
Educación bilingüe en EE.UU. Estudio de casos de una escuela primaria

Bilingual Education in the United States of America. Case Studies of an Elementary School

IRENE VERDE PELEATO

Universitat de València
Irene.Verde@uv.es

Resumen: Los Estados Unidos de América son por su historia una nación lingüística y culturalmente diversa desde sus orígenes, lo que ha obligado a la administración a atender a los grupos minoritarios y a dar respuestas adecuadas a sus necesidades educativas.

Este trabajo arranca con un recorrido por lo que ha supuesto la política estadounidense en materia de instrucción lingüística a los hijos de los inmigrantes. Exponemos las respuestas de educación bilingüe que se han ido dando a las minorías.

Desde una investigación que responde al diseño de estudio de casos hemos analizado una escuela bilingüe del condado de Los Ángeles en California. La escuela responde al modelo *Two-Way Immersion/Dual Language Immersion*¹. Este modelo busca integrar a las minorías lingüísticas con la mayoría dominante y conseguir que siguiendo instrucción en dos lenguas ambos grupos sean bilingües y desarrollen actitudes de respeto hacia otras culturas.

El modelo *TWI/DLI* puede ser de ayuda en la implantación de las líneas de educación bilingüe/plurilingüe en algunas comunidades autónomas que comienzan su andadura en este ámbito.

Palabras clave: Estados Unidos de América; inmigración; educación bilingüe; educación de las minorías; interculturalidad; doble inmersión lingüística.

Abstract: The United States has, since its birth been a linguistically and culturally diverse nation, forcing administrators attend minority groups and to respond adequately to their educational needs.

Our paper begins with a historical journey that has given us some data on migratory movements in the U.S. and has informed us to the current demographic composition. Among the educational responses that have been given attention to minorities, some have been successful as bilingual educational policies.

From a research design that responds to a case study we have analyzed a bilingual school in the county of Los Angeles in California. The school follows the model *Two-Way Immersion or Dual Language Immersion*. This model is based on the theory of linguistic minorities' integration with the dominant majority and through instruction in two languages to both groups that they become bilingual and develop attitudes of respect for other cultures. The *TWI/DLI* model could be useful for some recently started bilingual/multilingual schools of our local communities.

Keywords: United States of America; Immigration; Bilingual education; Minorities' education; Interculturality; Dual language immersion.

¹ En el texto recurriremos a las siglas cada vez que nos refiramos a este modelo escolar: TWI/DLI.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo recoge parte de una investigación más amplia centrada en el estudio de caso de una escuela primaria del estado de California que responde a un modelo de educación bilingüe basado además en los fundamentos de la educación intercultural. En un primer momento tratamos de dar a conocer cuál ha sido la trayectoria en la política lingüística de atención a las minorías en Estados Unidos. También analizamos sucintamente las respuestas que ha dado la Administración estadounidense para la atención del alumnado inmigrante en la escuela. A continuación estudiamos en profundidad una escuela ubicada en el estado de California, que responde al modelo bilingüe *TWI/DLI*.

POLÍTICA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN BILINGÜE

La investigación aporta datos que sitúan a los Estados Unidos de América como una nación multiétnica y multirracial que, si a mediados del siglo XX, se caracterizaba por una cultura mayoritaria predominantemente angloprotestante² y por unas ideas políticas comunes enraizadas en esta cultura, se está transformando rápidamente en una sociedad culturalmente diversa (DeLeón y Reyes, 2005) “mayoritariamente anglohispana y bifurcada con dos lenguas nacionales: el inglés y el español (Huntington, 2004, p. 259)” 40 millones de personas hablan español en Estados Unidos según datos del censo de 2010.

Analizando los datos disponibles (U.S. Census Bureau, 2010), nos sorprende ver que la población hispana con un total de 48 millones representa ya el 15% de la población de Estados Unidos. Los datos demuestran que el crecimiento de la minoría latina es más rápido que el del resto de los otros grupos que forman la población total de esta nación. Al grupo latino le sigue el oriental en ritmo de crecimiento y el afroamericano en tamaño.

Curiosamente, fue en el censo de 2000 cuando se permitió por primera vez en la historia de los Estados Unidos que los ciudadanos se identificaran con más de una raza.³ Es más que seguro que en las próximas décadas la balanza del censo se incline favorablemente hacia este grupo mixto.

2 Preservadora de una herencia europea, muy religiosa y comprometida con los principios del Credo americano también conocida popularmente como WASP (White, Anglo-Saxon Protestant).

3 El término “raza” se utilizó masivamente en la década de los 60 como una manera rápida de clasificar a la gente según sus diferencias biológicas. En realidad es una falsa clasificación heredada del siglo XVII que se sigue utilizando mucho en Estados Unidos sin ser la más apropiada ya que aparta el constructo cultural y se ciñe más a las apariencias físicas (Lindsey, Robins y Terrell, 2003, p. 44).

Así pues, esta realidad social tiene su fiel reflejo en las aulas donde hay infinidad de casos como el de L.H. que desconciertan a los maestros que se empeñan en catalogar a sus alumnos con etiquetas raciales cerradas:

“My parents are Black and White American. I come from a long heritage. I am of French, English, Irish, Dutch, Scottish, Canadian, and African descent (...) I don't really use race. I always say, “My father's Black, my mother's White, I'm mixed” (Nieto, 2004, p. 57).

Los alumnos monolingües y monoculturales son actualmente la excepción (Schecter y Cummins, 2003) en las aulas norteamericanas. Esta paleta de colores ha influenciado notablemente en decisiones tomadas en materia de política educativa (McGee Banks, 2001); sin embargo, la investigación nos ha mostrado que “la historia de la educación pública en los Estados Unidos ha sido un complejo y contradictorio mosaico de oportunidades desiguales lleno de conflictos y olvidos” (Nieto, 1999, p. 23).

