



ANÁLISIS DE LOS MODELOS CURRICULARES BILINGÜE Y DE INMERSIÓN EN UNA SOCIEDAD MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL

Ma. Jesús García Martín

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art6.pdf>

Fecha de recepción: 20 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación: 10 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación: 27 de septiembre de 2012



El principal propósito de esta investigación es comprobar cómo el programa bilingüe (TBP) si se compara con el de inmersión estructurada al inglés (SEI), produce un más alto rendimiento escolar y desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos cuya primera lengua no es inglés. Además pretende determinar los factores que contribuyen a ello.

En el estado de California (USA), se eliminaron casi en su totalidad los programas bilingües a favor de los de inmersión a raíz de la aprobación de la Proposición 227 en 1998 y de la ley “No Child Left Behind” con lo que en la última década, se ha ido poniendo en cuestionamiento la atención a la diversidad del sistema educativo, así como la respuesta que se da a las necesidades personales y educativas de los alumnos inmigrantes en una sociedad como la californiana altamente multicultural y multilingüe.

Por tanto se pretende contribuir con el presente estudio comparativo a la reflexión sobre los resultados no solo académicos, sino también emocionales y afectivos del educando, para que puedan tenerse en cuenta a la hora de diseñar contenidos, materias y programas curriculares que mejoren el proceso de adquisición de una segunda lengua al mismo tiempo que faciliten el desarrollo intelectual, educativo y de integración social de la población escolar inmigrante.

Así son objeto de análisis y estudio en la presente investigación:

1. Los dos programas o modelos básicos curriculares utilizados en la enseñanza con alumnos inmigrantes en California. Un importante número de estudios sobre educación bilingüe han apoyado la enseñanza de los alumnos en su lengua materna mientras aprenden inglés. Por otra parte críticos han creído que los alumnos deben sumergirse totalmente en inglés porque contribuye al aprendizaje de esta segunda lengua más rápida y naturalmente.
2. El nivel de competencia lingüística en inglés de los alumnos hispanos o latinos y su relación con el rendimiento escolar, en programas bilingües y de inmersión. Este nivel de competencia lingüística es fundamental puesto que a medida que se sabe más inglés se es más capaz de usar eficazmente los conocimientos fonológicos, sintácticos, semánticos y ortográficos en el lenguaje oral y escrito y en el aprendizaje de otras áreas curriculares.
3. El nivel de lectura ya que se parte de la convicción de que los alumnos a medida que mejoran en lectura en L1 (lengua materna), más conocimientos adquieren y en consecuencia más rápidamente transfieren dichos conocimientos a su segunda lengua (L2), al inglés en este caso. La posesión de un mayor nivel de vocabulario y comprensión ayuda a dar más sentido a lo leído, a analizarlo e interpretarlo mejor y por tanto contribuye a que los resultados académicos que se obtienen sean en general más satisfactorios y la autoestima de los alumnos, su capacidad de esfuerzo y motivación hacia el trabajo escolar más elevados.
4. El uso de la primera lengua como herramienta útil y eficaz complementaria para garantizar la adquisición y desarrollo de nuevos conocimientos en la enseñanza de las distintas materias curriculares.
5. Los hábitos y aspectos cognitivos desarrollados y los factores afectivos y emocionales implicados en el proceso de aprendizaje de ambos programas, el bilingüe y de inmersión y que directa y significativamente repercuten en el aprovechamiento escolar y el interés hacia el trabajo.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Factores que afectan el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua

1.1.1. Factores cognitivos y lingüísticos

El desarrollo cognitivo y del lenguaje están íntimamente relacionados (Ratner, 1993) y se nutren el uno del otro. En el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje están implicadas habilidades cognitivas como la memoria visual y la auditiva, la capacidad de asociación y la capacidad de atención. Necesitamos recordar y archivar sonidos, fonemas, sílabas, oraciones, objetos e imágenes asociados a ideas, y su secuencia, su forma y su significado.

En este complejo proceso es importante dotar a los niños de un amplio abanico de experiencias lingüísticas y educativas. Ha de desarrollarse sistemáticamente tanto el lenguaje oral, como el escrito, tanto la comprensión como la fluidez, tanto la fonética y fonología, como la gramática y la sintaxis. El desarrollo del lenguaje oral y la lectura a edades tempranas, se sabe que contribuyen en una gran medida al incremento del vocabulario y la comprensión y al entendimiento de la estructura de una lengua. Además aportan otros importantes beneficios en el desarrollo del pensamiento, la capacidad intelectual y la ampliación de conocimientos (West, Stanovich, y Mitchell, 1993). Los centros educativos y los padres además de la sociedad, juegan un papel vital a la hora de contribuir al fomento de la lectura e interacción verbal como hábito. Son actividades que además de proporcionar placer en sí mismas, ayudan al individuo en su desarrollo lingüístico, cognitivo y personal y previenen dificultades futuras.

El lenguaje necesita ser enseñado y es naturalmente desarrollado en los primeros años de vida mediante la imitación, la observación, la escucha y el uso de éste. Según Krashen (1985) se adquiere la primera lengua primero a través de un largo y activo período de escuchar. Las correcciones de los padres entonces son limitadas. Estos interpretan el significado, modifican o completan lo que dice el niño con la finalidad de favorecer la comprensión. El vocabulario y la gramática aumentan y mejoran de manera natural cada día y la instrucción formal en lectura y escritura es introducida sólo después de que dominan el lenguaje oral.

La adquisición de la segunda lengua es subconsciente y se produce de manera similar a la primera. El aprendizaje sin embargo es consciente y se corrigen los errores. Las estructuras gramaticales se adquieren en un predecible orden en la primera lengua (L1) como en la segunda lengua (L2) y nosotros podemos enseñar dicho orden natural (Krashen y Terrel, 1983) centrándonos en primer lugar en que nuestros mensajes lleguen, que sean comprendidos y en segundo lugar haciendo hincapié en proporcionar un rico abanico de conocimientos lingüísticos.

La incorporación siempre que sea posible de L1, la lengua materna del estudiante, al proceso de enseñanza aprendizaje, además de promover la diversidad lingüística y cultural -tan necesaria en sociedades como las nuestras, altamente cambiantes y con una economía y política cada vez más interdependientes-, garantiza la comprensión y el aprendizaje de conocimientos en otras áreas curriculares mientras se adquiere L2. Emocionalmente tiene un impacto también positivo ya que asegura que la persona que aprende esté sometida a experiencias positivas y exitosas de aprendizaje al poder utilizar una herramienta (L1) que entiende. Al mismo tiempo indirectamente con el uso de L1 se

contribuye a la mejora del interés, la participación y el esfuerzo. Esto está relacionado con el término “self-efficacy” creado por Bandura (1977): el éxito genera éxito.

Dicho autor explica que el nivel de confianza, se alimenta cuando el alumno tiene la posibilidad de enfrentarse a situaciones de aprendizaje que considera fácilmente abordables (“puedo hacerlo”), cuando las actividades programadas se adaptan al nivel de los alumnos y cuando las instrucciones son claras y entendibles. Ello enlaza con la incidencia que tienen en el aprendizaje otros aspectos.

1.1.2. Factores emocionales y afectivos

El dominio afectivo tiene una gran influencia en nuestra habilidad para adquirir un nuevo lenguaje. Diferentes estudios sugieren que una *positiva actitud* del individuo hacia un grupo cultural puede producir el deseo de entender y simpatizar con ese grupo. La simpatía puede servir para elevar el nivel de motivación para aprender la lengua asociada con dicha cultura y contrariamente una persona que posee una actitud etnocéntrica (su cultura es la mejor) puede tener más dificultades en la adquisición del idioma.

Está probado que es poco lo que la gente puede hacer si no cree o tiene un mínimo de autoconfianza personal en su capacidad para llevar a cabo una actividad, por lo que la *autoestima* podría influir también en la adquisición del lenguaje. Existe una correlación positiva entre una alta autoestima y el nivel de éxito en dicha adquisición. A veces es difícil establecer qué provoca qué, pero un estudio (Gunning 2010) sugiere que los profesores que prestan atención a equilibrar el progreso de los alumnos en el desarrollo del lenguaje con los factores afectivos, consigue calificaciones altas -por encima de la media- en el lenguaje oral.

En este sentido el estudio teórico de las 5 hipótesis de Krashen (1985), ilustra, describe y da soluciones reales y eficaces para aquellos alumnos y profesionales de la educación que acometen la compleja pero apasionante tarea de enseñar un segundo idioma y todo el currículo escolar en dicha segunda lengua (L2).

Se plantea disminuir los niveles de ansiedad, el sentimiento de miedo, de aprensión, de inseguridad, de preocupación y/o frustración, todo lo que puede ocasionalmente ocurrir en la realización de cualquier tarea compleja, incluido el aprendizaje de una segunda lengua y afectar al alumno muy negativamente. Comúnmente los alumnos suelen tener el temor a no poder expresarse bien, miedo a hacer el ridículo frente a sus compañeros o a fracasar en los test u otro tipo de evaluaciones.

No obstante lo anterior, pequeños niveles de ansiedad pueden facilitar a veces el aprendizaje y ser indicadores de que el alumno está alerta, preocupado, interesado y de que es responsable. Esa, si se quiere llamar cierta tensión, nos puede ayudar a trabajar más y mejor, por lo que como corolario podríamos afirmar que tan malo sería mantener en una clase muy altos niveles de ansiedad, como muy bajos.

