

**ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**  
Analysis and Research

1



# *La educación bilingüe en los Estados Unidos: Programas, perspectivas, retos y lecciones*

---

*Bilingual Education in the U.S.: Programs, perspectives, challenges, and lessons*

**David Nieto\***

DOI: 10.5944/reec.36.2020.26753

Recibido: **14 de febrero de 2020**

Aceptado: **10 de junio de 2020**

---

\*DAVID NIETO: Northern Illinois University: DeKalb, Illinois, US. Assistant Professor (Curriculum & Instruction) **Datos de contacto:** E-mail: [dnieto@niu.edu](mailto:dnieto@niu.edu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2986-1763>

## **Resumen**

El presente artículo examina de manera histórica las políticas y programas que han contribuido a desarrollar la educación bilingüe en los Estados Unidos. Partiendo de la interpretación que se hace en los Estados Unidos sobre la educación bilingüe, este estudio examina cada uno de los programas educativos que se han ido implementando en el país desde el siglo XX, su fundamentación pedagógica y la evaluación crítica de sus resultados. El artículo termina con un análisis de las posibles lecturas y lecciones que el caso norteamericano puede tener para otros contextos.

*Palabras clave:* Política educativa en EE. UU.; estudiantes de inglés; educación bilingüe; política lingüística en EE. UU.

## **Abstract**

The present paper engages in a historical analysis and interpretation of the policies that have contributed to develop bilingual education in the United States. Departing from the U.S. interpretation of bilingual education, this study examines each of the educational programs that have been implemented in the country since the twentieth century, its pedagogical underpinnings, and the critical evaluation of its outcomes. The paper concludes with an analysis of potential interpretations and lessons that the US case may have for other contexts.

*Keywords:* Politics of education in the U.S.; English language learners; bilingual education; language policy in the U.S.

## 1. Introducción

Los Estados Unidos puede ser considerado uno de los países con mayor diversidad lingüística del mundo. Desde su fundación, a las más de trescientas lenguas indígenas que ya se hablaban en el territorio que hoy configuran los Estados Unidos y Canadá, se sumaron los idiomas de multitudes de naciones de inmigrantes que llegaron con la aspiración de establecerse en el nuevo mundo (Nieto, 2009). Tal vez como reconocimiento a dicha diversidad lingüística, la Constitución de los Estados Unidos no asignó a ninguna lengua el papel de lengua oficial. Sin embargo, y a pesar de la falta de oficialidad, los Estados Unidos ha sido definido como «la Torre de Babel a la inversa» (Haugen, 1972) por la inusual rapidez con la que los inmigrantes con diferentes orígenes lingüísticos abandonan sus lenguas nativas para adoptar el uso exclusivo del inglés. Normalmente, la tercera generación es incapaz de hablar la lengua con la que sus ancestros llegaron al país, en ciertos casos, esta transición se acelera a la segunda generación (Baker & Wright, 2017).

Definitivamente, los Estados Unidos a lo largo de su historia ha mantenido una compleja relación con la diversidad lingüística. Desde un principio se tomaron medidas para erradicar las lenguas indígenas, incluyendo un periodo donde se sometió a educación forzosa a la descendencia de diversos pueblos indígenas para asegurar que se educaran en inglés (Crawford, 2004). El español, que se usaba principalmente en los territorios que habían formado parte de México y fueron anexados a EE. UU., también fue objeto de limpieza lingüística (Macías, 2014). Las lenguas y dialectos que emergieron a raíz del contacto de las lenguas de los esclavos africanos y el inglés fueron pronto definidos como aberraciones lingüísticas, como es el caso del “Ebonics” (“African American Vernacular English”) (Baugh, 1999).

Las lenguas del norte de Europa, que habían sido generalmente aceptadas, sufrieron una primera ola de rechazo en el primer cuarto del siglo XX, especialmente el alemán, después de la primera guerra mundial. El uso del alemán, generalizado en gran parte de la mitad occidental del país, fue prácticamente eliminado con políticas que fomentaban no solo el uso prioritario del inglés, sino también la prohibición del uso y enseñanza de otras lenguas (Pavlenko, 2002). En esta época, estudios científicos, que serían después desacreditados, vincularon confusión mental, un menor cociente intelectual y el retraso cognitivo y escolar con el bilingüismo (Jespersen, 1922; Pinter & Keller, 1922; Saer, 1923). Estos estudios junto con una ideología sociopolítica que encontró en el inglés un símbolo de patriotismo cimentaron el rechazo al bilingüismo (Crawford, 2004).

Este sentimiento de aversión al bilingüismo y el fomento del uso exclusivo del inglés se mantienen, de modo casi generalizado, hasta los años cincuenta. Junto al movimiento de lucha por los derechos civiles, se consolida una petición de la comunidad latina en Estados Unidos por la defensa del uso y el aprendizaje de otras lenguas, en particular el español, cuya presencia en Estados Unidos también iba en aumento (Macías, 2014). En 1968, la reautorización de la ley federal de educación, “the Elementary and Secondary Education Act (ESEA)” es llamada “the Bilingual Education Act” por la inclusión de una cláusula, el título VII, que garantizaba fondos para aquellos programas que incluyeran prácticas bilingües en los programas educativos de transición al inglés. Esto supone una victoria para los intereses de las familias con diferentes raíces culturales y lingüísticas que tendrían la posibilidad de educar a sus hijos/as en programas educativos más acordes a sus necesidades (deJong, 2002). En esos años comienza un movimiento nacional que estudia y fomenta la implementación y el desarrollo de diversos programas bilingües (Baker & Wright, 2017).