Los siglos XVIII y XIX se destacaron en la nación norteamericana por la ausencia de una política uniforme en materia de instrucción lingüística a los hijos de los inmigrantes. En aquellos enclaves donde se asentaron la mayoría de los grupos inmigrantes –alemanes, franceses y holandeses principalmente– la iglesia y grupos asociados a ella se encargaban de administrar servicios en la lengua de la comunidad. De este modo, surgieron escuelas allegadas a las iglesias en las que la enseñanza se impartía en la lengua del grupo al que prestaba ayuda y el inglés se enseñaba como segunda lengua. También algunas escuelas públicas empezaron a dar atención en programas bilingües como iniciativa para atraer a las minorías. La elección individual de la lengua de uso era vista como la extensión del ideal democrático (Crawford, 1995), situación que se sostuvo hasta la Primera Guerra Mundial.

A principios del siglo XX la respuesta nacionalista a una gran oleada de inmigración en los Estados Unidos fue la adopción de una orientación de explícita asimilación hacia grupos de otras lenguas. De acuerdo con esta orientación las lenguas de las minorías fueron vistas como una amenaza social a la unidad nacional ya que los inmigrantes permanecían leales a sus lenguas y culturas, lo que hizo que el tema se abordara como un problema que requería una rápida solución (Ruiz, 1984) y que terminó imponiendo a las minorías los valores de la cultura anglosajona y la lengua inglesa. Esta postura asimilacionista se institucionalizó cortando fondos públicos para las escuelas privadas y las escuelas afiliadas a la iglesia y eliminando los programas bilingües de las escuelas (Beykont, 1994; Crawford, 1995). Los hijos de los inmigrantes fueron escolarizados en inglés sin recibir ayuda alguna en sus lenguas

maternas. La presencia de las lenguas minoritarias desapareció de las escuelas. Los libros bilingües fueron quemados y los maestros despedidos. El uso exclusivo del inglés en las escuelas prevaleció hasta 1940.⁴ Esta asimilación lingüística no siempre resultó afortunadamente en asimilación cultural para todos los grupos de inmigrantes. A aquellos grupos que diferían racial o religiosamente del grupo dominante se les denegó el acceso a la movilidad económica y social incluso después de haber aprendido inglés. En la época anterior a 1950 la norma era la separación legal de grupos raciales y culturales. Existían las formas legales de segregación y leyes como la *Jim Crow*⁵ que definían los grupos raciales y ordenaban la separación de estos grupos en lugares públicos como restaurantes, autobuses o escuelas (Lindsey, Robins y Terrell, 2003).

A la pérdida que supuso el uso público de las lenguas minoritarias hay que añadir el bajo rendimiento que obtuvieron durante décadas los alumnos inmigrantes escolarizados en inglés a quienes las dificultades para aprender en inglés se achacaron a problemas cognitivos, siendo lamentablemente derivados a aulas de educación especial (Stefanakis, 2000). En definitiva, se culpaba a las minorías de fracasar en un sistema escolar que en realidad estaba diseñado para los alumnos blancos, de clase media y angloparlantes (Hakuta, Butler y Witt, 2000).

Un caso que tuvo relevancia en la Corte Suprema fue el de *Meyer versus Nebraska* en 1923 en el que se acusó a una maestra de educación secundaria de violar la ley del estado de Nebraska en el uso de “sólo inglés en la escuela” cuando recurrió al alemán para relatar una historia bíblica a un alumno. Este caso fue el referente para casos posteriores en el reconocimiento legal de la no discriminación basada en diferencias lingüísticas.

El periodo entre las dos guerras mundiales se generaliza como una continua exhibición de actitudes hostiles hacia las lenguas minoritarias y de falta de interés por el estudio de lenguas extranjeras. La erosión de las lenguas minoritarias fue provocando que los hablantes de las mismas se sintieran avergonzados de usarlas e incapaces de usarlas incluso con los familiares más cercanos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, las actitudes hacia el uso único del inglés empezaron a disminuir. Un factor determinante para que se diera este cambio fue el de la consideración de las lenguas extranjeras como un valioso recurso para la defensa nacional. De esta manera el gobierno federal empezó a otorgar fondos

4 Según la ley que obligaba a los inmigrantes a demostrar su competencia en inglés para solicitar la ciudadanía americana y por supuesto para ejercer el derecho al voto.

5 Nombre que respondía al sistema racial que operó mayoritariamente en los estados del sur entre 1877 hasta 1960 y que consideraba a los afroamericanos ciudadanos de segunda clase.

para el estudio de lenguas extranjeras en las escuelas primarias y secundarias.

La atención a la diversidad lingüística de los hijos de los inmigrantes fue en este periodo un derecho de igualdad de oportunidades amparado por los derechos civiles de las minorías, aunque no se definió un modelo concreto de atención a esta numerosa población. En realidad la educación en la L1 de los alumnos se contemplaba más como un remedio de transición hasta que los alumnos adquirieran el inglés.

Los movimientos a favor de los derechos civiles promovieron la iniciativa de las escuelas bilingües. La primera escuela bilingüe de la nación fue *Coral Way Bilingual Program* en el estado de La Florida. En 1965 se abolió la exigencia de demostrar competencia en inglés para ejercer el derecho al voto e, igualmente, se redujeron las restricciones a los cupos de entrada a los inmigrantes de países africanos y del Mediterráneo. Se cuestionó la eficacia de la escuela debido al fracaso escolar masivo de los alumnos hijos de inmigrantes.