Todos los estudios recientes apuntan hasta qué punto el mundo intelectual, la memoria, el recuerdo y el aprendizaje están unidos al mundo de nuestras emociones. Ello implica la necesidad de realizar reflexiones serias sobre la importancia del ambiente de seguridad que se proporciona en las aulas de cara a que los alumnos puedan aprender con los más bajos niveles de estrés y ansiedad posibles. Es imperativo el garantizar un ambiente emocionalmente seguro en el que equivocarse, cometer errores, no saber algo todavía, no sea un problema, sino simples pasos comunes a todos en el proceso de aprendizaje. Si se propicia un ambiente de estas características, el alumno pierde automáticamente

miedos y temores, elimina inseguridades y gana en autoestima y confianza (Krashen y Biber, 1988). Ello sienta en educación unos sólidos cimientos para que se produzca un aprendizaje rápido, sistemático y eficaz.

1.1.3. Factores sociales y culturales

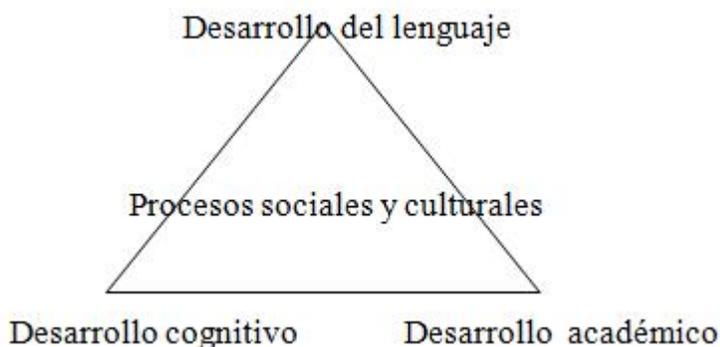
Es significativa la influencia que puede tener sobre el desarrollo integral del alumno y su aprendizaje, los niveles de respeto que el centro y la comunidad educativa muestran por la diversidad cultural, socioeconómica, lingüística y educativa de todos los miembros que la componen (Martín-Moreno. Q., 2000). Las muestras de respeto y consideración absoluta hacia los orígenes de procedencia y culturas y el incorporar aspectos significativos de esto(as) en el curriculum escolar (Taylor y Dorsey-Gaines, 1988) son claves, especialmente cuando muchos países han visto cambiar su población por efecto de la inmigración recibida en pocas décadas.

La diversidad lingüística y cultural en California es enorme y creciente (U.S. Immigration and Naturalization Service, 2000). Los factores culturales y sociales en lo que se refiere al uso de conceptos, del tiempo, la importancia en la adquisición de destrezas y conocimientos, o en el entendimiento y puesta en marcha de valores, pueden variar enormemente de una cultura y grupo étnico a otro. Igualmente el papel que juegan los centros educativos y la implicación de los padres (Esler, Godber, y Christenson, 2002), depende de la cultura.

Según el Consejo de Investigación Nacional (National Research Council, 2002) los individuos que proceden de ciertos grupos culturales están excesivamente representados dentro del número de alumnos diagnosticados como de educación especial. Los educadores y el sistema como señala Laurice (2008) no debería castigar a los alumnos que por simples razones lingüísticas o culturales no pueden adquirir su segunda lengua, en el tiempo, con la precisión o a la velocidad que sus compañeros nativos lo hacen.

Collier desarrolla y profundiza en los factores socioculturales que intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua y en el grado de efectividad de los programas bilingües, según se ilustra en el siguiente triángulo:

FIGURA. 1 PROCESOS QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE



Fuente: Collier (1992)

Los procesos sociales y culturales que se encuentran en el centro de la figura son todas aquellas experiencias que han acontecido en la vida del alumno en diferentes contextos” su hogar, su centro educativo, su comunidad y la sociedad en general.

El ambiente educativo del centro o la estructura y la organización de los programas pueden crear distancias sociales o psicológicas entre los grupos. Modelos sociales comunitarios o regionales con prejuicios raciales (Duncan y Brooks, 1997), hostilidad entre grupos y discriminación expresados hacia individuos en contextos personales o profesionales pueden influir en el rendimiento del alumno. Una política educativa de asimilación de otras culturas llevada a cabo con inmigrantes, puede que ejerza una poderosa negativa influencia en la respuesta que los alumnos dan ante el aprendizaje de un segundo idioma (Cummins, 2000).

Un análisis comparativo entre las características de los estudiantes de L2 en Canadá y las de los de los grupos minoritarios en Estados Unidos, puede resultar muy ilustrativo.

FIGURA. 2. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS MODELOS BILINGÜES ESTADOUNIDENSE Y CANADIENSE (RIVERSIDE OFFICE OF EDUCATION)

Alumnos canadienses	Alumnos estadounidenses
Status sociopolítico	
Grupos mayoritarios	Grupos minoritarios
Clase socio-económica media	Clase socio-económica baja
Padres con control sobre recursos políticos y económicos	No control recursos políticos y económicos
Programas escolares designados para servir necesidades de la mayoría	Designados para servir necesidades de grupos concretos
Status sociolingüístico	
L1 lenguaje dominante, con valorado prestigio y apoyo administrativo	L1 subordinada, no valorada, sin prestigio ni apoyo
L1 mantenida. Niño mantiene y desarrolla su identidad cultural	L1 a menudo perdida. Niño marginado por ambas L1 y L2
L1 es estándar, sus formas correctas. L1 vehículo para su aprendizaje técnico y académico	L1 no estándar, sus formas corrompen el habla. Lengua inapropiada para el aprendizaje
L2 estándar pero incompletamente aprendida, desviaciones se consideran naturales para alumnos L2.	L2 desviaciones son un problema para el aprendizaje académico.
Objetivos del programa	
Se potencia el bilingüismo	Desplazamiento bilingüismo
L1 es desarrollada completamente, L2 hasta un alto nivel	L2 es desarrollada hasta un nivel parecido al del nativo
Logros académicos ocurren en ambas L1 y L2	Logros sólo en L2. L1 se elimina oficialmente
El conocimiento de la cultura nativa es reconocido y desarrollado; la cultura de L2 se añade para enriquecer	El desarrollo de la cultura de L2 es central. La cultura nativa se mantiene sólo en casa.

1.2. Aportaciones metodológicas efectivas en la enseñanza de una segunda lengua

Durante décadas en California se han utilizado y se siguen utilizando programas como GLAD¹, Sheltered Instruction², SDAIE³ (Genzuk, 2011), Focused Approach: Systematic English Language Development

¹ Guided Language Acquisition Design (Programa-Guía para la Adquisición del Lenguaje, L2)

Instruction (Dutro, S. 2003)⁴, o The Communicative Approach⁵ (Canale y Swain, 1980)” que, habiendo sido diseñados para desarrollar la competencia lingüística en inglés de los alumnos, intentan aportar estrategias de enseñanza que facilitan la comprensión en los alumnos a la hora de enfrentarse al estudio de las distintas materias curriculares. Dichos métodos básicamente proponen:

- a) La creación de un ambiente emocional y afectivamente seguro y relajado, con bajos niveles de competitividad y ansiedad, donde el alumno se sienta respetado, considerado, valorado y apoyado por el grupo.
- b) El mantenimiento de un nivel de aprendizaje rico en recursos, variado en estímulos y estructurado.
- c) El estudio de los conocimientos previos de los alumnos antes de la presentación de un tema. Dicha revisión de conocimientos y conceptos podría o no tener lugar haciendo uso de L1
- d) La revisión del vocabulario y de la estructura gramatical de las oraciones, de los giros idiomáticos o de los contextos culturales asociados a éstos, previamente a la presentación de cualquier tema o concepto. Se trata de practicar y adquirir el lenguaje básico necesario para entender y asimilar dichos conocimientos y desarrollar habilidades, además de para poder seguir instrucciones, discusiones, y poder realizar actividades y trabajos, individualmente o en grupo.
- e) La utilización de imágenes u objetos reales, muchos materiales gráficos y audiovisuales que puedan facilitar la comprensión y la motivación hacia el aprendizaje.
- f) La utilización de técnicas de enseñanza fundamentales en el trabajo con aprendices de una segunda lengua, como hablar despacio y claro, vocalizar bien, gesticular mucho o repetir de múltiples formas la información dada, en pasos sencillos, cortos y de fácil asimilación.
- g) La demostración y práctica sistemática y la repetición como piezas importantes que aseguran la asimilación de información y la comprensión. Dichas técnicas de enseñanza son importantes que se proporcionen dotando a los alumnos de innumerables opciones y posibilidades de practicar o poner en uso tanto procedimientos, como habilidades, conceptos o actitudes que se intenten desarrollar.
- h) El uso de diferentes instrumentos y técnicas de evaluación basadas en el nivel de competencia lingüística de cada uno de los alumnos. Dichos instrumentos deberían hacer uso tanto del lenguaje oral, como del escrito, tanto del dibujo, como de otros vehículos o canales de comunicación o expresión.
- i) La incorporación de estrategias que estimulen el interés y el esfuerzo y mantengan la atención y motivación hacia el aprendizaje, sin corregir en exceso y resaltando los pequeños logros y progresos académicos en L2 y en el rendimiento académico general.
- j) El desarrollo del trabajo en equipo en torno a actividades de grupo o proyectos. Dichos grupos de alumnos deberían ser heterogéneos de tal forma que se puedan beneficiar todos sus miembros de los diferentes niveles en lenguaje (L1 y L2) y de los conocimientos que posean.
- k) El fomento de la participación de los padres en el no siempre fácil proceso de aprendizaje de un nuevo idioma e incorporación a una sociedad culturalmente distinta a la suya de origen.

² Método de enseñanza que promueve el desarrollo del lenguaje al mismo tiempo que el aprendizaje de las distintas materias curriculares. (Center for Applied Linguistic, 20012: <http://www.cal.org/topics/ell/sheltered.html>)

³ Specially Designed Academic Instruction in English

⁴ Enseñanza Sistemática en el Desarrollo del Inglés. (<http://elachieve.org/syseld/> y http://www2.sausd.us/departments/eld_bilingual/systematic/)

⁵ Método comunicativo.

