis Public Schools

Indianapolis, Indiana