En 1968 la Ley de Educación Bilingüe⁶ reconoció el aumento de alumnos inmigrantes en las escuelas de Estados Unidos y exigió la existencia de programas bilingües basándose en el principio pedagógico de que es más fácil adquirir conocimiento comprensivo cuando los alumnos reciben ayuda y pueden usar su L1 o lengua materna en el proceso de aprendizaje (Cummins, 1981; Krashen, 1982).

Una vez más, en 1974, la ley se puso a favor de las familias inmigrantes que veían discriminación en la escolarización de sus hijos. Esta vez en el caso *Lau versus Nichols* la Corte decidió que los distritos escolares con gran número de alumnado inmigrante debían acomodar a los alumnos con necesidades lingüísticas especiales en programas de apoyo por lo menos durante un periodo de tiempo hasta que la adquisición del inglés como segunda lengua dejara de ser un impedimento para el aprendizaje. Ante la falta de un criterio común en cuanto a cómo atender a tantos grupos diferentes se optó por situar a los alumnos en clases regulares y ofrecerles un programa compensatorio de *ESL (English Second Language)*. Otra iniciativa fue la de contratar maestros bilingües en las aulas con mayoría de alumnos hablantes de una lengua diferente al inglés.

Durante la década de los 70, el gobierno federal dio ayudas para que continuara la educación bilingüe. La mayor parte de los fondos se derivaron a desarrollo profesional de los maestros, formación del personal y administradores de las escuelas así como a la creación de materiales educativos y herramientas de evaluación. La experimentación con los modelos bilingües apoyados desde la legislación

6 "To be the policy of the United States to provide financial assistance to local education agencies to develop and carry out new and imaginative elementary and secondary school programs designed to meet the special education needs (...) of children who come from environments where the dominant language is other than English" (García, 1982).

dio pie a la creación durante los años 80 de variedad de submodelos y diferentes metodologías en la enseñanza del inglés como segunda lengua, lo que ha provocado gran confusión entre los padres y entre el personal docente.

En 2002, la ley de 1968 a favor de la educación bilingüe sufrió un fuerte revés cuando los votantes de algunos estados como California, Colorado o Massachussets aprobaron en referéndum eliminar los programas bilingües de las escuelas (Santa Ana, 2004). Se impuso entonces como método educativo para enseñar a todos los niños clasificados como *LEP (Limited English Proficiency)*, la inmersión en inglés durante un año sobre la que la investigación ha demostrado su escasa efectividad (Cummins, 1996; Thomas y Collier, 1997; Hakuta et al, 2000). No han faltado desde entonces las respuestas inconformistas de administradores y educadores comprometidos con preservar la educación bilingüe a lo largo de la educación obligatoria y a través de todas las áreas curriculares como mejor respuesta educativa al mestizaje social y lingüístico de la nación.

DISEÑO Y METODOLOGÍA

El objetivo de nuestra investigación ha sido: analizar en profundidad un caso significativo de educación bilingüe y buena atención a la diversidad cultural, en un centro de educación infantil y primaria ubicado en el Condado de Los Ángeles, California.

Hemos optado por un enfoque cualitativo con el fin de llevar a cabo un estudio de casos de *El Marino Language School*, escuela que responde al modelo norteamericano bilingüe *TWI/DLI* comprobando la bondad del modelo en su funcionamiento. Para ello hemos establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la eficacia del modelo bilingüe *TWI/DLI* mediante la percepción del profesorado implicado.
2. Analizar el grado de satisfacción de las alumnas y los alumnos de la escuela.
3. Analizar la eficacia del modelo bilingüe *TWI/DLI* en el rendimiento académico de las alumnas y los alumnos.

Muestra

Hemos trabajado con:

- La totalidad de maestros y maestras de la línea de “español/inglés” de la escuela. En total 21. La composición étnica del profesorado responde a: más de tres cuartas partes de los maestros (76,2%) han contestado ser de origen hispano frente a un 14,3% de origen caucásico. Un 4,8% se reconoce como afroamericano y un 4,8% dice pertenecer al grupo “otros” habiendo especificado los propios sujetos (origen asio-americano e indio-americano).

- 121 alumnos de 4º y 5º de Educación Primaria de la línea “español/inglés”. La escuela es pública y abarca los niveles de Educación infantil y primaria. Cuenta con una total de 696 alumnas y alumnos que según los datos responden a estos grupos étnicos (ver Tabla 1):

Tabla 1: Grupo étnico y porcentaje de alumnos

Grupo étnico de procedencia	Porcentaje del alumnado
Afroamericano	5,9 %
Indio americano o nativo de Alaska	0,0 %
Asiático	16,1 %
Filipino	0,3 %
Hispano o Latino	20,0 %
De las Islas del Pacífico	0,1 %
Blanco (no hispano)	33,5 %
Múltiple	24,1 %

Resulta interesante observar el alto porcentaje (24,1%) de alumnas y alumnos identificados con un grupo étnico de procedencia múltiple.

Recogida de información

Se han utilizado diferentes instrumentos elaborados por la autora:

Guión para un grupo de discusión; Cuestionario para entrevistas semiestructuradas dirigidas a las maestras y los maestros; y, Cuestionario para las alumnas y los alumnos. También se han analizado los resultados académicos de los exámenes oficiales del estado de California a los que los estudiantes se presentan anualmente con carácter obligatorio al finalizar cada curso escolar desde 2º curso de Educación Primaria hasta el curso undécimo de la Educación Secundaria.

Procedimiento

En primer lugar y a partir de la investigación previa en materia de buenas prácticas en educación bilingüe en EEUU, se seleccionó la escuela para realizar el estudio de casos y se solicitó el permiso al *superintendent*, máxima autoridad del distrito escolar, para poder llevar a cabo la investigación.