2. MÉTODOS

2.1. Hipótesis de trabajo

Hipótesis n° 1: El programa bilingüe usado con alumnos latinos inmigrantes, contribuye a un aprendizaje mejor y más rápido de L2. El programa de inmersión, sin embargo no lo hace.

Hipótesis n° 2: Los alumnos de 2º curso que siguen el programa bilingüe TBP, obtienen mayor nivel académico en lenguaje y matemáticas que los que siguen el programa de inmersión SEI.

Hipótesis n° 3: El uso de L1 es una herramienta útil y eficaz a utilizar en el proceso enseñanza-aprendizaje para garantizar una mayor adquisición de conocimientos generales y nivel en L2.

Hipótesis n° 4: Los alumnos que participan en el programa bilingüe adquieren mejores hábitos de trabajo y estudio y mayores niveles de motivación, interés hacia el trabajo, confianza y autoestima personal.

2.2. Muestra, metodología y técnicas de investigación

- Técnicas cuantitativas con la elaboración, recogida y análisis comparativo de datos de clase y los proporcionados por la Administración Educativa: Departamento de Educación de California y Distrito Escolar de Santa Ana (CA).
- Técnicas cualitativas, haciendo uso de anecdotarios, y observaciones y evaluaciones informales realizadas en el aula.

2.2.1. Análisis comparativo cuantitativo

Se realiza un estudio comparativo cuantitativo con 3 grupos distintos de alumnos inmigrantes latinos de 2º curso de primaria que recibieron clases durante los años académicos 2003-04, 2.004-05 y 2.005-06 respectivamente en un centro de Santa Ana (California) por la misma profesora bilingüe, que a la vez es la investigadora y autora del presente estudio. Durante los dos primeros cursos escolares se trabajó desarrollando un modelo de enseñanza bilingüe a corto plazo (Transitional Bilingual Program) y durante el tercero, un programa de inmersión (Structured English Immersion). Se han analizado los resultados académicos obtenidos por dichos alumnos en los test estatales, en función de los porcentajes de alumnos en cada nivel durante estos años, en las asignaturas de lenguaje y matemáticas así como en la competencia lingüística adquirida por los alumnos en inglés en los 5 años siguientes, de 2º a 6º curso.

El análisis comparativo de dicho nivel de fluidez y competencia lingüística en la segunda lengua de los alumnos, inglés, se llevó a cabo mediante un estudio longitudinal con los datos aportados por el estado de California y el Distrito Escolar de Santa Ana. Dicho estudio tiene ciertas limitaciones ya que tan solo se ha podido hacer el seguimiento de los alumnos que han permanecido en este distrito escolar hasta el curso 2011-12, un 70% aproximadamente.

Los tres grupos de nuestro estudio estaban formados por alumnos latinos inmigrantes, procedentes de México en su mayor parte, cuya primera lengua era el español y que habían participado en el programa bilingüe (TBP) durante preescolar y primer curso de primaria en el mismo centro escolar y con los mismos profesores.

2.2.2. Análisis comparativo cualitativo

También se ha realizado un análisis cualitativo, tras las observaciones realizadas por la profesora durante los tres cursos escolares 2003-04, 2004-05 y 2005-05, en los tres grupos, en el que se estudian las actitudes, la motivación y los sentimientos de los alumnos frente a sí mismos, el trabajo escolar y el proceso de aprendizaje (como miedos, inseguridades, autoestima, confianza, entusiasmo, esfuerzo, ganas de aprender, etc.). Dicho apartado aunque sería objeto de otra investigación en sí misma, era fundamental que se incorporara por las implicaciones emocionales y afectivas implicadas en el proceso de aprendizaje y adquisición de la segunda lengua de los educandos.

2.3. Variables de la investigación

En nuestro estudio se podrían considerar variables dependientes, las siguientes:

- a) Nivel de fluidez y competencia lingüística en L2, inglés, desarrollado por los alumnos durante 5 cursos escolares, de 2º a 6º de primaria, medido en función de su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, de acuerdo con la siguiente escala:
 - 1 punto - Principiante (Beginning, B)
 - 2 puntos - Intermedio Básico (Early Intermediate, EI)
 - 3 puntos - Intermedio (Intermediate, I)
 - 4 puntos - Avanzado Básico (Early Advanced, EA)
 - 5 puntos - Avanzado (Advanced, A)
- b) Niveles de lectura y escritura obtenidos a final de 2º curso de primaria: comprensión, vocabulario, análisis de textos y expresión escrita (según los objetivos curriculares del estado de California).
- c) Nivel de matemáticas obtenido por los alumnos al final de 2º curso de primaria medido en función también del dominio de los objetivos curriculares marcados por el estado de California.

Dichos niveles en lenguaje (L2) y matemáticas (en L2) de los alumnos han sido medidos globalmente siguiendo la siguiente escala⁶:

- Puntuación 1 - Muy por debajo del nivel básico (Far Below Basic, ≤ 261)
- Puntuación 2 - Por debajo del nivel básico (Below Basic, 262-299 points)
- Puntuación 3 - Nivel básico (Basic: 300-349 points)
- Puntuación 4 - Nivel competente o Notable (Proficient: 350-401 points)
- Puntuación 5 - Nivel avanzado o Sobresaliente (Advanced: ≥ 402 points)
- Efectos que el uso de la lengua materna, el español, tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Grado de interés, motivación por aprender y capacidad de esfuerzo demostrado por los alumnos durante todo el curso escolar y nivel de participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Por otra parte, las variables independientes serían:

- El Programa Bilingüe de Transición a corto plazo (Transitional Bilingual Program)
- El Programa de Inmersión Estructurada al inglés (SEI, Structured English Immersion)

⁶http://star.cde.ca.gov/star2011/help_scoreexplanations.aspx

Otras variables que intervinieron y que podrían haber afectado los resultados de esta investigación, permanecieron constantes en los grupos estudiados. Este aspecto resulta novedoso frente a otros estudios anteriores relacionados con este tema. Muchas veces cuando se comparan resultados de muy diversos grupos de alumnos no se pueden controlar variables como la capacitación del profesorado, la calidad de las metodologías, las diferencias procedencias de los alumnos, o la escolaridad previa entre otras. No es así en nuestro caso y así:

- La investigadora y profesora que desarrolló los programas objeto de este estudio comparativo durante los cursos académicos 2003-04, 2004-05 y 2005-06, coincidieron.
- El proceso de enseñanza, en cuanto a actividades, rutinas, horarios, instrumentos y criterios de evaluación y metodología no varió. Lo mismo ocurre con la fidelidad y rigurosidad en el seguimiento, desarrollo y evaluación de los programas bilingüe y de inmersión. Sólo cambió el idioma en el que se impartían las clases en ambos modelos.
- Las condiciones ambientales coincidieron. Los 3 grupos objeto de este estudio, asistieron al mismo centro educativo y se ubicaron en la misma aula, manteniendo los mismos horarios de clase y períodos de descanso.
- La dirección y el profesorado del centro de primaria donde se realizó el estudio no cambió durante el período de tres años.
- El nivel educativo de las familias, el país de procedencia de éstas y el grupo étnico (hispano o latino) al que pertenecían, la primera lengua de los alumnos que hablaban los estudiantes (español) coincidían, al igual que los programas y las clases recibidas en cursos anteriores (preescolar y 1º de primaria) que fueron las mismas para los tres grupos y con los mismos docentes.
- El nivel socio-económico de las familias medido en función de los alumnos que solicitaron recibir comida gratis o parcialmente gratis fue porcentualmente el mismo.
- La composición y ratio profesor/alumno de los grupos coincidió: 19 alumnos

2.4. Instrumentos y recogida de datos

California Standard Test: El análisis comparativo de los logros y rendimiento escolar en lenguaje y matemáticas de los dos grupos bilingües con el de inmersión, se realiza utilizando los resultados del test estandarizado CST (California Standard Test), que se aplica anualmente a todos los alumnos del estado de California a final de curso. Los alumnos son evaluados por el Departamento de Educación en función del dominio de contenidos específicos relacionados con los objetivos curriculares de lenguaje, matemáticas o ciencias entre otras materias. La ventaja de estos test es que son administrados bajo las mismas condiciones y el test corregido de formas comparativamente similares. Además de saber el nivel de dominio de los objetivos curriculares, permite comparar los alumnos entre sí con alumnos del mismo curso y centro educativo, distrito y estado. Dicho test tiene todas las garantías de validez y fiabilidad que se aplican a todos los test estandarizados⁷.

California English Development Test: El nivel de fluidez y competencia lingüística en L2 de los alumnos al principio del 2º curso de primaria y a lo largo de su educación primaria fue medido a través del test

⁷ Véase: "Estructura, contenido, validez y fiabilidad del test CST en lenguaje y matemáticas Key Elements of Testing. California Department of Education (May 2004)".

también anual estandarizado del estado CELDT⁸ (California English Language Development Test), que como el anterior reúne las necesarias garantías de fiabilidad y validez. En él se evalúa la comprensión y expresión oral y escrita (Listening, Speaking, Reading, and Writing).

Los datos utilizados en este estudio son por tanto además de los recogidos en clase, los publicados oficialmente a nivel de estado y distrito escolar. Los resultados de los test mencionados, CST y CELDT son enviados anualmente por el Departamento de Educación al profesorado, los padres y el centro, con el propósito de que sean analizados y utilizados para introducir propuestas de mejoras organizativas y metodológicas en el centro y el aula.

2.5. Contexto y población

La muestra utilizada de 57 alumnos divididos en tres grupos de 19 alumnos cada uno de 2º curso de primaria, se inscribe en el centro de primaria A. L. ubicado en el condado de Orange al sur de Los Angeles, en la ciudad de Santa Ana (California). Esta ciudad tiene unos 360,000 habitantes y una densidad aproximada de unas 5.067,2 personas por km². El centro escolar cuenta en la actualidad con 1.053 alumnos siendo uno de los más grandes del distrito escolar. Se imparten clases desde preescolar a 5º curso de primaria. Solo hay un año de preescolar antes de primer curso, al que los alumnos acceden a la edad de 5 años y reciben clases durante 3 horas diarias. En dicho curso de preescolar la media de alumnos es de 31 por clase y en el resto hasta el curso 2011-12 ha sido de 26.2.

