

Una Mirada Crítica a los Programas de Doble Inmersión

■ Sandra Mercuri, Ph.D.

Abstract

In the past fifteen years dual language programs have proven successful in helping students develop English and, at the same time, maintain and develop their first language. This paper takes a critical look at dual language programs and their ability to address the challenges that English language learners face in the American educational system. The author will discuss the strengths and weaknesses of dual language education by focusing on the interaction of the participants, true equity in educational opportunities for both language groups and the view of these programs as an alternative to mainstream the classroom.

En los últimos quince años los programas de doble inmersión han sido comprobados como exitosos en ayudar a los estudiantes a desarrollar el inglés y al mismo tiempo mantener y desarrollar su lengua materna. Este artículo analiza de manera crítica los programas de doble inmersión y su capacidad de atender de manera adecuada a los desafíos que enfrentan los estudiantes del idioma inglés como segunda lengua en el sistema educacional norteamericano. La autora discutirá los elementos positivos y las debilidades de la educación de doble inmersión enfocándose en la interacción de los participantes, la auténtica igualdad de oportunidades educativas que el programa ofrece a los estudiantes de ambos idiomas y la consideración de estos programas como una alternativa a la instrucción ofrecida a estudiantes bilingües en clases tradicionales.

Key Words: Bilingual Education, Double Immersion Programs, Social Capital, Educational Justness

Educación Bilingüe, Programas de Doble Inmersión, Capital Social, Equidad Educativa

Introducción

En Estados Unidos (EE.UU.), diferentes programas educativos han sido implementados para darle el debido tratamiento a las necesidades educativas de los estudiantes que están aprendiendo inglés como segunda lengua. Algunos de estos programas han sido ofrecidos sólo en inglés y otros han incluido el idioma materno del estudiante. En los últimos quince años un programa educativo ha sido comprobado como exitoso para el desarrollo del inglés, un programa que, a la vez que desarrolla el inglés en los estudiantes, también mantiene y amplía el uso de la lengua materna (Howard and Christian, 2002). Este programa modelo, llamado también de *doble vía* o de *doble inmersión*, ha surgido de los debates políticos alrededor de los movimientos que proponen la instrucción solamente en inglés en numerosos estados. El programa de doble inmersión integra a los hablantes nativos de inglés y a los que hablan una segunda lengua durante la mayoría de la instrucción en las áreas de contenido. Debido a que la instrucción es dada en dos idiomas los estudiantes desarrollan las habilidades en ambos idiomas. Muchos distritos escolares han implementado este modelo porque ofrece una alternativa para suplir las necesidades de los dos grupos lingüísticos. También, la mayoría de la población acepta este modelo porque ha dado resultados alentadores para los estudiantes de ambos idiomas en la promoción del bilingüismo, biculturalismo y en el alfabetismo integral, es decir, en el desarrollo de la lectura y la escritura a nivel académico en los dos idiomas (Lindholm, 1997; Thomas and Collier, 1997).

Mientras que los investigadores recomiendan de dos a tres años de planeamiento detallado, así también, como para la asignación apropiada de recursos en ambos idiomas antes de que las escuelas empiecen a implementar el programa de doble inmersión (Cloud, Genese and Hamayan, 2000), muchos programas han comenzado sin preparación adecuada. Como resultado se tiene una enorme variación en la implementación del programa (Christian, Howard and Loeb, 2000), separándose del modelo básico frecuentemente descrito en la bibliografía referente a la educación en dos idiomas (Freeman, Freeman y Mercuri, 2005). Son necesarios más estudios para ver si esta variación en la implementación afecta los resultados de estos programas.

Pese a algunas preocupaciones acerca de la implementación de los programas de doble inmersión, el alto crecimiento de la población que habla un segundo idioma en EE.UU. ha llevado al aumento dramático en el número de programas de doble inmersión. A mediados de 1980 existían solamente 30 programas documentados (Lindholm, 1997). Para el 2007, el número de programas había aumentado a 322 (Center for Applied Linguistics, 2008). Para el 2006 la población estudiantil de aprendices del idioma inglés aumentó a 4.9 millones o sea el 9.8% del total de la población estudiantil (OELA, 2008). Con el crecimiento tanto en el número de los estudiantes como en el de los programas de doble inmersión, una atención más esmerada debe ser brindada a los variados modelos de enseñanza que ofrecen la instrucción en dos idiomas y al éxito de cada uno de ellos.