A continuación, se procedió a convocar al claustro para explicar la investigación y solicitar la colaboración de las maestras y maestros y del equipo directivo. Se presentaron los instrumentos de recogida de información en versión bilingüe (es-

pañol / inglés). Se concretaron las fechas para los pases de cuestionarios a todos los docentes de la línea (español / inglés) y a todas las alumnas y alumnos más mayores de la escuela (4º y 5ª) también de la línea español / inglés; así como la sesión para la grabación de un grupo de discusión con los maestros.

Desde un paradigma cualitativo e interpretativo como metodología principal de trabajo complementado con una aproximación cuantitativa muy liviana, se realizó una inmersión en el centro durante un semestre con el objetivo de observar, compartir y analizar en profundidad la vida en la escuela desde la percepción tanto de las maestras y los maestros como de las alumnas y los alumnos implicados porque, a mi juicio, la comprensión de un fenómeno como es el funcionamiento de una escuela en un contexto extranjero requiere la inmersión total en ella ya que su análisis resulta complejo.

A lo largo del semestre se realizaron observaciones directas en las aulas y se editó un DVD que refleja la vida en el centro.

Al terminar el semestre, hubo que esperar un trimestre a la publicación oficial de los resultados de los exámenes estatales para analizar las puntuaciones obtenidas por el alumnado de la escuela en comparación con los de las otras escuelas públicas del distrito.

Con todos los datos, se procedió al tratamiento y análisis de la información.

Tratamiento y análisis de la información

El tratamiento y análisis de la información se ha realizado mediante un análisis de contenido de las transcripciones literales de las entrevistas y del grupo de discusión y mediante la comparativa de las puntuaciones obtenidas en los exámenes oficiales del estado.

EL MARINO LANGUAGE SCHOOL: MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Hasta hace algunos años en Estados Unidos han existido básicamente tres modelos de educación bilingüe –la mayoría referida a inglés-español–: programas de transición (*transitional*) de la L1 a la L2 (inglés), programas de mantenimiento (*maintenance*) de la L1 y, finalmente, los cada vez más numerosos programas de enriquecimiento (*enrichment*) en los que se oferta una L2. En los programas de transición que han sido y son los más comunes la idea es que los alumnos recién llegados reciban instrucción académica en su L1 recibiendo instrucción diaria en *ESL* (*English Second Language*) hasta estar preparados para recibir instrucción total en inglés (Baker, 2000). En los programas de mantenimiento, los alumnos permanecen recibiendo instrucción en su lengua nativa un porcentaje del día para determinadas materias y en inglés para el resto de materias. Por el contrario, los programas de

enriquecimiento ofrecen enseñanza en una lengua extranjera a través del estudio de materias curriculares –matemáticas, estudios sociales, arte– y un porcentaje del día, que varía según los programas, enseñanza en inglés de una o dos materias como ciencias, nuevas tecnologías, o de la propia lengua inglesa como tal.

El modelo escolar que está teniendo éxito en Estados Unidos en cuanto a la promoción de otras lenguas distintas al inglés y atención a la diversidad cultural y lingüística responde al modelo de *El Marino (TWI/DLI)*, que se basa en la teoría de integrar a las minorías lingüísticas con la mayoría dominante y conseguir que siguiendo instrucción en dos lenguas ambos grupos sean bilingües y desarrollen actitudes de respeto hacia otras culturas (Christian, 1994; Nieto, 2004; Howard *et al*, 2007). Los criterios que se siguen para la creación de una escuela se basan en: equilibrio en el porcentaje de niñas y niños cuya lengua nativa es la L1 y alumnos cuya lengua nativa es la L2; equilibrio en el porcentaje de tiempo diario en el que se enseña la L1 y la L2; equilibrio en la estructuración del programa a lo largo de todos los cursos (Baker, 2000).

En el marco de lo que es la filosofía de la inmersión lingüística⁷, el modelo bilingüe *TWI/DLI* está planteado para desarrollar la capacidad de aprender una lengua a la vez que se trabaja el contenido curricular (Soltero, 2004) en un contexto altamente afectivo. Los dos objetivos lingüísticos de estos modelos se pueden concretar en enseñar lengua a través del contenido académico y la exposición a otras culturas (Lindholm-Leary, 2005). El alumnado de la lengua minoritaria se beneficia de desarrollar y aprender en su propia lengua mientras aprenden una L2 y el alumnado del grupo mayoritario se beneficia de aprender una L2. El modelo apoya el desarrollo de dos lenguas mientras que se fomenta la comprensión hacia otras culturas y la importancia de la autoestima en el aprendizaje escolar (Crawford, 1995). En definitiva, está planteado para obtener un resultado aditivo, de enriquecimiento.

La escuela de *El Marino*, ubicada en un núcleo suburbano del Sur de California responde a este modelo y cuenta con dos líneas de educación bilingüe (español/inglés y japonés/inglés) que funcionan en el mismo centro y con un único claustro de profesores. La filosofía de la escuela es el aprendizaje de lenguas a través de la integración de diferentes grupos lingüísticos y de procedencias culturales diversas para el beneficio de toda la comunidad y no sólo de la de unos grupos determinados. Este punto de vista elimina el tratamiento hostil a la diversidad lingüística que ha existido por mucho tiempo en la nación: “nosotros *versus* ellos” (Schechter y Cummins, 2003).

⁷ Término que nace en la década de los sesenta del s. XX en Canadá para definir los programas en los que un grupo de aprendientes anglófonos se educa únicamente en francés, lengua minoritaria en el medio social.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Percepción de los profesores implicados

En relación a este apartado, presentamos una síntesis de los resultados más relevantes obtenidos tanto del grupo de discusión como del cuestionario para entrevistas a los maestros:

Grado de satisfacción

A la pregunta: ¿qué satisfecho está con la manera en que está funcionando la escuela? Del cuestionario para entrevistas realizadas a las maestras y los maestros se desprende que un 66,0% de docentes ha respondido estar satisfecho o muy satisfecho.