La población según se observa en la tabla adjunta es mayoritariamente latina, con un 99.8% del total, cuando en el distrito escolar de Santa Ana hay un 93.2%. De ellos un 83.9% son aprendices de (ELs)", su primera lengua es el español y poseen un nivel de competencia lingüística inferior al necesario para poder abordar con éxito el aprendizaje del currículum escolar. En el distrito escolar, sin embargo la media es de un 76.5% de aprendices de inglés entre alumnos de primaria y secundaria.

FIGURA. 3. TABLA DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DEL CENTRO A. L. Y DISTRITO ESCOLAR DE SANTA ANA. CURSO 2011-12

Nombre del centro	Curso	Nº alumnos	Alumnos por clase	% aprendices inglés	% comedor gratis	Grupo étnico mayoritario	% Minorías	AYP / CST Lenguaje % aprobados	AYP / CST Matemáticas % aprobados
Abraham Lincoln Elementar y	K-5	1.053	26.2	83,9%	92,6%	Hispanos o Latinos	99,8%	32,7%	50,5%
Todos los centros Distrito Santa Ana	K-12	39.673	24.2	76,5%	82,81%	Hispanos o Latinos	93,2%	56,2%	58,5%

⁸ Para obtener información completa sobre dicho test CELDT, puede visitarse la siguiente página web <http://www.cde.ca.gov/ta/tg/el/documents/techrpt3.pdf>

Existen en la actualidad 4 centros en todo el Distrito escolar de los 60 existentes con un programa de educación bilingüe dual, cuando en el pasado prácticamente la totalidad de ellos los ofrecía. El resto a excepción de esos 4 mencionados, mantiene programas de inmersión.

Los resultados académicos medidos en función del test anual que todos los alumnos realizan anualmente en el estado de California (CST) son en el curso 2011-12, de un 32.7% de aprobados en lenguaje y de un 50.5% de aprobados en matemáticas, significativamente inferiores a los del Distrito escolar.

El centro se encuentra en una de las zonas más deprimidas de la ciudad de Santa Ana que oficialmente tiene un 23% de su población por debajo del umbral de pobreza. En el distrito escolar existe una media de alumnos de bajo nivel socio-económico del 82,3% frente al 92.6% del centro. Todos ellos cumplen los requisitos de bajos ingresos para recibir comedor y desayuno gratis según datos aportados por el Departamento de Educación de California.

Más del 86% de los padres no tienen estudios primarios o secundarios, son inmigrantes indocumentados en el país y con puestos de trabajo temporales e inestables, que no les permiten cubrir sus necesidades básicas.

2.6. Puntualizaciones respecto al proceso de enseñanza

Ambos modelos coexistieron en el Distrito Escolar de Santa Ana, California de manera generalizada durante décadas, de tal forma que existían líneas claras en cuanto a su funcionamiento y desarrollo.

En el programa bilingüe de transición (TBP) se trabajó la lectura y escritura en español durante el horario de lenguaje (de 8 a 10 de la mañana todos los días). Durante los 20 primeros minutos de clase se desarrolló un programa de fomento de la lectura en el que participaban los padres que venían al aula diariamente a leer con sus hijos o en pequeños grupos. Matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, arte y educación física, se impartieron en inglés, pero siempre haciendo en español (L1) un resumen previo de las unidades y conceptos más importantes a enseñar y de los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema. Además durante el transcurso de las lecciones, se asistía o ayudaba individualmente en español a los alumnos que lo precisaran, a la hora de seguir instrucciones, entender textos y conceptos o clarificar dudas. Se utilizaban estrategias de enseñanza como SDAIE⁹ y GLAD en la enseñanza de dichas asignaturas. Al final de cada unidad temática, se volvían a mantener una o dos sesiones en español para resumir lo aprendido, profundizar, compartir trabajos hechos, crear nuevas inquietudes, evaluar e invitar a los alumnos sobre todo a mantener reflexiones más profundas sobre el tema tratado y estimular la curiosidad y motivación por aprender y/o investigar más.

En el grupo de inmersión, todo el proceso enseñanza-aprendizaje se llevó a cabo en L2, en inglés, sin el apoyo de la primera lengua ni del programa de lectura con padres por direcciones específicas del centro y porque los padres no sabían leer en este segundo idioma. Sin embargo se siguieron utilizando aquellas técnicas y programas como los utilizados con los grupos bilingües y explicados anteriormente SDAIE y GLAD, para facilitar la comprensión en todas las materias.

⁹<http://www.suhsd.k12.ca.us/suh/---suhionline/SDAIE/SDAIEhandbook.html>

3. RESULTADOS

3.1. Análisis comparativo del nivel de fluidez y competencia lingüística de los tres grupos objeto de investigación en L2

3.1.1. Desarrollo y competencia lingüística media del Grupo Bilingüe B1.

FIGURA. 4 TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO B1. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2º A 6º DE PRIMARIA

Profesor/cursos	07-08	07-08	06-07	06-07	05-06	05-06	04-05	04-05	03-04	03-04
García, María	540.00	3.38 (I)	550.36	3.82 (I)	530.23	3.54 (I)	497.62	2.81 (EI)	466.94	2.11 (EI)

Este grupo ha recibido educación bilingüe en preescolar, primero, segundo y tercer curso de primaria. A comienzos de 2º curso, año 2.003-04, el nivel del grupo Bilingüe B1, era de 2,11, apenas había superado los dos puntos que le hacían llegar al nivel Intermedio Básico (EI). En 5º, a principios de curso, el grupo llega a una media de 3.82 puntos, prácticamente al nivel Avanzado Básico (EA) lo que se considera un nivel fluido o competente lingüísticamente hablando. Si observamos la tabla que se muestra a continuación, podemos ver el progreso realizado por los alumnos también individualmente en la adquisición y aprendizaje de L2 y observar como en su mayor parte los educandos han logrado ascender un nivel por año académico aunque su tiempo de exposición a la segunda lengua fuera muy inferior a la de los grupos que seguían programas educativos curriculares de inmersión.

FIGURA. 5. TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO B1 POR ALUMNO. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2º A 6º DE PRIMARIA. SANTA ANA UNIFIED SCHOOL DISTRICT, DATADIRECTOR

Alumnos/Cursos	07-08	07-08	06-07	06-07	05-06	05-06	04-05	04-05	03-04	03-04
S1			567	E A	565	EA	510	I		
S2	503	I	508	I	489	I	456	EI	404	B
S3	519	I	496	I	492	I	451	EI	430	B
S4							478	EI	438	B
S5			588	A			499	I	442	B
S6	505	I	501	I	476	EI			445	EI
S7	591	EA	569	EA	578	A	509	I	456	EI
S8	501	I	516	I	492	I	491	I	460	EI
S9	526	I	579	EA	487	EI	475	EI	461	EI
S10					504	I	501	I	467	EI
S11							514	I	474	EI
S12	584	EA	573	EA	546	EA	495	I	482	EI
S13									482	EI
S14			597	A	572	A	506	I	484	I
S15							541	EA	492	I
S16	591	EA	560	EA	567	EA	508	I	494	I
S17					562	EA	506	I	496	I
S18									496	I
S19					563	EA	522	I	502	I

El nivel de movilidad de la población inmigrante es alto, pero va a afectar igualmente a los grupos objeto de estudio: B1, B2 e I. Aproximadamente una tercera parte del grupo B1 abandonó el distrito escolar antes de finalizar la primaria con lo que no fue posible realizar el seguimiento de estos alumnos.

En 6º curso la puntuación baja debido a dos factores fundamentales: uno, que los alumnos asisten ya a un Instituto de Enseñanza Media y no un Centro de Primaria y aumenta el nivel de dificultad del test. Además para entonces, la media aportada es la del 50% de los estudiantes iniciales, el resto ha abandonado los estudios o se ha cambiado de Distrito Escolar.

3.1.2. Desarrollo y competencia lingüística media del grupo bilingüe B₂

FIGURA. 6 TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO B2. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2º A 6º DE PRIMARIA

Grupo Bilingüe B ₂	08-09	08-09	07-08	07-08	06-07	06-07	05-06	05-06	04-05	04-05
García, María	545.00	3.36 (I)	539.00	3.67 (I)	513.40	3.40 (I)	482.79	2.32 (EI)	470.57	2.37 (EI)

El grupo Bilingüe B₂ recibió educación bilingüe hasta 2º curso de primaria, un año menos que el grupo bilingüe B₁ analizado anteriormente, lo que quiere decir que en 3º, 4º y 5º las clases que se les impartieron a estos alumnos en todas las materias fueron exclusivamente en L2. Por otra parte inicialmente en el grupo B₂ el porcentaje de alumnos con un nivel de inglés Intermedio (I) era del 58% frente a tan solo un 31% que tenía este nivel en el grupo B₁ y sin embargo su competencia lingüística en 5º curso y en los anteriores se desarrolló más lentamente y fue más baja (3.67 puntos, frente a 3.82).

La puntuación media en 6º curso baja en 30 décimas al igual que ocurre en B₁ por las mismas razones.