A través de varias preguntas, este artículo analiza de manera crítica los programas de doble inmersión y su capacidad de atender de manera adecuada a los desafíos que enfrentan los estudiantes del idioma inglés como segunda lengua en el sistema educacional estadounidense. Esas preguntas incluyen: ¿Cuáles desafíos presentan los programas de doble inmersión que no les permiten obtener los resultados proyectados? ¿Son estos programas instrumentales en el desarrollo de una comunidad con un alto nivel de alfabetismo integral, es decir, una que puede leer y escribir en dos idiomas? ¿Ofrecen estos programas beneficios comparables para los dos grupos lingüísticos? Este artículo discutirá los elementos positivos y las debilidades de la educación de doble inmersión enfocándose en la interacción de los participantes, la verdadera igualdad de oportunidades educativas que el programa ofrece a los estudiantes de ambos idiomas y la consideración de estos programas como una alternativa a la instrucción ofrecida a estudiantes bilingües en clases tradicionales.

Los programas de doble inmersión han sido implementados en EE.UU. para los nativos de habla inglesa y para los hablantes de otros idiomas. Sin embargo, la gran mayoría de los programas implementados son en español e inglés. Debido a que ésta es la más prevaleciente y más investigada combinación de idiomas, la mayoría de las referencias bibliográficas de este artículo se enfocarán en el efecto de la instrucción en los programas de doble inmersión en español e inglés. Para entender el papel de la educación de doble inmersión en la educación de los estudiantes de un segundo idioma, es importante contextualizar el modelo dentro del concepto total de la educación bilingüe.

Modelos de Educación Bilingüe

Debido al número de programas que aparecen bajo el rótulo de educación bilingüe es importante explicar las diferencias entre los programas de doble inmersión y otros tipos de educación bilingüe. La educación bilingüe en EE.UU. apunta promover el desarrollo de la habilidad en ambos idiomas, el nativo y el idioma inglés. Las reglamentaciones del Título VII del decreto de las escuelas primarias y secundarias de EE.UU. de 1964 dicen: "Un programa educacional para estudiantes que tienen habilidades limitadas en inglés que hace uso del inglés y el idioma materno del estudiante para la instrucción."

Varios modelos de programas pueden ser considerados bajo el nombre de educación bilingüe y cada uno presenta un enfoque diferente del concepto de bilingüismo que es reflejado en la metodología usada para la instrucción. Los programas de *inmersión en inglés (English Immersion)* y los de *inglés como segunda lengua (English as a Second Language)* son programas en los cuales los estudiantes son inmersos en una completa instrucción de inglés (Mackey, 1972). Los modelos de educación bilingüe con salida temprana o de transición (*Transitional Bilingual*) están diseñados para ayudar a los estudiantes de inglés a adquirir las habilidades de las áreas de contenido y de escritura y lectura en el idioma materno a medida que aprenden el inglés. Después de tres años los estudiantes son totalmente inmersos en el inglés (Thomas y Collier, 1997, 2002; Cummins, 2002). La educación bilingüe *de mantenimiento* o *de salida tardía (Late Exit)* se refiere a los programas en que los estudiantes de inglés continúan recibiendo el apoyo en su lengua materna por un período extendido, normalmente de cinco a seis años. El énfasis no está en el desarrollo total de los dos idiomas, sino que el idioma materno es mantenido a medida que el estudiante aprende el inglés. La educación de *doble inmersión* se refiere a programas que tienen los dos tipos de estudiantes, los que hablan inglés como primera lengua y los que hablan otro idioma. En estos programas los dos grupos lingüísticos aprenden los dos idiomas a través del contenido (Lindholm-Leary, 2001). En el contexto de la doble enseñanza, los dos grupos lingüísticos son integrados durante la mayor parte de la instrucción en las distintas áreas de contenido.

Los programas educativos de doble inmersión son una combinación de programas de inmersión en inglés y de mantenimiento del idioma materno de la minoría lingüística participante. Ambos grupos de estudiantes, los del lenguaje minoritario y los del lenguaje mayoritario participan de la instrucción en la misma aula. Hay diferentes modelos del programa de doble inmersión con respeto a la distribución o el

tiempo dedicado a la instrucción en cada idioma. Los modelos son el 90/10 y el 50/50. El modelo 90/10 promueve el lenguaje minoritario todo lo posible entre ambos grupos porque es el idioma que necesita más apoyo. En este modelo los estudiantes son instruídos el 90% del día escolar en español mientras que el 10% es dedicado a la enseñanza en inglés. Más instrucción en inglés es introducida gradualmente hasta que en sexto grado los estudiantes reciben el 50% de la instrucción en cada idioma. El modelo 50/50 se enfoca en la idea de que es necesario aprender ambos idiomas desde el comienzo. Estos modelos diferentes comparten las siguientes metas, lograr habilidades académicas desafiantes y conocimientos apropiados para la edad de los estudiantes; entender y apreciar las diferencias trans-culturales; promover el éxito académico de los estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma, quiénes tradicionalmente han tenido bajos niveles de alfabetismo, como también altos porcentajes de desersión escolar provocado por las diferencias socioeconómicas y del estrato social que padecen.