El presente estudio, tomando como base la literatura empírica existente, analiza el desarrollo educativo y pedagógico de la educación bilingüe en Estados Unidos, prestando mayor atención a los diferentes programas que se han desarrollado para la adquisición del inglés y otros idiomas y a la fundamentación sociopolítica y educativa de cada uno de estos modelos. En la siguiente sección, describo las diferentes políticas educativas que se implementan tanto a nivel federal como estatal desde los años sesenta hasta la actualidad. Después, explico los modelos de educación bilingüe, su fundamentación pedagógica, su evolución y sus implicaciones educativas. Termino este artículo razonando las lecciones que se pueden extraer de la implementación de estos tres modelos y pronosticando sobre el futuro del bilingüismo en los Estados Unidos de acuerdo con las tendencias político-educativas del momento.

## **2. Políticas sobre bilingüismo en Estados Unidos**

Tras la aprobación de la Ley de Educación Bilingüe en 1968, diferentes estados empezaron a considerar modelos bilingües como alternativa al modo de educación exclusivamente en inglés que estaba siendo implementado comúnmente para la formación y adaptación de los estudiantes que llegaban desde otros países de habla no inglesa. El modelo monolingüe en inglés, sin embargo, continuaría siendo implementado en una gran parte del territorio estadounidense. Este cambio sería significativo ya que, con anterioridad a la legislación, las escuelas no proporcionaban apoyo lingüístico alguno y se esperaba que los estudiantes asimilaran la instrucción en inglés lo antes posible por sí mismos. Este método fue denominado “sink or swim” – nadar o hundirse (Baker & Wright, 2017).

En 1971, en representación de 1.856 estudiantes de origen chino que no eran completamente competentes en el uso del inglés académico, se presenta una demanda contra el distrito escolar de San Francisco. Los demandantes argumentaban que el distrito, al no proporcionar instrucción suplementaria en inglés ni contenido en la lengua de los estudiantes, estaba violando de manera efectiva el derecho a una oportunidad educativa equitativa recogido en la Enmienda Constitucional número 14 y en la Ley de Derechos Civiles de 1964 (Sampson & Douglass Horsford, 2015). La sentencia final del Tribunal Supremo de los Estados Unidos en 1974 determinó que no proporcionar educación en una lengua que los estudiantes puedan entender, significa, de hecho, impedir el acceso a una educación efectiva y, por lo tanto, el distrito era responsable de asegurar que los estudiantes, independientemente de su origen, tuvieran acceso a la educación. Esta decisión del Tribunal Supremo, también recogida en la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas (“Equal Educational Opportunity Act”) de 1974, supuso la prohibición de la discriminación de cualquier tipo contra los estudiantes y el reconocimiento de que las escuelas deben tomar medidas efectivas para desmontar las barreras que impiden un acceso equitativo a la educación.

La sentencia dio origen a lo que se conocería como «los remedios de Lau» (“The Lau Remedies”), que consistían en requerir a los distritos escolares: a) identificar estudiantes que usan de modo habitual otras lenguas que no fueran el inglés; b) determinar si dichos estudiantes necesitan apoyo en la instrucción en inglés; c) situar a los estudiantes en clases con la instrucción apropiada y con maestros/as con una preparación suficiente para atender sus necesidades lingüísticas y educativas; y d) establecer mecanismos de evaluación que permitan determinar cuando el estudiante ya no necesitara dichos apoyos (Nieto, 2009).

En 1978, la familia Castañeda interpuso una denuncia contra el distrito escolar de Raymondville en Texas argumentando que el sistema de asignación a clases estaba basado en criterios racial y étnicamente discriminatorios que impedían el desarrollo académico de los niños y niñas Mexicoamericanos/as. En 1981, después de recurrir la sentencia de un tribunal local, la Corte de Apelaciones determinó una serie de acciones para garantizar que los distritos escolares cumplieran sus obligaciones bajo la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas de 1974 (Arias & Faltis, 2012).

Las garantías establecidas por los estándares de la sentencia son:

1. El programa educativo debe estar basado en una teoría educativa sólida.
2. El programa debe implementarse con suficientes recursos materiales y de personal.
3. El programa debe demostrar efectividad en superar las barreras lingüísticas. (Ovando, 2003)

Estas dos sentencias judiciales, *Lau v. Nichols* y *Castañeda v. Pickard*, sirven de guía hasta la actualidad a los distritos escolares para determinar su actuación con relación a los derechos y necesidades de los estudiantes que necesitan apoyo en la transición lingüística y académica al inglés. A pesar de que en ningún caso exigían la implementación de programas bilingües, estas dos sentencias servirían como catalizador de dichos programas.