Grado de competencia bilingüe

En cuanto a la pregunta ¿en qué medida las alumnas y los alumnos son funcionalmente bilingües al finalizar su escolarización en el centro? Un 61,9% de los maestros responde en el cuestionario que los alumnos alcanzan un grado de competencia bilingüe de un 80% o más al terminar su escolaridad en el centro. Esta pregunta se desglosa en los siguientes aspectos sobre la adquisición de las destrezas lingüísticas valoradas en una escala de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Ofrecemos a continuación en la tabla 2 las puntuaciones medias obtenidas:

Tabla 2: Nivel de bilingüismo de los alumnos en las cuatro destrezas al acabar en la escuela

Las alumnas y los alumnos de esta escuela acaban la educación elemental siendo funcionalmente bilingües a nivel de comprensión oral	3,95
Las alumnas y los alumnos de esta escuela acaban la educación elemental siendo funcionalmente bilingües a nivel de expresión oral	3,29
Las alumnas y los alumnos de esta escuela acaban la educación elemental siendo funcionalmente bilingües a nivel de comprensión escrita	3,76
Las alumnas y los alumnos de esta escuela acaban la educación elemental siendo funcionalmente bilingües a nivel de expresión escrita	3,48
Los alumnos de nuestra escuela acaban la educación elemental manejando bien la gramática en las dos lenguas	2,95

Curiosamente, el ítem que sale puntuado con la media más baja (2,95) es el correspondiente a que los alumnos salen de la escuela manejando bien la gramática en las

dos lenguas. Siendo fieles al enfoque comunicativo que vertebra la educación bilingüe y, por lo tanto, la filosofía de la escuela, el aprendizaje de la gramática no es un fin en sí mismo sino un instrumento más para lograr la comunicación. Las puntuaciones medias referidas al grado de acuerdo sobre el nivel de bilingüismo de los alumnos al acabar la educación primaria son muy aceptables y, tal y como se pretende, son más altas las referidas a la comprensión oral (3,95) que a la comprensión escrita (3,76).

Grado de competencia intercultural

Según datos del cuestionario para entrevistas realizadas a los maestros tal y como se refleja en la tabla 3, el profesorado dice estar muy de acuerdo en que los alumnos escolarizados en *El Marino* acaban la educación primaria adquiriendo conocimiento de otras culturas (4,33) y teniendo un sentido de tolerancia hacia la diversidad cultural (4,30).

Tabla 3: Nivel de interculturalidad de los alumnos de la escuela

Las alumnas y los alumnos de nuestra escuela acaban la educación primaria adquiriendo conocimiento de otras culturas	4,33
Las alumnas y los alumnos de nuestra escuela adquieren un sentido de tolerancia hacia la diversidad cultural	4,30

Datos halagüeños que dejan atrás la asimilación que a principios del siglo XX impuso a las minorías los valores de la cultura anglosajona y la lengua inglesa.

Puntos fuertes de la escuela

Recogemos en la tabla 4 algunos aspectos obtenidos de la transcripción literal del grupo de discusión y del cuestionario para entrevistas dirigidas a las maestras y los maestros respecto a los puntos fuertes de la escuela que ponen en relieve la importancia de la atención a la diversidad lingüística y cultural desde la revalorización de la identidad propia y erradicando el rechazo que durante años han sufrido las minorías por utilizar sus propias lenguas.

Tabla 4: Puntos fuertes de la escuela

Pienso que algo bien positivo es que las niñas y los niños que son hispanos no se sienten avergonzados cuando hablan en su idioma sino que es una ventaja.

Sí, eso es muy importante... es de mucha ayuda para esos niños... ven que pueden ayudar...

Su ego les hace sentir que son personas iguales a las demás. Hablan un idioma diferente pero tienen la misma oportunidad de aprender...

La escuela es valorada entonces, profesionalmente sientes que tu trabajo está reconocido y es un aliciente muy bueno para venir a trabajar.

... y de veras es cierto que si aprenden un idioma bien lo transfieren al segundo idioma...

... salen bilingües y ..., además, culturalmente... salen más tolerantes

... se enseñan valores...se enseña a respetar a los demás... se tiene que trabajar mucho en esto para que los estudiantes lo entiendan...

Destacar que la mayoría de los comentarios respecto a los puntos fuertes de la escuela, según la opinión de los maestros implicados, están relacionados con el hecho de que en la escuela, además de enseñar lenguas se trabaja el valor de respeto a todas las culturas.

Percepción del alumnado

Para saber la percepción del alumnado implicado pasamos un cuestionario con 26 preguntas referidas a dos dimensiones: las actitudes frente a la educación bilingüe y la valoración de la escuela y de las maestras y los maestros

Pedimos únicamente a las alumnas y los alumnos mayores de la escuela (4º y 5º de Educación Primaria) que contestaran al cuestionario puntuando de uno a cinco, sabiendo que el 1: muy en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: indeciso; 4: de acuerdo y 5: muy de acuerdo algunos ítems relacionados con el hecho de ser bilingüe. Presentamos los más relevantes relacionados con las dos dimensiones mencionadas con las puntuaciones medias obtenidas:

Tabla 5: Actitudes frente al hecho de ser bilingüe

Me gusta ser bilingüe	4,73
Me siento feliz de poder comunicarme con otras personas que hablan español	4,63
Creo que aprender dos lenguas me ayuda a ser más inteligente que si aprendo sólo una	4,82
Pienso que aprender otra lengua me ayuda a entender a niñas y niños que son diferentes a mí	4,58
Creo que aprender en otra lengua me ayuda a comprender otras culturas	4,47

