

La enseñanza bilingüe inglés-español en EE. UU.:

Un ejemplo de enseñanza dual en Iowa



MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Tutor: Stefan Ruhstaller

Alumno: Fernando Castro Ortiz

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), septiembre de 2012

FICHA BIOGRÁFICA



Fernando Castro Ortiz nació en Ronda (Málaga) el 23 de febrero de 1980. Desde siempre tuvo un interés especial por las lenguas y con 25 años cumplió su sueño de poder cursar sus estudios universitarios en Granada, donde consiguió su titulación de Licenciado en Traducción e Interpretación en 2011. Desde entonces no ha parado de hacer lo que le gusta, aprender idiomas, viajar, conocer otras gentes, otras culturas, otras formas de ver la vida. Tras acabar la licenciatura se marchó a EE.UU. a trabajar como auxiliar de conversación en West Liberty, Iowa (año durante el cual cursó el máster de ELE que culmina con este trabajo) y en la actualidad estudia un máster de Lingüística de español en la *University of Iowa* donde también trabaja como asistente docente en el Departamento de Español y Portugués. Su experiencia como profesor de español también incluye un trabajo como tutor de español en el *Academic Resource Center* de la *University of Miami*, así como un trabajo de profesor de español para extranjeros en el Programa Internacional de Estudios de Español (PIEE) de la Universidad de Málaga en Ronda. Sus áreas de interés incluyen la sociolingüística y la adquisición de segundas lenguas.

RESUMEN

La continua llegada de hispanos a Estados Unidos durante las últimas décadas ha causado un aumento exponencial en el número de hispanohablantes en el país. Esta población hispana no es homogénea, pero comparte la necesidad de aprender inglés para poder prosperar en una sociedad estadounidense cada vez más competitiva. La consecuencia de esta necesidad es la creciente popularidad de la educación bilingüe, que proporciona a la población hispana una educación en inglés y la oportunidad de mantener su lengua de herencia. Los orígenes de esta educación bilingüe se localizaban en los estados fronterizos con México y principalmente en grandes ciudades, pero la tendencia está cambiando y esta clase de programas educativos se están expandiendo a áreas donde la presencia de población hispana es menor y poseen una naturaleza más rural. En este trabajo, analizaremos cómo la implementación de un tipo específico de educación bilingüe, conocido como ‘educación dual’, ha sido posible en un estado eminentemente rural como Iowa. Para ello, analizaremos la pequeña población de West Liberty como contexto sociolingüístico, así como su distrito escolar.

ABSTRACT

The continuous arrival of Hispanics to the US during the last decades has caused an exponential rise of Spanish speakers throughout the country. This Hispanic population is not homogeneous, but they share the need of learning English in order to be able to succeed in an ever more competitive American society. The consequence of this need is the increasing popularity of bilingual education, which provides the Hispanic population an education in English along with the opportunity of maintaining their heritage language. The origins of bilingual education were located in states along the border with Mexico and principally in big cities, but the trend is changing and these kind of educational programs are spreading to areas with less presence of Hispanic population and of a more rural nature. In this work, we will analyze how the implementation of a specific type of bilingual education, known as ‘dual language education’, has been possible in a mainly rural state like Iowa. The small town of West Liberty will be examined in a sociolinguistic context and its school district’s dual language program will be investigated in order to provide some insights on how this kind of program can be successfully implemented.

PALABRAS CLAVE

Población hispana en EE. UU., aculturación, espanglish, bilingüismo, multilingüismo, *English Only*, *English Plus*, español, inglés, educación bilingüe, implementación de programas duales en Iowa.

KEY WORDS

Hispanic population in the United States, acculturation, Spanglish, bilingualism, multilingualism, English Only, English Plus, Spanish, English, bilingual education, implementation of dual programs in Iowa.

*"One language sets you in a corridor for life.
Two languages open every door along the
way." Frank Smith*

*"Una lengua nos coloca en un pasillo para
toda la vida. Dos lenguas abren todas las
puertas del recorrido". Frank Smith*

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por apoyarme siempre de forma incondicional en todas las "locuras" que me propongo.

A toda la comunidad de West Liberty, Iowa por acogerme como uno más y por hacerme sentir como en casa durante el año en el que he vivido allí. En especial, a mi guía en mis primeros pasos como iowense, José Zacarías.

A todo el distrito escolar de West Liberty (profesores, alumnos, personal administrativo y de todo tipo) por enseñarme tantísimas cosas y hacerme disfrutar de un ambiente de trabajo inigualable. En especial, a la directora de la escuela de primaria Nancy Gardner, no solo por toda su ayuda con este trabajo, sino también por ser una jefa excelente. También al superintendente Steve Hanson y la directora del programa dual Brenda Arthur-Miller por atenderme siempre con toda dedicación ante mis múltiples preguntas.

A mi tutor por resolver todas mis dudas y ayudarme a dar cuerpo a este trabajo, a la coordinadora del máster por tener siempre palabras de ánimo.

A María del Carmen Gálvez Vílchez por su desinteresada ayuda en la revisión del trabajo.

A mis amigos en todo el mundo por estar siempre ahí estéis donde estéis.

A la *University of Iowa* porque sin sus instalaciones no podría haber realizado este trabajo ni defenderlo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. LOS HISPANOS Y EL ESPAÑOL EN EE. UU.	3
2.1. Origen de la población hispana y tipos de inmigración	3
2.2. Distribución geográfica de la población hispana y aculturación	7
2.3. Papel de los hispanos en la sociedad estadounidense	10
2.4. El idioma español en EE. UU.	11
3. BILINGÜISMO Y SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN EE. UU.	16
3.1. Fundamentos teóricos de la educación bilingüe	16
3.2. Beneficios y efectividad de los programas bilingües	20
3.3. Precedentes de la educación bilingüe en EE. UU.	22
3.4. Controversia política de la enseñanza bilingüe en EE. UU.	23
3.5. <i>English Only vs. English Plus</i>	25
4. PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DUAL Y SU SITUACIÓN EN EE. UU.	27
4.1. Fundamentos teóricos de los programas de enseñanza dual	27
4.2. Implementación de los programas duales	29
4.3. Programas de enseñanza dual en EE. UU.	33
5. ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DUAL EN IOWA: EL DISTRITO ESCOLAR DE WEST LIBERTY ..	36
5.1. Programas duales en Iowa	36
5.2. West Liberty como contexto sociolingüístico	40
5.3. El distrito escolar de West Liberty	43
5.4. Metodología de enseñanza	46
5.5. Valoración por parte de los alumnos del programa dual	50
6. CONCLUSIONES	54

7. BIBLIOGRAFÍA	56
ANEXO 1	63
ANEXO 2	64
ANEXO 3.....	68

1. INTRODUCCIÓN

Es una realidad que el español forma parte del día a día de la sociedad estadounidense en todos sus ámbitos. El mundo de los negocios, el de los medios de comunicación, el del entretenimiento, el de la educación, todos estos campos se nutren de una población hispanohablante que progresivamente va tomando una posición de mayor y mayor ventaja ante otras minorías en el país. Y en un mundo tan globalizado como el que nos encontramos, el aprendizaje de idiomas resulta fundamental para tener la oportunidad de labrarse un futuro prometedor. Tanto la comunidad hispanohablante como la anglohablante de Estados Unidos están destinadas a entenderse y deben darse cuenta de una vez por todas que deben sacar partido la una de la otra en un proceso de retroalimentación que haga posible la formación de personas en un contexto educativo no solo bilingüe, sino también bicultural. Al hispanohablante le interesa aprender inglés para integrarse mejor en la sociedad que le ha acogido, que le ha dado trabajo, que le ha dado una oportunidad. Al anglohablante le interesa aprender español para destacar ante otros en nuestra sociedad competitiva actual. Aquí ya no hay vuelta atrás.

El presente trabajo comenzará con un análisis de la población hispana presente en Estados Unidos. Se estudiará de dónde vienen, hacia dónde van, por qué deciden embarcarse en la aventura del “sueño americano”. Consideraremos su papel en la sociedad estadounidense, el papel de su lengua y su cultura, su capacidad de adaptación al nuevo entorno.

En la segunda parte del trabajo se examinará la teoría de la educación bilingüe, sus fundamentos, los tipos de educación bilingüe que existen, los beneficios probados de la enseñanza en dos lenguas diferentes. Se hablará de la historia de la educación bilingüe en Estados Unidos, por qué este fenómeno no es en absoluto novedoso en ese país. Ni hablar en un país que se ha construido bajo la sangre, el sudor y las lágrimas de tantos y tantos inmigrantes que lo dejaron todo por alcanzar la tierra prometida. Pero no podemos ser ingenuos y creer que todos piensan de esta forma, porque no es así. Ni mucho menos. Escucharemos también las voces que claman que la educación bilingüe no es más que el principio del fin.

La tercera parte se centrará en la teoría de los programas de enseñanza dual y cómo debe implementarse un programa de estas características para cumplir con sus objetivos fundamentales. Además, revisaremos los programas más habituales de este tipo que se dan en el territorio de EE. UU.

Por último, llegará la hora de centrarse en un ejemplo muy particular de programa dual como es el del Distrito Escolar de West Liberty, en el estado de Iowa. De hecho, haremos un repaso de los programas de este tipo que se han implementado en este estado, para acabar con un análisis a pequeña escala de la valoración de los alumnos del distrito de West Liberty del programa dual en el que participan, esto a través de una encuesta a un grupo de estos alumnos y una entrevista personal a una de las últimas estudiantes graduadas del programa.

2. LOS HISPANOS Y EL ESPAÑOL EN EE. UU.

2.1. Origen de la población hispana y tipos de inmigración

Los hispanos o latinos constituyen hoy día la etnia más numerosa en Estados Unidos y aunque suele considerarse un todo homogéneo, entre sus componentes se pueden distinguir diferencias de tipo social, económico y, por supuesto, de procedencia geográfica. Estas diferencias tienen su origen en las primeras olas migratorias que hicieron que la población hispana en Estados Unidos empezase a tener una presencia representativa en este país.

López Morales (2005: 245, 2008: 1, 2009: 83) señala que existían ya algunos asentamientos residuales provenientes de poblaciones ya presentes antes de la configuración moderna del país, como los mexicanos en el suroeste, los canarios en Luisiana o algunos restos españoles en Florida (lo que los sociólogos definen como “inmigrantes en tierra propia”), pero bien es cierto que esta presencia representativa comenzó a tomar forma durante el siglo XX, durante el cual se dieron varias oleadas migratorias provenientes de diversos puntos de Latinoamérica.

La primera de ellas, constituida por mexicanos, empezó hacia finales del siglo XIX y vivió su auge durante el siglo XX. La ocupación de los inmigrantes mexicanos era principalmente como mano de obra para trabajos agrícolas, pero la diferencia principal respecto a nuestros días es que la mayoría entraban al país de forma legal. La segunda estuvo compuesta por puertorriqueños, cuyo destino favorito era Nueva York y que comenzaron su traslado tras la Segunda Guerra Mundial. En este caso la situación era diferente ya que desde 1917 los ciudadanos de Puerto Rico eran reconocidos como ciudadanos estadounidenses de pleno derecho y por lo tanto no existía ningún tipo de inmigración ilegal. La tercera oleada, formada por cubanos, se produjo principalmente por la revolución cubana en 1959 y que vio un aumento progresivo en la llegada de refugiados de la isla en las décadas posteriores y que aún continúa en nuestros días. Otros movimientos migratorios ya menos importantes pero que han contribuido a aumentar la presencia hispana en EE. UU. han sido el de los dominicanos (principalmente desde mediados de los sesenta), el de los centroamericanos (poco después de los dominicanos, principalmente de forma ilegal y encabezados por los salvadoreños) y el de los sudamericanos (colombianos, ecuatorianos, peruanos, bolivianos, paraguayos, uruguayos y, en los últimos años, también venezolanos y argentinos) (López Morales 2005: 245-246, 2008: 1-2, 2009: 83-84). En la Figura 1 (de elaboración propia) se pueden apreciar las cifras de inmigrantes hispanos por país de procedencia según los datos del censo de 2010.

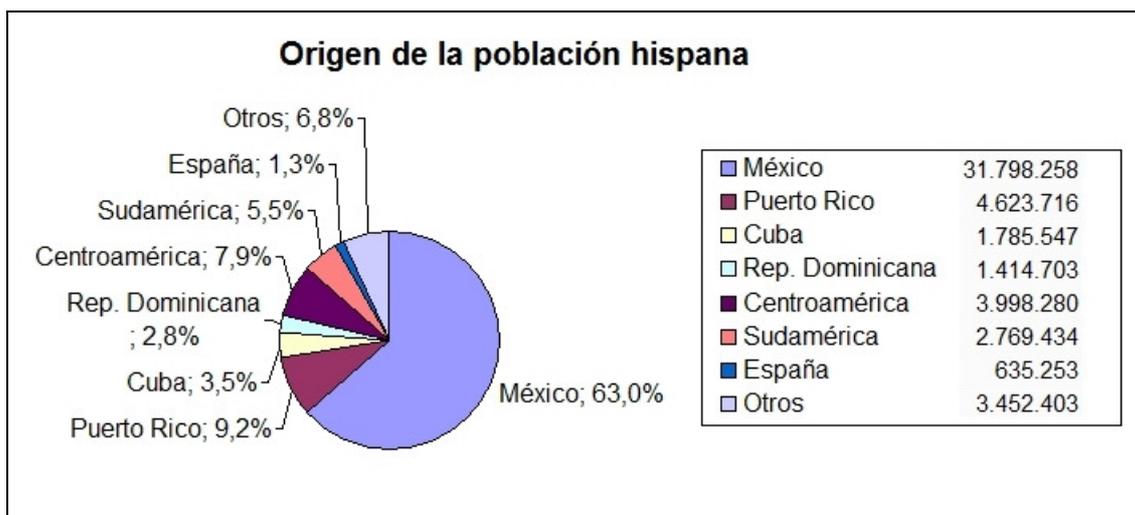


Figura 1: Origen de la población hispana en EE. UU. Fuente: US Census 2010

El análisis de estas oleadas migratorias nos ayuda a hacernos una idea de la heterogeneidad de la población hispana en EE. UU. de la que hablaba al comienzo de este apartado. Mucha de la investigación sobre los hispanos en este país se centra en los tres grupos principales (chicanos, puertorriqueños y cubanos), pero como afirma Gineste Llobart (2006) “hoy ya no se puede hablar de latinos refiriéndose sólo a estos tres grupos, sino que hay que mencionar a muchas identidades plurales”. Esta identidad plural de los diferentes subgrupos viene también marcada por las diferentes razones que les hicieron emigrar a Estados Unidos. López Morales (2008: 2, 2009: 84) destaca que estas razones son múltiples y variadas, y las agrupa en tres apartados: económicas, políticas y una combinación de ambas.

Las causas económicas son la razón de la inmigración mexicana y centroamericana. Este autor los llama “inmigrantes económicos”, ya que abandonaron sus lugares de origen debido a la pobreza instalada en sus países en busca de sueldos dignos, viviendas aceptables, una educación de calidad para sus hijos y unas condiciones básicas de salud.

Las causas políticas (y a veces incluso religiosas) son el motivo de la inmigración cubana y nicaragüense. El autor los llama “exiliados” ya que, unos por la revolución castrista y otros por la revolución sandinista tuvieron que abandonar sus países por su rechazo hacia sus nuevos gobernantes. En este caso, en cambio, se trataba de profesionales con estudios y de nivel sociocultural medio-alto con un relativo éxito económico y un buen dominio del inglés.

El tercer grupo es el más dispar y está compuesto por personas que querían huir de situaciones económicas extremas, que a su vez eran causadas por guerras internas, dictaduras salvajes o políticas económicas ineficaces. En este grupo se pueden encontrar desde profesionales con una alta cualificación hasta obreros no especializados que pueden

encuadrarse en un espectro socioeconómico muy amplio. Por lo tanto, se podría decir que los motivos que han promovido su inmigración son bastante más complicados que los de los otros dos grupos.

Pero no sería apropiado hablar de la inmigración solo en pasado, ya que los flujos migratorios desde Latinoamérica continúan hasta nuestros días y, de hecho, el “éxodo” sigue siendo constante y cada vez más denso. Y podemos preguntarnos, ¿desaparecerán estas olas migratorias hacia EE. UU.? López Morales (2005: 250, 2008: 5) intenta dar una respuesta a esta pregunta y defiende que “nada parece indicar que estas olas vayan a disminuir en el futuro”. Además, indica que, por un lado, la situación económica no ha mejorado, sino todo lo contrario, incluso ha empeorado con diversos desastres naturales que se han producido en México y en Centroamérica. Por otro lado, también destaca una política zigzagueante en materia de inmigración por parte de Estados Unidos, ya que a pesar de las continuas amenazas de deportaciones masivas de inmigrantes ilegales, termina facilitando los trámites necesarios para legalizar su situación. Así, se produce lo que los estadounidenses llaman una *win-win situation*, es decir, una situación en la que nadie sale perdiendo ya que “los políticos quieren votos, los patronos, mano de obra barata, y las grandes empresas, consumidores” (López Morales, 2005: 250). Además, algunas situaciones políticas que han promovido la inmigración hacia EE. UU. no han cambiado y, por ejemplo, “Nicaragua, tras un breve período democrático, ha vuelto a los momentos oscuros de la antigua dictadura, y Cuba sigue produciendo más y más exiliados” (López Morales, 2008: 5). De cualquier forma, este autor subraya que el aumento de la población hispana en Estados Unidos no se debe solo a la inmigración, sino que en él influyen también la tasa alta de natalidad, el índice bajo de mortalidad y la juventud de la población hispana presente en el territorio.

Si hablamos de cifras, según el censo de 2010, de una población total de 308,7 millones de personas, la población hispana está compuesta por 50,5 millones de personas, lo que corresponde a un 16,3% del total. Esta cifra la pone bastante por delante de otras razas (eso sí, desde el año 2000 la oficina del censo considera el origen étnico hispano un concepto independiente que puede incluirse dentro de las diferentes razas) como por ejemplo de la negra, que cuenta con 38,7 millones (un 12,6%) y de la asiática, que cuenta con 14,6 millones (un 4,8%). En la Figura 2 podemos observar la proyección que realiza la Oficina del Censo sobre la población hispana en EE. UU. hasta el año 2050. Para esta fecha, es decir, en apenas 40 años, está previsto que casi se triplique esta población (la figura está traducida y adaptada a los datos de 2010 por mí).

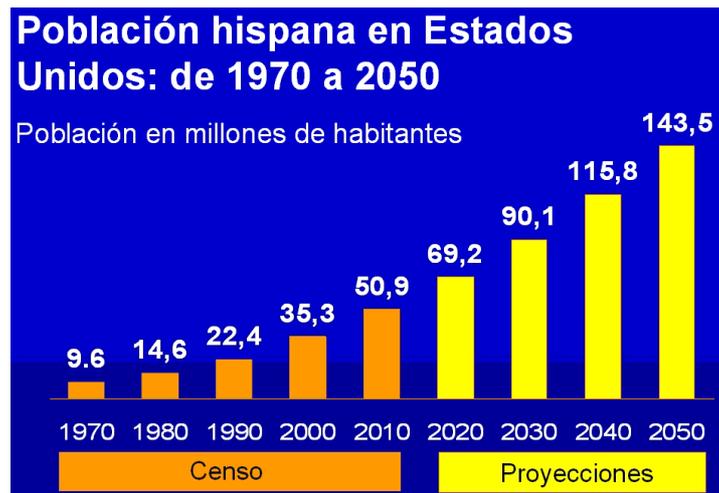


Figura 2: Evolución de la población hispana en EE. UU. y proyección hasta 2050. Fuente: US Census 2006/2010 <www.census.gov/population/www/socdemo/hispanic/files/Internet_Hispanic_in_US_2006.ppt>

Aunque ya se ha comentado anteriormente que la cifra de movimientos migratorios de población hispana va a seguir en aumento en los próximos años, cabe también destacar que recientemente se ha publicado un estudio (Pew Research Center, 2012: 1) que afirma que la inmigración asiática se ha puesto por delante de la hispana respecto a las entradas en el país, y aunque el número total de asiáticos en EE. UU. está todavía muy por detrás del número total de hispanos, es un dato muy a tener en cuenta a largo plazo, ya que puede hacer variar las proporciones de las diversas minorías étnicas del país respecto al número total de habitantes. En la Figura 3 podemos observar cómo en algo menos de 10 años la proporción de inmigrantes asiáticos que entran en EE. UU. ha pasado de ser tres veces inferior a la de inmigrantes hispanos, a superarla.

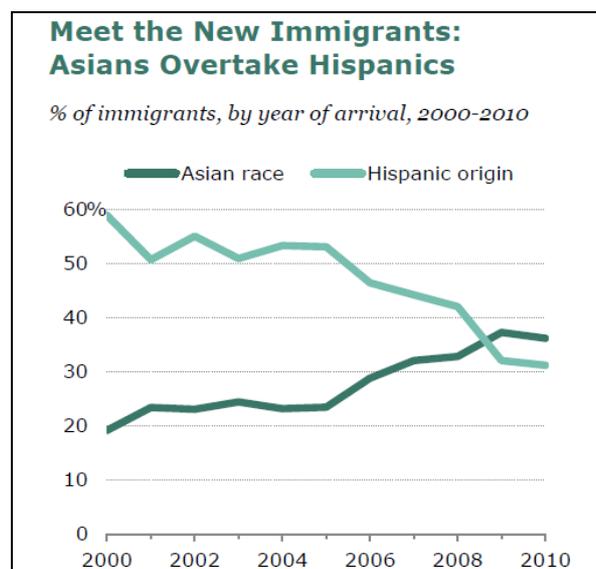


Figura 3: Comparativa entre la llegada de inmigrantes asiáticos e hispanos entre 2000 y 2010. Fuente: Pew Research Center <<http://www.pewsocialtrends.org/files/2012/06/SDT-The-Rise-of-Asian-Americans-Full-Report.pdf>>

2.2. Distribución geográfica de la población hispana y aculturación

Los hispanos se encuentran repartidos por todo el territorio de Estados Unidos, sin embargo, existen zonas geográficas con índices de concentración más altos que otras. Estos lugares de destino son muy variados, y en palabras de López Morales (2008: 2, 2009: 84), dependen “de la potencialidad de éxito que ofrezcan, de su accesibilidad, de los contactos personales y, por supuesto, de las condiciones de los grupos y de los individuos”. En la Figura 4 (de elaboración propia) se puede apreciar que las zonas Oeste y Sur son las que concentran un mayor número de hispanos con bastante diferencia respecto a las zonas Noreste y Medio Oeste.