Beneficios y Efectividad de los Programas de Doble Inmersión

Desde comienzos de los años noventa, los resultados de los programas de doble inmersión han atraído atención y fondos en EE.UU. Algunas investigaciones acerca de la educación en dos idiomas han demostrado beneficios educativos, cognitivos, socioculturales y económicos para ambos grupos, los estudiantes del lenguaje minoritario y los del lenguaje mayoritario (Cloud, Genesse, y Hamayan, 2000; Lindholm-Leary, 2001). Algunos de los beneficios educacionales se refieren al alto nivel de habilidad funcional en su segunda lengua, que logran los estudiantes de habla inglesa y que pertenecen al grupo del lenguaje mayoritario. El uso de su segundo idioma para una parte significativa del currículo, especialmente en los primeros años de primaria, ha mostrado no tener efectos perjudiciales para el desarrollo del lenguaje materno o de los logros académicos de los estudiantes en general (Cloud, Genesse y Hamayan, 2000; Lindholm-Leary, 2001). Además, los programas de doble inmersión han tenido un efecto positivo en los estudiantes que vienen de familias de bajos recursos y tienen poco éxito académico en la escuela. Los dos grupos lingüísticos han demostrado altos niveles de competencia en los exámenes estandarizados de lectura (Lindholm-Leary, 2001).

Los programas de doble inmersión también muestran beneficios cognitivos para los dos grupos lingüísticos (Cummins, 1981; Lambert, et al., 1993). Los estudiantes que adquieren avanzados niveles de competencia en su segundo idioma tienen ventajas cognitivas y lingüísticas comparados con los estudiantes monolingües (Lindholm-

Leary, 2001; González, 1999). En primer lugar, los estudiantes desarrollan un mejor entendimiento de su idioma materno comparándolo con y a través del análisis de la instrucción en su segundo idioma. Segundo, las ventajas cognitivas incluyen un mejor desempeño de los estudiantes en una segunda lengua que los estudiantes monolingües en actividades que involucran creatividad, reconocimiento de patrones y solución de problemas porque los estudiantes bilingües están usando constantemente esas habilidades para moverse de manera eficiente entre los dos idiomas (Cloud, Genesse y Hamayan, 2000). Uno de los beneficios socioculturales que estos programas presentan para los dos grupos lingüísticos es el conocimiento de otro idioma y que ayuda a expandir la comprensión de los valores, costumbres sociales y formas de ver el mundo de otros grupos culturales- lo que conduce al entendimiento intercultural, al aprecio, la tolerancia y el respeto hacia aquellos individuos diferentes a ellos (Cloud, Genesse y Hamayan, 2000).

Asimismo, la educación de doble inmersión presenta varios beneficios económicos para los dos grupos lingüísticos. Para los estudiantes cuya lengua materna es el inglés, ser bilingües aumenta sus oportunidades laborales en las multinacionales, la diplomacia, el turismo y la comunicación. Los hablantes del lenguaje minoritario que vienen a la escuela con competencia lingüística en otro idioma se transforman en recursos lingüísticos muy importantes, personas que podrán contribuir al éxito futuro del país. Esta perspectiva enfatiza el valor ilimitado que tienen los estudiantes de las minorías lingüísticas en EE.UU. Si los estudiantes de las minorías lingüísticas tienen la posibilidad de desarrollar las habilidades en su idioma materno al mismo tiempo que están aprendiendo el inglés, ellos tendrán las habilidades culturales y de lenguaje que son requeridas en un mundo globalizado (Cloud, Genesse y Hamayan, 2000).