Tabla 6: Valoración de la escuela y de las maestras y los maestros

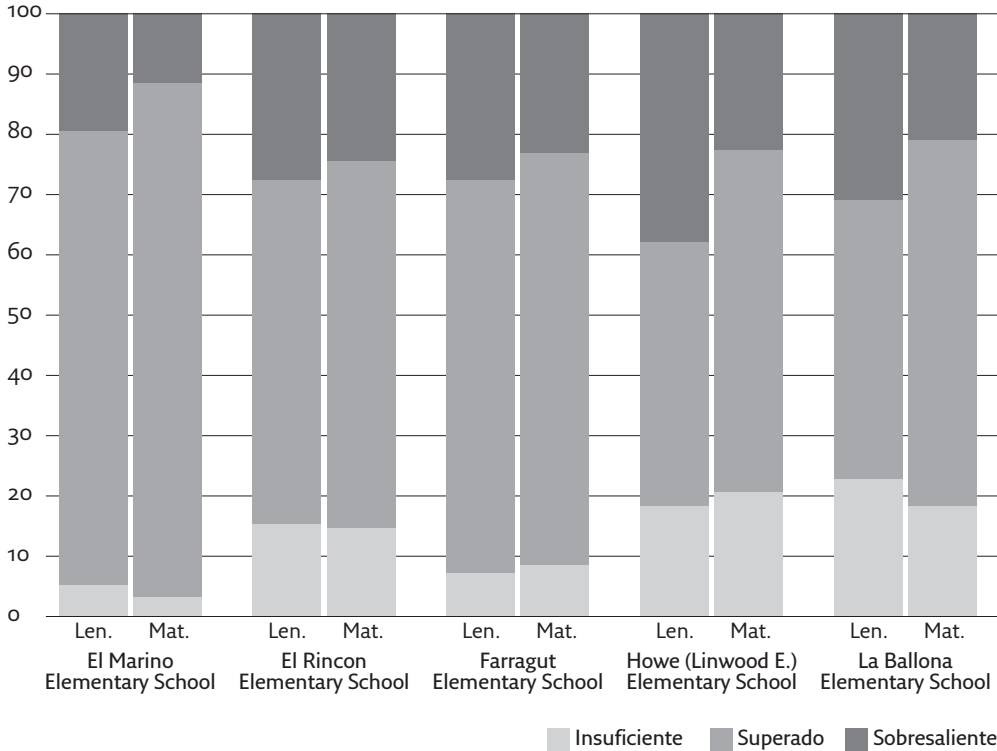
Creo que mi escuela es una buena escuela	4,82
Me siento orgulloso de estar en esta escuela	4,65
Me gusta asistir a esta escuela porque se hablan tres lenguas	4,36
Pienso que las maestras y los maestros de esta escuela nos enseñan bien a aprender dos lenguas	4,65

Cabe destacar que todos los ítems han sido puntuados por encima del 4,0. Las alumnas y los alumnos manifiestan estar muy satisfechos de ser bilingües (4,73). Valoran el trabajo de sus maestras y maestros (4,65) y están orgullosos de pertenecer a la escuela (4,65). Queremos resaltar como muy alta la creencia de los alumnos respecto a que aprender dos lenguas les ayuda a ser más inteligentes, puntuado con un 4,82. Igualmente el ítem que hace alusión a la creencia sobre que la escuela es buena, también ha sido puntuado por los alumnos con un 4,82.

Eficacia del modelo en el rendimiento académico de los alumnos

Para comprobar la bondad del modelo en los resultados académicos de todos los alumnos, hemos recurrido a las puntuaciones obtenidas en las áreas instrumentales de lengua y matemáticas en los exámenes estatales anuales (*Stanford Achievement Test Series, ninth edition*) cuyos resultados se hacen públicos a través de la página electrónica del Departamento de Educación de California. En el gráfico 1 se pueden observar los resultados obtenidos en la comparativa de las cinco escuelas de Educación Infantil y Primaria públicas existentes en el distrito escolar y que tienen unas características similares.

Gráfico 1: Análisis comparativo de los resultados obtenidos en los exámenes finales de curso por el alumnado de 2º a 5º en las áreas de matemáticas y lengua en las cinco escuelas primarias del distrito escolar



Comparando todos los cursos de las cinco escuelas primarias del distrito escolar donde se encuentra ubicada la escuela, observamos que tanto en el área de lenguaje como en el área de matemáticas los alumnos de *EL Marino Language School* alcanzan las mejores puntuaciones en su conjunto. Se corrobora que el éxito es para todos los grupos.

En el área de lenguaje, el porcentaje de alumnos que supera la materia es de casi las tres cuartas partes (74,62%) y sólo un 5,91% saca una puntuación insuficiente. El total de alumnos de *El Marino* que supera o saca sobresaliente en el área de lenguaje es de 94,19%; lo que coloca a la escuela en el primer lugar frente a los otros cuatro centros. Este dato es significativo si tenemos en cuenta que los alumnos de *El Marino* están aprendiendo en dos lenguas a la vez.

En el área de matemáticas, el porcentaje de alumnos de *El Marino* que obtiene

una puntuación insuficiente es mucho menor al de las otras escuelas (3,29%). Un porcentaje alto de alumnos (84,87%) de *El Marino* supera el área. Casi el 100% de los alumnos de *El Marino* supera o saca sobresaliente (96,71%) en el área de matemáticas. Afirmamos que la escuela objeto de nuestro estudio se sitúa a la cabeza de las otras escuelas del distrito en matemáticas.