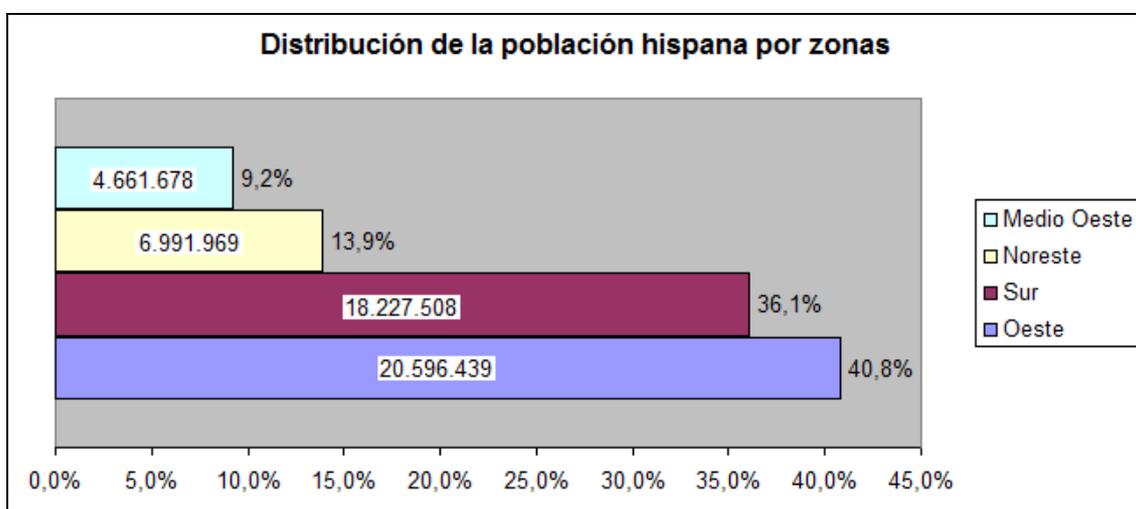


Figura 4: Distribución de la población hispana por zonas geográficas. Fuente: US Census 2010

Aunque, como ya se ha dicho anteriormente, hoy en día es posible encontrar habitantes hispanos en cualquier lugar de la geografía estadounidense, se viene observando un cambio de tendencia respecto a los lugares elegidos por los hispanos para establecerse. De hecho, “hasta hace poco, la población hispana estaba circunscrita a enclaves perfectamente localizados, en su mayoría urbanos. Hoy día se encuentran distribuidos por la totalidad del territorio estadounidense, incluidas amplias zonas rurales” (López Morales 2009: 25). Un perfecto ejemplo de esta situación es West Liberty (cuyo sistema educativo bilingüe se analizará más adelante en este trabajo), una pequeña ciudad del este del estado de Iowa (en la zona del Medio Oeste) con una población ya mayoritariamente hispana (52%) en contraposición al apenas 5% que representa este tipo de población a lo largo de ese estado (según el censo de 2010).

Podemos decir que, históricamente, los hispanos se han concentrado en zonas fronterizas del suroeste y en grandes ciudades como Los Ángeles, Houston, Miami, Nueva York o Chicago, entre otras, pero si tenemos en cuenta los diferentes subgrupos, es interesante ver cómo se materializa la situación que se ha descrito en el párrafo anterior. Los mexicanos, que tradicionalmente se asentaban en Texas, Chicago, Los Ángeles y en pequeñas ciudades del suroeste, se han extendido hacia zonas rurales del norte y el este del país. Los centroamericanos, que se solían concentrar en California, Nueva York y Miami, constituyen un punto de transición entre el entorno urbano y el rural. Los sudamericanos, que siempre habían apostado por el oeste, están abarcando más territorio últimamente, aunque eso sí, constituyendo una inmigración predominantemente urbana (López Morales 2009: 84-85, 95; 2008: 2-3). En la Figura 5 podemos observar esta concentración de los diferentes grupos de hispanos por estado.

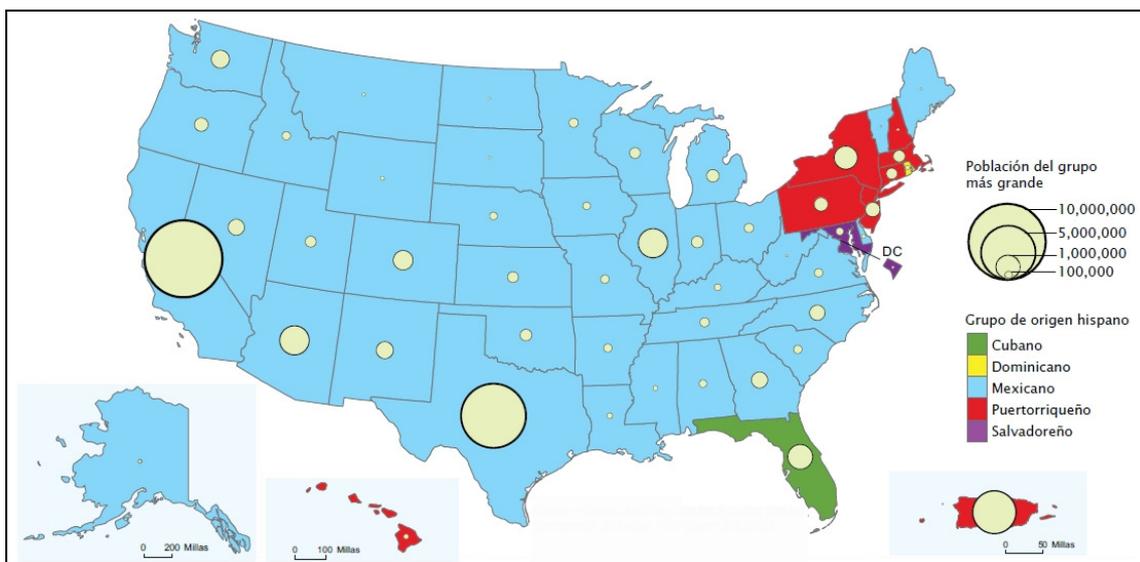


Figura 5: Concentración de los diferentes subgrupos de población hispana por estados. Fuente: US Census 2010
 <<http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04sp.pdf>>

Si tenemos en cuenta esta concentración por estados respecto al número de habitantes, las zonas con mayor concentración de población hispana en la actualidad son los estados fronterizos del suroeste del país y los estados con grandes áreas metropolitanas en la costa este. Según el censo de 2010, los ocho estados con una proporción mayor de hispanos, ordenados de mayor a menor, son Nuevo México, California, Texas, Arizona, Nevada, Florida, Colorado y Nueva York. En la Figura 6 (de adaptación propia) podemos apreciar la situación geográfica de estos estados dentro del país, así como el porcentaje de hispanos presente en cada uno de ellos.

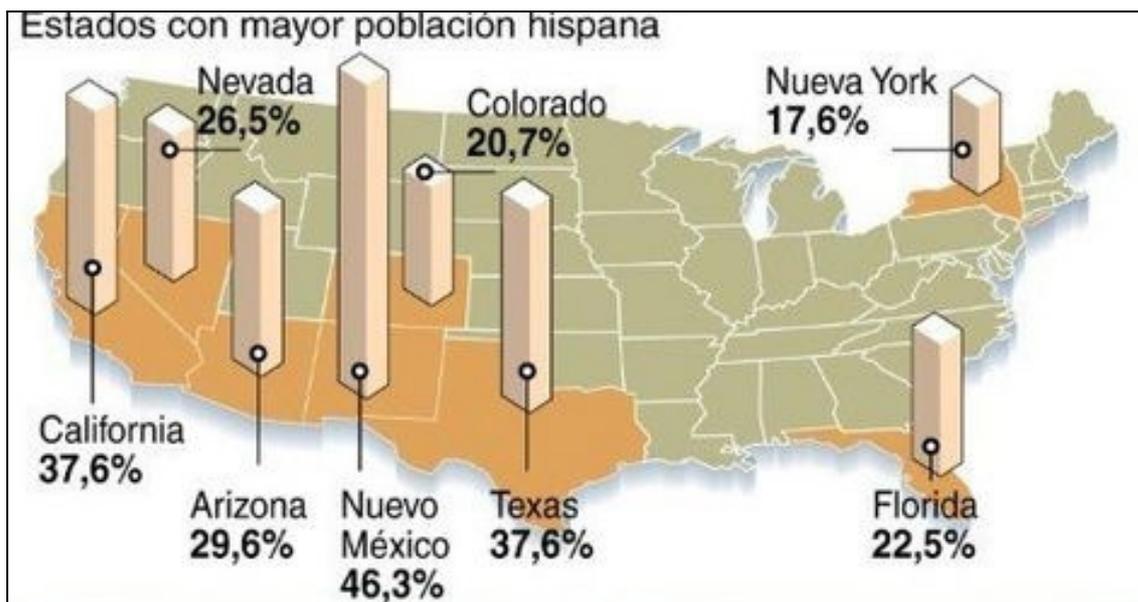


Figura 6: Estados con mayor porcentaje de población hispana de EE. UU. Fuente: Prensa Libre <http://www.prensalibre.com/internacionales/Mapa-hispanos-Unidos_PREIMA20110324_0261_5.jpg>

Por todo lo analizado hasta ahora, queda claro que la sociedad hispana en Estados Unidos es bastante heterogénea e incluye a personas de muy diferente origen. Por lo tanto, cabe preguntarse, ¿se puede hablar de una cultura hispana homogénea en EE. UU.? Varios autores han escrito sobre esta cuestión y es evidente que es difícil poder dar una respuesta clara al respecto.

Lipski (2008: 5) habla de una especie de paradoja demográfica de los hispanos, ya que, a pesar de su constante crecimiento, esta población retiene el español en un porcentaje bajo y el proceso de cambio hacia el inglés se materializa en apenas un par de generaciones. Bills (1997), citado por Carreira (2003), en la misma línea incluso asevera: “despite a massive influx of Spanish-speaking immigrants, the shift to English is inexorable”.

En este caso, el uso o no del español introduce un concepto importante como es el de la “aculturación”. Según el diccionario de la RAE (2001), la aculturación es la “recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro”. López Morales (2005: 251) defiende que esta aculturación es deseada y buscada. Una mejora de la situación socioeconómica permite que los inmigrantes adquieran una actitud positiva ante la cultura anglosajona y esto hace que la aculturación no solo signifique la aceptación del modelo de vida estadounidense (vestuario, comidas, costumbres), sino a que se abracen los nuevos valores (visión del mundo, cultura, lengua).

Por su parte, Gineste Llombart (2006) asegura, por un lado, que “en ocasiones, la aculturación y la pérdida de la lengua ocurre simplemente porque algunas personas deciden

abandonar su lengua materna a favor de otra de mayor prestigio, más práctica, más útil”. Por otro lado, no obstante, defiende que es imposible conservar las culturas intactas, y el mestizaje y la hibridación son fenómenos que muestran una madurez cultural, ya que los individuos se adaptan a su nueva vida. De hecho, en la situación de los hispanos en Estados Unidos, sostiene que existe un fenómeno de doble cara: la latinización norteamericana y la asimilación a la cultura estadounidense por parte de la población hispana. Incluso cita a Ruiz Román (2003: 21-27) para referirse al concepto de “absolutismo cultural”, fenómeno que se da cuando no somos conscientes de la relatividad y la dinamicidad de la cultura, ya que esta se construye en un tiempo y espacio determinados, y por lo tanto carece de propiedades absolutas, naturales o universales. En resumen, su postura queda clara en la siguiente cita:

La dinámica de aculturación de los Latinos en los EE.UU es un proceso normal de adaptación y evolución, y de ningún modo podemos considerarlo como una degeneración de la lengua y cultura hispanas. Las culturas están sometidas a una doble tensión, por un lado el repliegue y el aislamiento y por otro, la apertura y el mestizaje. Cuando los inmigrantes llegan a un país se produce una adaptación mutua, un modelo de aculturación relativa. No sólo cambia la cultura de origen que trae el inmigrante, sino que también se produce una adaptación de los rasgos culturales de la sociedad de acogida. De este modo, en los EE.UU., nos encontramos con una comunidad latina híbrida (Gineste Llombart, 2006: 31).

Y es que aunque las diferencias que existen entre las diversas comunidades de hispanos que viven en EE. UU. son evidentes, existen una serie de objetivos que son comunes para todas ellas. De esta forma, entre los diferentes miembros de esta comunidad latina se produce un sentimiento de solidaridad común que Gineste Llombart (2006: 22) denomina “consciencia panétnica”.

2.3. Papel de los hispanos en la sociedad estadounidense

Los anteriores apartados no hacen más que confirmar una presencia cada vez mayor de los hispanos en la sociedad estadounidense. No hay más que analizar el crecimiento espectacular del español en los medios de comunicación y el incesante aumento de canales de televisión, emisoras de radio y prensa en español (López Morales, 2009: 25). Sin embargo, existen sectores de la sociedad en las que se refleja de forma evidente que los hispanos están a la cola respecto a otros grupos.

Por un lado, respecto al papel de los hispanos en el mercado laboral, López Morales (2009: 97-98) destaca la precaria situación laboral de los hispanos en comparación con el resto de ciudadanos estadounidenses. Este dato es doblemente negativo si tenemos en cuenta

que esta brecha, a pesar de que la tasa de participación en el mercado laboral ha crecido en los últimos años, lejos de disminuir, aumenta de forma continua. Haciendo una distinción entre sexos, la ocupación principal de los hombres son trabajos no profesionalizados (construcción, transporte, servicios), mientras que las mujeres, incluso teniendo más posibilidades de alcanzar puestos en la administración y en trabajos profesionales, trabajan fundamentalmente en el sector de ventas y servicios. Si hablamos de los ingresos, la media de los hispanos es más baja que la del resto de los trabajadores estadounidenses, pronunciándose esta diferencia de forma especial en el caso de los hombres.

Por otro lado, respecto al papel de los hispanos en la educación, varios autores subrayan las pobres cifras de rendimiento educativo en comparación con otros grupos de la población. Según los datos expuestos por López Morales (2009: 99), la proporción de hispanos que ha obtenido un título universitario es de menos de la mitad si se compara con la población total del país. Respecto a la escuela secundaria, las cifras se equilibran un poco, pero aún así, la proporción de hispanos que obtienen este título es de más de un 10% menor que la del resto de la población. Por su parte, Gardner (2008: 1) cita a Padron, Waxman y Rivera (2001) y ofrece el dato de que solo un 63% de los hispanos acaba la educación secundaria, cifra muy inferior a la de otros grupos como los de raza negra o blanca. García (2005: 43) se aventura incluso a proponer las posibles causas del abandono escolar de los hispanos destacando entre ellas una llegada reciente a Estados Unidos, una situación de pobreza familiar, un dominio limitado del inglés, unos escasos logros académicos antes de llegar al país o el hecho de haber repetido algún curso.

2.4. El idioma español en EE. UU.

Con los datos de finales de siglo en la mano, Otero (1999), citado por Gineste Llombart (2006), confirmaba que Estados Unidos era “el cuarto país hispano más grande del mundo”. Pero en la actualidad, los más de cincuenta millones de latinos que viven en EE. UU. lo convierten en la segunda concentración de población hispana del mundo, solo por detrás de México. Eso sí, según los últimos datos del censo, del año 2007, el número de hispanohablantes en Estados Unidos ascendía a los 34,5 millones de personas, lo que representa un 12,3% de la población. Según Lipski (2008: 10), esta cifra puede ser incluso mayor, “due to the well-known underreporting of minority groups, the fact that only speakers age 5 and older were considered in the U.S. census figures, and the fact that the increase in the Latino population from outside the United States is larger than the increase in the native-born

group”. En la Figura 7 (de adaptación propia) podemos contemplar la distribución de hispanohablantes por estados.

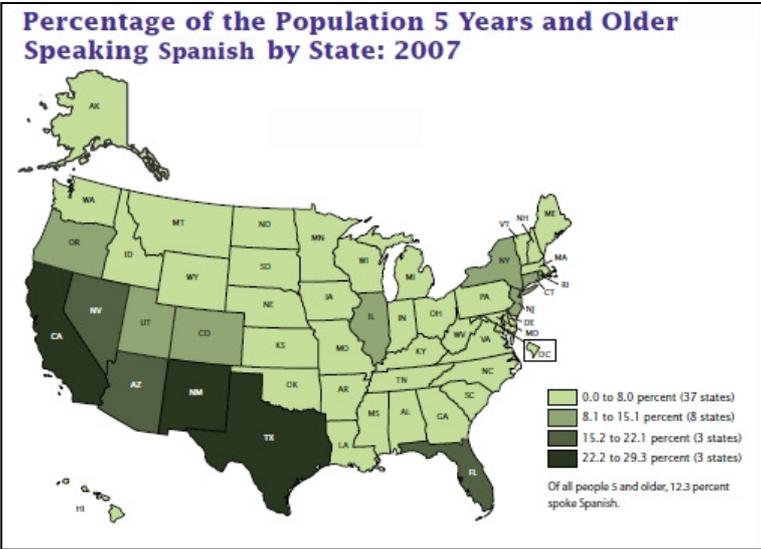


Figura 7: Distribución de hispanohablantes mayores de cuatro años por estados. Fuente: US Census 2010 <<http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/acs/ACS-12.pdf>>

De cualquier forma, esta cifra coloca a la población hispanohablante estadounidense en la quinta posición (y acercándose a un ritmo vertiginoso a sus predecesores) en la lista de los países hispanohablantes, solo por detrás de México, España, Colombia y Argentina, según sus últimos censos nacionales de población. En la Figura 8 (de elaboración propia) se destaca la población de los países con más hispanohablantes.

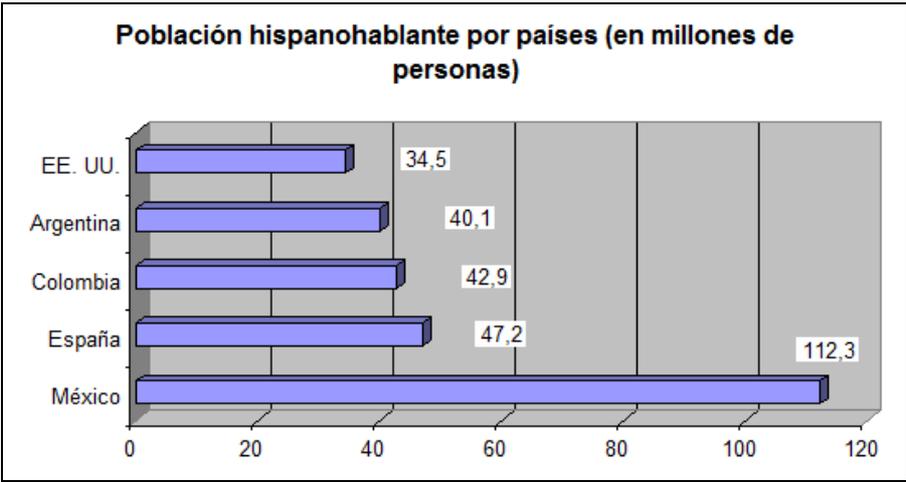


Figura 8: Población de hispanohablantes por países. Fuente: US Census 2010 e Institutos Nacionales de Estadística de Argentina, Colombia, España y México

Más allá de los datos estadísticos, y más específicamente relacionado con el español en EE. UU., es importante dejar claro que al igual que la comunidad hispana en este país no es un grupo homogéneo, el español que utilizan también varía entre los diferentes subgrupos. De hecho, podríamos hablar de una doble realidad del español que se habla en Estados Unidos, ya que por un lado es el nexo de unión que identifica a un grupo humano muy diverso, pero por otro, nos muestra al mismo tiempo la existencia de una comunidad muy diversa culturalmente (Suárez García, 2002: 6). Esta diversidad lingüística y cultural es la que lleva a López Morales (2009: 25, 188-190, 272) a afirmar que “es importante tener en cuenta que no hay un español de los EE. UU. sino muchos”, y explica este hecho afirmando que “la dispersión geográfica lleva consigo la diseminación lingüística y cultural”. Incluso defiende que en el español hablado en Estado Unidos influye un factor patrimonial con componentes tan dispares como el criollo, el indígena, el inglés o el español de España.

Ante esta situación de complejidad lingüística, varios autores se plantean la cuestión educativa de cuál es la variedad del español que debe elegirse con fines docentes. ¿Cuál se debe utilizar en EE. UU. ante las diferentes características del español de las diferentes comunidades hispanas? Suárez García (2002: 6) propone “conciliar la enseñanza de la variante estándar con la valoración y el respeto a la variedad hablada por cada uno de los estudiantes [...]. Especialmente cuando en muchos casos el español ha sido objeto de una valoración negativa en la sociedad americana [...]”. Asimismo, Torres Torres (2011) defiende la utilización de una variedad estándar ante la existencia de una pluralidad de normas cultas. Para este autor “es necesario fomentar en los alumnos la conciencia lingüística que les permita separar de modo sistemático la variedad popular-dialectal propia de la estándar o de la norma culta que se tome como modelo”. Es evidente que los estudiantes tienen que ser conscientes de que las variedades de español que ellos utilizan tienen su valor y no tienen por qué ser eliminadas, pero al mismo tiempo deben saber que la lengua puede utilizarse de formas diversas y que es tanto positivo como necesario dominar los diferentes recursos del idioma y poder usar un código estándar en contextos comunicativos específicos.