Investigaciones que Demuestran la Efectividad de los Programas de Doble Inmersión

Muchas escuelas han implementado programas de doble inmersión, basándolas en investigaciones que muestran algunos resultados alentadores. Sin embargo, las investigaciones han sido divididas con resultados positivos, negativos e inconclusos para todos los tipos de educación bilingüe incluso los programas de doble inmersión. En un estudio de prolongación de su reporte de 1997 acerca de los resultados educativos a largo plazo de los estudiantes de inglés como segunda lengua en cinco distritos escolares, que se extiende desde 1996 a 2001, Thomas y Collier (2002) encontraron que, después de cuatro a siete

años, los estudiantes educados en programas bilingües sobresalieron en su desempeño escolar en comparación con los estudiantes educados en programas que usaban sólo el idioma inglés para la instrucción. Aunque los resultados son alentadores, se debe tener en consideración que el tamaño de la muestra del estudio es pequeño y también es difícil determinar el nivel de competencia inicial en inglés de los estudiantes que participaron en el programa. Otros estudios acerca de los programas de doble inmersión en EE.UU. han demostrado logros substanciales en el rendimiento de los estudiantes de inglés en pruebas estandarizadas en inglés (Sugarman y Howard, 2001; Lindholm-Leary, 2001 de Jong, 2002 y 2004).

Krashen (2004), según su criterio, sostiene que hay apenas un grupo limitado de estudios sobre los programas de doble inmersión que, por su diseño y metodología, pueden ser considerados útiles. Los estudios seleccionados muestran resultados positivos pero variables en la adquisición del inglés entre los estudiantes de inglés como segunda lengua. Estas preocupaciones metodológicas impiden a los investigadores y maestros hacer generalizaciones acerca de los resultados obtenidos (Howard y Christian, 2002; Krashen, 2004). Krashen concluye que a pesar de que los resultados de los estudios realizados no son decisivos, parece haber indicaciones positivas que los efectos de los programas de doble inmersión en la educación de estudiantes de minorías lingüísticas muestran esperanza alentadora.

Mientras que las investigaciones sugieren que hay beneficios educativos, cognitivos, socioculturales, y económicos que apoyan la implementación de programas de doble inmersión para minorías lingüísticas como alternativa a la instrucción solamente en inglés, parece haber áreas de preocupación que deben ser tenidas en cuenta. Se necesitarán más estudios acerca del verdadero valor de estos programas como niveladores de las oportunidades educativas para los estudiantes minoritarios, así también como para el desarrollo del capital social (*social capital*) entre los participantes del programa, especialmente para los estudiantes latinos.

Las Relaciones con sus Pares: El Capital Social de los Programas de Doble Inmersión

Los maestros en los programas de doble inmersión necesitan entender las relaciones inter-grupales que ocurren fuera de la escuela, para los dos grupos lingüísticos representados en sus salones de clase, y así no recrear la misma estructura de desigualdad en el ambiente escolar. Este no es una cuestión de pedagogía, sino una de entendimiento

trans-cultural (Genesse and Gandara, 1999). El capital social y cultural son dos conceptos de gran importancia en esta discusión. El capital social está incrustado en las redes familiares y de los compañeros e incluye la habilidad de ver por encima de su situación personal actual. Capital social se refiere a la posesión del conocimiento y las experiencias necesarias que resultan en comportamientos y prácticas alineadas con los valores de aquellos que están en una posición de poder. El término “capital” es usado porque, como el dinero, nuestra herencia cultural puede ser transformada en recursos sociales (la riqueza, el poder y el estatus) y pueden ser usadas en el sistema educativo.

En el contexto educativo, “capital social” se refiere a las interacciones positivas que los estudiantes tienen con otras personas en la escuela, así también como las relaciones de apoyo que encuentran en el hogar que ayudarán a los estudiantes a un mejor rendimiento académico. El capital social y cultural que algunos estudiantes tienen les da ventajas sobre otros que no los poseen. Aquellos que tienen más capital social y cultural tienen más éxito académico. El capital social que los estudiantes no encuentran en su hogar debe ser creado en la escuela por los maestros, otros adultos y/o pares (Gibson, Gándara y Koyama, 2004).

Stanton-Salazar (2002) define el capital social como las conexiones que los estudiantes hacen y que les proveen acceso a los recursos y al apoyo el cual les permite obtener éxito en lo que hacen. Según él, hay un efecto beneficioso para los estudiantes de bajos recursos cuando interactúan con estudiantes de una clase social más alta o con adultos en contextos institucionales. Por el contrario, los estudiantes de clase media entienden que deben tener éxito en la escuela para tener un buen futuro (Suárez Orozco-Suárez Orozco, 1995). Esta perspectiva puede ser compartida con los estudiantes latinos de clase trabajadora con quienes ellos interactúan en los salones de clase del programa de doble inmersión. Basado en los beneficios de los programas de doble inmersión descritos en la sección previa, los estudiantes en los salones de enseñanza *dual* pueden aprender de los idiomas y de las culturas de cada grupo lingüístico y compartir sus experiencias de vida. Todos ellos se benefician del capital cultural que cada uno trae al salón de clase.