Retomo la idea expuesta en el primer apartado de este trabajo para afirmar que es más fácil adquirir conocimiento comprensivo cuando la lengua materna de los alumnos está presente de alguna manera en el aprendizaje (Cummins, 1981 y Krashen, 1982).

CONSIDERACIONES FINALES

Los esfuerzos por planificar la atención a la diversidad lingüística han sido muchos y variados en la organización y planificación en las escuelas norteamericanas. Conviene retomar a modo de conclusión la distinción que hace Ruiz, (1984). La diversidad lingüística puede abordarse desde tres puntos de vista muy distintos: como problema, como derecho o bien como recurso. La historia muestra que, casi siempre, se ha planteado la situación lingüística desde las dos primeras perspectivas tanto desde la problemática que genera como desde el derecho de los individuos a hablar sus lenguas maternas; quizás sea, ahora, el momento de cambiar estas concepciones y reflexionar sobre el gran recurso que supone la presencia de otras lenguas en la nación y en el mundo. Aquellos que ven en el uso de las lenguas de los inmigrantes una amenaza social y económica para la nación desencadenan, lamentablemente, un deseo social de genocidio lingüístico o exterminación sistemática de muchas lenguas minoritarias a través de leyes discriminatorias.

La primera perspectiva sería la de la “lengua como problema” y respondería a la visión de muchos administradores de la educación que han visto en la falta de competencia en inglés de muchos niños y adolescentes latinos recién llegados a Estados Unidos un grave problema para su escolarización, por lo que se les provee con programas de inglés como segunda lengua o *ESL*. Investigadores como Cummins, (1981), Klesmer, (1994) y Hakuta *et al*, (2000) cifran en una media de cinco años para que un alumno clasificado como *ESL.L* (English Second Language learner) alcance el nivel para ser competente en inglés en términos académicos o una media de uno a dos años en alcanzar competencia conversacional. Del mismo modo, diferentes estudios (Schechter y Cummins, 2003; Lindholm-Leary, 2005) han demostrado que la pérdida de la L1 es extremadamente rápida hacia un uso masivo del inglés en el caso de niños pequeños que ya han nacido en Estados Unidos o que han llegado al país antes de que se haya consolidado la adquisición de la L1.

La “diversidad lingüística como derecho” ha sido el punto neurálgico del debate en los juzgados de muchos estados así como en la Corte Suprema durante años y, finalmente, estableció el derecho a la educación bilingüe aunque con mucha polémica. Esta perspectiva se ilustra por ejemplo en los derechos de las minorías lingüísticas en Canadá garantizados en la *Canadian Charter of Rights and Freedoms* que implica que los maestros y las escuelas tengan una obligación ética de animar y apoyar el uso de las lenguas minoritarias.

En casi toda la literatura escrita sobre la educación de las minorías estas dos orientaciones han sido las tendencias predominantes. El problema que supone la variedad lingüística y el derecho a que exista es insuficiente a la hora de planificar qué hacer.

Una tercera perspectiva es la idea de diversidad lingüística y cultural “como recurso” –económico, social y personal–. Esta propuesta es ventajosa y revierte en beneficio de todos los grupos de la comunidad (Nieto, 2001) tal y como han manifestado los maestros y los alumnos de *El Marino*.

Un error bastante extendido en la atención a las minorías lingüísticas en EEUU ha sido el ofrecerles modelos académicos bilingües basados más en la recuperación o compensación y no en el enriquecimiento o aceleración del currículo. De acuerdo con investigadores en el tema (Cummins, 1981; Lindholm-Leary, 2005) la meta de los modelos bilingües debe ser desarrollar competencia bilingüe porque, una vez que un alumno es competente en su propia lengua, es más fácil que sea competente en una segunda. El éxito de la educación bilingüe bien planteada radica en el beneficio que supone el fomento entre los alumnos del orgullo de pertenecer a sus culturas y de hablar sus propias lenguas; además de la riqueza que conlleva ser comunicativamente competente en más de una lengua.

Escuelas como *El Marino* que responden al modelo bilingüe *TWI/DLI* tienen en común que los equipos directivos y los docentes que trabajan en ellos han desterrado el estereotipo del bajo rendimiento académico de las minorías lingüísticas y, por el contrario, demuestran mucho respeto por las lenguas de las culturas minoritarias (Carrera-Carrillo y Smith, 2006). Son escuelas que se basan en la firme creencia por parte de los claustros que los forman de tener altas expectativas en sus alumnos por lo que sus maestros están altamente comprometidos con la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnos “*strong instructional leadership*” (Lindholm-Leary, 2005). De igual manera, demuestran tener apoyo de la comunidad educativa en su totalidad. El éxito de este modelo radica en ocho puntos clave que previas investigaciones en estudio de casos han observado también en otras escuelas similares de la nación (Santa Ana, 2004; Carrera-Carrillo y Smith, 2006).

- Se otorga un valor prioritario en el proyecto del centro a las culturas y lenguas de los alumnos.

- Se expresa de diferentes maneras a los alumnos de las lenguas minoritarias altas expectativas respecto a sus logros académicos.
- La dirección y el equipo docente priorizan el apoyo a los alumnos de las minorías lingüísticas.
- El profesorado recibe formación específica para trabajar mejor con los grupos lingüísticamente minoritarios.
- Los alumnos de grupos lingüísticamente minoritarios reciben variedad de programas y cursos durante el tiempo de clase y después del horario escolar.
- Las familias de las minorías reciben orientación en cuanto al funcionamiento de la escuela y de sus hijos en la misma.
- Se anima a los padres de estos grupos a participar de forma activa en la educación de sus hijos.
- Se percibe un compromiso común en todos los miembros de la comunidad educativa por la educación de los alumnos pertenecientes a las minorías.