Y es que el cada vez mayor interés de aprender o reforzar el español en los últimos años puede deberse a su valor económico y al prestigio que nuestro idioma está alcanzando en EE. UU. Carreira (2003: 63-65) hace referencia a numerosos estudios y encuestas que revelan el reconocimiento social que está ganando el español a nivel nacional y lo asocia de forma muy cercana con el poder económico, dejando claro que en estos momentos florecen las oportunidades para los hispanos bilingües en todo el país. Para ello cita un artículo del periódico estadounidense *LA Times* que afirma:

Countless U.S. companies are feeling the Latino talent pinch, not only to staff their operations in Mexico and Central and South America, but to serve the 35-million-strong Latino market at home, a sector whose population, purchasing power and businesses are growing faster than that of the U.S. as a whole (Kraul, 2000).

Estas oportunidades profesionales (entre las que la autora destaca los campos de las fuerzas de seguridad, la traducción e interpretación, el marketing, los medios de comunicación, la salud o la educación) traen consigo tanto beneficios como retos, ya que, por un lado representan una motivación para que los hispanos perfeccionen su español, pero por otro, las exigencias lingüísticas y culturales del mercado laboral pueden ser muy altas. Me parece acertado incluir también las palabras de Fuentes (2001) que cita esta autora y que escenifica perfectamente ese poder tanto lingüístico como económico que el español está adquiriendo en Estados Unidos: “Las intervenciones de fuerza norteamericanas en Latinoamérica están siendo contestadas por una invasión pacífica de Latinoamérica a los EE.UU., y sus legiones hablan español”.

Pero este uso del español cada vez más implantado en territorio estadounidense también acarrea situaciones que podrían definirse como de “confusión lingüística”. De un tiempo a esta parte ha ganado en popularidad el término “espanglish”¹ para designar a esa especie de híbrido entre el español y el inglés que algunas personas defienden que se habla en EE. UU. ¿Pero es realmente un idioma? ¿Se basa en unas reglas gramaticales determinadas como para ser reconocido como tal? López Morales (2009: 222) lo califica como un término desafortunado y que además “contribuye a que se desconozca, en amplias franjas del mundo hispanohablante, la situación real del español en los Estados Unidos”. De hecho da cuatro razones para justificar su posición:

Primero, porque el vocablo *espanglish* oculta el hecho patente de que las peculiaridades del español popular de los Estados Unidos son, en su gran mayoría, de índole completamente paralela a las del español popular de la Península y de América; segundo, porque el vocablo propone, más concretamente, que el español popular del país es de un especialísimo e inusitado carácter híbrido, que lo hace merecedor de una voz designadora de la hibridación; tercero, porque el vocablo implica que las peculiaridades de este español son debidas, en su gran mayoría, precisamente a esa mezcla estructural con el inglés, y cuarto, porque aunque ninguna de estas tres premisas sea cierta, el asumirlas como tales contribuye a que prime una ideología tendiente a la separación entre los hispanohablantes estadounidenses con orígenes en distintos países, los nacidos en los Estados Unidos y los hispanoamericanos, y entre los de diferentes clases sociales y una ideología, también de carácter depredador, tendiente a negarles

¹ Otras fuentes consultadas como Lipski (2008) o Torres Torres (2011) utilizan, en cambio, el vocablo “Spanglish”, pero me parece más acertado el que propone López Morales (2009), ya que mezcla una palabra en español (“español”) con una en inglés (“*English*”) en lugar de mezclar dos palabras en inglés (“*Spanish*” y “*English*”).

a los hispanohablantes norteamericanos un importante recurso (el español general) de progreso económico, psicológico y social.

El diccionario de la RAE (2001), en su avance de la vigésimo tercera edición, incluye ya esta palabra y la define como “modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos, en la que se mezclan, deformándolos, elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés”. Por lo tanto, más que como una lengua en sí, la define como modalidad de habla y coincide con la postura de López Morales (2009: 222) que afirma que el término hace referencia a un español popular, informal (en el hogar, la tienda, la iglesia, el pasillo, la calle), no culto, y sobre todo en sus formas orales, no escritas.

Lipski (2008: 55), por su parte, duda que el término “espanglish” se utilice de modo adecuado y cree que el fenómeno que realmente se produce es la considerada “alternancia de códigos” (*code switching*). López Morales (2009: 272) define la alternancia de códigos como “el uso alternado de dos lenguas por el mismo hablante en un hecho de habla”. Además, analiza cómo la actitud predominante es la de considerar este fenómeno como una mezcla caótica que se produce cuando no se conocen bien ninguna de las dos lenguas. Esta actitud negativa es la que ha resultado en la acuñación de términos como “Spanglish”, “Tex-Mex”, “mocho”, “pocho” o “español quebrado”. No obstante, los autores consultados suelen estar en contra de esta actitud popular negativa y consideran adecuada y justificada esta alternancia.

Cloud, Genesse y Hamayan (2000: 63) manifiestan: “code switching may be misinterpreted as an incapacity to separate the two languages properly. This is rarely the case”. Para estos autores la alternancia de códigos es consciente y se realiza de forma muy controlada y con objetivos muy concretos que van desde la transmisión de significados sutiles hasta identificarse con hablantes de la otra lengua o satisfacer al oyente. En definitiva, sostienen: “code switching is often evidence of linguistic creativity and sophistication, and it is no cause for alarm”.

García (2005: 28-29) ratifica esta posición y sostiene: “code switching is a very complex skill, not a deficiency”. De hecho, para este autor dicha alternancia puede usarse de forma consciente como estrategia verbal o comunicativa o como marcador de pertenencia a un grupo social determinado. Aunque a veces la alternancia se intenta justificar como una falta de vocabulario en una lengua, cita algunos estudios que prueban que no es así, ya que en ellos algunos hablantes cambian el código para referirse a una palabra, pero luego la utilizan en la otra lengua más adelante en la misma conversación.

3. BILINGÜISMO Y SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN EE. UU.

3.1. Fundamentos teóricos de la educación bilingüe

Muchos investigadores se han posicionado tanto a favor como en contra de la educación bilingüe y su efectividad como sistema de enseñanza. Asimismo, muchas de estas posturas no se han basado exclusivamente en el punto de vista lingüístico, sino que se han apoyado en otro tipo de factores como los sociales o los políticos. Desde el punto de vista estrictamente lingüístico, conforme han ido apareciendo diferentes enfoques ante la educación bilingüe, los investigadores se han ido cuestionando con qué rapidez los estudiantes de segundas lenguas pueden dominar la lengua que están aprendiendo (Gardner, 2008: 11).

Esta autora cita a Cummins (1981), que defiende la existencia de dos tipos diferentes de capacidades comunicativas. Por un lado tenemos las “destrezas comunicativas interpersonales básicas” (DCIB) y, por el otro, el “dominio cognitivo del lenguaje académico” (DCLA). Las DCIB representan la lengua que se usa para la comunicación social, mientras que el DCLA representa la lengua que se utiliza para el estudio. Para este autor (2000), estas dos lenguas poseen características bien diferenciadas, y mientras la lengua para la comunicación social está muy contextualizada, cuenta con el apoyo de recursos no verbales y requiere un esfuerzo cognitivo menor al haberse automatizado las herramientas lingüísticas necesarias, la lengua para el estudio utiliza el lenguaje de forma descontextualizada, se basa principalmente en los recursos lingüísticos y al no haberse automatizado las herramientas lingüísticas necesarias, requiere un mayor esfuerzo cognitivo. En la Figura 9 podemos apreciar de forma esquemática la clasificación de las tareas lingüísticas que se desarrollan a través de las DCIB y el DCLA.

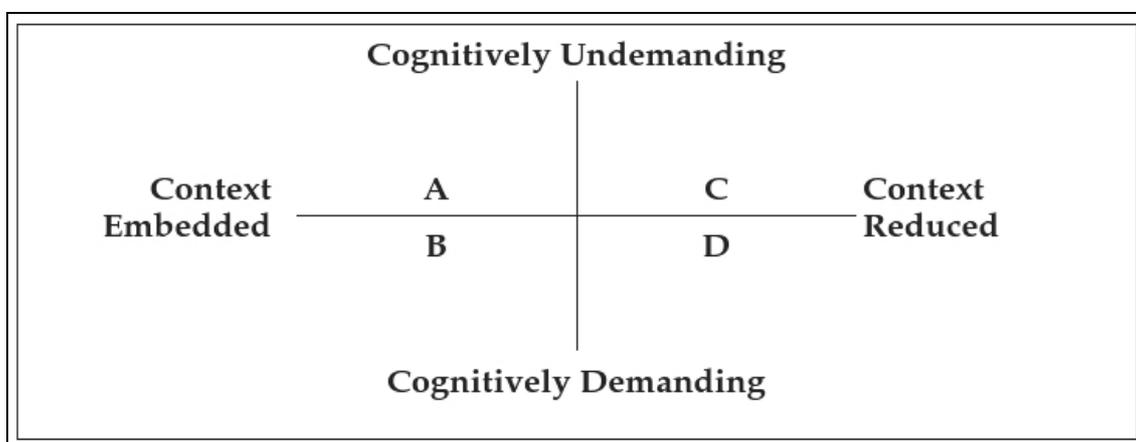


Figura 9: Clasificación de las tareas y actividades lingüísticas en función de su nivel de apoyo contextual y su exigencia cognitiva. Fuente: Cummins (2000)

En definitiva, las destrezas conversacionales del alumno (cuadrante A de la Figura 9) pueden hacer parecer que este posee un dominio amplio de la lengua que está aprendiendo al estar las actividades relacionadas con ella muy vinculadas al contexto y ser muchas de ellas cognitivamente poco exigentes. Sin embargo, la necesidad de utilizar un lenguaje académico en contextos más reducidos, y en muchas ocasiones en actividades cognitivamente más exigentes como las de forma escrita (cuadrante D de la Figura 9), suele poner en evidencia la debilidad real de las destrezas lingüísticas de los estudiantes y que, por lo tanto, la adquisición de la lengua se proponga como objetivo a largo plazo.²

Y es que, para empezar, nos encontramos con la difícil tarea de definir qué significa ser bilingüe. Para Baker (2006: 16-17), de hecho, “defining exactly who is or is not bilingual is essentially elusive and ultimately impossible”. Este autor habla del carácter arbitrario de la simple categorización y rehúye tanto de la definición clásica del bilingüismo como control a nivel nativo de dos lenguas por ser demasiado extrema, lo que define como *maximal bilingualism* (“bilingüismo máximo”, traducción propia), como de la minimalista que incluye a cualquier persona con una mínima competencia en una segunda lengua por ser demasiado inclusiva, lo que define como *minimal bilingualism* (“bilingüismo mínimo”, traducción propia). De ahí que proponga el concepto de *balanced bilingualism* (“bilingüismo equilibrado”, traducción propia) para personas que hablan más o menos de la misma forma fluida dos lenguas en diferentes contextos, si bien admite que a veces se utilice como un concepto idealizado (Baker, 2006: 8-9). García (2005: 23), por su parte, defiende que el bilingüismo “is not the arithmetic sum of two languages”, así que parece más fácil ponerse de acuerdo sobre lo que no es el bilingüismo que definir lo que realmente es.

Aun partiendo de la idea de que es difícil definir el concepto de bilingüismo y aunque es posible que los investigadores no se vayan a poner nunca de acuerdo en cuál es su definición apropiada, parecen probados los efectos positivos de una educación bilingüe en el desarrollo tanto cognitivo como académico e incluso personal. A pesar de que Gardner (2008: 43) documenta varias grandes teorías en contra de la educación bilingüe, la extensa literatura que habla de proyectos exitosos a nivel mundial hace que estas teorías carezcan de fundamento empírico.³

² De hecho, Suárez García (2002: 2) y Peyton, Lewelling y Winke (2001: 2) destacan situaciones en las que profesores identifican alumnos con un alto dominio de las destrezas orales, pero que tenían muchas lagunas a nivel gramatical, de lectura y de escritura.

³ Cummins (2010: 1), por ejemplo, cita en este sentido a García (2009: 16), quien subraya la complejidad lingüística de la sociedad de nuestros días y cómo el contacto entre las fronteras lingüísticas y culturales constituyen una razón de peso para considerar: “monolingual schooling seems utterly inappropriate”.

Freeman y Freeman (2006: 14), de hecho, intentan explicar de forma teórica los resultados positivamente consistentes de los estudios de investigación sobre la educación bilingüe, y para ello toman como referencia el concepto de *interdependence hypothesis* (“principio de interdependencia”) de Cummins (1981: 29), esto es, “to the extent that instruction in L_x is effective in promoting proficiency in L_x, transfer of this proficiency to L_y will occur provided there is adequate exposure to L_y (either in school or environment) and adequate motivation to learn L_y”. Dicho en otras palabras, el desarrollo de las competencias en la primera lengua (L_x) hace que si se da una suficiente exposición a la lengua y los alumnos están motivados, dicho desarrollo pueda transferirse a la segunda lengua. En la misma línea, Collier (1992: 205) también apuesta por esta interdependencia y defiende el papel que tiene la primera lengua para mejorar las competencias en la segunda lengua:

The greater the amount of L1 instructional support for language-minority students, combined with balanced L2 support, the higher they are able to achieve academically in L2 in each succeeding academic year, in comparison to matched groups being schooled monolingually in L2.

También a este respecto, Freeman y Freeman (2006: 14), elogian la figura de Edelsky (1986: 73), ya que afirman que su investigación ha ayudado a derrumbar algunos mitos sobre la educación bilingüe. Más concretamente se refieren al mito de que estudiar dos lenguas al mismo tiempo hace que se produzcan interferencias entre ellas: “to begin literacy acquisition in Spanish and then to add English leads to interference with English literacy”.

Y si anteriormente hablaba de que no hay una sola definición universal para lo que significa ser bilingüe, tampoco hay una sola manera de enfocar la educación bilingüe. De hecho, Baker (2006: 215-216) distingue hasta siete tipos de programas que se posicionan desde las formas más débiles de educación bilingüe hasta las formas más fuertes. En las Tablas 1 y 2 se puede observar en más profundidad la clasificación original realizada por este autor.

WEAK FORMS OF BILINGUAL EDUCATION FOR BILINGUALS				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in Language Outcome
TRANSITIONAL	Language Minority	Moves from minority to majority language	Assimilation / Subtractive	Relative Monolingualism
MAINSTREAM with Foreign Language Teaching	Language Majority	Majority Language with L2/FL lessons	Limited Enrichment	Limited Bilingualism
SEPARATIST	Language Minority	Minority Language (out of choice)	Detachment / Autonomy	Limited Bilingualism

Tabla 1: Formas débiles de educación bilingüe. Fuente: Baker (2006)

STRONG FORMS OF BILINGUAL EDUCATION FOR BILINGUALISM AND BILITERACY				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in Language Outcome
IMMERSION	Language Majority	Bilingual with initial emphasis on L2	Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism & Biliteracy
MAINTENANCE/ HERITAGE LANGUAGE	Language Minority	Bilingual with emphasis on L1	Maintenance, Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism & Biliteracy
TWO WAY/DUAL LANGUAGE	Mixed Language Minority & Majority	Minority and Majority	Maintenance, Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism & Biliteracy
MAINSTREAM BILINGUAL	Language Majority	Two Majority Languages Pluralism	Maintenance, & Biliteracy and Enrichment. Additive	Bilingualism

Tabla 2: Formas fuertes de educación bilingüe. Fuente: Baker (2006)

Trujillo Sáez (2008: 61) propone una traducción de estas formas que me parece muy acertada. De esta manera, las formas débiles de educación bilingüe quedarían como programa de transición, aula normalizada con enseñanza de lenguas extranjeras y separatista, mientras que las formas fuertes de educación bilingüe serían inmersión, mantenimiento - lengua de herencia, enseñanza dual o de doble vía y bilingüismo en aula normalizada.

Independientemente del tipo de enseñanza bilingüe que se adapte mejor a un contexto educativo determinado, este tipo de programas deben basarse en un marco educativo común. Miramontes, Nadeau y Commins (1997: 15), se centran en proponer los nueve principios genéricos para el desarrollo de programas de enseñanza bilingüe (traducción y adaptación propia):

1. El aprendizaje es un proceso de desarrollo dinámico y constructivo.
2. La primera lengua, desarrollada en un contexto social de interacción, es fundamental para el pensamiento, el aprendizaje y la identidad de cada individuo.
3. La primera y la segunda lengua de los estudiantes deben interactuar entre sí.
4. El bilingüismo es un recurso cognitivo, social y económico y las escuelas deben ayudar a los estudiantes a desarrollar un bilingüismo académico.
5. El conocimiento multicultural es importante no solo para conseguir un académico, sino también global.
6. El contexto sociopolítico tiene un impacto directo en las decisiones pedagógicas sobre la educación.
7. Las escuelas pueden marcar las diferencias para sus alumnos si los educadores toman decisiones dentro de un marco teórico coherente.

8. Los programas más efectivos que implican a estudiantes con diversidad lingüística son aquellos en los que los procesos de toma de decisión involucran a la comunidad educativa en su totalidad.

9. Los fundamentos pedagógicos resultantes de estos principios marcan la visión educativa de la escuela y los alumnos.

3.2. Beneficios y efectividad de los programas bilingües

Varios autores (Cloud, Genesee y Hamayan, 2000; Torres Torres, 2011; Cummins, 2010; García 2009) han analizado los beneficios de la enseñanza bilingüe para estudiantes en general y para aprendientes de inglés y español en particular. De forma resumida y adaptada, podemos afirmar que estos beneficios se dividen en cuatro aspectos diferentes:

- **Beneficios académicos:** los programas bilingües proveen oportunidades para que los estudiantes desarrollen su primera lengua, así como una segunda lengua (y a veces incluso una tercera lengua).

- **Beneficios personales:** el aprendizaje de una segunda lengua no es perjudicial para la adquisición de la primera lengua. Más bien al contrario, ya que el aprendizaje de dos lenguas de forma simultánea a edad temprana hace que se llegue a niveles altos, tanto desde el punto de vista de las habilidades lingüísticas, como desde el de las habilidades cognitivas.

- **Beneficios socio-culturales:** el hecho de conocer más de una lengua puede permitir a los aprendientes expandir su entorno, ya que les posibilita conocer otras culturas y otros países, en definitiva, otras formas de ver el mundo.

- **Beneficios profesionales:** ser bilingüe (o incluso multilingüe) puede facilitar el acceso a mejores trabajos, y no solo a nivel local, regional o nacional, sino también puede permitir abrir las miras profesionales a cualquier parte del mundo de los negocios multilingüe en el que nos encontramos en estos momentos.

En las palabras de García (2009: 11) se resume perfectamente la idea de que cualquier miembro de nuestra sociedad de hoy día puede enriquecerse con los beneficios de una educación bilingüe, ya que:

Bilingual education is good for the rich and the poor, for the powerful and the lowly, for Indigenous peoples and immigrants, for speakers of official and/or national languages, and for those who speak regional languages . . . [and] is important for hearing children, as well as Deaf children.

Como ya se ha comentado anteriormente, es amplia la literatura que ha documentado la efectividad de la educación bilingüe en contra de las voces que defienden (quizás de forma más extensa en EE. UU.) que este tipo de modelo de enseñanza no funciona (Lindholm-Leary, 2001: 37). Eso sí, Baker (2006: 260) sostiene que para que un programa de educación bilingüe sea efectivo, debe serlo desde cuatro perspectivas diferentes. Primero, a nivel del estudiante, ya que diferentes estudiantes de la misma clase pueden responder a este tipo de programas de forma diferente. Segundo, a nivel de la clase, ya que dentro de la misma escuela y del mismo programa, las clases pueden variar considerablemente entre sí. Tercero, a nivel de la escuela, ya que escuelas con el mismo tipo de perfil de estudiantes pueden funcionar de forma diferente. Cuarto, más allá del nivel de la escuela, puede haber diversos programas del mismo tipo, incluso en enclaves geográficos diferentes, que se comporten de forma diferente. Asimismo, en todos estos niveles hay que tener en cuenta variables de tipo humano (necesidad de profesores bilingües bien formados), material (material adecuado en los planes de estudio) y físico (edificios e instalaciones apropiados). Miramontes *et al* (1997: 8-9), apoyan esta idea de que la efectividad de un programa bilingüe es una responsabilidad global de todos los miembros de la comunidad educativa y apuntan:

We are convinced that attempts to improve schools that serve linguistically diverse students are bound to fail unless an understanding and utilization of essential program elements is incorporated into school planning, and education for these students becomes a shared, schoolwide responsibility. Without a schoolwide vision and coordination, efforts at reform will inevitably continue to be frustrated, particularly if a framework for translating good principles of learning into coherent practice is lacking.