A pesar de los esfuerzos por parte de los educadores de proveer a los estudiantes un balance entre los dos idiomas usados en sus salones de clase, factores sociales les impiden dar una atención equitativa a los dos idiomas (Howard, Sugarman y Christian, 2003). Hay dos razones fundamentales para esto: el alto estatus social y socioeconómico de los nativos de inglés en el programa y el énfasis estatal en los exámenes

estandarizados en inglés. En un caso de estudio de un salón de kínder en un programa de doble inmersión recién establecido, Delgado-Larocco (1998) observó que los estudiantes nativos de inglés tenían más estatus debido a que los padres poseían más alto capital social y cultural que los padres de los estudiantes latinos en el mismo salón. La diferencia de estatus entre los dos grupos se vio reflejada en la atención prestada a los intereses y las necesidades de los estudiantes nativos de inglés al momento que los maestros planificaban la instrucción.

Otros estudios han demostrado que los maestros dedican más tiempo a la instrucción en inglés que la del español cuando lo contrario rara vez ocurre (Griego-Jones, 1994; Carrigo, 2002; Howard y Christian, 1997). Un estudio de un salón de doble inmersión realizado por Pierce (2000) también mostró que no sólo el inglés fue el lenguaje preferido por los estudiantes y los maestros, sino también que el conocimiento de los estudiantes que hablaban español no fue aprovechado por el maestro como recursos lingüísticos durante la instrucción en español. Por lo tanto no se observó la inversión de los roles de estatus que los estudiantes que hablaban español como primera lengua hubieran logrado si se les hubiera permitido actuar como modelos del lenguaje entre los dos grupos lingüísticos participantes en este programa. Más investigaciones son necesarias en esta área para revelar el efecto real de las redes de conexión que ofrece el capital social y las relaciones del uso del lenguaje en los programas de doble inmersión.

Cuestiones de Igualdad en los Programas de Doble Inmersión

Antes de discutir las cuestiones de igualdad en los programas de doble inmersión debemos definir el término *igualdad*. Para quiénes originan las políticas educativas la definición de igualdad educacional está relacionada con el concepto de acceso. Sin embargo, esta definición sólo puede ser aceptada si las oportunidades en la educación estadounidense fueran en realidad iguales. En la realidad hay grandes diferencias entre los recursos educacionales y las oportunidades de acceso a la educación. Astin explica que garantizar que las oportunidades de educación están disponibles no nos asegura la igualdad a menos que las oportunidades ofrecidas sean comparables (2004, p. 462).

En EE.UU., la cultura dominante ha sido definida por los europeo-americanos que poseen la mayoría del poder y la riqueza del país. Los estudiantes que vienen de diferentes minorías étnicas deben aprender las prácticas de la clase mayoritaria para poder tener éxito en la escuela (Cummins, 1996; Yen y Drost, 2002). Porque estos estudiantes pueden tener dificultades moviéndose entre los dos mundos, con frecuencia

tienen logros académicos más bajos y altos niveles de deserción escolar que los estudiantes de la población mayoritaria. Genese y Gándara (1999) sostienen que los estudiantes de las minorías lingüísticas corren el riesgo de tener un estatus inferior porque generalmente vienen de familias de bajo nivel socio-económico, tienen poco alfabetismo en el hogar, y su grupo étnico es, lamentablemente, menospreciado por otros. Los programas de doble inmersión podrían atenuar el bajo estatus de los estudiantes minoritarios usando para la instrucción el lenguaje que la minoría ya conoce, el mismo idioma que los estudiantes de la mayoría intentan aprender según el currículo del colegio.

Para proveer oportunidades educativas equitativas, aquellas personas involucradas con los programas de doble inmersión necesitan reconocer los antecedentes de desigualdad y el diferente capital social y cultural que los estudiantes traen con ellos a la escuela. Llegar a reconocer esto requerirá que los maestros trabajen con sus estudiantes de tal manera que todos ellos puedan alcanzar las altas expectativas que los maestros apuntan para todos sus estudiantes por igual (Freeman, 1995). Para que la igualdad sea un hecho, es muy importante que los programas de doble inmersión sean implementados por personas que entienden las necesidades de los estudiantes que están aprendiendo inglés como segunda lengua. Los programas de doble inmersión demuestran que valoran el lenguaje minoritario porque el lenguaje minoritario y el lenguaje mayoritario (el inglés), son usados en la instrucción. Cuando se le da valor a los dos idiomas el prejuicio en contra de los estudiantes de bajo estatus social suele a reducirse.