Fecha de recepción del original: 16 de marzo de 2011

Fecha de recepción de la versión definitiva: 24 de mayo de 2011

REFERENCIAS

- Baker, C. (2000). *A Parents and Teachers' Guide to Bilingualism*. New York: Multilingual Matters.
- Bayor, R. H. (2003). *Race and Ethnicity in America*. New York: Columbia University Press.
- Berriz, B. R. (2000). Raising children's cultural voices: Strategies for developing literacy in two languages. En Z. F. Beykont (Ed.), *Lifting Every Voice: Politics and Pedagogy of Bilingualism* (pp. 71-94). Cambridge: Harvard Education Publishing Group.
- Beykont, Z. F. (1994). *Academic Progress of a Nondominant Group: A Longitudinal Study of Puerto Ricans in New York City's Late-Exit Bilingual Programs*. Dissertation thesis. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Beykont, Z. F. (1997a). School language policy decisions for nondominant language groups. En H. D. Nielsen y W. K. Cummings (Eds.), *Quality Education for All: Community-Oriented Approaches* (pp. 79-121) New York: Garland.
- Brisk, M. E. (2000). Good Schools for bilingual students: Essential conditions. En Z. F. Beykont (Ed.), *Lifting Every Voice: Politics and Pedagogy of Bilingualism* (pp. 209-220). Cambridge: Harvard Education Publishing Group.

- Carrera-Carrillo, L. y Smith, A. R. (2006). *7 steps to success in dual language immersion*. Portsmouth: Heinemann.
- Christian, D. (1994). *Two-way bilingual education: Students learning through two languages*. Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Cobb, C. y Rallis, S. F. (2005). Policies for a Pluralistic Society. En P. Osborn (Ed.), *Language and Cultural Diversity in U.S. Schools*. London: Praeger Publishers.
- Cox, N. K. (2009). *Reading achievement of English language learners in 50/50 and 90/10 two-way dual language programs*. Unpublished doctoral dissertation, Texas: A&M University, College Station.
- Crawford, J. (1995). *Bilingual Education, History, Politics, Theory and Practice*. Trenton: Crane.
- Cummins, J. (1981a). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2(2), 132-149.
- Cummins, J. (1981b). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Sacramento). *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (1991). The development of bilingual proficiency from home to school: a longitudinal study of Portuguese-speaking children. *Journal of Education*, 173, 85-98.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: CAFE.
- Deléon, W. y Reyes, X. A. (2005). Multicultural Education is Good for the United States beyond Sensitivity Training. En P. Osborn (Ed.), *Language and Cultural Diversity in U.S. Schools. Democratic Principles in Action*. London: Praeger Publishers.
- Díaz-Rico, L. (1995). *The crosscultural, language, and academic development handbook. A complete K-12 Reference Guide*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- García, R. (1982). *Teaching in a Pluralistic Society. Concepts, Models, Strategies*. New York: Harper and Row Publishers.
- Goldstein, T. (2003). *Teaching and Learning in a multilingual school. Choices, risks, and dilemmas*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. y Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Bárbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.

- Howard, E. R., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K. J. y Rogers, D. (2007). *Guiding Principles for Dual Language Education*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Huntington, S. P. (2004). *One nation, out of many "One America 2004"*. Extraído el 9 de diciembre de 2004 de http://www.taemag.com/issues/articleID.I8I44/article_detail.asp
- Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- Kloss, H. (1998). *The American Bilingual Tradition*. Illinois: Center for Applied Linguistics.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1991). *Bilingual education: a focus on current research*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Lindholm-Leary, K. J. (2005). *Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*. San José: San José State University Publishers.
- Lindsay, R. B., Robins, K. N. y Terrell, R. D. (2003). *Cultural Proficiency. A Manual for School Leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Linton, A. (2004). Learning in two languages: Spanish-English immersion in U.S. public schools. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 24(7/8), 46-74.
- McGee Banks, C. A. (2001). Becoming a Cross-Cultural Teacher. En C. F. Díaz (Ed.), *Multicultural Education in the 21st Century* (pp. 171-183). New York: Longman.
- Montone, C. y Loeb, M. (2000). *Implementing two-way immersion programs in secondary schools*. Santa Cruz y Washington: Center for Research on Education, Diversity y Excellence.
- Nieto S. (1999). *The Light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College-Columbia University.
- Nieto, S. (2001). We Speak in Many Tongues. Language Diversity and Multicultural Education. En C. F. Díaz (Ed.), *Multicultural Education in the 21st Century* (pp. 112-136). New York: Longman.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education*. New York: Pearson.
- Ramsey, P. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World*. New York: Teachers College Press.

- Richard-Amato, P. (1996). *Making it happen. Interaction in the second language classroom. From theory to practice*. New York: Longman.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. En S. McKay y S. Wong (Eds.), *Language Diversity: Problem or Resource?* (pp. 3-25). New York: Newbury House.
- Santa Ana, O. (2004). *Tongue Tied. The lives of multilingual children in Public Education*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Schechter, S. y Cummins, J. (2003). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth: Heinemann.
- Stefanakis, E. (2000). Teachers' judgments do count: Assessing bilingual students. En Z. F. Beykont (Ed.), *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism* (pp. 139-160). Cambridge: Harvard Education Publishing Group.
- Soltero, S. W. (2004). *Dual language: Teaching and learning in two languages*. Boston: Allyn y Bacon.
- Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- U.S. Census Bureau (2010). *The 2010 Statistical Abstract*. Washington: U.S. Census Bureau. Extraído el 30 de septiembre de 2011 de <http://www.census.gov/compendia/statab/2010/2010edition.html>