Además de estas variables de tipo escolar, Baker (2006: 261) destaca la influencia que otros contextos como el social (implicación de la comunidad), el económico (las escuelas públicas con más afluencia de estudiantes suelen contar con unos fondos estatales mayores), el político (apoyo de la clase política a los programas bilingües) y el cultural (tolerancia a la enseñanza multicultural) tienen en la efectividad de los programas bilingües. Pero esta influencia puede ir en ambas direcciones, y a este respecto, Cummins (2010: 2) apuesta por una educación bilingüe efectiva que implique un énfasis en la justicia social que promueva una igualdad entre las dos lenguas y que además cuestione los patrones de las relaciones de poder social que menosprecian las identidades, culturas y lenguas de comunidades específicas. Además, cita a García (2009: 318) para referirse a que el contexto de aprendizaje basado en la justicia social “construye una diversidad de lenguas e identidades lingüísticas, mientras mantiene un rigor académico y unas altas expectativas” (traducción propia).

3.3. Precedentes de la educación bilingüe en EE. UU.

Aunque la educación bilingüe sea un tema tan de actualidad en los últimos años, sería un error asumir que este fenómeno se limita a la época más contemporánea de la historia de EE. UU. Ya en la época de colonización y establecimiento del país como tal, durante los siglos XVII y XVIII, el bilingüismo era considerado como una situación natural y proliferaba la escolarización bilingüe. Durante la primera mitad del siglo XIX empezaron a producirse esfuerzos por parte de la administración del presidente Thomas Jefferson por imponer políticas monolingües en las nuevas colonias. En contraposición a esta postura, estados como Ohio, Luisiana o Nuevo México aprobaron leyes autorizando la educación bilingüe (inglés-alemán, inglés-francés e inglés-español respectivamente). Programas bilingües en todo el territorio incluían lenguas tan variadas como el sueco, el danés, el noruego, el italiano, el polaco, el neerlandés o el checo. A finales del siglo XIX el aumento de grupos nativistas en el país hizo que aflorase la oposición al uso de lenguas diferentes al inglés como instrumentos educativos en las escuelas públicas. Este hecho vino motivado porque las corrientes migratorias tradicionales de italianos, judíos y eslavos se vieron superadas en número por otros grupos con una presencia pública visiblemente más negativa como los irlandeses, los alemanes o los escandinavos (Freeman y Freeman, 2006: 16).

Como muestra del cambio de situación, López Morales (2009: 23) señala que en apenas 20 años (1903-1923) el número de estados que requerían el uso del inglés en la enseñanza pasó de solo 14 hasta un total de 34. De hecho, se llegaron a tomar medidas extremas como la de revocar la certificación de los profesores que hablasen español o la de castigar a los estudiantes hispanohablantes si utilizaban español en clase (*Spanish detention*).

Con la entrada de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial el sentimiento antigermánico dio paso a restricciones lingüísticas respecto al idioma alemán en muchos aspectos de la vida cotidiana de los ciudadanos (en las escuelas, en las iglesias, en las reuniones públicas, en las conversaciones telefónicas, etc.) e incluso los profesores de esta lengua fueron reasignados para impartir clases de “*americanization and citizenship*”, es decir, “americanización y ciudadanía” (traducción propia) y los libros de texto en alemán fueron quemados o asignados como papel de borrador. Esta situación se acabó contagiando a las demás lenguas utilizadas en el país y para mediados de los años 30 la educación bilingüe había desaparecido prácticamente de la comunidad educativa estadounidense (Freeman y Freeman, 2006: 17).

Según Gardner (2008: 9), estos sentimientos de nativismo e aislacionismo continuaron durante la Segunda Guerra Mundial y hubo que esperar hasta los años 50 y 60 para que se promulgaran en el país leyes en favor de la enseñanza de lenguas extranjeras y la enseñanza bilingüe. Leyes como la *The National Defence Education Act* (Ley de educación para la defensa nacional, traducción propia) de 1958 o la *The Elementary and Secondary Education Act* (Ley de educación primaria y secundaria, traducción propia) de 1965 constituyeron los primeros pasos que llevarían en 1968 a la publicación de la *Bilingual Education Act* (Ley de educación bilingüe, traducción propia), también conocida como el Título VII de la Ley de 1965, la primera ley que reconoció las necesidades de los estudiantes con conocimientos limitados de la lengua inglesa (Freeman y Freeman, 2006: 17). Tanto López Morales (2009: 25) como Gardner (2008: 9) destacan que su aprobación permitió que por primera vez el gobierno central financiase con dinero federal las iniciativas de programas bilingües de las escuelas públicas.

El renacimiento del español como lengua de enseñanza a partir de 1960 se produce según Morales (2009: 24) por tres factores principalmente: “el despertar del interés por los derechos civiles de todos los ciudadanos, el creciente número de inmigrantes hispanohablantes y el poder persuasivo de la primera oleada de cubanos que llegaron a [...] Florida por aquella época” (ya se comentó en el primer capítulo de este trabajo que esos cubanos eran profesionales con estudios y un nivel sociocultural medio-alto que tenían un relativo éxito económico). No obstante, la finalización de los movimientos por la igualdad y los derechos civiles de los años 60 y las olas de inmigración de primeros de los años 70 que produjeron un crecimiento verdaderamente espectacular de la población hispana, dieron lugar a un sentimiento de antiinmigración en todo el país y se avivó la polémica en contra de la educación bilingüe.

3.4. Controversia política de la enseñanza bilingüe en EE. UU.

Como se ha podido comprobar a lo largo de sección anterior las actitudes históricas ante la educación bilingüe en Estados Unidos han ido oscilando hacia uno y otro extremo de la balanza. En palabras de Gardner (2008: 9-10), “bilingual education programs generally reflect the current political climate in the country at any given time”. Para esta autora, en nuestros días, “bilingual education has become a controversial topic not because there exists a vast array of professional opinions on best practice, but because of the socio-political context in which it is discussed”. Para otros autores como Soltero (2004: 11), además, la educación

bilingüe no es solo un campo politizado y polémico en nuestros días, sino que lo continuará siendo en el futuro.

Según Torres (1990: 142), dado el contexto sociolingüístico en el que vive hoy día EE. UU., sería lógico que la educación bilingüe fuese la norma para ocuparse de esta obvia comunidad multilingüe, pero esta situación sigue siendo controvertida a nivel político y, de hecho, algunos políticos siguen apostando por seguir adelante con el ataque a programas de este tipo. Buena muestra de esta situación es que la clase política sigue negándose a que el español sea reconocido como lengua oficial del país y defendiendo que solo el inglés sea considerado como la lengua legítima en Estados Unidos. Para esta autora, cuando la legitimidad del control del grupo dominante se ve amenazada, este no lo acepta e intenta reestablecerla, asegurándose que se refuerza la estabilidad. Una de las estrategias de este grupo dominante es la de convencer a las minorías étnicas de que su cultura es inferior y que no vale la pena conservarlas. No obstante, hay muchos latinos que aún siendo conscientes de que aprender inglés es imprescindible para adquirir una seguridad socioeconómica, esta situación no tiene por qué implicar una pérdida de la lengua y la cultura españolas.

En el año 1994, Bill Clinton, siguiendo el camino marcado por su predecesor Bush, tomó una serie de medidas en el ámbito educativo que se materializaron en una agenda con seis amplios objetivos educativos para el año 2000 (*Goals 2000*), que a pesar de no manifestar directamente la competencia bilingüe como propósito, sí que quedaba reflejada de forma implícita en su tercer objetivo. Aunque nuevas series de objetivos reemplazaron a estos con posterioridad, puede decirse que esta agenda fue la precursora de la *No child left behind Act* (Ley ningún niño se queda atrás, traducción propia), una ley educativa de 2001 que representaba la reautorización de la *The Elementary and Secondary Education Act* de 1965 (Lindholm-Leary, 2001: 11).

Crawford (2007: 145) enfatiza el apoyo que durante los años 80 y 90 se dio a la educación bilingüe por parte del ala liberal del Partido Demócrata y de políticos que pertenecían a alguna etnia, como los del *Congressional Hispanic Caucus*, un consejo político formado por miembros latinos del Congreso. Parecía que se entraba en una nueva era de aceptación, pero comenzaron a tomarse medidas antibilingües en estados como California, Arizona, Massachusetts o Colorado. Incluso en la *No Child Behind Act* se eliminaron todas las referencias al bilingüismo, revocando la *Bilingual Education Act*. En resumen, la opinión pública se volvió desfavorable y según estos autores las dos posibles razones para que se produjese esta situación eran los prejuicios en contra de los latinos y otras minorías lingüísticas y los malentendidos en materia de educación bilingüe.

3.5. *English Only* vs. *English Plus*



Figura 10: *English Only*. Fuente: Cartoonist Group
<<http://www.cartoonistgroup.com/store/add.php?iid=23957>>

Se ha decidido comenzar esta sección mostrando directamente la Figura 10, ya que esta sencilla viñeta muestra de forma clara, concisa y cómica lo que ha ocurrido en algunos estados de Estados Unidos respecto a las políticas bilingües en los que simplemente se da la espalda a la realidad de la vida cotidiana. Varios autores (Crawford, 2007: 145-146; Torres Torres, 2011: 3; López Morales, 2009: 420) destacan que en los últimos 15 años tres estados han aprobado iniciativas legislativas en contra de la educación bilingüe (Colorado también lo intentó en 2002, pero no salió adelante). California aprobó (de forma abrumadora) la llamada *Proposition 227* en 1998, Arizona aprobó (con holgura) por su parte la *Proposition 203* en 2000, mientras que Massachusetts hizo lo propio (con amplio margen) con su *Question 2* en 2002. Por otro lado, estados de gran tradición hispana como los ya mencionados California, Arizona, Colorado y también Florida han declarado el inglés como única lengua oficial del estado, mientras cabe recordar que a nivel estatal el inglés es lengua *de facto* aunque carece del estatus de oficial (Gineste Llombart, 2006: 17).

Todas estas medidas antibilingües son las que pueden considerarse como el grueso del llamado movimiento *English Only* (secundado por otros movimientos del mismo estilo como el *U.S. English* o el *English First*), un movimiento antibilingüe que afirma que utilizar dos lenguas reduce las posibilidades de desarrollar al máximo las capacidades lingüísticas en la lengua inglesa (Miramontes *et al*, 1997: 12).

Lindholm-Leary (2001: 12) eleva el número total de estados que habían publicado leyes que designaban al inglés como único idioma oficial del estado a 20 en el año 2000. Hasta hace unos años, los problemas lingüísticos se limitaban a contextos locales o estatales, pero ahora las iniciativas que se dedican a establecer el inglés como lengua oficial (ya sea a través de enmiendas a la constitución o de leyes estatales) están orquestadas a nivel nacional por poderosas organizaciones políticas. De hecho, este movimiento está estrechamente vinculado a organizaciones antiinmigración, lo que sugiere que sus objetivos van mucho más allá de simplemente establecer una política lingüística exclusivamente monolingüe. Para Gineste Llombart (2006: 17), las políticas lingüísticas a favor del inglés han consistido en tres fases principales:

La primera fue horizontal y selectiva, afectando sólo a la clase superior. La segunda fue descendiente y espontánea, ocurriendo cuando la clase media empezó a aprender inglés para poder ganar movilidad social o un estatus social más alto. El estadio final fue de coerción, principalmente a través de las escuelas y los medios de comunicación, afectando a población entera. Por consecuencia, los EE. UU. usa el máximo poder del aparato ideológico estatal para diseminar la idea de *American nation* e integrar a todos los ciudadanos persuadiéndoles de su lealtad, y pertenencia a un todo nacional, cultural y lingüístico.

Zentella (1990: 162-163) atribuye el poder del movimiento *English Only* al gran acceso que tienen a los medios de comunicación y defiende que si sus seguidores quisieran ayudar deberían expandir los cursos de inglés y la formación para trabajos, ya que esas son las maneras más efectivas de aprender inglés. Esta autora defiende que “las enmiendas constitucionales no enseñarán inglés, pero sí fomentarán actitudes antiinmigrantes y antibilingües”. Algunos seguidores de este movimiento aseguran que la discordia es inevitable en las naciones bilingües, pero esta autora rebate esta posición afirmando:

Ni es cierto que los países monolingües evitan las discordias nacionales, ni que el bilingüismo la causa en otros países. La discordia se evita precisamente en los países que se respetan y reconocen sus diferencias lingüísticas, y que se precipita cuando esas diferencias se ignoran o se repudian.

Frente a este movimiento antibilingüe y antiinmigración, se ha organizado otro movimiento que ha sido analizado por Miramontes *et al* (1997: 12), López Morales (2009: 545) y García y Baker (2007: 151-152), el llamado *English Plus*. Este movimiento apuesta por facilitar el aprendizaje del inglés a los inmigrantes, pero sin llegar a obligar a abandonar sus lenguas maternas, sino todo lo contrario, ayudar a que las desarrollen de la misma forma. Desde la perspectiva *English Plus*, si se utiliza una enseñanza adecuada, los individuos pueden llegar a convertirse en hablantes completamente funcionales en ambas lenguas.

4. PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DUAL Y SU SITUACIÓN EN EE. UU.

4.1. Fundamentos teóricos de los programas de enseñanza dual

Ya en el apartado anterior se hacía mención a las diferentes formas existentes de educación bilingüe. Una de las formas fuertes de la educación bilingüe (que ya aparecieron en la sección anterior) más utilizadas en la actualidad en Estados Unidos es la llamada enseñanza dual. En primer lugar, cabe destacar la gran variedad de términos a los que se recurre en inglés para designar este tipo de educación bilingüe. Varios autores (Lindholm-Leary, 2001: 30; Soltero, 2004: 2; Baker, 2006: 229) han recogido estos términos en sus trabajos y se han podido contabilizar más de 10 formas diferentes para referirse a este tipo de programas. A saber, *bilingual immersion*, *two-way bilingual immersion*, *Spanish immersion*, *development bilingual education*, *double immersion*, *bilingual enrichment*, *dual language education* o *interlocking education* por citar algunas de ellas. En español, Trujillo (2008: 61) propone una traducción para este tipo de enseñanza, pero en realidad tampoco consigue proponer una sola, ya que plantea la posibilidad de denominarlo “enseñanza dual o de doble vía”. Incluso pueden encontrarse algunas otras traducciones más o menos acertadas como “doble inmersión” o “inmersión dual”. De cualquier forma, para el propósito de este trabajo he decidido adoptar la denominación de “enseñanza dual” ya que, en mi opinión, sintetiza de forma clara y concisa la dualidad lingüística de este tipo de programa educacional.

Diferentes definiciones de los programas de enseñanza dual han sido propuestas en diversos trabajos (Lindholm, 1990: 95; Soltero, 2004: 2; Torres-Guzmán, 2007: 50; Wallstrum, 2009: 50), pero la que bajo mi punto de vista es la más adecuada y, además, la más citada en la literatura analizada sobre programas bilingües en general y sobre programas de este tipo en particular, es la siguiente:

In this document, the term “dual language” refers to any program that provides literacy and content instruction to all students through two languages and that promotes bilingualism and biliteracy, grade-level academic achievement, and multicultural competence for all students (Howard, Sugarman, Christian, Lindholm-Leary y Rogers 2007: 1).

Además, Howard *et al* (2007: 1) exponen que este tipo de enseñanza bilingüe puede dar como resultado una serie de modelos educativos que comparten un número importante de características y que pueden apreciarse de forma esquemática en la Figura 11, lo que Howard, Olague y Rogers (2003: 3) definen como *Dual Language Umbrella* (“paraguas de la enseñanza dual”, traducción propia).

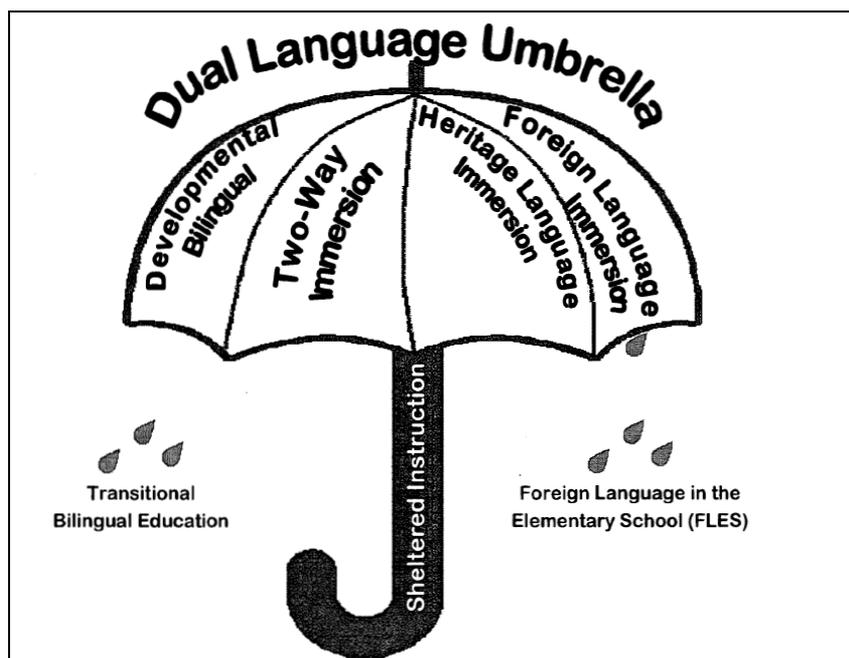


Figura 11: *Dual Language Umbrella*. Fuente: Howard *et al* (2003)
 <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED473083.pdf> >

En la definición dada anteriormente ya se vislumbran los objetivos que deben plantearse este tipo de programas. Varios autores (Lindholm-Leary (2001: 37); Howard *et al*, 2003: 2; Soltero, 2004:14; García, 2005: 47; Baker 2006: 231; Howard *et al*, 2007: 16; Wallstrum, 2009: 11) profundizan en estos objetivos, que pueden quedar resumidos en cuatro términos principales. Por un lado tenemos el de *bilingualism*, que a pesar de contar con una traducción fácil con el cognado “bilingüismo” tiene, como ya se ha analizado en el anterior apartado de este trabajo, una interpretación más compleja de lo que puede parecer en un principio. En definitiva, este tipo de programas debe tener un doble propósito, dar una educación de calidad a estudiantes de minorías lingüísticas y dar una educación en una segunda lengua a estudiantes anglohablantes. A continuación, tenemos el de *multicultural competence*, que puede traducirse como “competencia multicultural” y que complementaría las habilidades lingüísticas con un conocimiento sobre ambas culturas que debe animar a reducir las distancias entre las culturas y las lenguas que dividen a nuestra sociedad. También está el de *grade-level academic achievement*, es decir, un progreso académico por cursos escolares por el que el desarrollo lingüístico y cultural de los estudiantes vaya acompañado de un exitoso aprendizaje de contenidos curriculares. Por último, el de mayor dificultad de traducir o adaptar al español es el de *biliteracy*. Diversos autores (Zavala y Córdoba, 2003: 12, 29; Cassany, 2004: 1; Torres Torres, 2011: 7) se han referido a este término en español como “bidialectismo”, “biliteracidad” o “enseñanza de la lectoescritura”. No obstante, la

expresión más adecuada, en mi opinión, es la de “alfabetización bilingüe”, ya que es la que muestra más claramente la idea realizar la adquisición de las habilidades de lectura y escritura en dos lenguas distintas (Soltero, 2004: 13; Freeman y Freeman, 2006: 14). De forma esquemática y presentada en la Figura 12, Soltero (2004: 15) presenta de forma muy intuitiva estos objetivos principales de la enseñanza dual así como la relación de interdependencia existente entre ellos.

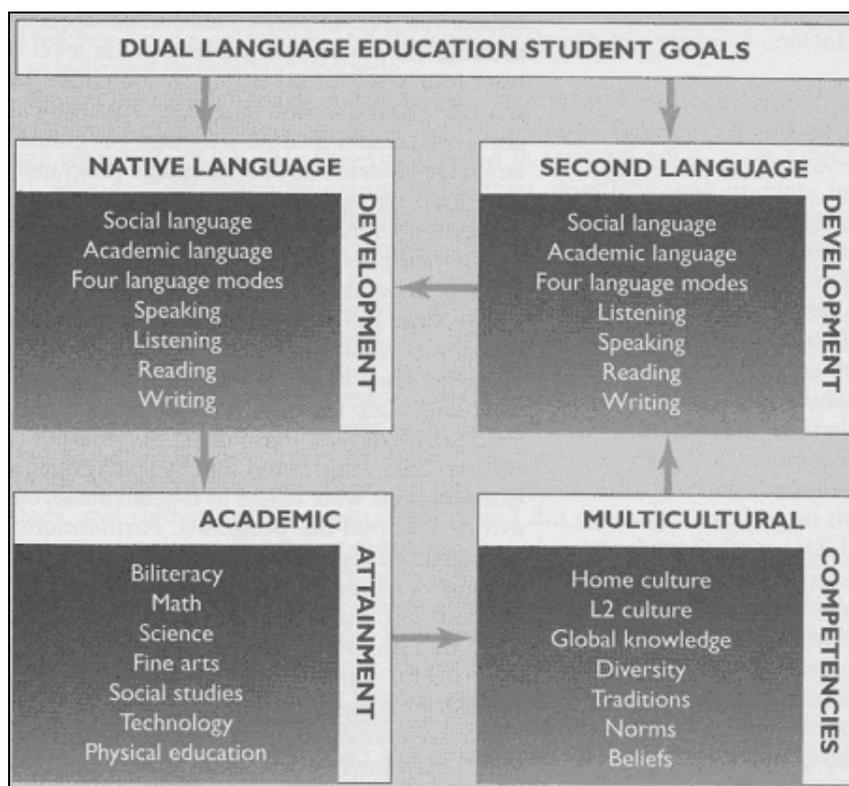


Figura 12: Objetivos de la educación dual. Fuente: Soltero (2004)

4.2. Implementación de los programas duales

La literatura relacionada con la correcta implementación de programas de enseñanza dual es bastante variada (Lindholm-Leary, 2001: 39-75; Soltero, 2004: 10-11; Baker, 2006: 30-33; Howard *et al*, 2007: 2; Ballantyne, Sanderman y McLaughlin, 2008: 17-18), pero autores como Amrein (2000: 4) y Howard *et al*, (2007: 13) enfatizan que la clave es que los programas se analicen de forma individualizada ya que el contexto que rodea al programa afecta sobremanera a la puesta en marcha del mismo. De hecho, lo que puede funcionar en una comunidad o entorno educativo, puede no funcionar de manera tan efectiva en otra comunidad o entorno. Gardner (2008: 19) y Soltero (2004: 21) sostienen que hay varios factores que pueden afectar la decisión de qué tipo de rotación entre los idiomas se debe

tomar (90%-10%, 80%-20%, 50%-50%, etc.). Lindholm-Leary (2001: 30) y Howard *et al* (2007: 38) afirman por su parte que aunque la composición de las clases puede variar dependiendo de las circunstancias específicas de cada escuela, la situación deseable debe ser la de equilibrio entre los anglohablantes nativos de la lengua y los hablantes de cualquier otra lengua aprendientes de inglés. Además, Freeman y Freeman (2006: 10) y Howard *et al* (2007: 34) subrayan que este tipo de programas suelen ser efectivos solo a largo plazo (unos 6 años).