Valdés (1997) sostiene que en la mayoría de los programas de doble inmersión los estilos y valores de los estudiantes de clase media son usados como modelo, imponiendo sobre los dos grupos de estudiantes la misma posición que ocupan en la estructura social fuera de la escuela. Su argumento expone la vulnerabilidad de los estudiantes minoritarios en estos programas y presenta una cuestión preocupante acerca de las oportunidades supuestamente equitativas que estos programas brindan a sus estudiantes. También expone la importancia (dentro y fuera de la escuela) de la adquisición de un segundo idioma para los dos grupos lingüísticos. Luego, explica que para los estudiantes minoritarios la adquisición del inglés es una expectativa mientras que, para los estudiantes mayoritarios, la adquisición de un segundo idioma es aplaudida (p. 417). El nivel de competencia académica de los maestros que enseñan en los programas de doble inmersión es también un asunto preocupante.

Guerrero (1999) ha estudiado la desigualdad de oportunidades que existe en la búsqueda del estudiante a alcanzar los altos niveles de competencia lingüística en el lenguaje materno, una desigualdad que los maestros bilingües han experimentado en los EE.UU. Mientras que los maestros de inglés han estado expuestos por lo menos a doce años de instrucción en inglés, muy poco tiempo se dedica al desarrollo de las competencias académicas del español en los maestros bilingües. Esto ubica a los maestros bilingües en desventaja en comparación con sus pares, los maestros monolingües del inglés. Esta desventaja también se ve en el estilo de instrucción que se da en cada idioma. Los maestros orientan la instrucción hacia el lenguaje que para ellos es más cómodo, así haciendo que los lenguajes se desequilibren, y, por consiguiente, los estudiantes no reciben la cantidad y calidad de instrucción en español que sus programas requieren para obtener resultados efectivos. Esto pone al segundo idioma en desventaja y da un mensaje subliminal de que el idioma inglés es más importante que el español (McCollum, 1999; Freeman, 1995; Delgado-Larocco, 1998).

El nivel del español usado en las aulas para suplir las necesidades de los hablantes de inglés presenta algunos desafíos que comprometen la igualdad de acceso a una educación enriquecedora para ambos grupos lingüísticos. En varias oportunidades los padres de los estudiantes que hablan inglés como lengua materna manifiestan su preocupación acerca de las dificultades que sus niños tienen con el español, por lo cual los maestros disminuyen la complejidad lingüística para atender a las necesidades de los estudiantes que hablan inglés. Cuando la complejidad lingüística del español es disminuída, los estudiantes que hablan español como primera lengua no se esfuerzan para desarrollar altos niveles de lenguaje académico en su lengua materna. Tal debilitación eventualmente se verá reflejada en su adquisición del inglés en los años que siguen (Valdés, 1997).

Si los programas de doble inmersión no son bien implementados, les otorgarán más ventajas a los estudiantes que hablan inglés como primera lengua, ventajas que los estudiantes minoritarios no aprovecharán. Los estudiantes de habla inglesa tendrán todos los beneficios de la sociedad mayoritaria, sumando a ello, un segundo idioma, lo que elevará aún más su estatus social por encima de los estudiantes que hablan español como primera lengua y les dará posibilidades en el mercado global. De este modo, la única ventaja que tenían los hablantes de español es eliminada. Hasta en los salones de doble inmersión más valor le es dado al idioma inglés que al minoritario. Esto se debe a que se le da más importancia a los logros obtenidos en

exámenes estandarizados en inglés (Freeman, 1995; McCollum, 1999). Los programas de doble inmersión son evaluados de acuerdo con el progreso que los estudiantes logran en inglés y no en español. Considerando todas las inquietudes presentadas en este artículo, los defensores de la educación bilingüe necesitan analizar si realmente la educación de doble inmersión está arrojando los resultados según los objetivos académicos que se esperan para los dos grupos lingüísticos.

Conclusión

Hoy, los programas bilingües de doble inmersión son instrumentales para el desarrollo del doble alfabetismo de una comunidad, es decir, la capacidad que tienen los individuos de una comunidad de saber leer y escribir a nivel académico en dos idiomas. Los estudiantes de los dos grupos lingüísticos son instruídos usando el mismo currículo en dos idiomas con un énfasis en el desarrollo del entendimiento social y cultural. Pero como los estudiantes poseen diferentes niveles de capital social y cultural, es muy importante que los estudiantes de inglés como segunda lengua tengan acceso a recursos adecuados proveídos a través de la misma instrucción y a través de las interacciones con los hablantes nativos de inglés. Esto ayudará a disolver algunos de los efectos negativos que tiene el poder de la mayoría sobre las minorías lingüísticas.