Los resultados a nivel individual y la movilidad son similares en los dos grupos B₁ y B₂ como fácilmente puede observarse en la tabla que se ofrece a continuación:

FIGURA. 7. TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO B2 POR ALUMNO. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2º A 6º DE PRIMARIA. SANTA ANA UNIFIED SCHOOL DISTRICT, DATA DIRECTOR

Alumnos	08-09	08-09	07-08	07-08 t	06-07	06-07	05-06	05-06	04-05	04-05
S1	497	I	479	I	429	EI	453	EI	394	B
S2	595	EA	573	EA	495	I			442	B
S3	550	I	516	I	475	I	444	B	445	EI
S4	566	EA	567	EA	502	I	478	EI	445	EI
S5					576	A	478	EI	449	EI
S6	533	I	501	I	467	EI	442	B	461	EI
S7					580	A	521	I	469	EI
S8				EA	490	I	458	EI	479	EI
S9	555	EA	552	EA	484	I	470	EI	483	I
S10	577	EA	555	EA	548	EA	504	I	486	I
S11					499	I	491	I	489	I
S12	540	I					493	I	490	I
S13							475	EI	492	I
S14	597	EA	560	EA	560	EA	510	I	499	I
S15					553	EA	524	I	500	I
S16					562	EA	509	I	502	I
S17					589	A	514	I	502	I
S18							512	I	508	I
S19							512	I	509	I

3.1.3. Desarrollo y competencia lingüística media del Grupo de Inmersión

FIGURA. 8 TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO I. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2º A 6º DE PRIMARIA

Grupo Inmersión I	09-10	09-10	08-09	08-09	07-08	07-08	06-07	06-07	05-06	05-06
García, María	520.45	3.09 (I)	507.17	3.00 (I)	469.40	2.64 (EI)	447.96	2.30 (EI)	463.31	2.09 (EI)

Los alumnos del grupo de inmersión han recibido toda la instrucción en inglés desde 2° de primaria en todas las áreas curriculares. A principios de 2° curso poseían un nivel en L2 bastante similar a la media de los grupos B₁ y B₂, sin embargo se mantienen durante tres años consecutivos (2°, 3° y 4°) en el mismo nivel de inglés, EI, pasando de una puntuación de 2.09 a 2.64. Este nivel de fluidez, comprensión y capacidad de expresión oral y escrita en L2 es muy bajo para que los alumnos puedan enfrentar o abordar con éxito las tareas y actividades escolares a partir de 3° curso. Es a principios de 5° y 6°, cuando el grupo I logra llegar solo al nivel intermedio, con 3 y 3.09 puntos. Los grupos bilingües obtuvieron una puntuación de casi un punto por encima, ya en 4°, o sea un año antes y en 5° curso se acercaron con otro medio punto al nivel Avanzado Básico (EA).

Individualmente, se observa en la tabla siguiente la existencia de 21 alumnos y no de 19 debido a que 2 alumnos causaron baja a mitad de curso. Por otro lado hemos de destacar que solamente los alumnos que comenzaron en segundo teniendo un nivel intermedio, lograron llegar a un nivel Avanzado Básico en un año. Solo encontramos dos alumnos, S2 y S10, que lograron dicho nivel (EA) pero ya en 6°; mientras que otros (S1, S3, S11 y S13) parecen estancarse durante años en el nivel de principiantes (B y EI). El programa de inmersión no parece haber ayudado a estos alumnos a desarrollar su nivel en L2 en un periodo largo de 5 años consecutivos.

FIGURA. 9. TABLA DE RESULTADOS DEL TEST CELDT GRUPO I POR ALUMNO. PUNTUACIONES MEDIAS Y NIVEL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE 2° A 6° CURSO

Alumnos	09-10	09-10	08-09	08-09	07-08	07-08	06-07	06-07	05-06	05-06
S1					431	B				
S1	579	EA	490	I	471	I	454	EI	368	B
S3	486	I	438	EI	382	B	410	EI	430	B
S4					487	I	433	EI	430	B
S5	496	I	492	I	462	I	429	EI	432	B
S6	528	I	495	I	466	I	410	EI	432	B
S7	535	I	526	I	492	I	444	EI	434	B
S8	500	I	497	I	479	I	429	EI	453	E I
S9	484	EI	535	I	490	I	477	I	455	E I
S10	545	EA	493	I	473	I	400	B	458	E I
S11	521	I	467	EI	453	EI	464	I	462	E I
S12	536	I	537	I	499	I	454	EI	462	EI
S13	515	I	502	I	463	EI	393	B	463	EI
S14									471	EI
S15									497	I
S16									500	I
S17							526	EA	514	I
S18							548	EA	526	EA
S19			614	A					527	EA
S20					557	EA	533	EA	548	EA
S21							527	EA	588	A

En la Fig. 10 podemos comparar gracias a este cuadro-resumen, el nivel de inglés adquirido por los tres grupos de 2° a 5° curso de primaria. Así a principios de 5° curso, en los dos grupos bilingües, un 71.4% de los alumnos en B₁ y un 78.6% en B₂, llegan a un nivel Avanzado o Avanzado Básico y no permanece ninguno de ellos en los dos niveles inferiores. Sin embargo en el grupo de inmersión el mismo 20% de los alumnos que inicialmente estaba a un nivel avanzado, permanece en dicho nivel y el resto se distribuye entre el nivel intermedio (56.3%) y el inmediatamente inferior (EI) con un 12.5%.

FIGURA. 10 TABLA COMPARATIVA PORCENTUAL DEL NIVEL DE L2 DE 2° A 5° DE PRIMARIA

Competencia	Grupo Bilingüe B ₁	Grupo Bilingüe B ₂	Grupo Inmersión I
-------------	-------------------------------	-------------------------------	-------------------

Lingüística (L2)	2º curso	5º curso	2º curso	5º curso	2º curso	5º curso
Principiante (B)	21%	0%	10.4%	0%	30%	0%
Interm. Básico (EI)	47.4%	0%	31.6%	0%	35%	12.5%
Intermedio (I)	31.6%	28%	58%	21.4%	15%	56.3%
Avanzado (EA/A)	0%	71.4%	0%	78.6%	20%	20%

3.2. Comparativo del nivel en lenguaje y matemáticas adquirido por todos los grupos B₁, B₂ e I

FIGURA. 11. CORRESPONDENCIA ENTRE EL NIVEL DE INGLÉS Y LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LENGUAJE Y MATEMÁTICAS POR LOS TRES GRUPOS

GRUPOS/RESULTADOS CST:Puntuaciones Medias y Nivel	Número alumnos	CELDT Puntuación media	2003 CELDT	CST Lenguaje Media	2004 CST Lenguaje Nivel	CST Matem. Media	2004 CST Matem. Nivel
Grupo Bilingüe B ₁ (03-04)	19	466.94	2.11 EI	312.95	2.63 BELOW BASIC	396.05	4.16 PROFICIENT
Total 2º curso en el centro (03-04)	241		EI	293.5	BB	319.02	BASIC
Grupo Bilingüe B ₂ (04-05)	19	476.00	2.47 EI	299.21	2.32 BELOW BASIC	393.79	4.11 PROFICIENT
Total 2º curso en el centro (04-05)	209		EI	302.2.	BB	330.66	BASIC
Grupo Inmersión I (05-06)	21	472.50	2.30 EI	288.47	2.21 BELOW BASIC	341.63	3.21 BASIC
Total 2º curso en el centro (05-06)	196		EI	306.3	BB	318.1	BASIC

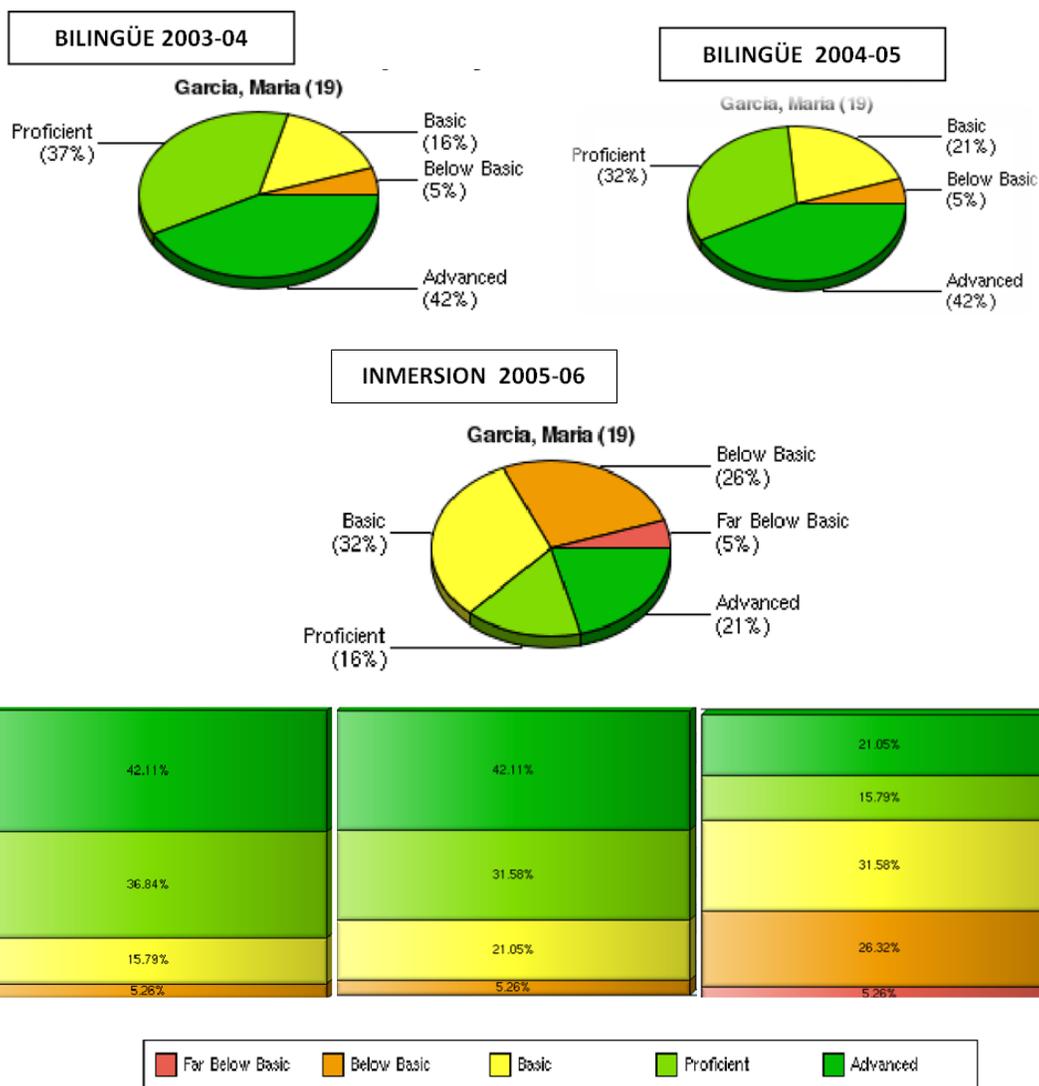
Las puntuaciones obtenidas por los alumnos de los grupos bilingües en el examen del estado CST a final de segundo curso de primaria exceden en más de 50 puntos al grupo de inmersión en matemáticas y en 11 y 24 puntos respectivamente, en lenguaje. Igualmente el nivel de los alumnos de los grupos bilingües fue superior a la media del centro en matemáticas en 80 y 60 puntos respectivamente, mientras que el grupo de inmersión supera a la media de segundo curso del centro en solo 24 puntos. En lenguaje no se observan diferencias significativas con respecto a la media del centro excepto con el grupo B₁ que supera a la media del centro en casi 20 puntos.