De cualquier forma, para llevar a cabo una correcta implementación de un programa dual podríamos resumir, de entre las ideas de todos los autores mencionados, en cuatro los pilares fundamentales en los que debe apoyarse:

a. Escuelas efectivas.

Para lograr que se produzca un clima positivo en la escuela, todo debe comenzar por proveer un liderazgo administrativo efectivo, es decir, como subraya Lindholm (2001: 59), “successful schools typically have effective leaders”. Los directores de las escuelas, que deben estar bien respaldados por los superintendentes y los consejos escolares, deben ser el nexo de unión de todo el entramado que forma parte de una escuela. Es tarea de la administración (donde se podría incluso incluir en cierta manera al personal administrativo) contratar a profesores formados y preferentemente bilingües, y es la cohesión de este profesorado entre sí y con la administración lo que posibilitará una planificación adecuada respecto al plan de estudios que se debe poner en práctica.

b. Contexto social de la educación lingüística.

Los alumnos deben integrarse en un entorno que promueva unas actitudes interculturales positivas, y para ello las escuelas deben contar con la colaboración de los padres de estos alumnos, así como el apoyo de la comunidad en la que se enmarca el programa de educación dual.

c. Desarrollo del lenguaje.

Este desarrollo debe fomentarse de forma simultánea al desarrollo académico y, para ello, debe proveerse al alumnado con un *input* lingüístico óptimo. Howard *et al* (2007: 19-20) afirman que una forma efectiva de conseguirlo es a través de modelos de enseñanza integrada como el llamado *Sheltered Instruction Observation Protocol* (SIOP), ya que provee una planificación sobre las unidades didácticas y un enfoque sobre cómo deben materializarse. Y aunque este modelo se desarrolló para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, el concepto puede aplicarse a cualquier otra segunda lengua.

d. Relación entre la lengua y el aprendizaje.

La enseñanza bilingüe posibilita a los alumnos un desarrollo cognitivo mayor que la enseñanza monolingüe. A su vez, este desarrollo debe permitir que los alumnos no solo aprendan la lengua, sino también los contenidos en los que la lengua se integra y que pueden estar relacionados con materias tan teóricamente opuestas a la adquisición del lenguaje como las matemáticas o las ciencias.

Y es que, en palabras de Ballantyne, Sanderman y McLaughlin (2008: 41), “when each of these components provide the necessary support, children begin school optimally ready to succeed”. Estos autores (2008: 18) proveen una ecuación por la que se puede obtener como resultado que los niños estén preparados para la escuela. Es la llamada *The Ready Child Equation* y puede apreciarse en la Figura 13.

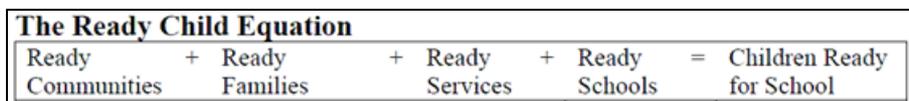


Figura 13: *The ready child equation*. Fuente: Ballantyne *et al* (2008) [adaptado a su vez de] <<http://www.rikidscount.org/matriarch/documents/Getting%20Ready%20-%20Full%20Report.pdf>>

Tras todo lo expuesto hasta ahora sobre cómo debe realizarse la implementación de un programa de educación dual para obtener un programa exitoso, me gustaría destacar una representación gráfica muy intuitiva sobre este tema a modo de resumen realizada por Soltero (2004: 26) y que puede apreciarse en la Figura 14.

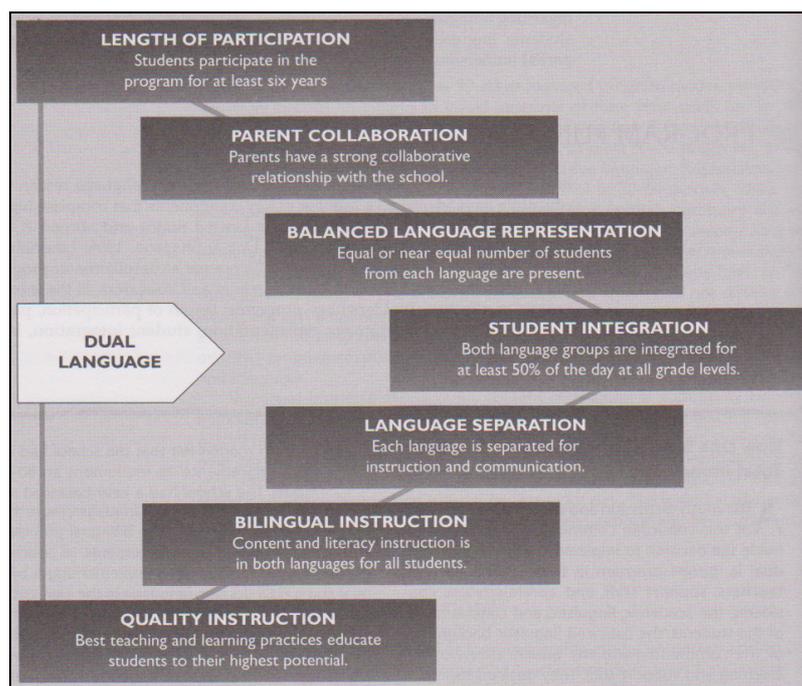


Figura 14: Principios para un programa dual con éxito. Fuente: Soltero (2004)

A pesar de los numerosos estudios que defienden la idoneidad de la enseñanza dual, han proliferado ideas equivocadas sobre este tipo de educación debido a implementaciones fallidas, que ya sea por falta de fondos, falta de docentes cualificados, clases masificadas o ausencia de una metodología de enseñanza de calidad, han desembocado en un rendimiento muy pobre. Soltero (2004: 3-4) y Wallstrum (2009: 10) apuestan por una mayor investigación y formación para ilustrar los beneficios académicos, culturales y bilingües que los programas de educación dual ofrecen tanto a los estudiantes nativos de inglés como a los nativos de la otra lengua. En definitiva, coinciden en que la única forma de acabar con estas ideas equivocadas es instruir a las personas.

Es evidente, por lo tanto, que algunas escuelas no logran implementar de forma exitosa los programas de enseñanza dual. Amrein (2000: 9-17) y Freeman y Freeman (2005: 73-74) advierten que, en ocasiones, cuando se intenta llevar los planes de la teoría a la práctica pueden darse ejemplos de lo que ellos definen como *asymmetry*. Es esta asimetría la que lleva a fallos en el sistema, y, en última instancia, a las ideas equivocadas de las que se hablaba anteriormente. Para estos autores, esta asimetría puede llegar a darse en tres niveles diferentes:

- Asimetría a nivel de enseñanza: esta traza un desequilibrio a la hora del uso de las dos lenguas durante las horas de clase. El hecho de que muchos profesores de inglés sean monolingües y muchos de los profesores de la otra lengua sean bilingües puede causar que el inglés adquiera más peso dentro del proceso de enseñanza.

- Asimetría a nivel de recursos: la cual describe una desproporción de los recursos que se utilizan para la enseñanza. En muchas ocasiones, los materiales utilizados por los profesores de la segunda lengua están en inglés y en español, mientras los utilizados por los profesores de inglés están solo en inglés (libros, pósteres, etc.).

- Asimetría a nivel de alumnos: presenta una segregación de los estudiantes que a veces forman grupos homogéneos tanto dentro como fuera de la escuela (normalmente estudiantes que comparten una lengua común) e incluso a veces los más competentes lingüísticamente formaban grupos elitistas.

Como aseguran Cloud *et al* (2000: 65), Soltero (2004: 14-15) y Freeman y Freeman (2010: 7) basados en estudios comparativos de datos empíricos, una vez implementados los programas de educación dual, se puede dar la situación de que alumnos de la minoría lingüística en programas bilingües sacan mejores notas que los estudiantes escolarizados solo en inglés. Pero esta situación puede únicamente observarse a largo plazo y depende de muchos y diversos factores.

4.3. Programas de enseñanza dual en EE. UU.

Los primeros programas de enseñanza dual surgieron en EE. UU. entre los años 60 y 70, pero ha sido en los últimos años cuando el número de programas implementados a lo largo y ancho de todo el país ha experimentado un aumento espectacular, viéndose multiplicado por 10, lo que supone un aumento del 1000%, en los últimos 20 años. El Center for Applied Linguistics (2012) es una entidad que publica un directorio de programas duales que se implementan en Estados Unidos (*Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs in the U.S.*). En la Figura 15 se puede apreciar este crecimiento prodigioso de forma gráfica.

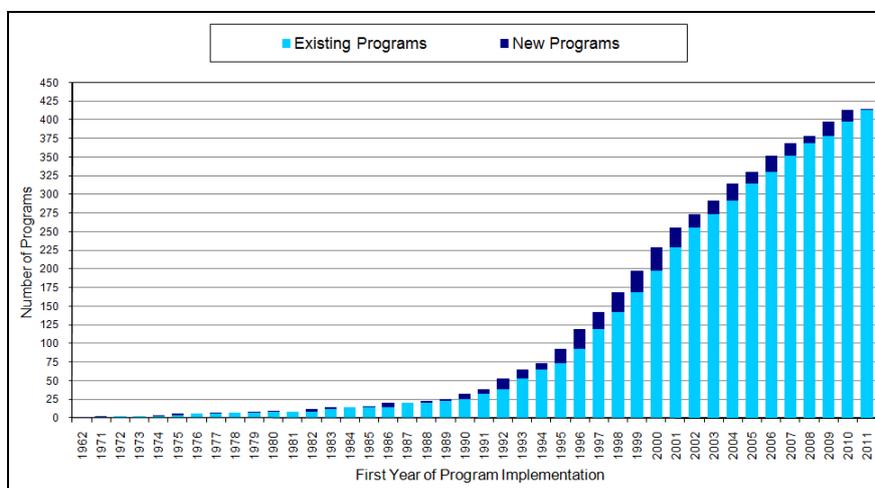


Figura 15: Evolución del número de programas duales implementados en EE. UU. (1962-2011).
Fuente: Center for Applied Linguistics (2012) <<http://www.cal.org/twi/directory/growth.gif>>

Cabe puntualizar, no obstante, un dato que el propio directorio remarca, ya que aunque este en teoría se actualiza periódicamente, puede que los datos no recojan los programas implementados más recientemente. Gardner (2008) señala una falta de organización tanto a nivel federal como estatal ya que no hay una plataforma oficial en la que las escuelas duales puedan estar en contacto con las demás ni una base de datos en la que se pueda constatar de forma oficial el número de escuelas cuentan con un programa implementado de enseñanza dual. La única fuente que existe es el directorio anteriormente mencionado, pero cabe destacar que normalmente son las mismas escuelas las que tienen que ponerse en contacto *motu proprio* con la entidad para ser incluidos en el mismo y que probablemente muchas de estas escuelas no sepan ni de su existencia. De hecho, ya había autores que hace unos años dudaban acerca de la representatividad de este directorio debido al espectacular aumento de la implementación de este tipo de programas y a las innumerables variaciones de este modelo:

Because of the tremendous increase in dual language programs in recent years and the countless variations of model implementation, the Directorate of Two-Way Bilingual Immersion Programs in the US has limited the inclusion of programs to those that meet three fundamental criteria: student integration, bilingual instruction for all participants, and balanced student representation of the two languages. In addition, dual language programs are undoubtedly underrepresented in this directory, given that is a voluntary listing and that many schools with dual language programs may not be aware of its existence and / or have not entered their programs (Soltero, 2004: 13).

Respecto a las lenguas más utilizadas para estos programas duales, el español es el que domina de forma clara una lista en la que también están presentes (aunque algunas de ellas de forma simbólica) lenguas como el chino, el francés, el japonés, el coreano, el alemán y el italiano, para un total de 420 escuelas. Bien es cierto que hay que tener en cuenta que algunas de las escuelas han sido contabilizadas en más de una ocasión debido a que tienen implementado un programa de enseñanza dual en más de una lengua, con lo cual el número real sería ligeramente inferior. En la Tabla 3 se puede ver la clasificación de estas escuelas por lengua de enseñanza, mientras que en la Tabla 4 se puede apreciar la concentración de forma clara de los programas duales en centros de educación primaria.

Languages of Instruction	Number of schools
Spanish/English	387
Chinese/English	12
French/English	6
Japanese/English	6
Korean/English	6
German/English	2
Italian/English	1
Total # of Schools	420 *

* This number is more than the total number of programs in the Directory because some schools have TWI strands in more than one language (see below).

Tabla 3: Clasificación de los programas duales implementados en EE. UU. por lengua de enseñanza.
Fuente: Center for Applied Linguistics (2012) <<http://www.cal.org/twi/directory/language.htm>>

Grade Level	Number of Schools
Elementary	325
Elementary through Middle School	35
Elementary through High School	2
Middle School*	39
Middle through High School*	1
High School*	13
Total # of Schools	415

* These sites have feeder schools that begin in the elementary grades.

Tabla 4: Clasificación de los programas duales implementados en EE. UU. por tipos de escuela.
Fuente: Center for Applied Linguistics (2012) <<http://www.cal.org/twi/directory/grades.htm>>

Desde el punto de vista de la clasificación por estados, cabe destacar que la mayoría de escuelas duales utilizan como segunda lengua el español, lo que hace que la clasificación se parezca a la ofrecida anteriormente en la Figura 6 donde se mostraban los estados con mayor porcentaje de población hispana. Por lo tanto, los estados con mayor presencia de escuelas con programas de educación dual se concentran en estados fronterizos y estados con grandes áreas metropolitanas como California, Texas, Nueva York, Illinois, Oregón (presente aquí forma sorprendentemente), Nuevo México y Florida. En la Tabla 5 se puede observar esta clasificación, aunque en ella vienen representados tanto el número de escuelas como el número de distritos escolares.

State	Number of Districts	Number of Schools
California	80	133
Texas	27	61
New York	10	31
Illinois	12	26
Oregon	11	19
New Mexico	6	19
Florida	9	12
Massachusetts	5	11
Nebraska	2	8
Arizona	6	7
North Carolina	6	7
Washington	6	7
Colorado	5	7
Wisconsin	4	7
Virginia	3	7
Connecticut	5	6
New Jersey	3	6
Michigan	5	5
Minnesota	4	5
Idaho	1	5
District of Columbia	2	4
Iowa	1	4
Utah	3	3
Georgia	2	3
Alaska	1	3
Oklahoma	2	2
Wyoming	1	2
Indiana	1	1
Maryland	1	1
Ohio	1	1
Pennsylvania	1	1
Tennessee	1	1
Total	227	415

Tabla 5: Clasificación de los programas duales implementados en EE. UU. por estados.
Fuente: Center for Applied Linguistics (2012) <<http://www.cal.org/twi/directory/state.htm>>

5. ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DUAL EN IOWA: EL DISTRITO ESCOLAR DE WEST LIBERTY

5.1. Programas duales en Iowa

En los últimos años, estados eminentemente rurales del medio oeste de Estados Unidos como Iowa, Nebraska, Kansas o Kentucky han incrementado drásticamente su población hispana. Así, un 57% de la población rural inmigrante es de origen hispano, una cifra que continúa creciendo rápidamente, y más concretamente en el estado de Iowa en el que alrededor del 20% de la población hispana se encuentra en zonas rurales. Esta situación se debe a que el descenso de la población joven y en edad de trabajar de estas zonas facilita el acceso a un puesto de trabajo. Históricamente, la población hispana en EE. UU. ha tendido a establecerse en zonas urbanas, pero la búsqueda de entornos mejores para formar una familia y criar a los hijos, con índices de criminalidad más bajos y escuelas más seguras, ha hecho que cada vez más los inmigrantes hispanos elijan las zonas rurales para establecerse (Gardner, 2008: 2-7).

Según esta autora (2008: 6) esta alta concentración de población hispana conlleva consecuentemente una presencia cada vez mayor de estudiantes hispanohablantes que deben cumplir con unos objetivos de alfabetización al igual que sus compañeros angloparlantes. Es por ello que cuatro distritos escolares en el estado de Iowa optaron por implementar programas de educación dual (cada uno de ellos adaptado a las necesidades particulares de su entorno) con el doble objetivo, expuesto ya en el apartado anterior, de que los alumnos hispanos equiparen su nivel de inglés con el de sus compañeros anglohablantes y que, a su vez, estos últimos puedan aprender el español como segunda lengua con mayor garantías de éxito.

Según la Tabla 5, expuesta al final del apartado anterior, solo existe un distrito escolar en el estado de Iowa que cumple los requisitos de un programa de enseñanza dual. Sin embargo, como ya se ha comentado, la fiabilidad de los datos del directorio de programas duales que se implementan en Estados Unidos (Center for Applied Linguistics, 2012) es relativa debido a la naturaleza voluntaria de los componentes que aparecen en él, y por ello, trabajos de investigación recientes como el de Gardner (2008) son una fuente, en mi opinión, mucho más fiable.

Los cuatro distritos escolares con un programa de enseñanza dual en Iowa señalados por Gardner (2008: 16) son los de West Liberty, Sioux City, Marshalltown y Postville.⁴ Estos cuatro distritos cumplen con los requisitos para ser considerados programas de educación dual al proveer una enseñanza tanto en inglés como en español, incluir uno de los tipos de rotación de idiomas más utilizados en este tipo de programas (90%-10%, 80%-20%, 50%-50%) y una representación igualitaria entre nativos anglohablantes y nativos hispanohablantes. Como se señaló antes, cada uno de estos distritos adaptó su programa a sus necesidades particulares, y para ello contaron con subvenciones por parte del gobierno federal estadounidense, ya que, según Soltero (2004: 13), desde el año 2000 una substancial cantidad de dinero federal ha sido destinada a la implementación de programas de enseñanza dual. En la Figura 16 pueden apreciarse las localizaciones de estas ciudades en las que se han implantado programas de enseñanza dual en Iowa.



Figura 16: Localización de los cuatro distritos escolares con programas de enseñanza dual en Iowa (creación propia).

* Se implementó un programa dual en el año 2006, pero dejó de funcionar en el año 2008.

El distrito escolar de West Liberty se analizará con más detalle en la próxima sección de este apartado, mientras que en esta se realizará una breve descripción del programa dual implementado en cada una de las otras tres localidades en base a los datos publicados en el

⁴ Por ser la directora de la escuela primaria del distrito de West Liberty, Nancy Gardner decidió no incluirlo en su estudio y así evitar cualquier tipo de parcialidad. Además, decidió, para proteger el anonimato de los demás distritos, utilizar los nombres ficticios de Jacob Hills, Libertyville y Blockson respectivamente. Para los propósitos de este estudio y tras entrevistarme con esta autora, he decidido utilizar los nombres reales de estos distritos escolares.

trabajo de Gardner (2008: 84-161), pero actualizados con los datos de Sioux City Community School District (2012a , 2012b) y Marshalltown Community School District (2012):

a) Sioux City:

Esta ciudad situada en el noroeste del estado y que cuenta con 82.684 habitantes, según el censo de 2010, acoge un distrito escolar (*Sioux City Community School District*) que está formado por 23 escuelas (13.766 alumnos), de las cuales, la escuela de educación primaria *Irving Elementary School* es la que ofrece el programa de enseñanza dual. Este programa se implementó en el año 2006 a nivel de educación infantil (*Kindergarden*) gracias a una subvención de dos años del estado. Desde ese año el programa ha ido ampliando los cursos del programa dual hasta llegar en la actualidad al curso de 5º grado (quinto curso de educación primaria).

b) Marshalltown:

Situada en la zona central del estado, esta ciudad cuenta con 27.552 habitantes según el censo de 2010 y su distrito escolar (*Marshalltown Community School District*) se compone de 9 escuelas (4.993 alumnos), siendo la escuela de educación primaria *Woodbury Elementary School* y la escuela intermedia *Lenihan Intermediate School* las que acogen el programa dual (hasta 6º grado).⁵ Una vez alcanzada la educación secundaria, los alumnos tienen la posibilidad de continuar con un modelo de mantenimiento bilingüe, pero ya de forma independiente al programa dual. Este programa se implementó en 2002 a nivel de *Kindergarden* gracias, igualmente, a una subvención estatal de dos años que se amplió posteriormente hasta un total de cinco años.

c) Postville:

Esta pequeña localidad del noreste del estado (2.227 habitantes según el censo de 2010) alberga un pequeño distrito escolar (*Postville Community School District*) de tan solo 3 escuelas (636 alumnos) que implementó el programa de enseñanza dual, al igual que Sioux City, en el año 2006 y también a través de una subvención estatal de dos años (eso sí, contando con unas infraestructuras mucho más modestas). Además, este distrito introdujo una innovación a nivel estatal, como fue la implementación del programa dual en todas las clases de *Kindergarden*, sin que quedase en ese nivel ninguna clase que impartiera sus clases exclusivamente en inglés. Gardner (2008), no obstante, no estaba muy convencida de lo adecuado de esta medida ya que se preguntaba “¿Qué haría el distrito con aquellos estudiantes

⁵ Es importante destacar que en este caso la educación primaria llega hasta 6º grado en lugar de 5º grado como ocurre en otros distritos escolares. Esta situación se produce porque es potestad de los distritos escolares decidir qué curso supone el salto a la siguiente etapa dependiendo de las características específicas de los distritos como el número de alumnos o el número de escuelas que las componen.

que se mudasen al distrito sin ninguna experiencia propia en programas de este tipo?” (traducción propia). Pero, de cualquier forma, la situación cambió de la noche a la mañana cuando en mayo de 2008, fecha para la que el programa había ya ampliado el programa dual hasta 2º grado, se produjo una redada en el matadero local que daba trabajo mayoritariamente a la población inmigrante de la zona. Más de 400 de los que trabajaban allí de forma ilegal fueron condenados a penas de cárcel, tras las que fueron deportados a sus países de procedencia. Por este motivo el nombre de esta localidad está señalado con un asterisco en la Figura 16, ya que el distrito escolar se quedó sin la mayoría de sus estudiantes hispanos y el programa tuvo que dejar de funcionar inmediatamente.