Antes de iniciar la exposición sobre los distintos modelos de educación bilingüe, es importante contextualizar que la educación en los Estados Unidos es una competencia en gran parte estatal y, por lo tanto, la legislación federal no requiere la implementación de un programa educativo en concreto. De hecho, los fondos federales para educación son una pequeña parte de los fondos que reciben las escuelas que en su mayoría provienen de fuentes locales y estatales. Aun así, las políticas federales y estatales juegan un papel importante ya que sirven de orientación y guía a la implementación de diversos parámetros educativos, especialmente en cuanto al acceso y a la inclusión educativa. La legislación federal que establece criterios de actuación y financiación se denomina “Elementary and Secondary Education Act”, y tuvo su primera versión en 1965. Ya mencionamos que la reautorización de esta ley en 1968 fue apodada “the bilingual education act.” En el año 2001, la reautorización de esta misma ley eliminó cualquier referencia a la palabra bilingüe reemplazando el Título VII sobre educación bilingüe con el Título III que hace referencia a la educación exclusivamente en inglés, “English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act” (Título III: Cláusula sobre la adquisición del inglés, enriquecimiento de la lengua, y el rendimiento académico) (Menken, 2009). Esta variación supuso un cambio de orientación hacia el bilingüismo desde el gobierno federal que reforzaba el interés por dedicar recursos a la adquisición del inglés y por ignorar las lenguas nativas de los estudiantes bilingües. La palabra bilingüe recuperaba una connotación peyorativa si es que alguna vez había dejado de tenerla por completo.

### **3. Genealogía de los programas bilingües en Estados Unidos**

Los programas bilingües en Estados Unidos se pueden agrupar en dos categorías: a) Programas que se consideran bilingües debido a los estudiantes que sirven, es decir estudiantes bilingües, pero que no tienen como objetivo el aprendizaje y desarrollo de dos o

más idiomas, sino que sirven como transición a la instrucción en inglés; y b) Programas cuyo objetivo es desarrollar el conocimiento lingüístico, cultural y académico de los/as estudiantes en dos o más idiomas (Baker & Wright, 2017). Tomando este marco como referencia, a continuación, serán descritos los programas más comunes que se ajustan a cada una de estas categorías. Como fue mencionado anteriormente, en Estados Unidos, la educación se entiende como una competencia descentralizada, tanto a nivel federal como a nivel estatal, y dependiendo del estado, los programas, currículum, actividades y requisitos educativos pueden variar. Los estados o el gobierno federal, en general, no influyen en las decisiones locales sobre los tipos de programas que implementan las escuelas a menos de que consideren que están violando los derechos civiles de los estudiantes. Diferentes estados pueden asignar nombres diferentes a programas de características y objetivos similares.

### **3.1. Programas de transición de instrucción al inglés**

Los siguientes programas fueron diseñados para facilitar la transición de los estudiantes que llegaban a las escuelas sin hablar suficiente inglés para aprender contenido en clases de educación general.

#### **3.1.1. Programas de inmersión adaptativa al inglés (“Sheltered English Immersion”)**

Los primeros programas que se originan en Estados Unidos tienen como función ejercer de medida compensatoria para los estudiantes que no tienen las suficientes competencias lingüísticas en inglés para entender y aprender el contenido académico en las clases. Los programas de transición fueron los programas más comúnmente implementados en las escuelas de Estados Unidos después de que se considerara ilegal no ofrecer ningún tipo de apoyo a la inclusión lingüística (Crawford, 2004). Estos programas, en los que la lengua nativa puede ser utilizada como apoyo, no requieren ningún tipo de instrucción que no sea en inglés. Los programas de inmersión adaptativa al inglés tienen generalmente dos componentes:

- a) Clases de inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés). Los estudiantes, dependiendo de su nivel de inglés, reciben unas horas determinadas de instrucción en inglés como segunda lengua. Este aprendizaje se puede ofrecer en el contexto de la misma clase de contenido (“push-in model”) o en una clase a parte (“pull-out model”). Asimismo, es posible que el/la maestro/a integre aspectos propios de una clase de lengua inglesa en la materia que esté impartiendo, ya sea matemáticas, ciencias o historia. Este método se denomina “content embedded English language development instruction” o “integrated English language development” (instrucción de desarrollo del inglés integrada en el contenido).
- b) “Sheltered Content Instruction” (Instrucción de contenido con adaptaciones). Los maestros y maestras adaptan el lenguaje que utilizan durante la instrucción en inglés para hacerlo accesible para los estudiantes a distintos niveles de competencia lingüística en inglés. Dichos/as maestros/as deben tener un entrenamiento sobre las técnicas de adaptación de materiales y recursos para asegurar que tienen los conocimientos suficientes para enseñar a estudiantes bilingües. Es importante también que se modifique el lenguaje para que resulte apropiado, pero sin devaluar la riqueza académica del contenido que



los estudiantes deben aprender, el cual debe ser similar al de sus compañeros nativos en inglés. También es importante el uso de recursos no lingüísticos, como actividades prácticas, el uso de gráficas, rótulos y otros elementos visuales para la instrucción (Echevarría & Graves, 2003).

Estos programas tienen diferentes modos de implementación, pero es común que los estudiantes sean sacados de las aulas en determinados periodos para recibir instrucción en inglés como segundo idioma. Este modelo, llamado “pull-out”, ha recibido numerosas críticas porque los estudiantes pierden potencialmente instrucción en otras áreas académicas y también por la estigmatización que supone salir de clase delante de todos los compañeros para recibir una instrucción con carácter de apoyo o de recuperación (Ovando & Combs, 2018). En algunos de estos programas, es el maestro de instrucción en inglés el que está presente durante la instrucción en determinadas materias para mitigar la pérdida de contenido, en un modelo que no es muy común y se denomina “push-in” (Wright, 2015).