3.2.1. Análisis parcial de los resultados en matemáticas

Se desprende de los gráficos de la fig. 12 que aproximadamente el 80 y 75% de los alumnos de los grupos bilingües B₁ y B₂ respectivamente, obtuvieron un alto rendimiento académico en matemáticas: Competente o Avanzado (Proficient or Advanced). Además, el 15% o 20% de dichos alumnos alcanzaron un nivel básico y el 5% restante un nivel por debajo del básico.

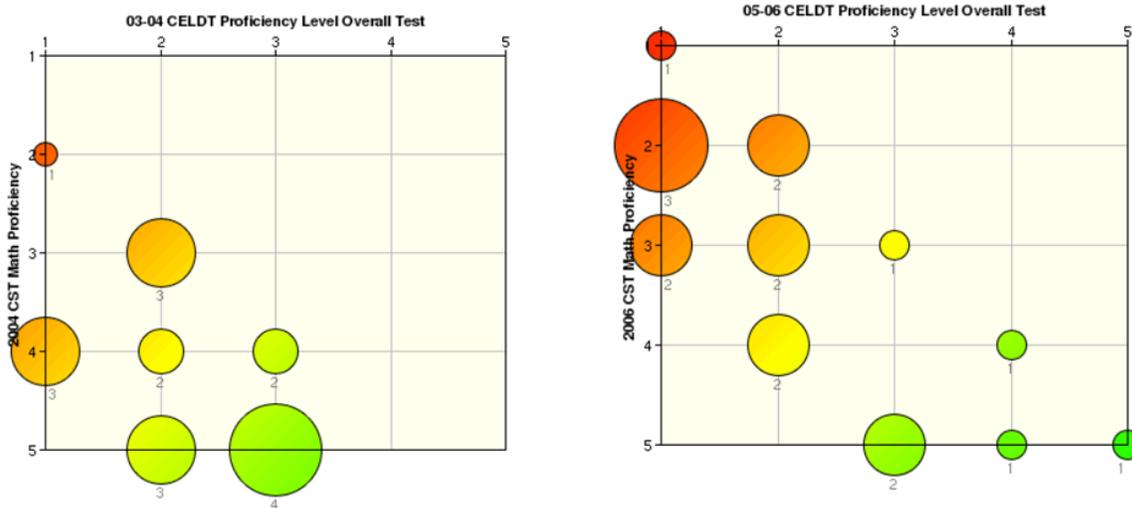
En el grupo de inmersión sin embargo, solo un 37% llegó al nivel competente o avanzado, los otros dos tercios se dividieron casi igualmente entre los que obtuvieron un nivel básico y aquellos que estaban por debajo y muy por debajo del nivel básico, que hacían un total del 31%, lo que excedió en 26 puntos porcentuales a los alumnos de los grupos bilingües que estaban por debajo de nivel de 2º curso.

FIGURA.12. RESULTADOS TEST CST EN MATEMÁTICAS – NIVEL DE LOS ALUMNOS EN PORCENTAJES



Visualmente la fig. 13 nos ilustra como el programa bilingüe mueve a los alumnos a los niveles avanzados en matemáticas aunque su nivel en inglés a principios de curso fuera bajo. Sin embargo no ocurre lo mismo con el grupo de inmersión solamente los alumnos que ya tenían a principio de curso un nivel alto de inglés (EA o A) lograron altos resultados en matemáticas. Los 6 alumnos principiantes no logran superar el nivel de básico y 4 de ellos se quedan por debajo de éste. De los 6 alumnos, cuyo nivel en inglés era intermedio básico, solo 2 consiguen un nivel alto en matemáticas ("Proficient" 4).

FIGURA. 13. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y NIVELES EN MATEMÁTICAS DEL GRUPO BILINGÜE B1 Y GRUPO DE INMERSIÓN I



3.2.2. Análisis parcial de los resultados en lenguaje en L2

El análisis comparativo de los datos en lenguaje, también se realiza en base a las puntuaciones que los alumnos obtienen en el test del estado de California (CST). Analizando dichos resultados por áreas según la tabla de la fig. 14, podemos afirmar que en general un mayor porcentaje de alumnos en los grupos bilingües, responde correctamente las preguntas en las distintas áreas de lenguaje, que en el grupo I. Dichos alumnos no se puede olvidar que recibieron clases de lenguaje en español y el test es completamente en inglés. La puntuación media total de B₁ y B₂ excede en 24 y 11 a la obtenida por el grupo de inmersión.

FIG. 14. TABLA NIVELES DE LOS ALUMNOS EN LECTURA Y ESCRITURA – RESULTADOS CST (% RESPUESTAS CORRECTAS)

CST % preguntas correctas	Vocabulario (22)	Comprensión (15)	Análisis Literario (6)	Escritura Gramática (14)	Escritura Contenido (8)	Puntuación media total
Bilingüe B ₁	59	44	61	55	46	312,9
Bilingüe B ₂	51	53	42	47	46	299,2
Inmersión I	43	45	47	42	24	288,5

Los grupos bilingües lograron porcentajes más altos en vocabulario, el 59 y 51%, frente al 43%. En escritura parece que obtuvieron mayores conocimientos en la estructura gramatical de oraciones y textos, en presentación e incluso en ortografía (55 y 47%, frente al 42%). Además en cuanto al contenido en escritura, ambos grupos B₁ y B₂ duplicaron el porcentaje (46%) del grupo I (24%).

Si observamos la fig. 15, podemos afirmar que un 58% y un 53% de los alumnos de B₁ y B₂ lograron alcanzar el nivel básico o el de competente o notable. En el grupo de inmersión este porcentaje se reduce al 32% más de 20 puntos porcentuales. Sin embargo los alumnos que están por debajo y muy por debajo del nivel básico, cuyos porcentajes son del 42% y del 47% en los grupos bilingües, alcanza el 69% en el grupo I.

Cuando trasladamos los resultados porcentuales al nivel que cada alumno ha obtenido en lenguaje en función de su pertenencia a un programa bilingüe y de inmersión, y en función a la vez del nivel de inglés que poseían al comenzar 2º curso, podemos constatar a la vista de la imagen visual que nos ofrece la fig. 16, que todos los alumnos del grupo de bilingüe excepto uno, a pesar de comenzar con bajos niveles de inglés, pudieron lograr niveles de rendimiento escolar en lenguaje, medios y moderadamente altos. Por el contrario en el grupo de inmersión, los alumnos que comenzaron con un nivel de inglés bajo obtuvieron niveles en lenguaje muy por debajo o por debajo del nivel básico y tan solo los alumnos que ya tenían un nivel fluido de inglés terminaron el curso obteniendo resultados satisfactorios.