Estos cuatro programas de educación dual encontraron, lógicamente, muchas vicisitudes que salvar. A modo de resumen, los siguientes podrían ser los problemas más destacados (Gardner: 2008; 84-169):

- Problemas para encontrar profesores bilingües para el programa: la falta de profesores bilingües ha sido un tema recurrente en todos los programas de educación dual que se han implementado en Iowa. Por un lado, el hecho de que durante el proceso de implementación se necesitasen al menos dos nuevos profesores bilingües, suponían un reto cada año. Además, si ya de por sí era difícil encontrar profesores, hacerse con una buena red de profesores sustitutos bilingües rozaba lo imposible. En muchas clases no había más remedio que llamar a sustitutos no hispanohablantes con la consecuente pérdida para los estudiantes. Las soluciones para intentar paliar este problema eran variadas, entre ellas era la participación en programas de promoción laboral (*career ladder program*) por los que auxiliares docentes (*teaching assistants* o *paraprofessionals*) se podían convertir en profesores a tiempo completo si aprobaban una serie de cursos a nivel universitario. Otra opción era la de participar en convenios con entidades que proveyesen profesores nativos, como por ejemplo, el programa de Profesores Visitantes del Ministerio de Educación de España, que permite que profesores españoles puedan pasar periodos de hasta tres años como profesores en distritos escolares en EE. UU. No obstante, existía el inconveniente del reto que suponía para los profesores adaptarse al concepto de enseñanza dual, al sistema educativo de la escuela y a la cultura estadounidense. Además, teniendo en cuenta que estos distritos escolares se encuentran en pequeñas comunidades rurales sin ciudades grandes en los alrededores, y para algunos de los profesores, especialmente si vienen de ciudades grandes, puede presentar un choque cultural enorme.

- No había dificultades en este tipo de programas para encontrar estudiantes hispanohablantes que quisieran participar, pero sí para encontrar anglohablantes cuyos padres quisieran que participasen en el programa, ya fuera por desconocimiento del mismo o por desconfianza ante la novedad de estos programas.

- Necesidad de recibir asesoramiento por parte de entidades educativas estatales para desarrollar el plan de estudios y seleccionar los materiales, ya que al ser programas tan nuevos a nivel estatal, no había muchos recursos en los que basarse para realizar una buena investigación acerca de estos temas.

5.2. West Liberty como contexto sociolingüístico

En un estado como Iowa, tradicionalmente compuesto, de una abrumadora mayoría de población de raza blanca (europeos o descendientes de europeos), y en el que la población de origen hispano apenas representa el 5% de la población total del estado, llama poderosamente la atención que haya poblaciones como West Liberty en las que los hispanos representan ya el 52% de la población total. De hecho, este pequeño pueblo de 3.736 habitantes del sureste del estado, situado en el condado de Muscatine, ha sido el primero en todo Iowa cuya población de hispanos ha rebasado en número a la población de raza blanca (US Census, 2010).

González y Wherritt (1990: 68) destacan que las primeras oleadas de inmigración hispana provinieron de México y tuvieron lugar en los años 60 y 70 tras la apertura de una planta procesadora de carne de pavo en la localidad en el año 1963. Pronto se difundió la noticia y muchas familias provenientes de la zona sur de Texas y la zona fronteriza con México decidieron emigrar hacia el norte. Pero la presencia de hispanos en esta población empezó mucho antes de la apertura de esta planta. Mische (1976: 64) apunta a la presencia de las primeras familias hispanas a principios del siglo XX, principalmente para trabajar en el sector ferroviario, y esta presencia fue creciendo progresivamente hasta la explosión demográfica posterior ya mencionada.

De cualquier forma, ya en el año 1976 la presencia de la población hispana en el pueblo era de unas 300 personas, cantidad que se incrementó a las 500 personas en 1980, a las 679 personas en 1990, a las 1.349 personas en 2000 y llegó a las 1.951 personas en 2010 (Shenk, 2007: 3-5). Esto representa un aumento en la población hispana de esta población de aproximadamente un 650% en apenas 34 años. En la Figura 17 (de elaboración propia) se

puede apreciar la evolución del porcentaje de la población hispana en West Liberty de forma gráfica.

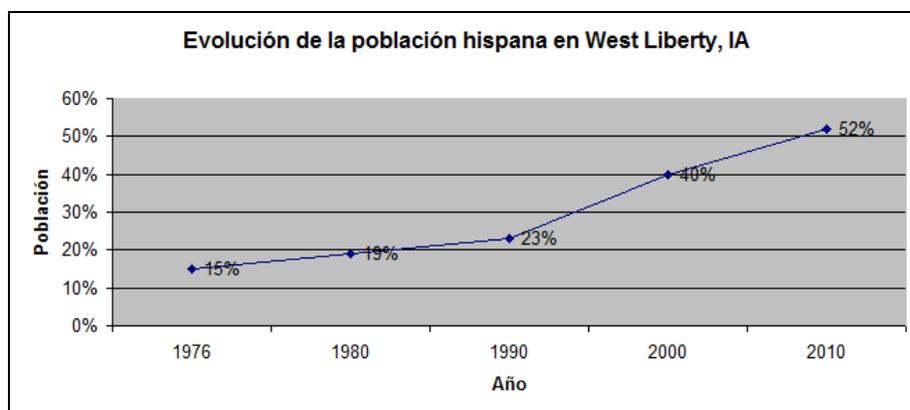


Figura 17: Evolución de la proporción de población hispana en la población de West Liberty, Iowa (1976-2010).
Fuente: Míche (1976), González y Wherritt (1990), Shenk (2007) y US Census 2010

Aunque la planta procesadora de pavo ha cambiado de propiedad en varias ocasiones desde su apertura, la actual West Liberty Foods continúa siendo el mayor empleador del pueblo y acoge en su plantilla a la mayoría de los hispanos que viven en West Liberty, donde la mayoría de los empleos para mano de obra no cualificada y de baja remuneración. Si nos fijamos en el mapa de la población que aparece en el Anexo 1, podemos apreciar cómo las vías ferroviarias dividen la parte norte y la parte sur de la localidad. Podemos decir que esta línea física divide además a las comunidades anglohablante e hispanohablante debido a la localización de la procesadora en la parte suroeste junto a las vías. Según González y Wherritt (1990: 69) y Shenk (2007: 28), tradicionalmente, la mayoría de las personas de ascendencia hispana han vivido en las calles *1st street*, *A street*⁶, *B street*, *Prairie street* y *Short street*. Conforme esta población pasa más tiempo en el pueblo e incrementa su poder adquisitivo, tiende a alquilar casas más hacia el norte de la población, normalmente entre las calles *4th street* y *7th street*.

Esta separación física ha llevado históricamente a una falta de integración entre las dos comunidades, y esta situación se ha visto afectada de igual forma por dos fenómenos principalmente. Por un lado, el hecho de que la mayoría de los hispanos trabajen en un mismo entorno de trabajo hace que no necesiten hablar inglés por motivos laborales. Por otro lado, en el ámbito de la vida social y personal, los hispanos tampoco tienen una necesidad de aprender inglés ya que están rodeados de una serie de servicios que se ofrecen en español y, así,

⁶ Cabe destacar que en esta calle hay un parque de caravanas donde viven muchos hispanos que no pueden ni siquiera permitirse alquilar una casa en el pueblo, pero en muchas ocasiones se da la curiosa circunstancia de que muchas de las personas que viven en estas caravanas tienen aparcado en su puerta un gran coche tipo camioneta.

actividades cotidianas como la vida en familia, ver la televisión, ir a la iglesia, al restaurante, al bar, a hacer la compra o a centros sociales hacen que se mantenga la lengua española en la comunidad e incluso que se infravalore el nivel propio de inglés de algunos miembros de la comunidad (González y Wherritt 1990: 72). Incluso la celebración de festividades de identidad cultural como el día de la independencia de México, el día de la Virgen de Guadalupe o el día de las Madres hacen que se mantenga un sentimiento de comunidad latina en el pueblo (Shenk, 2007: 31). Circunstancias de este tipo hacen que muchos hispanos sigan experimentando una situación en la que el español es considerado una lengua privada, relacionada con la familia, los sentimientos, la seguridad, mientras que el inglés es considerado una lengua pública, que tiene que ver con la autoridad, la razón, la reflexión (Torres, 1990: 143).

No obstante, en palabras de Shenk (2007: 35), ambas comunidades viven vidas paralelas, aunque sus caminos se entrecruzan frecuentemente y en los últimos años se han dado una serie de circunstancias que están acercando a las dos comunidades.

Una de las más importantes es la implementación de un programa de enseñanza dual en el distrito escolar de la localidad que se analizará más pormenorizadamente en la siguiente sección. Este programa está posibilitando que niños tanto hispanohablantes como anglohablantes estudien y crezcan en armonía y sus dos comunidades estrechen lazos. Y este acercamiento puede verse, por ejemplo, en el número de matrimonios entre jóvenes hispanos y anglosajones en aumento, que está posibilitando que incluso generaciones anteriores que quizás no hayan tenido tanto contacto con la otra comunidad, ahora se encuentren con que forman parte de su propia familia. Por otra parte, algunas iniciativas que en principio fueron promovidas por latinos, ahora acogen a personas de ambas comunidades. Un ejemplo de este tipo de iniciativas, recogido en Shenk (2007: 31), fue la creación en el año 2000 de un equipo de fútbol⁷ en la escuela secundaria promovido por los alumnos hispanos. Tras 11 años de funcionamiento del equipo, en 2012, este equipo se clasificó por primera vez para el campeonato estatal de fútbol quedando clasificado en cuarta posición con un equipo formado por jóvenes tanto latinos como anglosajones (Coblentz y Coblentz, 2012).

Otra de las iniciativas en las que se pone de manifiesto el acercamiento de ambas comunidades es el hecho de que algunos hispanos se involucren en la vida política de la ciudad. Por ejemplo, una latina, Gloria Zamora, presentó por primera vez su candidatura a un puesto en el Consejo Escolar del distrito en septiembre de 2004 (Shenk, 2007: 53). A su vez,

⁷ Aquí el término *fútbol* se refiere al fútbol en su modalidad europea y no americana, lo que en Estados Unidos se conoce con el término en inglés *soccer*.

José Zacarías, originario de México pero que lleva 28 años viviendo en West Liberty y ya ha adquirido la ciudadanía estadounidense, resultó elegido concejal del ayuntamiento de la localidad en febrero de 2012 y se convirtió en el tercer latino en la historia de la ciudad en ocupar este puesto (Lowenstein, 2012). En palabras de Zacarías, “los hispanos locales tienen un buen puñado de líderes [...] y sería importante conocerlos, escucharlos e invitarlos a implicarse en la comunidad y ver qué puede hacer la comunidad hispana por el pueblo”. Además, reconoce que la integración entre ambas comunidades no puede ocurrir de la noche a la mañana, pero es optimista en que pueda producirse a largo plazo (Rands, 2012). En definitiva, poco a poco se están dando los pasos necesarios para que lo que dos comunidades que tradicionalmente han vivido de forma paralela, se conviertan en una sola.

5.3. El distrito escolar de West Liberty

Una situación tan compleja desde el punto de vista sociolingüístico como la que se ha descrito en la sección anterior sobre West Liberty tiene su reflejo en el ámbito educativo en la situación del distrito escolar de la localidad (*West Liberty Community School District*), en la que el autor de este trabajo ha ocupado un puesto de auxiliar de conversación durante el curso escolar 2011-2012. Este distrito, que existe como tal desde el año 1864 (aunque la primera escuela del municipio se estableció en 1839), tuvo su primer graduado de origen hispano en la escuela secundaria (*High School*) en el año 1933. Pero fue a partir de las olas migratorias de hispanos de los 60 y 70 mencionadas en la sección anterior cuando el distrito se concienció del problema que suponía el que muchos de los niños inmigrantes no supiesen inglés y decidió en 1971 contratar a la primera profesora bilingüe en la historia del distrito. En 1975 se contrató a dos profesores de ESL (*English as a Second Language*, es decir, inglés como segunda lengua) con dinero estatal para enseñar inglés a los alumnos hispanohablantes de entre educación infantil y 4º grado (Miehe, 1976: 64; Morrison, 1976: 10).

Shenk (2007: 39-40) y West Liberty Community School District (2012) exponen una serie de iniciativas bilingües o de ESL en los años 80 y 90 que no dieron el resultado satisfactorio que se esperaba, y por las que el distrito decidió solicitar una subvención del gobierno federal en apoyo a la educación bilingüe (*Bilingual Education System-Wide Improvement Grant*). En el año 1997 al distrito le fue otorgada una subvención federal de 1,7 millones de dólares con una duración de cinco años. Durante un año se efectuó la fase de investigación para decidir el tipo de programa que se debía implementar, que consistió en sesiones de formación para profesores (a las que siguieron clases de español de las que la

mitad del costo era sufragado con dinero de la subvención federal), diseño del plan de estudios y visitas a varias escuelas duales en Chicago, que se complementaron con campañas de concienciación pública para explicar los propósitos de este tipo de programas y las ventajas que varias investigaciones habían defendido respecto a este tipo de enseñanza.

Finalmente, en agosto de 1998 se puso en marcha el programa de educación dual, convirtiéndose de esta manera en el distrito pionero en el estado de Iowa en implementar un programa educativo de estas características. Para ello se abrieron dos clases por cada uno de los dos cursos de educación infantil (*pre-Kindergarden* y *Kindergarden*) para un total de cuatro clases (dos más de las inicialmente planeadas) con el apoyo de la gran mayoría de la comunidad de West Liberty. A partir de ese año, con cada nuevo curso escolar se iban abriendo dos nuevas clases para cada curso⁸, hasta que en mayo de 2011 se graduó de la escuela secundaria la primera promoción que completó sus estudios de forma íntegra en el programa dual desde infantil hasta 12º grado. En total, se graduaron 15 estudiantes de los que 13 eran nativos hispanohablantes y 2 eran nativos anglohablantes.

Gracias a la amable colaboración del personal del distrito escolar de West Liberty (a los que debo dar mi más profundo agradecimiento), he podido acceder a datos estadísticos de matriculación de alumnos desde que comenzó el programa dual en 1998 hasta que se graduó la primera promoción del de alumnos del programa dual en 2011. Estos arrojan unos datos muy interesantes que merece la pena comentar.

Por un lado, la presencia de hispanos desde que comenzó el programa de enseñanza dual ha aumentado desde los 428 estudiantes en 1998 hasta los 675 estudiantes en 2011, lo que representa una subida del 35,8% al 54,4% (un aumento de 18,6 puntos) en 13 años, convirtiéndose en el primer grupo de estudiantes del distrito desde 2005, por delante de los de etnia blanca. Estas cifras son el reflejo del aumento de la proporción de personas de etnia hispana respecto a la totalidad de habitantes de West Liberty que se puso de relieve en la sección anterior. Bien es cierto que, aunque haya aumentado el número de hispanos matriculados en el distrito, esto no significa que todos ellos se hayan incorporado al programa dual. De hecho, Shenk (2007: 44) afirma que la demanda de plazas en el programa suele ser mayor de la que el distrito es capaz de acomodar. Esto trae como consecuencia que algunos alumnos no se puedan matricular en el programa debido a la falta de espacio. Aunque el equilibrio ideal de 50% de estudiantes nativos de inglés y español (al igual que el equilibrio

⁸ Cabe destacar que desde que en el año 2002 se acabó la subvención federal de cinco años, el distrito escolar ha financiado con fondos propios la inclusión de los nuevos cursos año a año, y en la actualidad todo el presupuesto del programa dual en su conjunto proviene de fondos del propio distrito escolar.

entre ambos sexos) se persigue con esfuerzo desde la dirección del distrito escolar, las necesidades especiales de algunas clases pueden provocar que estas cifras sufran un pequeño desequilibrio de hasta el 60%-40%. En la Figura 18 (de elaboración propia) se muestra de forma gráfica la evolución de la proporción de estudiantes hispanos presentes en el distrito escolar en comparación con la de estudiantes de etnia blanca.

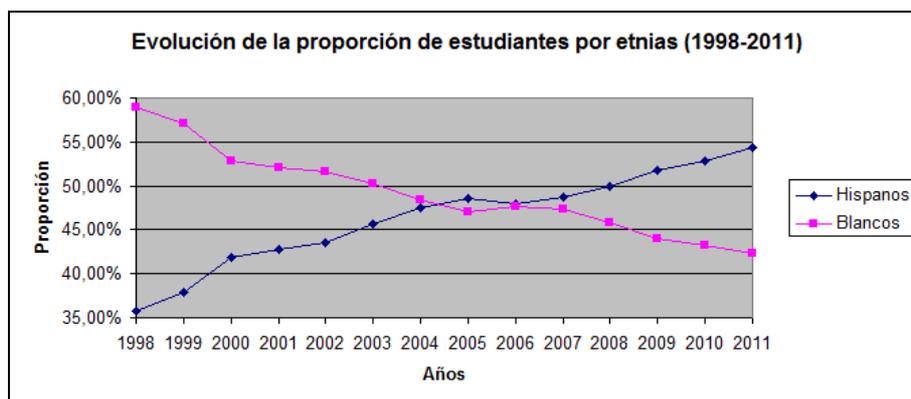


Figura 18: Evolución de la proporción de estudiantes hispanos respecto a los de etnia blanca (1998-2011).
Fuente: Inédita

Por otro lado, otro fenómeno interesante es el aumento de la proporción de estudiantes SES, es decir, de estudiantes de nivel socioeconómico bajo (*Socio-Economic Status*), los cuales reciben condiciones de matriculación especiales. Esta proporción ha pasado desde un 34% en 1998 hasta un 57,5% en 2011 (una subida de 23,5 puntos). Por lo tanto, se observa que el aumento de la población hispana ha llevado consigo un aumento de estudiantes de nivel socioeconómico bajo, debido a que en una gran proporción, los nuevos estudiantes hispanos del distrito provienen de familias con bajos ingresos, cuyo perfil corresponde precisamente con el de los inmigrantes que llegan a West Liberty y que ya se ha analizado en secciones anteriores. No obstante, en este caso y a diferencia del aumento constante de la proporción de estudiantes hispanos, el aumento de la proporción de estudiantes de nivel socioeconómico bajo ha sido progresivo pero discontinuo. Asimismo, podemos observar que desde el año 2009 la proporción de estudiantes SES supera a la de estudiantes hispanos, lo que induce a pensar que la difícil situación económica general ha afectado también en los últimos años a familias no hispanas que hasta entonces no pasaban problemas económicos. En la Figura 19 puede apreciarse la evolución de la proporción de estudiantes de nivel socioeconómico bajo respecto a la de estudiantes hispanos.

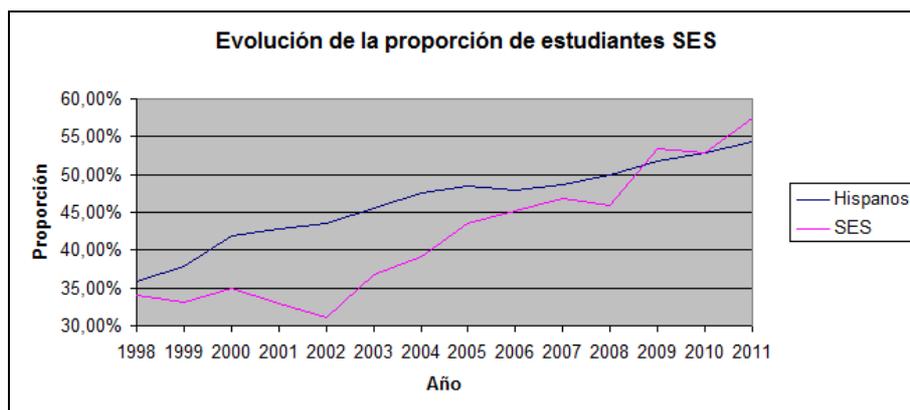


Figura 19: Evolución de la proporción de estudiantes SES respecto a la de hispanos (1998-2011). Fuente: Inédita

Es importante destacar que estas familias son además las que menos implicadas están a la hora de ayudar a los hijos con las tareas de clase, ya sea por la falta de tiempo por motivos laborales, la falta de formación en español o los limitados conocimientos de inglés, en algunas ocasiones nulos. A modo de ejemplo, el autor de este trabajo ha tenido que servir de intérprete en diversas ocasiones a padres de alumnos que no hablaban ni una palabra de inglés y no podían comunicarse con los profesores de sus hijos). Además, estas circunstancias provocan la situación paradójica de que en ciertos aspectos como la lectura o la escritura, los niños angloparlantes se desenvuelvan mucho mejor que los hispanos (aunque la fluidez en el español de los niños hispanos que están en contacto con nativos hispanohablantes en casa sea mayor). Esto suele producirse porque los padres de los niños anglohablantes suelen tener un mayor nivel de formación académica y, en ocasiones, por tener más tiempo para dedicar a ayudar a sus hijos con los deberes de la escuela.