### **3.1.2. Programas bilingües de transición al inglés**

Aunque se les denomine programas bilingües, en realidad, estos programas tienen como objetivo servir de puente a la instrucción en inglés y no que los estudiantes mantengan sus lenguas de origen. Se les denominó programas bilingües en contraste a los programas de instrucción en inglés descritos anteriormente porque se caracterizaban por incluir la lengua nativa como medio de instrucción. El primer estado en elaborar una política a nivel estatal de adopción e implementación de programas bilingües fue Massachusetts en 1971, seguido por Illinois y Texas en 1973. En general, estas leyes estatales requerían que los distritos que tuvieran más de 20 estudiantes con el mismo idioma nativo en una escuela implementaran un programa bilingüe (Nieto, 2009).

Los programas fueron diseñados con el objetivo de que los estudiantes pudieran hacer una transición completa al inglés generalmente en un plazo de tres años sin que perdieran conocimientos de contenido. Para ello, los estudiantes comienzan con clases de inglés como segunda lengua y reciben la instrucción de matemáticas, ciencias y otras asignaturas en su propia lengua. El número de materias que se imparte en la lengua nativa se va reduciendo paulatinamente conforme los estudiantes son más competentes en inglés. En teoría, a los tres años los estudiantes ya están listos para estar en un programa completamente en inglés. Aunque, legalmente, los estudiantes deben continuar en el programa hasta que no demuestren suficiente competencia lingüística en inglés independientemente del tiempo que tarden en conseguirlo (Ovando & Combs, 2018).

Los programas bilingües de transición también tuvieron críticas. Por un lado, se cuestionaba su rigor educativo y se les acusaba de retardar la integración cultural y lingüística de los estudiantes inmigrantes (Baker & Wright, 2017). También se les acusó de generar un ambiente de segregación porque los estudiantes en programas bilingües apenas compartían tiempo o clases con sus compañeros nativos y eran relegados a un rol secundario en todos los aspectos de la comunidad educativa (Ovando & Combs, 2018). También es cuestionable como establecieron un margen artificial de tres años para que los estudiantes consiguieran el dominio del inglés académico cuando diferentes estudios han demostrado que en realidad el tiempo necesario puede variar entre cinco y siete años (Greenberg Motamedi, 2015; Hakuta *et al.*, 2000).



### 3.2. Programas de conservación y desarrollo del bilingüismo

Estos programas tienen como objetivo el aprendizaje de inglés y, al menos, otra lengua.

#### 3.2.1. Programas duales (One-way / Two-way immersion programs)

El objetivo de los programas duales es desarrollar por completo las funciones lingüísticas en dos idiomas de todos/as los/as estudiantes. Existen diferentes modelos de programas duales dependiendo de varios factores: los estudiantes que componen el programa, la distribución del contenido entre ambas lenguas, la duración del programa, etcétera. Howard *et al.* (2018) explican que «el término *lenguaje dual* se refiere a cualquier programa que facilita la alfabetización y la enseñanza de materias a todas/os las/os estudiantes en dos idiomas y que promueve el bilingüismo y la lectoescritura, los logros académicos apropiados a cada grado, y las competencias socioculturales—un término que abarca el desarrollo de la identidad, competencia transcultural y apreciación multicultural—para todas/os las/os estudiantes (p. 3). (“the term *dual language* refers to any program that provides literacy and content instruction to all students through two languages and that promotes bilingualism and biliteracy, grade-level academic achievement, and sociocultural competence—a term encompassing identity development, cross-cultural competence, and multicultural appreciation—for all students”).

Los programas denominados de doble vía (“two-way”) sirven al mismo número de estudiantes que son monolingües en inglés y en monolingües en otro idioma, aproximadamente. Los programas duales que sirven de manera exclusiva a estudiantes que son monolingües en un idioma distinto al inglés se denominan de vía única (“one-way”) (Howard *et al.*, 2018), aunque también reciben la denominación de programas bilingües de desarrollo o de mantenimiento de la lengua (Baker & Wright, 2017).

El primero de los programas llamados “two-way dual language immersion”, fue implementado en las escuelas públicas de Miami-Dade County en 1963. Este programa fue diseñado para los refugiados políticos que llegaron desde Cuba y que contaban con recursos económicos y políticos. Como se pensaba que estos inmigrantes no permanecerían mucho tiempo en los Estados Unidos y además contaban con la simpatía de la opinión pública por su origen, el objetivo de proporcionar una instrucción equilibrada en español e inglés desde el primer grado hasta el sexto y que los estudiantes acabaran la educación primaria siendo competentes en ambas lenguas fue aceptado con buena voluntad (García & Otheguy, 1988). Las aulas estaban compuestas por una parte de estudiantes cuya lengua nativa era español, aproximadamente el cincuenta por ciento y el resto por estudiantes cuya lengua nativa era el inglés. De ahí, el origen del nombre “two-way,” es decir ambos grupos de estudiantes se beneficiarían de la instrucción en dos idiomas, ya que las diferentes materias eran impartidas en inglés y en español (Baker & Wright, 2017; Howard *et al.*, 2018).

Aunque la distribución de contenido por idioma puede variar, uno de los modelos más comunes comienza asignando el noventa por ciento del contenido a la lengua con menor presencia social y el diez por ciento restantes a la instrucción en inglés. Este porcentaje puede irse reduciendo curso tras curso hasta alcanzar el cincuenta por ciento en cada idioma generalmente en el quinto curso. Sin embargo, hay programas que distribuyen el contenido al cincuenta por ciento durante la duración completa del programa. A los primeros, se les denomina programas 90:10, y a los segundos, 50:50. Aunque estos son los más comunes, pueden darse otras distribuciones diferentes (Boyle *et al.*, 2015; Howard

*et al.*, 2018). En cuanto a la asignación de tiempo a cada idioma por asignatura, es frecuente que la instrucción se alterne durante periodos de tiempo establecidos para cada uno de los idiomas. Por ejemplo, en español los lunes, miércoles y viernes, y en inglés los martes y jueves. También es posible que esta alternancia sea semanal. Lo importante es que los estudiantes tengan un equilibrio entre las dos lenguas y comprendan conceptos fundamentales en ambos idiomas (Baker & Wright, 2017). Hay un modelo, “Gómez and Gómez dual language education model”, con mayor relevancia en el estado de Texas, que establece con exclusividad una lengua por asignatura (Gómez *et al.*, 2005), pero esto no es lo recomendado en otros modelos.