FIGURA. 15. RESULTADOS TEST CST EN MATEMÁTICAS – NIVEL DE LOS ALUMNOS EN PORCENTAJES

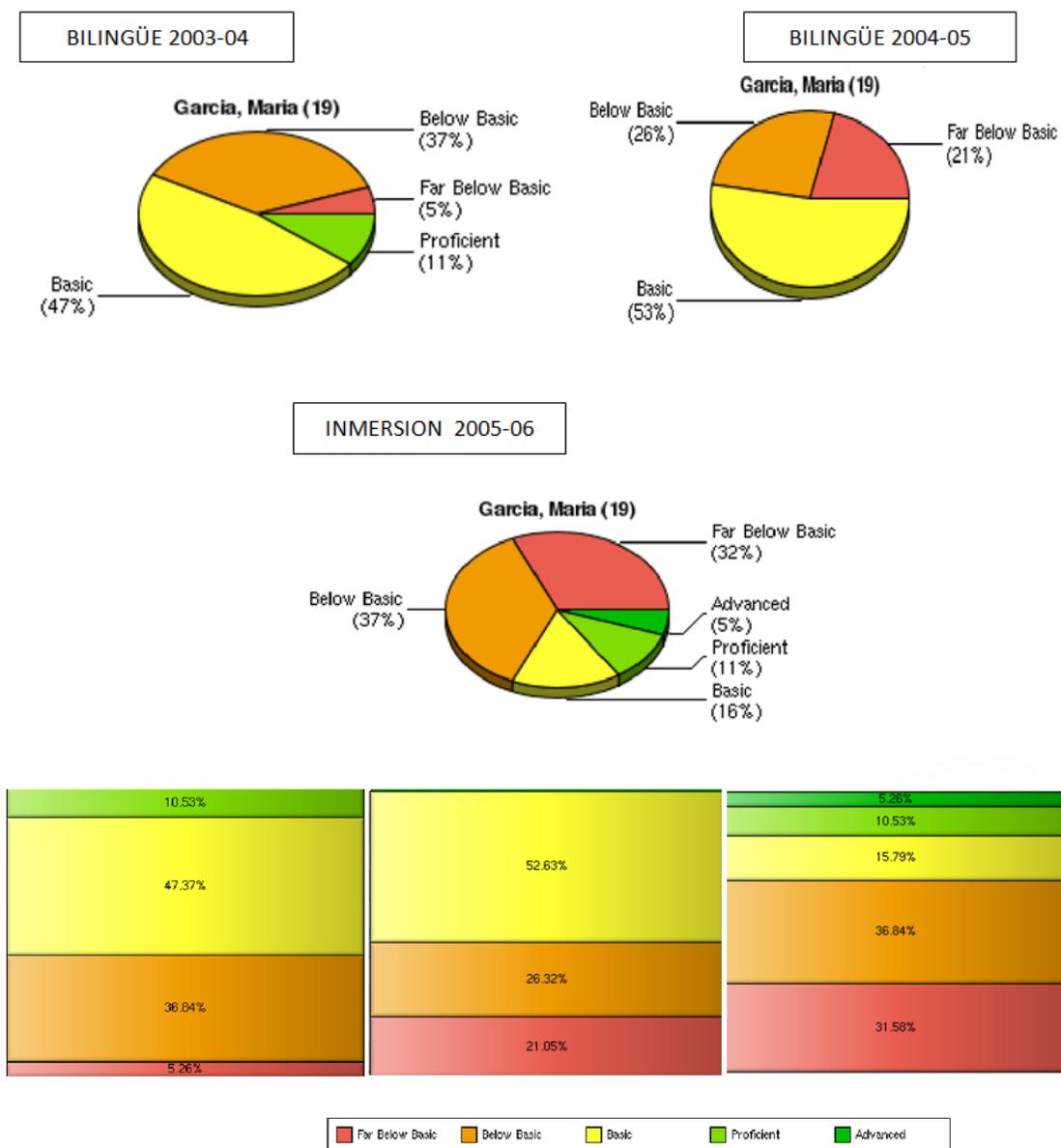
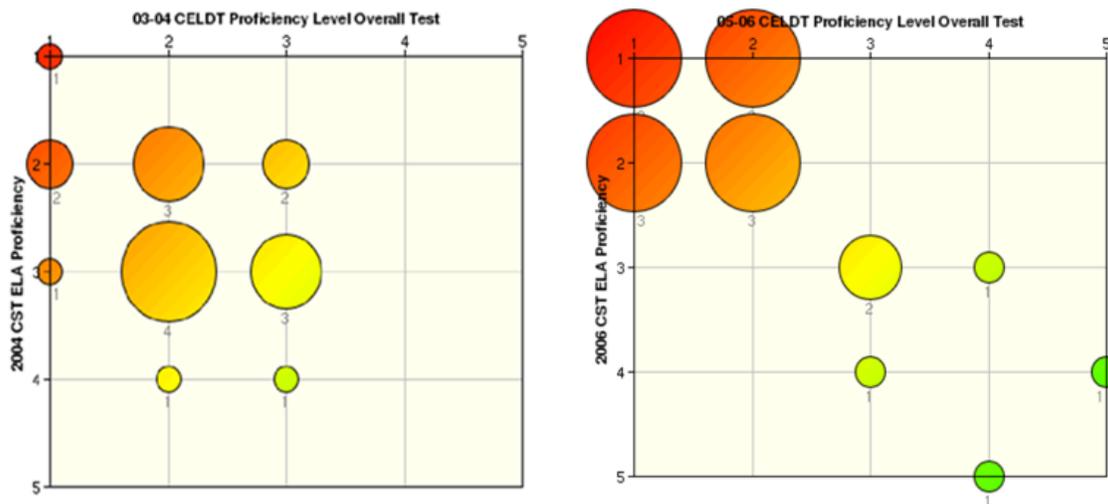


FIGURA. 16. CELDT Y CST CORRESPONDENCIA DE LOS GRUPOS BILINGÜE B1 Y DE INMERSIÓN I



3.3. Análisis cualitativo comparado de las conductas, hábitos y actitudes y otros factores emocionales observados en los alumnos y padres durante los cursos 2003-04, 2004-05 y 2005-06

3.3.1. Grupos bilingües

- Un 80% de los padres participaba asiduamente en el programa de lectura diario y asistía a las reuniones obligatorias e informales o a los cursos programados. Por ello los padres llegaron a gozar de mucha más información en torno a expectativas curriculares, actitudes y hábitos de trabajo que era necesario desarrollar con sus hijos, como podían ayudar a éstos en casa y cómo iban progresando académicamente (la comunicación era directa y diaria). Ello ayudó a desarrollar en los alumnos el amor por los libros y la lectura. Las familias y alumnos consideraban las actividades escolares importantes.
- 2 padres trabajaron continuamente como voluntarios en el aula a tiempo parcial, asistiendo al profesor en el trabajo con grupos, en la organización, confección y distribución de materiales y en las actividades extraescolares.
- Altos niveles de motivación, atención e interés en los temas y de esfuerzo que se traducía en la calidad de los trabajos, de las discusiones, del nivel de participación y el entusiasmo general de los alumnos en clase. El uso de L1 en este aspecto fue decisivo, ya que garantizaba la comprensión.
- Excelentes hábitos de trabajo y estudio. Los alumnos al final de curso eran ávidos lectores (los alumnos leían una media de 14 cuentos semanales en clase y en casa tanto en inglés como en español).
- Se respiraba un ambiente jovial, de entusiasmo, de alegría y de orgullo por el trabajo realizado.

3.3.2. Grupo de inmersión

- El porcentaje de padres que normalmente asistía a las reuniones individuales o de grupo no excedió el 45% de media durante el curso escolar 2005-06. La comunicación con las familias e implicación en la educación de sus hijos se vio mermada.
- Los padres declinaron la oferta de participar como voluntarios al no dominar el idioma utilizado en clase (les daba vergüenza y no se sentían cómodos -manifestaron).

- Se detectaron problemas de falta de interés y atención, dificultades a la hora de entender conceptos e instrucciones, alto nivel de frustración, lentitud en la ejecución y terminación de las actividades, falta de calidad de los trabajos entregados y bajo rendimiento en general. Los alumnos demostraron tener más miedo a equivocarse y un mayor sentido del ridículo, lo que disminuyó su participación en clase. El nivel de sus preguntas y comentarios era muy inferior al no dominar L2, lo que empobrecía las discusiones generales.
- Los alumnos no poseían muy buenos hábitos de trabajo a final de curso ni lograron desarrollar el amor por la lectura: leyeron una media de 2 libros semanales entre el centro y el hogar.
- El ambiente no era tanto de entusiasmo y de alegría como de angustia y frustración al no entender y no poderse sentir orgullosos de sus trabajos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. Conclusiones

Aunque debido al tamaño de la muestra (57 alumnos) y la población utilizada (inmigrantes latinos procedentes de familias con bajos recursos), no se puedan generalizar resultados ni extrapolar datos a otros contextos, sí el presente estudio comparativo entre los programas bilingües y de inmersión desarrollados en un centro específico del sur de California nos permite elaborar las siguientes conclusiones:

4.1.1. Se confirma la hipótesis nº 1

El programa bilingüe de transición (TBP) ha logrado que los estudiantes hayan ganado en nivel de inglés (competencia lingüística) a corto y medio plazo, en mayor medida que lo han hecho los alumnos de los programas de inmersión en inglés. Este programa de inmersión SEI no ha mejorado ni acelerado el proceso de adquisición y aprendizaje de la segunda lengua (L2) si se compara con el programa bilingüe, que incorporando el uso de la lengua materna en la enseñanza de la lectura y la escritura además de en otras materias curriculares, ha logrado que los alumnos alcancen un nivel competente y fluido académicamente en 4º o 5º de primaria. La mayor parte de los alumnos del grupo de inmersión, sin embargo, han permanecido en un nivel bajo de inglés a lo largo de toda su educación primaria. Cuantos más años permanecen en el programa bilingüe, mejores resultados se obtienen: El grupo B₁ obtiene mejores resultados que B₂ y B₂ mejores que I.

4.1.2. El análisis de datos confirma igualmente el cumplimiento de la hipótesis nº2

Los alumnos que participan en el programa bilingüe obtienen un mucho mejor nivel en matemáticas y también un mayor nivel en lectura y escritura en L2, que los alumnos que participan en los programas de inmersión. Podemos afirmar por tanto que el programa lingüístico en el que participan los alumnos, afecta significativamente sus niveles de aprendizaje y dominio de conceptos y objetivos curriculares en estas áreas y que el programa bilingüe parece proporcionar las bases para la mejora del rendimiento y aprovechamiento escolar en L2 mientras aprenden este segundo idioma.

4.1.3. Se confirma la hipótesis nº 3

La lengua materna y su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una herramienta útil y eficaz en el trabajo con alumnos aprendices de inglés latinos. Existe una correlación entre el dominio o nivel de L1 y

L2 que ha sido puesta de manifiesto por el hecho de que los alumnos del programa bilingüe de transición en los tests estatales CELDT y CST superaron a los estudiantes del programa de inmersión. Téngase en cuenta que no se enseñó lectura y escritura en inglés, sino en español a los grupos bilingües.

El análisis de datos sugiere por tanto que la combinación de instrucción recibida en L1 junto con el programa del desarrollo del inglés (ELD) propio de los programas bilingües, es más eficaz que la instrucción recibida exclusivamente en esta segunda lengua (programas de inmersión). Así el uso de L1 ha demostrado que:

- facilita un aprendizaje más rápido y significativo en L2
- no paraliza o frena el desarrollo del pensamiento y la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita así como el acceso al conocimiento del resto de las áreas curriculares.