En resumen, los muchos desafíos descritos podrán impedir que los programas de doble inmersión alcancen el gran objetivo de la igualdad social, académica y lingüística (Freeman, Freeman y Mercuri, 2005). Basado en lo que sabemos acerca de los programas de doble inmersión que han sido bien implementados, vemos que todavía hay beneficios para las minorías lingüísticas que participan en estos programas. Los estudiantes están interactuando diariamente con los estudiantes mayoritarios que hablan inglés como primer idioma, quienes tienen el objetivo de obtener una educación universitaria y tienen acceso a los beneficios educativos de la clase media. Esas relaciones definitivamente ayudarán a los estudiantes de las minorías lingüísticas a lograr una movilidad ascendente en la estructura social, y con el tiempo, podrán llegar a ser los mismos nexos sociales para la superación social de las generaciones venideras (Stanton-Salazar, 2002). La mayor cantidad de conocimiento que los estudiantes puedan adquirir en la escuela, mejorará las condiciones de las comunidades minoritarias en general.

Aquellos involucrados en la implementación de los programas de doble inmersión deben tener en consideración las preocupaciones presentadas en este artículo acerca de alcanzar una verdadera igualdad para todos los estudiantes. Los maestros y los administradores de las

escuelas deben comprometerse que un marco equitativo sea implementado a los dos idiomas y a los dos grupos lingüísticos (Freeman, Freeman y Mercuri, 2005), de esta manera, todos los participantes en el programa de doble inmersión pueden lograr el éxito académico.

Las escuelas constituyen una variable decisiva en el cambio de los resultados educacionales de los estudiantes de inglés como segunda lengua. A pesar de que los programas de doble inmersión presentan varias diferencias en los resultados y en su implementación, aún pueden ser una alternativa equitativa para los estudiantes de inglés como segunda lengua que asisten sus clases en los salones de instrucción tradicional.

Se necesitan investigaciones longitudinales de gran escala con respecto a la implementación, la variación en el diseño del programa, el currículo y la efectividad de estos programas. Los programas de capacitación profesoral deben también desarrollar cursos que se enfoquen en el lenguaje que los maestros de un segundo idioma usarán para la instrucción. Esos cursos deberán ser ofrecidos en la lengua elegida como objeto de estudio y ser enfocadas en los distintos registros de las áreas de contenido que los maestros nuevos enseñan en los programas de doble inmersión.

Al nivel de la política educativa, los maestros deberán obtener una certificación especial a través de cursos universitarios o exámenes estatales dirigidos al desarrollo de las habilidades de alfabetismo en el lenguaje que eligen. Esto se puede hacer a través de todas las áreas de contenido para enfatizar el entendimiento cultural.

Por último, amplias investigaciones deberán ser dirigidas al valor de los programas de doble inmersión como igualadores de las oportunidades educativas para los estudiantes de las minorías lingüísticas. Los estudios deben enfocarse en la efectividad de estos programas para desarrollar el capital social de los participantes, especialmente en los estudiantes latinos para que tengan la oportunidad de demostrar claramente los resultados positivos que logran en la adquisición del lenguaje que estos programas promueven.

References

- Astin, A. 2004. *The declining "equity" of American higher education*. *Journal of Higher Education*. 27 (3), 321-341.
- Carrigo, D. L. 2002. *Just how much English are they using? Teacher and student language distribution patterns, between Spanish and English, in upper-grade, two-way immersion Spanish classes*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.
- Center for Applied Linguistics. 2008. *Directory of two-way bilingual programs in the United States*. Retrieved on 7/22/08 from <http://www.cal.org/twi/directory/tables.html>.
- Christian, D., Howard, E. R. and Loeb, M. 2000. Bilingualism for all: Two-way immersion education in the United States. *Theory into Practice*, 39 (4), 258-266.
- Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. 2000. *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle & Heinle.
- Cummins, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, State Department of Education.
- Cummins, J. 1996. *Negotiating Identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 2002. Bilingualism, empowerment and transformative pedagogy. In J. V. Tinajero and R.A. De Villar (Eds.), *The power of two languages 2000: Effective dual language use across the curriculum*. (pp. 9-19). New York: McGraw Hill.
- De Jong, E. J. 2002. Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal* 26 (1).
- De Jong, E. J. 2004. L2 proficiency development in a two-way and a developmental bilingual program. *NABE Journal of Research and Practice*, 2 (1).
- Delgado-Larrocó, E. 1998. *Classroom processes in a two-way immersion kindergarten classroom*. Diss., Division of Education, University of California at Davis.