Aunque no hay cifras oficiales sobre el número exacto de programas duales en todos los Estados Unidos, se estima que pueden superar ampliamente los dos mil. El Centro de Lingüística Aplicada (“Center for Applied Linguistics” – CAL) mantiene una base de datos donde las mismas escuelas duales pueden inscribirse y ese es el número aproximado de registros con el que cuentan ([www.cal.org/twi/directory/index.html](http://www.cal.org/twi/directory/index.html)). Lo que es indudable es que los programas duales en Estados Unidos han crecido exponencialmente. De hecho, son las familias de clase media y que hablan solo inglés las que han impulsado de manera decisiva este crecimiento y las que muy probablemente lo seguirán impulsando (Palmer *et al.*, 2015). Aunque la gran mayoría de programas son en inglés-español, el 95 por ciento de acuerdo con CAL, muchos otros idiomas también tienen representación, tales como árabe, francés, alemán, japonés, chino (mandarín y cantonés) ruso, entre otros.

## 4. Evaluaciones empíricas y consideraciones sociopolíticas de los programas bilingües en los Estados Unidos

Determinar la efectividad de cualquier programa o sistema educativo no es una tarea sencilla. A la cantidad de factores que se deben tomar en cuenta para aseverar la autenticidad de las conclusiones científicas y cuantificar en qué medida contribuyen al éxito o fracaso del programa, se suma a menudo la orientación ideológica de la cuestión educativa de la que se trate. Dichas connotaciones ideológicas o consideraciones sociopolíticas son a menudo determinantes en la evaluación del desempeño de los programas educativos. Por ejemplo, políticamente la educación bilingüe ha sido tradicionalmente escenificada como un modelo de educación compensatoria no deseable (Flores, 2016), en gran medida porque promocionaba el uso de lenguas que no eran el inglés, y en particular el español. También porque fue diseñada y promocionada como sistema de apoyo a estudiantes que no hablaban el suficiente inglés.

A pesar de esta visión negativa, existe un número significativo de estudios empíricos que corroboran que los programas que utilizan la lengua nativa de los estudiantes como lengua vehicular influyen de manera positiva tanto en la adquisición de la lengua inglesa como en el aprendizaje de contenido académico (August & Shanahan, 2006; Genesse *et al.*, 2006). Por ejemplo, August *et al.* (2010), en un estudio que analiza los resultados de la investigación sobre educación bilingüe desde los años 80, establece que existe un efecto positivo moderado para los estudiantes que son formados en dos idiomas. Slavin and Cheung (2005) ya habían encontrado un efecto similar a favor de los programas bilingües en un estudio previo. Otros estudios indican que los estudiantes que son

formados en programas bilingües no solo demuestran mejores resultados en las áreas de contenido, sino en la adquisición del inglés también (Goldenberg, 2013; Umansky & Reardon, 2014). Estos resultados positivos son aun mayores en los programas que tienen como objetivo el desarrollo del bilingüismo y la lectoescritura en dos idiomas, es decir, en los programas duales (Lindholm-Leary & Genesse, 2010, 2014; Thomas & Collier, 2012; Umansky *et al.*, 2016).

Además de los efectos mencionados, otros estudios han encontrado que los programas bilingües contribuyen a la mejora de la autoestima y la integración de los/as estudiantes (Izquierdo, 2011), reducen el número de deserciones escolares (Rumbaut, 2014), aumenta las posibilidades de los estudiantes de llegar a la universidad (Santibañez & Zárate, 2014) e incrementa el respeto por la diversidad multicultural (Lindholm-Leary, 2001; Lindholm-Leary & Borsato, 2001). Esta prevalencia de estudios que confirman que el dominio de dos (o más) idiomas tiene efectos positivos cognitiva, psicológica, económica y socialmente (Bialystok & Viswanathan, 2009; Bialystok *et al.*, 2012; Callahan & Gándara, 2014; Gándara, 2018) ha favorecido una visión mucho más abierta respecto al bilingüismo en los Estados Unidos.

Otro factor que ha contribuido a generar un clima favorable al desarrollo de programas bilingües duales es la toma de conciencia de que la falta de conocimientos lingüísticos en otras lenguas supone una barrera socioeconómica para el país en un entorno de creciente globalización y de que el conocimiento de otras lenguas y culturas enriquece al individuo y fortalece sus perspectivas laborales y económicas (May, 2014). De hecho, la enseñanza de lenguas extranjeras, que no comienza en general hasta la educación secundaria en el noveno curso, ha disminuido en los Estados Unidos durante la pasada década. Solamente el cincuenta por ciento de los estudiantes de secundaria completan un año de idiomas y la gran mayoría solo tienen acceso a educación exclusivamente en inglés (Wiley, 2014). Varios estados, incluyendo Utah y Carolina del Norte, han implementado sistemas estatales de apoyo a la creación y desarrollo de programas duales lo que ha fomentado la apertura de nuevos programas (Baker & Wright, 2017). Este éxito de los programas duales contribuye de manera definitiva a que el futuro de la educación bilingüe en Estados Unidos tenga unas perspectivas alentadoras.