4.1.4. Se acepta el cumplimiento de la hipótesis nº 4 en términos generales

Aunque con ciertas limitaciones ya que los aspectos emocionales y afectivos asociados al aprendizaje de los educandos de los grupos objeto de esta investigación hubieran requerido de un estudio paralelo más profundo y sistemático, haciendo uso de instrumentos y recogida de datos más precisos. No obstante lo anterior y a pesar de dichas limitaciones, podemos afirmar que

- La educación bilingüe en los grupos B₁ y B₂ garantizó un mayor éxito escolar elevando los niveles de motivación e interés hacia el aprendizaje de los alumnos, así como de su rendimiento escolar y comprensión que resultaron ser significativamente mejores que en el grupo I.
- El uso de la lengua materna en los grupos bilingües evitó el sentimiento de fracaso, muchos complejos, frustraciones, miedos y ansiedades inevitablemente asociados al aprendizaje *de* y *en* una nueva lengua. Además se pudieron fomentar altos niveles de entusiasmo, de motivación y de gusto por aprender y por la lectura. No ocurrió así en el grupo de inmersión sin embargo.
- Como consecuencia de lo anterior, se garantizaron en B₁ y B₂ mayores niveles de motivación, confianza y autoestima personal que en el grupo de inmersión. Ello se manifestó claramente y midió en función de sus altos niveles de participación, de la calidad de sus trabajos y proyectos, y de sus intervenciones en clase durante esos años.
- A la vez y aunque no formaba parte de nuestras hipótesis de trabajo, encontramos que el programa bilingüe durante estos dos cursos 2003-04 y 2004-05 mejoró la participación de las familias en el aula obteniendo una mayor implicación y compromiso de los padres en la educación de sus hijos.

4.2. Reflexiones sociales educativas finales y recomendaciones

Dichos hallazgos nos permiten realizar algunas reflexiones educativas de interés que deberían tenerse en cuenta a la hora de elaborar nuevos diseños curriculares. Los alumnos que han sido objeto de nuestro estudio pertenecen a familias hispanas inmigrantes, mayoritariamente indocumentadas en California, de muy bajos recursos, que viven en condiciones de hacinamiento y pobreza y no gozan de materiales y recursos, como prensa escrita o libros a su alrededor, ni participan de muchas actividades recreativas, culturales o deportivas que les puedan servir de estímulo intelectual. El nivel educativo de las familias y las expectativas que dichos padres tienen sobre el futuro de sus hijos también son inferiores, sin embargo estas limitaciones parecen influir menos negativamente en el rendimiento de los alumnos que participan en programas bilingües, que en aquellos que lo hacen en grupos de inmersión. Parece que el uso de L1 protege a los alumnos de los efectos negativos que la pobreza tiene en los resultados académicos de

lectura y escritura, pero sobre todo de matemáticas en L2. Por ello se hace necesario y deseable el fomento de una educación bilingüe ya que además con el uso de la lengua materna de familias y estudiantes:

- Fomentamos la valoración de su propia cultura y raíces disminuyendo los riesgos de incomunicación familiar y desarraigo social y cultural.
- Y trabajamos en pro de políticas educativas abiertas, progresistas y sensibles a la realidad social futura, preparando mejor al ciudadano para vivir en comunidades bilingües o trilingües y multiculturalmente diversas.

Aspectos como la ausencia de hábitos lectores en el hogar, unido a la falta de confianza en la capacidad de los alumnos por parte de padres y profesores se añaden como factores negativos cuando existe una discontinuidad entre la cultura, la lengua y los valores de la familia y el centro escolar. Podríamos afirmar que los programas bilingües contribuyen a mejorar las expectativas que los padres tienen sobre sus hijos y la confianza que depositan en su proceso de aprendizaje. Por otro lado se garantiza el que los alumnos pueden tener acceso a todo el curriculum escolar y ser ayudados en casa. En definitiva, pueden aprender inglés sin paralizar el proceso de aprendizaje en el resto de las áreas *con más ayuda de los padres*.

El dominio de L2 de un alumno ha de medirse no solo por su nivel de entendimiento y expresión oral a nivel coloquial (BICS) sino por su dominio del idioma a nivel académico (CALPS). Los alumnos como los que han sido objeto de este estudio viven en barrios "segregados lingüísticamente" donde no se habla inglés y el único sitio donde se aprende y practica es en el centro escolar. El centro educativo ha de compensar estas carencias con programas ricos metodológicamente y eficaces que garanticen la comprensión y los programas bilingües han demostrado durante décadas cumplir ambos requisitos.

De nuestro estudio también se desprende que la capacidad lectora se desarrolla mejor en la lengua materna de los estudiantes. Si como ha sido demostrado los alumnos transfieren su capacidad lectora de L1 a L2, podemos afirmar sin duda que los estudiantes necesitan *aprender a leer en su lengua materna, en una lengua que entienden*. Esto es particularmente importante, si partimos de que de la lectura va a depender el rendimiento escolar general y el desarrollo de los procesos cognitivos, así como la adquisición de destrezas, aptitudes, conocimientos y estrategias de aprendizaje a utilizar en el futuro. Es una tarea dantesca enseñar a un niño a leer en una lengua que no conoce, que no entiende, que no habla. La propuesta sería extender los programas duales bilingües de preescolar a 8º curso y aumentar a la vez los años de preescolar, con el fin de que el alumno pueda desarrollar un cierto nivel de comprensión y expresión oral en L2 antes de llegar al 1º curso de primaria. De esta forma a los seis años el alumno independiente del programa en el que participe, podrá aprender a leer con muchas menos dificultades y frustraciones en una lengua que conoce mejor. La lectura así podrá convertirse en una actividad mucho más placentera y llena de sentido.

El alumno inmigrante cuya lengua materna es distinta a la del país que lo acoge está lleno de temores, miedos y celos. El grado de motivación, el interés, la capacidad de esfuerzo y trabajo, el entusiasmo, el nivel de participación, la ayuda y colaboración entre compañeros se incrementa sustancialmente con un ambiente estructurado, estable, positivo y cálido afectivamente. En él sus preocupaciones y miedos son escuchados y atendidos; sus alegrías, capacidades, creatividad, actitudes y potencial, gratamente recibidos, reconocidos y potenciados. Como es obvio el eliminar barreras emocionales hace que la comprensión, el rendimiento y los logros académicos mejoren a corto y largo plazo de manera

significativa. Los docentes que enseñan en L2 sin dominar y poder usar L1 se encuentran con más dificultades para eliminar las barreras emocionales mencionadas y proporcionar un ambiente como el descrito anteriormente. La planificación y puesta en marcha de buenos talleres para dichos profesionales sería de gran ayuda.

4.3. Futuras investigaciones

Podrían ser objeto de futuras investigaciones a la vista de las reflexiones y conclusiones del presente trabajo los índices de abandono y fracaso escolar entre los alumnos participantes en ambos modelos educativos (bilingüe y de inmersión) durante la secundaria. Además sería de interés conocer el nº de estos alumnos que llegan a realizar estudios universitarios, el tipo de carreras que eligen y a qué nivel se gradúan. Para terminar añadiría valiosa información el desarrollar investigaciones que profundizaran en los factores y aspectos emocionales y afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo personal, en la integración social y en la capacitación profesional futura de los alumnos inmigrantes en sociedades multilingües y multiculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), pp.1-47.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Collier, V. (1992). A Synthesis of Studies Examining Long-term Language Minority Student Data in Academic Achievement. *Bilingual Research Journal*, 16, pp.187-212.
- Duncan, Greg J. y Brooks-Gunn, Jeanne. (Ed.). (1997). *Consequences of Growing Up Poor*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Esler, A. N., Godber, Y. y Christenson, S. L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. En A. Thomas y J. Grimes (Ed.), *Best Practices in School Psychology IV*, 4ª ed., pp. 389-412. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Gunning, Th. G. (2010). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (4th ed.). New York: Allyn and Bacon, Pearson Education, Inc.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. San Francisco: The Alemany Press.
- Krashen, S. y Biber, D. (1988). *On Course: Bilingual Education's Success in California*. California Association for Bilingual Education, Sacramento.
- Krashen, S. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

- Laurice, M. J. (2008). *Understanding, Assessing, and Intervening on Reading Problems. A guide for school psychologists and other educational consultants*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Martin-Moreno Cerrillo, Q. (2000). *Bancos de Talento: Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- National Research Council (2002). *Minority Students in Special and Gifted Education*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Ratner, N. B. (1993). Atypical language development. En J. B. Berko (Ed.), *The development of language*, pp. 325-368. New York: Macmillan.
- Taylor, D. y Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up Literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH.: Heinemann
- West, R. F., Stanovick, K. E. y Mitchell, H. R. (1993). *Reading in the Real World and its Correlates*. *Reading Research Quarterly*, 28, pp. 34-50.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- California Department of Education (2011). Testing and Accountability. Data and Statistics. <http://www.cde.ca.gov/index.asp>.
- Center for Applied Linguistic (2012) Sheltered Instruction (SIOP). <http://www.cal.org/topics/ell/sheltered.html>.
- Dutro, S. (2003). A Focused Approach to Systematic ELD. <http://elachieve.org/syseld/>.
- Orange County Department of Education (2012). Project GLAD: Preparing Today Youth for the Future. <http://www.projectglad.com/>.
- Santa Ana Unified School District (2011). Data Director. <http://www.sausd.k12.ca.us/>.
- Santa Ana Unified School District (2011) Systematic English Language Development. http://www2.sausd.us/departments/eld_bilingual/systematic/.
- Russel, F. (2006). A brief Review of the Underlying Factors in the Nine Essential Program Components (EPC). Riverside County Office of Education. <http://www.rcoe.k12.ca.us/>.