5.4. Metodología de enseñanza

El distrito escolar de West Liberty pertenece a la llamada red de centros ISA (*International Spanish Academies*) y por lo tanto la metodología de enseñanza viene en muchos aspectos marcada por las directrices propuestas por el Ministerio de Educación de España. Podríamos definir un centro ISA como:

Centros educativos de cualquiera de los niveles de enseñanza no universitaria (“*Pre-K, Elementary, Middle, High School*”), de reconocido prestigio a nivel académico, que siguen (con la totalidad o una parte de su alumnado) un programa de curriculum integrado de lengua y contenidos en los que el español se utiliza como lengua vehicular. Estos centros firman un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación español. El programa se enmarca en las actividades de cooperación entre la Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá y las autoridades educativas norteamericanas (*International Spanish Academies (ISA)*, 2010).

Aunque los primeros centros ISA se crearon en el año 2000, el distrito escolar de West Liberty no pudo adherirse a este tipo de centros hasta 2007 debido a que debía cumplir el requisito de tomarse un número de cursos determinado de español. De hecho, por este mismo motivo, tuvo que abandonar el programa en 2009, para volver a ser readmitido en 2011. El problema principal que causó esta situación fue el reducido número de alumnos que llegaron a los cursos de secundaria en el programa de enseñanza dual, lo que impidió impartir algunas de las clases cuya impartición era obligatoria para seguir formando parte de la red ISA.

Ya se ha explicado en la sección anterior que la primera promoción que se graduó de la escuela secundaria dentro del programa dual constaba de 15 estudiantes. En año 2012 han sido solo cinco alumnos los graduados (tres hispanohablantes y dos anglohablantes) y para el año próximo las previsiones del distrito escolar son de solo dos estudiantes. Pero el mismo distrito confirma que el número de alumnos que componen las clases que empiezan en el programa dual en *Kindergarden* suele ser estable y se suele mover en torno a los 40 alumnos. Por lo tanto, ¿cuál puede ser el motivo por el que tan pocos alumnos terminen graduándose dentro del programa de enseñanza dual? La pérdida durante un par de años del estatus de centro ISA puede haber tenido algo que ver para que durante unos años el número de graduados del programa sea tan bajo (creándose una situación de retroalimentación). Se espera, no obstante, que con la inclusión de nuevo del distrito en la red ISA el número vaya aumentando progresivamente año a año. De cualquier forma, el distrito escolar deja claro que es inevitable que se vayan perdiendo alumnos conforme se van agotando etapas de la vida académica (sobre todo al pasar a la escuela de secundaria) ya que, en algunos casos, los estudiantes no consiguen superar con la dificultad del programa (especialmente anglohablantes) y, en otros, prefieren no poner en riesgo su nota media de expediente académico (*GPA*) en caso de aspirar a entrar en una buena universidad para realizar sus estudios universitarios.

La Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá no financia directamente los centros ISA, pero estos sí participan en diferentes actuaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación de España (International Spanish Academies (ISA), 2010), como por ejemplo:

- Actividades de formación del profesorado.
- Seminario para Directores/as de los centros pertenecientes a la red ISA.
- Entrega de materiales didácticos.

- Visitas de asesores/as a los centros.
- Asignación de auxiliares de conversación con carácter preferente (como fue el caso del autor de este trabajo el pasado curso 2011-2012).
- Becas de formación de profesorado en universidades españolas.

Para la elaboración del Plan de Estudios de los programas, los centros ISA se centran en “dos aspectos principales: la enseñanza de la lengua como medio o vehículo, y la enseñanza de otras materias a través de la lengua extranjera y la lengua materna” (International Spanish Academies (ISA), 2010). Esto incluye la rotación entre la lengua española y el inglés, que, como podemos apreciar en la Figura 20, pasa de un equilibrio o incluso un mayor uso del español a nivel de primaria (en el caso de West Liberty se mantiene el equilibrio 50%-50%), a una fase de decrecimiento a favor del inglés en la escuela media (60%-40%) y en la secundaria (70%-30%). A nivel de primaria, el equilibrio se materializa en la rotación diaria de las clases entre el aula en la que se imparten las clases en español y en las que se hace en inglés (asignaturas generales como Estudios Sociales o Ciencias), mientras que a nivel de escuela media y de secundaria solo se dan en español las clases que tratan propiamente de la lengua española o la cultura hispana (la única asignatura que se suele saltar esta norma es la de Historia de EE. UU., que se imparte en la escuela de secundaria).

INTERNATIONAL SPANISH ACADEMIES			
Propuesta Curricular			
COMPONENTE ESPECÍFICO			
	Porcentaje de Español como lengua de instrucción	Contenidos Específicos (Lengua español y Culturas de los pueblos de habla española)	Evaluación
K-5	Entre el 50% y el 100%	Lectoescritura Conocimiento del Medio (Ciencias Sociales y / o de la Naturaleza)	Certificado de Asistencia
6-8	Aproximadamente un 40%.	Lengua y Comunicación Literatura y Arte Ciencias Sociales y de la Naturaleza	Certificado de Asistencia. Proyecto
9-12	Aproximadamente un 30%.	Lengua y Comunicación Literatura y Arte Economía, Sociedad y Relaciones Internacionales en el mundo contemporáneo.	Proyecto Prueba externa

Figura 20: Propuesta curricular de carga lectiva en español en los centros ISA.
Fuente: International Spanish Academies (ISA) (2010)

Sin embargo, Shenk (2007: 70, 159) identifica un fallo que el autor de este trabajo pudo comprobar en la escuela de primaria de West Liberty donde desarrollaba el puesto de auxiliar de conversación. Y es que, aunque en teoría existe un reparto igualitario del 50% entre las clases en inglés y español, existen una serie de materias que se denominan *Specials*, como por ejemplo Arte, Música, Educación Física o Biblioteca, que independientemente de la parte del día en la que se incluyen, inglés o español, siempre se imparten en inglés, con lo que se desvirtúa ciertamente ese supuesto equilibrio entre las dos lenguas.

Otra de las ventajas de pertenecer a la red ISA es el acceso a los exámenes DELE que evalúan de forma oficial las competencias de lengua española por parte del Ministerio de Educación de España:

En la actualidad, siguiendo el modelo del Marco Común Europeo de Referencia [(MCER)], existen seis niveles de competencia: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. El B1, es el único de los niveles para el que se ha desarrollado un modelo de examen especial dirigido a jóvenes estudiantes: el B1 Escolar (Resultado de los exámenes DELE en los centros ISA (high school y middle school), 2011).

Los últimos datos disponibles de resultados de pruebas DELE en EE. UU. y Canadá arrojan unos resultados muy positivos con una tasa de superación de la prueba para el nivel B1 del 70% (resultado de los exámenes DELE en los centros ISA (high school y middle school), 2011). En el año 2012, y por el motivo antes mencionado de falta de alumnos, el distrito escolar de West Liberty no ha podido ofrecer la posibilidad realizar el examen DELE a sus alumnos del programa dual, pero según fuentes del distrito, los planes a medio-largo plazo pretenden incluir este examen como requisito para poder graduarse en el programa.

Y es que los responsables del programa dual intentan año a año hacer el programa más completo para que los graduados en el programa salgan de la escuela secundaria con la mejor preparación posible. Un ejemplo de esta filosofía es el hecho de que las asignaturas necesarias para graduarse en el programa dual en 11º y 12º grado (Lengua Española y Cultura y Literatura Hispánica respectivamente) conforman lo que en EE. UU. se conoce como cursos AP (*Advanced Placement*), cursos avanzados que, aunque se completen en la escuela secundaria, otorgan créditos que los alumnos pueden convalidar por créditos de la carrera que vayan a empezar en la universidad. Una buena forma de observar los beneficios que este tipo de cursos para el alumnado (y ya no solo a nivel del programa dual), es el hecho de que el portal de noticias *US News* otorgue el séptimo puesto a la escuela de secundaria de West Liberty entre todas las del estado de Iowa por nivel de rendimiento académico (*US News*, 2012).

Es importante advertir, no obstante, que todas las escuelas en el estado de Iowa deben mostrar un rendimiento satisfactorio en la evaluación AYP (siglas en inglés de Progreso Anual Adecuado) que cada año llevan a cabo todos los estados para mostrar que los estudiantes están siendo educados de forma apropiada (Gardner, 2008: 3). Esta evaluación, obligatoria por ley federal pero controlada por los estados, se realiza en Iowa a través de los exámenes ITBS (hasta 8° grado) e ITED (de 9° a 12° grado). Esa ley federal contempla, además, una serie de objetivos de rendimiento en habilidades de lectura y matemáticas que para el año 2014 tiene como objetivo, obviamente inalcanzable, una puntuación de 100 sobre 100 puntos posibles (State of Iowa Department of Education, 2010). En esa fecha se revisarán los objetivos de nuevo a largo plazo, y es de suponer que se propondrán otros más realistas.

5.5. Valoración por parte de los alumnos del programa dual

Hasta ahora se ha analizado el programa de educación dual de West Liberty desde fuera, teniendo en cuenta los parámetros que hacen de la escuela un programa dual y cómo esta situación beneficia tanto a los estudiantes hispanohablantes en su aprendizaje del inglés, como a los estudiantes anglohablantes en su aprendizaje del español. La intención del autor de este trabajo, no obstante, era la de investigar de igual forma las actitudes de los estudiantes que participan en el programa dual para poder realizar un análisis también desde un punto de vista interno aprovechando la estancia en el distrito escolar como auxiliar de conversación de español. Para ello, se ha realizado una encuesta a alumnos de 5° grado y una entrevista a una recién graduada del programa dual.

- Encuesta: la mayor dificultad que ha surgido a la hora de realizar la encuesta ha sido la de escoger la muestra de encuestados ya que para obtener unos resultados estadísticamente representativos, esta muestra debía ser lo más amplia posible. Debido a que el mayor número de estudiantes del distrito se encuentra en los niveles más bajos de la educación primaria sin consciencia real de lo que representa para ellos participar en el programa dual, y que los alumnos más conscientes de ello, los estudiantes de la escuela de secundaria, son en muy pocos en número respecto al total de estudiantes del distrito, se ha decidido elegir una clase de nivel intermedio en la que ya son lo suficientemente maduros para conocer su papel en el programa y lo suficientemente numerosos como para, si no simbolizar una muestra estadísticamente representativa, al menos sí poder mostrar una serie de tendencias que vale la pena analizar.

Finalmente, se realizó la encuesta a 43 alumnos del quinto curso de educación primaria (5° grado), quienes contestaron 11 preguntas sobre sus opiniones respecto al programa dual.⁹ Siete de estas preguntas eran preguntas con respuesta de tipo Sí/No y cuatro de opción múltiple. Varias muestras de esta encuesta pueden encontrarse en el Anexo 2 de este trabajo.

Como primera conclusión, los resultados son muy claros al reflejar la actitud positiva de los alumnos ante el programa de enseñanza dual ya que al 100% de los alumnos le gusta formar parte del programa y un 81,4% considera su experiencia en el mismo positiva o muy positiva (en una escala de cinco valores en la que el mayor valor es muy positivo y el menor es muy negativo). Además, un 93% considera que es útil aprender otra lengua además de la lengua nativa. A un 97,7% le gustaría seguir participando en el programa dual en los próximos años y ninguno, de hecho, afirma con seguridad que no continuará al año siguiente cuando pase a la escuela media (eso sí, casi un cuarto de los alumnos no ha tomado una decisión al respecto).

Respecto a preferencias de los alumnos, cabe destacar que la mayoría valoran por encima de otros aspectos a sus compañeros, lo que nos da una muestra sobre la integración exitosa de hispanohablantes y anglohablantes en las aulas. La misma mayoría elige las matemáticas como su asignatura favorita, lo cual manifiesta que los estudiantes valoran el español no solo como objeto de estudio, sino también como instrumento para el aprendizaje de otras materias. En la Figura 21 se muestran estos datos de forma gráfica.

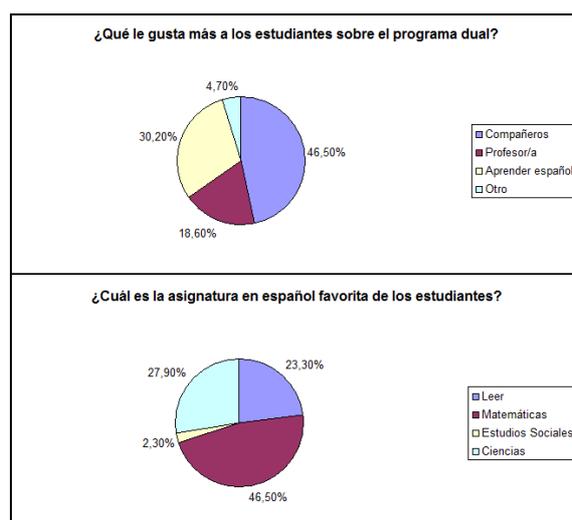


Figura 21: Estadísticas sobre las opiniones de los estudiantes de 5° grado de la escuela elemental de West Liberty.
Fuente: Encuesta propia

⁹ Para asegurar que todos los alumnos entendían lo que se les pedía en la encuesta, esta se facilitó en inglés, que es el idioma con el que se podía llegar a todos los alumnos independientemente de que algunos pudiesen considerarse hablantes nativos de español.

Como última conclusión interesante, cabe señalar que solo un 23,3% de los alumnos afirma usar de forma exclusiva el idioma español en las clases que se imparten en español, lo que significa que la mayoría de los alumnos necesitan apoyarse en el inglés en algún momento aunque se supone que en esa parte del día solo deben usar la lengua española.

En definitiva, y como resumen de las respuestas de los estudiantes a la encuesta, la tendencia general de los alumnos es de tomar una actitud positiva frente al programa dual y las clases que deben tomar en español, incluso aunque no sean sobre la lengua en sí misma. Además, las respuestas parecen confirmar un alto grado de integración entre los alumnos y una predisposición a continuar en el programa en el futuro.

- Entrevista: Otra forma de tomar el pulso a las actitudes de los estudiantes ante el programa dual era hablar directamente con alguno de ellos sobre el asunto. A finales de mayo de 2012 se logró contactar con Sandra Malagón, una de las cinco graduadas del programa dual del curso 2011/2012, que contestó muy amablemente a todas las preguntas. Una transcripción de la entrevista viene recogida en el Anexo 3 de este trabajo.

De forma resumida, es importante subrayar que de sus respuestas pueden extraerse algunas actitudes cercanas a las recogidas en la encuesta a los alumnos de 5º grado, pero también otras que son bastante opuestas. Entre los aspectos comunes, Sandra afirma, al igual que los encuestados, que lo más importante de su paso por el programa dual han sido sus compañeros: “Con mis compañeros, desde segundo grado hemos estado siempre juntos. A veces entraban algunos, a veces salían algunos, pero siempre se mantenía ese grupo de estudiantes juntos, amigos míos. Tengo buenos recuerdos de mis clases con mis compañeros”.

Vemos como a esta edad y tras tantos años compartiendo aulas con sus compañeros, el sentimiento de unidad e integración (cabe recordar que se han graduado en el programa tanto hispanos como anglosajones) es mayor si cabe que el de los más pequeños.

En otro tema en el que coinciden es en el uso del inglés en las clases de español. Parece inevitable, que cuando surgen dudas en los alumnos, el recurso más recurrente es el de acudir a la lengua mayoritaria para solventarlas:

El inglés siempre se usa un poquito. Aunque los profesores no quieran, nosotros nos hablamos en inglés. Ya nos conocemos, en la clase hacemos las cosas en español, pero si nos preguntamos algo, siempre es en inglés. Los maestros siempre decían que lo hiciésemos en español, pero es algo que es difícil, a veces nos sentimos incómodos de hablar en español juntos, que ya hablamos en todas las otras clases en inglés. Eso yo creo que es nuestra culpa, pero los maestros siempre han intentado que nosotros hablemos en español todo el tiempo. Si una niña americana no entendía, yo se lo explicaba en inglés.

Desde el punto de vista de las diferencias, parece importante indicar la actitud no tan positiva de Sabrina hacia el programa dual, pero por sentirse de alguna forma “conejiillo de indias” del programa ya que muchas cosas no estaban tan organizadas como se debiera, especialmente en la última etapa del programa. Además, ella prefería las asignaturas que se centraban en la lengua española y considera un poco raro, e incluso absurdo, que asignaturas como Historia de EE. UU. o Biología se den en español.

En suma, parece que conforme el programa vaya asentando sus bases y desarrollándose y las promociones se vayan graduando, se irán fortaleciendo las actitudes positivas hacia el programa dual ya que parece la base perfecta para que los alumnos consigan desarrollar dos lenguas, dos culturas, y además, consigan hacerlo desde un sentimiento de integración cada vez mayor entre las comunidades hispana y anglosajona.

6. CONCLUSIONES

Dadas las cifras de inmigración actuales que se han analizado en este trabajo y teniendo en cuenta la incesante cantidad de hispanos que entran cada día en Estados Unidos, no es incoherente concluir que esta comunidad va a ir ganando cada vez más peso económico y político, pero sobre todo social en la sociedad norteamericana. Aunque en ocasiones se identifica el fenómeno de la inmigración con los conceptos de ignorancia y pobreza, las nuevas generaciones de latinos salen al mundo cada vez más formados y con una actitud más ambiciosa. En el país que acaba de nombrar a su primer presidente negro de la historia y que estuvo cerca de nombrar a una mujer como candidata a la presidencia, no sería de extrañar que en no demasiado tiempo se viese a un latino presidiendo el despacho oval en la Casa Blanca.

Para que algo así ocurra la comunidad hispana de Estados Unidos debe integrarse a todos los niveles dentro de la sociedad estadounidense, pero esta situación puede producirse sin que estos tengan que perder su propia lengua y cultura. Y es que Estados Unidos va a convertirse en breve en el segundo país a nivel mundial en número de hispanohablantes, y por ello, el idioma español se va a convertir en una herramienta imprescindible, si no lo es ya, para los jóvenes del país. Ya se puede afirmar sin miedo a equivocarse que el español es necesario, en mayor o menor medida, en todos los campos de la sociedad y por lo tanto será de aquí en adelante un factor determinante para encontrar un trabajo.

Los beneficios de la enseñanza bilingüe, ya sean académicos, personales, socioculturales o profesionales, están más que probados por numerosos estudios, y por ello no debe pensarse que puede influir en la L1 de los aprendientes de forma negativa, sino todo lo contrario, ya que poder asentar dos lenguas al mismo tiempo ayuda a desarrollarse a varios niveles diferentes. Y es por esta razón que el autor de este trabajo piensa que la controversia existente en Estados Unidos respecto a la enseñanza de español en las escuelas o a la educación bilingüe es una cuestión exclusivamente política y en ningún caso lingüística. Aunque muchos puedan pensar que con decisiones políticas se puede llegar a desarraigar una lengua, creo que están muy equivocados y que la lengua española está en Estados Unidos para quedarse. Se ha dejado claro en este trabajo que las políticas de pro y antibilingüismo han sido oscilantes en el país norteamericano a lo largo de su historia, y probablemente seguirá habiendo personas que estén en contra ya no solo de la lengua, sino del mismo fenómeno de la inmigración. Pero probablemente esto sea por miedo a lo desconocido o por ideas simplistas de identificación de la inmigración con la delincuencia.

Pero cuando se apuesta por políticas de enseñanza bilingüe, como es el caso de los programas de enseñanza dual, hay que tener muy en cuenta que el éxito de su implementación va a depender siempre del contexto que afecta al programa, a su entorno. Es importante hacer comprender a los gestores que no todas las opciones funcionan en todos los sitios del mismo modo y que existe la posibilidad de estudiar lo que ha funcionado bien en un programa determinado, pero tener que adaptarlo a la realidad cotidiana propia de la comunidad donde se vaya a ser aplicado. De hecho, el objetivo de formar personas bilingües y biculturales debe ir acompañado de un entorno de integración, y para ello, las comunidades latina y anglosajona deben implicarse al máximo.

Considero muy destacable que haya programas de este tipo implementados en un estado como el de Iowa, cuya población hispana no puede siquiera compararse con otros estados fronterizos del sur y oeste del país. Esto no hace más que probar que las raíces de la población hispana en el país están llegando a todas las partes del mismo.

Lo que sí se echa en falta es un mayor control por parte de las autoridades educativas del país a la hora de contabilizar las escuelas de este tipo. Que la única fuente de información al respecto sea un directorio no demasiado actualizado y cuyos participantes deban inscribirse en él de forma voluntaria, no parece adecuado en una sociedad tan moderna e innovadora como la estadounidense. Tienen que crearse fuentes más fiables para poder acceder a este tipo de información.