Sin embargo, estas perspectivas positivas parecen ser mucho más favorables siempre que la primera lengua de los hablantes sea el inglés (Cervantes-Soon, 2014; Palmer, 2009, 2010). Para la multitud de estudiantes que llegan a las escuelas estadounidenses hablando un idioma que no es el inglés, la prioridad continúa siendo la rápida transición a la instrucción en inglés, especialmente si hablan español, idioma al que se sigue percibiendo con desconfianza. Esta situación aboca a multitud de estudiantes bilingües a programas de recuperación escolares en los que no desarrollan la totalidad de sus capacidades y competencias intelectuales y lingüísticas. Estos programas, fundamentados entorno a la educación de inglés como segunda lengua, tienen en ocasiones como consecuencia una mala adaptación al sistema educativo, una persistente falta de logros académicos, y una continua e innecesaria remisión a la educación especial (Harry & Klingner, 2006; Váldez, 2001). Es, por lo tanto, necesario que los programas duales incluyan mecanismos explícitos que promocionen el desarrollo del conocimiento social, académico y lingüístico desde la equidad (Cervantes-Soon *et al.*, 2017; Palmer *et al.*, 2015). De otro modo, estos programas serán simplemente un mecanismo más para potenciar el privilegio y la posición aventajada de los estudiantes de clase media alta. Y además servirán de elemento de marginación y desapego para los estudiantes bilingües que acabarán siendo

utilizados como mero objeto para el beneficio de los estudiantes que hablan inglés como primera lengua y están en el proceso de aprender una lengua minoritaria (Cervantes-Soon, 2014; Cervantes-Soon *et al.*, 2017). Los motivos del éxito de los programas duales son variados, pero no hay duda de que un programa que utiliza la cultura y lengua de los estudiantes más desfavorecidos como un elemento de valor académico ejerce una influencia poderosa en la motivación y resultados de los estudiantes y por lo tanto debe establecer las necesidades y potencial de dichos estudiantes como prioridad.

## 5. Retos y lecciones de los programas bilingües

El caso de los Estados Unidos, debido a su condición de «nación de inmigrantes» y su significativa diversidad demográfica, se considera generalmente demasiado delimitado y con pocas aplicaciones en otros contextos sociales. Además, el aumento de la inmigración desde Latinoamérica y Asia, cuyo crecimiento ha sido especialmente pronunciado desde los años sesenta, ha revestido a la educación bilingüe en el país como modelo integrador al inglés más que como mecanismo de promoción de la lengua. Sin embargo, la experiencia estadounidense puede servir de ejemplo a otros entornos que también atraen a un gran número de inmigrantes cuyas primeras lenguas no son la de los países de acogida, como es el caso europeo. Estos retos y lecciones de ámbito norteamericano pueden ayudar a los esfuerzos de respeto e integración en una sociedad multicultural y contribuir a que se valore el bagaje lingüístico y cultural de los estudiantes que se integran a las aulas en un país nuevo.

La primera lección importante que se podría extraer del caso de los Estados Unidos es que la educación bilingüe no debe abordarse desde una óptica compensatoria. Es decir, el bilingüismo, independientemente de las lenguas de que se trate, es siempre un valor humano, social y pedagógico y debe ser tratado de ese modo. Las escuelas deben fomentar la presencia y el respeto de la realidad multicultural y plurilingüe de la mayoría de las sociedades en las que vivimos. Una visión reduccionista de las lenguas y el bilingüismo conlleva una pérdida de capacidades y recursos que afecta negativamente a las escuelas y a la sociedad. Esta filosofía es fácil de aplicar cuando la segunda lengua que se utiliza en las escuelas es el inglés. El inglés tiene una etiqueta de idioma de prestigio que garantiza su posición hegemónica de manera global. Sin embargo, existen otras lenguas, en ocasiones con igual arraigo histórico y social, como es el caso del español en los estados del sudoeste, que son ignoradas o desprestigiadas. Lo ideal sería combinar programas bilingües donde la presencia del inglés se suplemente con otros idiomas que contribuyan a la formación cultural, académica y lingüística de los/as estudiantes.

Es una obviedad enfatizar que un programa educativo que tenga como meta esencial el desarrollar únicamente competencias lingüísticas en uno (o en dos idiomas) no puede ser un programa efectivo. Los estudiantes, además de conocimientos lingüísticos, necesitan adquirir otros conocimientos académicos, como las matemáticas o la ciencia social, de otro modo, nadie aceptaría educar a sus hijos e hijas en dicho programa. Y ello debería ser válido para cualquier programa, a menos de que aspiren a demostrar éxito en todas las asignaturas del currículum, un enfoque en competencias lingüísticas es claramente insuficiente (Lindholm-Leary & Genesse, 2014).