- Freeman, R. D. 1995. Equal education opportunity for language minority students: From policy to practice at Oyster bilingual school. *Applied Linguistics* 6 (1) 39-63.
- Freeman, Y. S., Freeman, D. and Mercuri, S. 2005. *Dual language essentials for teachers and administrators*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Genesee, F. & Gándara, P. 1999. Bilingual education programs: A cross-national perspective. *Journal of Social Issues* 55 (4), 665-685.
- Gibson, M., Gándara, P., & Koyama, J. 2004. The role of peers in the schooling of U. S. Mexican youth. In Gibson, Gándara & Koyama (Eds.), *Peers and performance: studies of Mexican origin high school youth* (pp. 107-123). New York: Teachers College Press.
- Gonzalez, V. (Ed.) 1999. *Language and cognitive development in second language learning*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Griego-Jones, T. 1994. Assessing students' perceptions of biliteracy in two-way bilingual classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 13, 79-83.
- Guerrero, M.D. 1999. The academic Spanish language ability of bilingual education teachers: Is there equity? *Equity and Excellence in Education* 32, (1), 56-63.
- Howard, E., and Christian, D. 1997. *The development of bilingualism and biliteracy in two-way immersion students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 405741).
- Howard, E., and Christian, D. 2002. *Two-way immersion 101: Designing and implementing a two-way immersion education program at the elementary level*. (Educational Practice Report 9). Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California, Santa Cruz.
- Howard, E., Sugarman, J. and Christian, D. 2003. *Trends in two-way immersion education: A review of the research*. (Report No. 63). Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Krashen, S. 2004. The Acquisition of Academic English by Children in Two-Way Programs: What Does the Research Say? Retrieved 24 March, 2004 from www.sdkrashen.com/articles/the_2-way_issue/01.html.

- Lambert, W. E., Genesee, F., Holobow, N. & Chartrand, L. 1993. Bilingual education for majority English-speaking children. *European Journal of Psychology of Education* 8 (1), 3-22.
- Lindholm-Leary, K. 1997. Two-way bilingual education programs in the United States. In J. Cummins & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 5: Bilingual Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lindholm-Leary, K. 2001. *Dual language education*. Great Britain: Multilingual Matters.
- Mackey, W. 1972. *Bilingual education in a binational school*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- McCollum, P. 1999. Learning to value English: Cultural capital in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 23 (2-3), 113-134.
- OELA. 2008. *Language enhancement, and academic achievement for limited English proficient students*. Biennial Report to Congress on the Implementation of the Title III State Formula Grant Program, School Years 2004–06. Washington, DC.
- Pierce, M. S. 2000. *Native/non-native speaker collaboration in a two-way bilingual education class*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
- Stanton-Salazar, R. 2002. Social capital among working-class minority students. In Gibson, Gándara & Koyama (Eds.), *Peers and performance: Studies of Mexican origin high school youth*. New York: Teachers College Press.
- Suárez Orozco, C. and Suárez Orozco, M. 1995. *Transformations: Integration, family life, achievement and motivation among Latino adolescents*. Cambridge University Press.
- Sugarman, J., and Howard, E. R. 2001. *Development and maintenance of two-way immersion programs: Advice from Practitioners*. (Practitioner brief #2). Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Thomas, W. P., and Collier, V. 1997. *School effectiveness for language minority Students*. (Resource Collection Series No. 9). Washington, DC: NCBE. Retrieved on March 14, 2007, from <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/Thomas-collier97.pdf>.

- Thomas, W. P., and Collier, V. 2002. *A National study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Retrieved on June 13, 2008, from http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html.
- Valdés, G. 1997. Dual language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language minority students. *Harvard Educational Review* 67 (3), 391-420.
- Yeh, C. & Drost, C. 2002. Bridging identities among ethnic minority youth in schools. New York, NY: *ERIC Clearinghouse on Urban Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED462511).

Sandra Mercuri is an Assistant Professor at the University of Texas, Brownsville. She has over eighteen years of experience teaching in Argentina and the United States in K-12 schools and at the college level. She teaches courses in bilingual education and biliteracy and is working on research in the development of academic language across the content areas. She is a consultant with the National Council of Teachers of English and provides training for teachers nationwide. She gives presentations at national and international conferences on issues of second language acquisition and bilingualism, teacher training and ESL strategies. Dr. Mercuri has also published articles in professional journals about bilingual learners and the application of second language theories into classroom practice in the *TESOL Quarterly*, *Talking Points* and the *NABE* journal. She has also co-authored the books *Closing the Achievement Gap* and *Dual Language Essentials* with Drs. Yvonne and David Freeman and *Research-based Strategies for English Language Learners* with Denise Rea.