Como segunda lección, conviene destacar que los programas bilingües deben dotarse de unas estructuras que permitan, por un lado, contar con el apoyo de la comunidad a la que se pretende servir en dichos programas y su bagaje cultural y lingüístico. Y, por



otro lado, flexibilidad a la hora de desarrollar, modificar e implementar un programa y un currículum que esté fundamentado en los conocimientos académicos e idiosincrasias lingüísticas y culturales de dos idiomas y dos culturas. Para ello, es fundamental el entendimiento de que la lengua no representa simplemente una red de estructuras y reglas gramaticales para facilitar la comunicación, sino que la lengua está íntimamente ligada a la identidad social y personal de los individuos y sus comunidades y, por lo tanto, son representaciones de «maneras de ser y de entender» (Gee, 2012; Macedo & Bartolomé, 2001). Como aseveran los educadores Paulo Freire y Donald Macedo (1987), aprender a leer es, mucho más que decodificar palabras, una forma de *aprehender* el mundo. Por ello, es esencial que los programas bilingües estén fundamentados en las raíces socioculturales de las comunidades a las que sirven y que la calidad y el prestigio del programa tome como base la implicación y el compromiso de dicha comunidad.

Es esencial en este aspecto también que los programas bilingües sean liderados por individuos cuya visión esté fundamentada en un conocimiento sobre el bilingüismo, el aprendizaje académico en dos idiomas y las competencias socioculturales. Los líderes de estos programas deben ser capaces de crear una visión compartida donde se definan las expectativas lingüísticas y académicas que sean comprendidas y compartidas por la comunidad educativa al completo. El bagaje e identidad cultural y los emblemas y tradiciones históricas y sociales de los grupos que representan a otras lenguas deben ser igualmente constituidos como parte indeleble de la misión y de la organización de la escuela y el distrito escolar.

Una tercera lección pasa por repensar, evaluar e instituir sistemas alternativos de formación inicial y continua, y contratación del profesorado y el personal de las escuelas. Los conocimientos y habilidades que se requieren del personal docente en un programa bilingüe van más allá de la capacidad de expresarse correctamente en dos idiomas. Es necesario que puedan generar y evaluar recursos que sirvan de puente entre las lenguas del programa. También deben estar preparados/as para las muestras de aprendizaje tanto lingüísticas como académicas que son típicas en estudiantes que se forman en dos idiomas. Así mismo, todos/as los/as maestros/as son maestros de lengua ya que sirven como modelos lingüísticos para sus estudiantes. Sin embargo, los/as maestros/as en programas bilingües enfrentan ese reto de manera particular, al tener que transmitir sus conocimientos tanto lingüísticos como académicos en dos lenguas. Lo mismo se puede argumentar del resto del personal de la escuela. Todo el personal debe servir para reforzar el aprendizaje y ser modelo del uso generalizado de las dos lenguas del programa (Izquierdo, 2011).

Finalmente, otra iniciativa que parece reforzar la buena salud del bilingüismo en Estados Unidos es el Sello del Bilingüismo (“Seal of Biliteracy”). Una iniciativa popular que surgió en California a principios del milenio y que reconoce con carácter oficial a los estudiantes de secundaria que demuestran competencias lingüísticas en inglés y otro(s) idioma(s). California fue el primer estado en aprobarlo en 2011. Hasta la fecha, treinta y ocho estados han adoptado esta iniciativa y diez más están considerando adoptar el sello del bilingüismo para reconocer a sus estudiantes (<https://sealofbiliteracy.org/>). Este tipo de política no solamente contribuye a reconocer el esfuerzo individual en el aprendizaje de idiomas, sino es un esfuerzo en el reconocimiento social del multilingüismo y la multiculturalidad como objetivos educativos meritorios. En el fondo, esto es esencial: reconocer que en la adopción del bilingüismo como modelo educativo no solo tomamos el aprendizaje de dos idiomas como objetivo, sino también apostamos por un efecto social, cultural, económico y político hacia la valorización y el reconocimiento de una realidad plurilingüe y multicultural.

## 6. References

- Arias, M.B. & Faltis, C. (2012). *Implementing educational language policy in Arizona: legal, historical, and current practices in SEI*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- August, D., Goldenberg, C., & Rueda, R. (2010). Restrictive state language policies: Are they scientifically based? En P. Gándara, & M. Hopkins (Eds.). *Forbidden Language: English learners and restrictive language policies* (pp. 139–158). New York: Teachers College Press.
- Baker, C. & Wright, W. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W.E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th Edition). Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Baugh, J. (1999). *Out of the mouth of slaves: African American language and educational malpractice*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bialystok, E., & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures, *Cognition*, 113(3), 494–500.
- Bialystok, E., Craik, F.I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250.
- Boyle, A., August, D., Tabaku, L., Cole, S., & Simpson-Baird, A. (2015). *Dual language education programs: Current state policies and practices*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Callahan, R., & Gándara, P. (2014). *The bilingual advantage: Language, literacy and the U.S. labor market*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Cervantes-Soon, C.G. (2014). A Critical Look at Dual Language Immersion in the New Latin@ Diaspora, *Bilingual Research Journal*, 37(1), 64–82, DOI: 10.1080/15235882.2014.893267
- Cervantes-Soon, C.G., Dorner, L., Palmer, P. Heiman, D., Schwerdtfeger, R., & Choi, J. (2017). Combating inequalities in two-way language immersion programs: Toward critical consciousness in bilingual education spaces. *Review of Research in Education*, 41, 403–427, DOI: 10.3102/0091732X17690120.
- Crawford, J. (2004). *Educating English learners: language diversity in the classroom*. Los Angeles: Bilingual Education Services, Inc.

- deJong, E. J. (2002). Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 26, 1–20.
- Echevarría, J., & Graves, A.W. (2003). *Sheltered content instruction: Teaching English-language learners with diverse abilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Flores, N. (2016). A tale of two visions: Hegemonic whiteness and bilingual education. *Educational Policy*, 30, 13–38.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Gándara, P. (2018) The economic value of bilingualism in the United States. *Bilingual Research Journal*, 41(4), 334-343.
- García, O. & Otheguy, R. (1988). The language situation of Cuban Americans. En McKay, S. & Wong, S.C. (Eds.). *Language diversity: Problem or resource* (pp. 166–192). New York, NY: Newbury House.
- Gee, J.P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Goldenberg, C. (2013). Unlocking the research on English learners. *American Educator*, 38, 4–11.
- Gómez, L., Freeman, D.E., & Freeman, Y.S. (2005). Dual language education: A promising 50–50 model. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 145–164.
- Greenberg Motamedi, J. (2015). *Time to reclassification: How long does it take English learner students in Washington Road Map districts to develop English proficiency?* (REL 2015-09). Washington, DC: Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northwest. Retrieved from: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Hakuta, K., Butler, Y.G., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Harry, B., & Klingner, J. K. (2006). *Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools*. New York, NY: Teachers College Press
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Languages*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Howard, E.R., Lindholm-Leary, K.J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, D., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding Principles for Dual Language Education* (3rd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.



- Izquierdo, E. (2011). Two way dual language education. En R. R. Valencia (Ed.), *Chicano school failure and success: Past, present, and future* (3rd Ed.) (pp. 160–172). New York, NY: Taylor & Francis.
- Jespersen, O. (1922). *Language*. London: George Allen and Unwin.
- Lindholm-Leary, K.J. (2001). *Dual language education (Vol. 28)*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lindholm-Leary, K.J., & Borsato, G. (2001). *Impact of two-way bilingual elementary programs on students' attitudes toward school and college*. Berkeley, CA: UC Berkeley Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Lindholm-Leary, K.J., & Genesse, F. (2010). Alternative educational programs for English learners. In California State Department of Education (Ed.). *Improving education for English learners: Research-based approaches*. Sacramento, CA: CDE press.
- Lindholm-Leary, K.J., & Genesse, F. (2014). Students outcomes in one-way, two-way, and indigenous language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 165–180.
- Macedo, D., & Bartolome, L.I. (2001). *Dancing with Bigotry: Beyond the Politics of Tolerance*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Macías, R. F. (2014). Spanish as the Second National Language of the United States: Fact, Future, Fiction, or Hope? *Review of Research in Education*, 38(1), 33–57. <https://doi.org/10.3102/0091732X13506544>
- May, S. (2014). Justifying educational language rights. *Review of Research in Education*, 38(1), 215–241.
- Menken, K. (2009). No child left behind and its effects on language policy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 103-117. doi:10.1017/S0267190509090096
- Nieto, D. (2009). A Brief History of Bilingual Education in the United States. *Penn GSE Perspectives on Urban Education Journal*, 6(1), 61 – 72.
- Ovando, C.J., & Combs, M.C. (2018). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Palmer, D.K. (2009). Middle-class English speakers in a two-way immersion bilingual classroom: “Everybody should be listening to Jonathan right now ...” *TESOL Quarterly*, 43(2), 177–202.
- Palmer, D.K. (2010). Race, Power, and Equity in a Multiethnic Urban Elementary School with a Dual-Language “Strand” Program. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 94–114.
- Palmer, D.K., Zuñiga, C.E., & Henderson, K. (2015). A dual language revolution in the United States? On the bumpy road from compensatory to enrichment education for bilingual children in the United States. In Wright, W.E., Boun, S., & García, O. (Eds.). *Handbook of bilingual and multilingual education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Pavlenko, A. (2002) "We have room for but one language here": language and national identity in the US at the turn of the 20th century. *Multilingua*, 21, 2/3, 163-196
- Pinter, R., & Keller, R. (1922). Intelligence tests for foreign children. *Journal of Educational Psychology*, 13, 1–23.
- Rumbaut, R. (2014). English plus: Exploring the socio-economic benefits of bilingualism in Southern California. En Callahan, R., & Gándara, P. (Eds.). *The bilingual advantage: Language, literacy and the U.S. labor market* (pp. 184–210). Bristol, England: Multilingual Matters
- Saer, O.J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25–28.
- Sampson, C. & Douglass Horsford, S. (2015). Beyond legal remedies: Toward funding equity and improved educational opportunities for English language learners. En Bon, S.C. & Sun, J.C. (Eds.) *Law and education inequality: Removing barriers to educational opportunities*. Charlotte, NC: IAP.
- Santibáñez, L., & Zárate, M.E. (2014). Bilinguals in the United States and college enrollment. En Callahan, R., & Gándara, P. (Eds.). *The bilingual advantage: Language, literacy and the U.S. labor market* (pp. 213–234). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Slavin, R., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75(2), 247.
- Thomas, W.P., & Collier, V.P. (2012). *Dual language education for a transformed world*. Albuquerque, NM: Fuente Press.
- Umansky, I.M., & Reardon, S. (2014). Reclassification patterns among Latino English learner students in bilingual, dual immersion, and English immersion classrooms. *American Educational Research Journal*, 51(3), 879.
- Umansky, I.M., Valentino, R.A., & Reardon, S.F. (2016). The promise of two-language education. *Educational Leadership*, 73(5), 10–17.
- Valdez, G. (2001). *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wright, W.E. (2015). *Foundations for teaching English language learners: Research, theory, policy, and practice* (2nd Ed.). Philadelphia, PA: Caslon Pub.