Es evidente que los programas duales cumplen una doble función, la de ofrecer la posibilidad a los estudiantes hispanohablantes de mejorar el nivel de la lengua de la sociedad que los acoge sin perder su lengua de herencia y la de dar a los estudiantes anglohablantes una oportunidad única de aprender una segunda lengua rodeados del mejor ambiente nativo de aprendizaje posible. El trabajo de campo de esta investigación ha puesto de manifiesto las actitudes positivas que en general produce en los estudiantes, tanto anglohablantes como hispanohablantes, la participación en un programa de estas características. De cualquier forma, teniendo en cuenta que el distrito escolar de West Liberty acaba de finalizar hace apenas dos cursos la implementación de su programa de enseñanza dual desde *Kindergarden* hasta 12º grado, harán falta más investigaciones futuras (el mismo distrito está comenzando ahora a analizar los datos de las primeras promociones) para determinar si realmente los estudiantes que participan en este programa bilingüe acaban con mejores resultados a largo plazo que sus compañeros que estudian solo en inglés.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Amrein, A. (2000). «Dual Language Asymmetry: Symbolic Inequalities» [En línea]. ERIC Clearinghouse. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED440548.pdf> [última consulta: 10/09/2012].
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education And Bilingualism*, Multilingual Matters.
- Ballantyne, K. G., Sanderman, A. R. y McLaughlin, N. (2008). «Dual Language Learners in the Early Years: Getting Ready to Succeed in School» [En línea]. ERIC Clearinghouse. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED512635.pdf> [última consulta: 10/09/2012].
- Bergen, J. J. (1990). *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bills, G. (1997). "Language shift, linguistic variation, and teaching Spanish to native speakers in the United States". En: M.C. Colombi & F.X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 263-82). Boston: Houghton Mifflin.
- Carreira M. M. (2003). "Profiles on SNS Students in the Twenty-first Century. Pedagogical Implications of the Changing Demographics and Social Status of U.S. Hispanics". En: Roca, A. & M. C. Colombi (eds.). *Mi Lengua: Spanish As A Heritage Language In The United States, Research And Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cassany, D. (2004) «Investigaciones sobre lectura y escritura multilingües desde las ciencias del lenguaje» [En línea]. V Encuentro internacional sobre lectura y desarrollo. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Disponible en: www2.udel.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf [última consulta: 08/09/2012].
- Castellanos, D. (1983). *The Best of Twon Worlds. Bilingual-Bicultural Education in the U.S.* Trenton, NJ: New Jersey State Department of Education.
- Center for Applied Linguistics. (2012). «Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs in the U.S.» [En línea]. Disponible en: <http://www.cal.org/twi/directory> [última consulta: 10/09/2012].
- Cloud, N., Genesee, F. y Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: a handbook for enriched education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Coblentz, N. y Coblentz, M. (2012. 7 de junio). «Soccer team takes fourth in state» [En línea]. West Liberty Index. Disponible en: <http://www.westlibertyindex.com/article.php?viewID=4651> [última consulta: 15/09/2012].
- Collier, V.P. (1992). «A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement» [En línea]. *Bilingual Research Journal*, volumen 16, número 1-2: 187-212. Disponible en: http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nabe/brj/v16/16_12_collier.htm [última consulta: 31/08/2012].

Crawford, J. (2007). "Hard Sell: Why Is Bilingual Education So Unpopular with the American Public". En: García, O. and C. Baker (eds.). *Bilingual Education: An Introductory Reader*, Multilingual Matters.

Cummins, J. (2010). «Bilingual education: The only option to teach all children in the 21st century in equitable ways» [En línea]. *Linguistics and Education*, volumen 21, número 1, marzo de 2010: 77-79. Disponible en: http://ac.els-cdn.com/S0898589809000837/1-s2.0-S0898589809000837-main.pdf?_tid=f920c5620107d32b3ce2c2214c36850d&acdnat=1339779505_67f05c163ed1a4e237195c8606f50a72 [última consulta: 31/08/2012].

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, CA: California State University.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (2005). «Estimaciones 1985-2005» [En línea]. Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/seriesp85_20/EstimacionesProyecciones1985_020.xls [última consulta: 21/07/2012].

Edelsky, C. (1986). *Writing in a bilingual program: Había una vez*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.

Freeman, Y. S. y Freeman, D. E. (2006). *Teaching reading and writing in Spanish and English in bilingual and dual language classrooms* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Freeman, Y. S., Freeman, D. E., Mercuri, S. P. (2005). *Dual language essentials for teachers and administrators*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fuentes, C. (2001). «Unidad y diversidad del español, lengua de encuentros» [En línea]. Ponencia presentada en el II Congreso internacional de la lengua española. Valladolid. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/fuentes_c.htm [última consulta: 22/07/2012].

García, E. E. (2005). *Teaching and Learning in Two Languages: Bilingualism & Schooling in the United States*. Nueva York: Teachers College Press.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chicester: Wiley-Blackwell.

García, O. y Baker, C. (2007). *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Multilingual Matters.

Gardner, N. H. y I. S. University (2008). *Perspectives in Successfully Implementing and Sustaining Dual-language Programs in Rural Iowa*. Illinois State University.

Gineste Llombart, A. (2006). «Latinos en EE.UU. (Desarrollando la competencia comunicativa intercultural)» [En línea]. *Revista redELE (red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera)*, número 6, segundo semestre 2006. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/GINESTE-LL.html> [última consulta: 13/07/2012].

González, N. y Wherritt, I. (1990) “Spanish language use in West Liberty, Iowa”. En: Bergen, J. J. (ed.). *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Howard, E. R., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K. J., y Rogers, D. (2007). *Guiding Principles for Dual Language Education* (2nd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Howard, E. R., Olague, N. y Rogers, D. (2003). «The Dual Language Program Planner. A Guide for Designing and Implementing Dual Language Programs» [En línea]. ERIC Clearinghouse. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED473083.pdf> [última consulta: 10/09/2012].

Instituto Nacional de Estadística de España (2011). «Cifras oficiales de población: Revisión del padrón municipal (Población a 1 de enero de 2011)» [En línea]. Disponible en: http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspob.htm [última consulta: 21/07/2012].

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (2010). «Censo 2010» [En línea]. Disponible en: http://www.censo2010.indec.gov.ar/cuadrosDefinitivos/Total_pais/P1-P_Total_pais.xls [última consulta: 21/07/2012].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (2010). «Censo de Población y vivienda 2010» [En línea]. Disponible en: <http://www.censo2010.org.mx/> [última consulta: 21/07/2012].

«International Spanish Academies» [En línea] (2010). Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá, Embajada de España en Estados Unidos. Washington, DC. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dms-static/ae0fd7e3-b89d-42fc-a8dc-97ed7520aaa8/consejerias-exteriores/eeuu/isa/descripcionfin.pdf> [última consulta: 16/09/2012].

«International Spanish Academies (ISA)» [En línea] (2010). Agreduría de educación de Canadá. Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/exterior/ca/es/menu_fijo/programas/academies.shtml [última consulta: 16/09/2012].

State of Iowa Department of Education (2010). «Iowa Professional Development Model. Training Manual Iowa» [En línea]. Disponible en: <http://educateiowa.gov/pdmtm/pdfs/> [última consulta: 31/07/2012].

Kraul, C. (2000. 25 de junio) «Latino Talent Pitch Hobbling U.S. Firm's Expansion Plans» [En línea]. Los Angeles Times. Disponible en: <http://articles.latimes.com/2000/jun/25/business/fi-44585> [última consulta: 22/07/2012].

«La población hispana: 2010» [En línea] (2012). U.S. Census Bureau, U. S. Department of Commerce. Disponible en: www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04sp.pdf [última consulta: 12/07/2012].

«Language use in the United States: 2007» [En línea] (2010). U.S. Census Bureau, U. S. Department of Commerce. En línea: <http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/acs/ACS-12.pdf> [última consulta: 12/07/2012].

Lindholm, K. J. (1990). “Bilingual Immersion Education: Criteria for Program Development”. En: Padilla, A. M., Fairchild, H. H. y Valadez, C. M. (eds.). *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Newbury Park, CA: Sage.

Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon, RU y Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Lipski, J. M. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.

López Morales, H. (2009). *Enciclopedia del español en los Estados Unidos: anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Santillana.

López Morales, H. (2008). *El futuro del español en los Estados Unidos*. Conferencia de clausura del Máster de Enseñanza de Español. Instituto Cervantes. Alcalá de Henares (Madrid).

López Morales, H. (2005). *La aventura del español en América*. Editorial Espasa-Calpe.

«Los Centros Educativos ISA en EE.UU. y Canadá. Curso 2010-2011» [En línea] (2010). Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá, Embajada de España en Estados Unidos. Washington, DC. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dms-static/f133abff-c9ef-48ef-bd1e-2a97849b3cc4/consejerias-exteriores/eeuu/isa/informe2011isasv1.pdf> [última consulta: 16/09/2012].

Lowenstein, J. K. (2012. 21 de junio). «The bridge: Jose Zacarias and West Liberty's white and Latino communities» [En línea]. Vívelo Hoy. Disponible en: <http://www.vivelohoy.com/noticias/8108559/the-bridge-jose-zacarias-and-west-libertys-white-and-latino-communities> [última consulta: 15/09/2012].

Marshalltown Community School District (2012). «2010-2011 Condition of Education Report» [En línea]. Disponible en: <http://www.marshalltown.k12.ia.us/news/CONDITION-OF-EDUCATION.pdf> [última consulta: 14/09/2012].

Miehe, V. (1976) “The Spanish speaking people”. En: *Moving ahead with West Liberty; bicentennial year - 1976*. West Liberty, IA.

Miramontes, O. B., Nadeau, A. y Commins, N. L. (1997). *Restructuring Schools for Linguistic Diversity: Linking Decision Making to Effective Programs*. Nueva York: Teachers College Press.

Morrison, L. (1976) "West Liberty Schools". En: *Moving ahead with West Liberty; bicentennial year - 1976*. West Liberty, IA.

Otero, J. (1999). «Demografía de la lengua española» [En línea]. Anuario Cervantes 1999. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_99/ [última consulta: 21/07/2012].

Padrón, Y. N., Waxman, H. C. y Rivera H. H. (2001). «Educating Hispanic students: Obstacles and avenues to improved academic achievement» [En línea]. CREDE Educational Practice Report, 8. Disponible en: <http://www.cal.org/crede/pubs/edpractice/EPR8.htm> [última consulta: 22/07/2012].

Peyton, J.K., V.W. Lewelling y P. Winke. (2001). «Spanish for Native Speakers: Developing Dual Language Proficiency» [En línea]. ERIC Clearinghouse. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED433696.pdf> [última consulta: 31/07/2012].

Rands, G. (2011. 2 de noviembre). «Zacarias sees hope» [En línea]. West Liberty Index. Disponible en: <http://www.westlibertyindex.com/article.php?viewID=4345> [última consulta: 15/09/2012].

Real Academia Española (2001). «Diccionario de la lengua española (22ª edición)» [En línea]. Disponible en: <http://www.rae.es> [última consulta: 22/07/2012].

«Resultado de los exámenes DELE en los centros ISA (high school y middle school) (2011)» [En línea]. Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá, Embajada de España en Estados Unidos, Washington, DC. Mayo 2011. Disponible en: <http://www.wl.k12.ia.us/cms/lib03/IA01001285/Centricity/Domain/13/DELEResults.pdf> [última consulta: 16/09/2012].

Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.

Shenk, E. M. (2007). *The economies of language choice: where theory and practice meet*. University of Iowa.

Sioux City Community School District (2012a). «Irving Elementary School Annual Report 2011-2012» [En línea]. Disponible en: http://www.siouxcityschools.org/files/eTCud_/48af29bd7b71ee2d3745a49013852ec4/Irving_11-12.pdf [última consulta: 14/09/2012].

Sioux City Community School District (2012b). «Annual Yearly Progress Report 2011-2012» [En línea]. Disponible en: http://www.siouxcityschools.org/files/gME3E_/a9ae266bf3b5e6de3745a49013852ec4/Full_Version_APR_2011-2012.pdf [última consulta: 14/09/2012].

Soltero, S. W. (2004). *Dual Language: Teaching and Learning in Two Languages*. Pearson/A and B.

Suárez García, J. (2002). «Un caso de multiculturalidad y bilingüismo: la enseñanza del español a hijos de inmigrantes hispanos en Estados Unidos» [En línea]. XIII Congreso

internacional de ASELE (El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad), Murcia. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0817.pdf [última consulta: 21/07/2012].

«The Asian population: 2010» [En línea] (2012). U.S. Census Bureau, U. S. Department of Commerce. Disponible en: <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-11.pdf> [última consulta: 12/07/2012].

«The Black population: 2010» [En línea] (2012). U.S. Census Bureau, U. S. Department of Commerce. Disponible en: <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-06.pdf> [última consulta: 12/07/2012].

«The rise of Asian Americans» [En línea] (2012). Pew Research Center. Disponible en: <http://www.pewsocialtrends.org/files/2012/06/SDT-The-Rise-of-Asian-Americans-Full-Report.pdf> [última consulta: 12/07/2012].

Torres, L. (1990) “Spanish in the United States: The struggle for legitimacy”. En: Bergen, J. J. (ed.). *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Torres-Guzmán, M. E. (2007). “Dual Language Programs: Key Features and Results”. En: García, O. and C. Baker (eds.). *Bilingual Education: An Introductory Reader*, Multilingual Matters.

Torres Torres, A. (2011). «La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos» [En línea]. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos, Universitat de Valencia*, volumen nº 1, año 2011. Disponible en: www.uv.es/normas/2011/Torres_2011.pdf [última consulta: 20/07/2012].

Trujillo Sáez, F. (2008). «Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes» [En línea]. *I Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*. Bilbao, U. Deusto: 61-70. Disponible en: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/Trujillojornadas.pdf [última consulta: 02/09/2012].

«U.S. Census» [En línea] (2010). U.S. Census Bureau, U. S. Department of Commerce. Disponible en: <http://www.census.gov/> [última consulta: 21/07/2012].

US News (2012). «Best High schools - Iowa High Schools» [En línea]. Disponible en: <http://www.usnews.com/education/best-high-schools/iowa/rankings> [última consulta: 16/09/2012].

Wallstrum, K. (2009). «Benefits of Dual Language Education» [En línea]. ERIC Clearinghouse. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED506123.pdf> [última consulta: 10/09/2012].

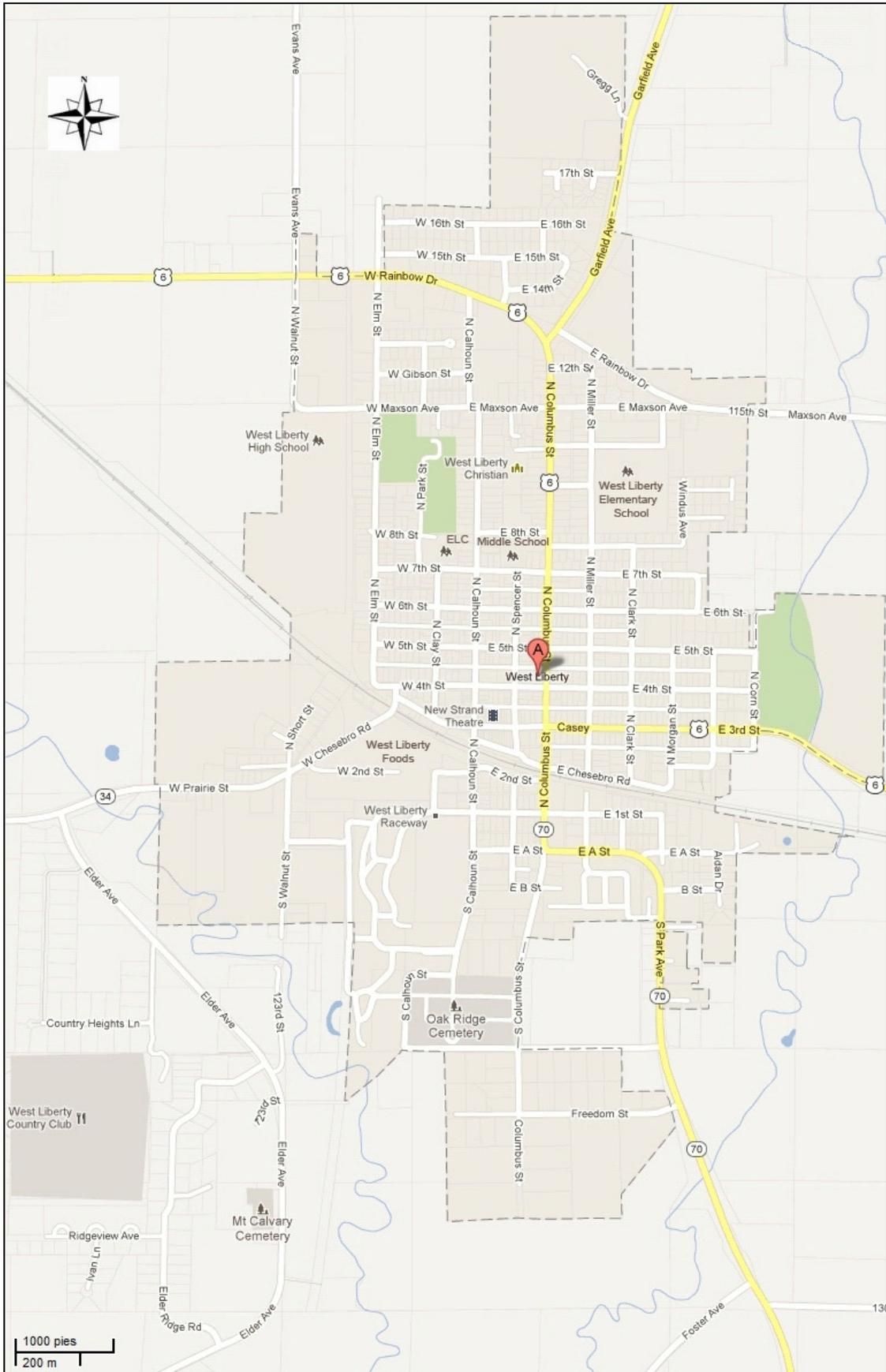
West Liberty Community School District (2012). «Dual Language Program / History of Dual Language». Disponible en: <http://www.wl.k12.ia.us/Page/42> [última consulta: 15/09/2012].

Winstead, L. (2006). «Authentic language opportunities: An Alternative Dual Language Model (ADLM)» [En línea]. ERIC Clearinghouse. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED491745.pdf> [última consulta: 10/09/2012].

Zavala, V. y Córdoba C. (2003) «VOLVER AL DESAFÍO: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú» [En línea]. GTZ - Proeduca. Disponible en: http://disde.minedu.gob.pe/gtz/ProeducaDocs/Publicaciones/Volver_al_desafio.pdf [última consulta: 08/09/2012].

Zentella, A. C. (1990) “El impacto de la realidad socio-económica en las comunidades hispanohablantes de los Estados Unidos”. En: Bergen, J. J. (ed.). *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*. Washington, DC: Georgetown University Press.

ANEXO 1
Mapa de West liberty, Iowa. Fuente: Google maps



ANEXO 2
Muestras de la encuesta realizada a alumnos de 5° grado
de la escuela primaria de West Liberty. Fuente: Elaboración propia

1

Dual Language Program Survey

Native language: English Spanish

1. Do you like being part of the dual language program?
Yes No

2. What do you like most about being part of the dual language program?
Classmates Teacher Learning Spanish Other: _____

3. Do you read books in Spanish for fun at home?
Yes No

4. Do you practice Spanish at home with family or friends?
Yes No

5. Do you watch TV in Spanish?
Yes No

6. Would you like to be in the dual language program in the following years and keep taking classes in Spanish?
Yes No

7. Your favourite subject in Spanish is:
Reading Mathematics Social Studies Science

8. Do you usually use Spanish only in your Spanish classroom or do you need to use English sometimes to understand what your teacher is explaining?
Spanish only Sometimes also English

9. Do you think it's useful to learn another language apart from English?
Yes No

10. You would say that your experience in the Dual Language Program is:
Very positive Positive Fair Negative Very negative

11. Are you going to continue in the dual language program next year in 6th grade (middle school)?
Yes No I don't know

Muestra 1

Dual Language Program Survey

Native language: English Spanish

1. Do you like being part of the dual language program?

Yes No

2. What do you like most about being part of the dual language program?

Classmates Teacher Learning Spanish Other: _____

3. Do you read books in Spanish for fun at home?

Yes No

4. Do you practice Spanish at home with family or friends?

Yes No

5. Do you watch TV in Spanish?

Yes No

6. Would you like to be in the dual language program in the following years and keep taking classes in Spanish?

Yes No

7. Your favourite subject in Spanish is:

Reading Mathematics Social Studies Science

8. Do you usually use Spanish only in your Spanish classroom or do you need to use English sometimes to understand what your teacher is explaining?

Spanish only Sometimes also English

9. Do you think it's useful to learn another language apart from English?

Yes No

10. You would say that your experience in the Dual Language Program is:

Very positive Positive Fair Negative Very negative

11. Are you going to continue in the dual language program next year in 6th grade (middle school)?

Yes No I don't know

Dual Language Program Survey

Native language: English Spanish

1. Do you like being part of the dual language program?

Yes No

2. What do you like most about being part of the dual language program?

Classmates Teacher Learning Spanish Other: _____

3. Do you read books in Spanish for fun at home?

Yes No

4. Do you practice Spanish at home with family or friends?

Yes No

5. Do you watch TV in Spanish?

Yes No

6. Would you like to be in the dual language program in the following years and keep taking classes in Spanish?

Yes No

7. Your favourite subject in Spanish is:

Reading Mathematics Social Studies Science

8. Do you usually use Spanish only in your Spanish classroom or do you need to use English sometimes to understand what your teacher is explaining?

Spanish only Sometimes also English

9. Do you think it's useful to learn another language apart from English?

Yes No

10. You would say that your experience in the Dual Language Program is:

Very positive Positive Fair Negative Very negative

11. Are you going to continue in the dual language program next year in 6th grade (middle school)?

Yes No I don't know

Dual Language Program Survey

Native language: English Spanish

1. Do you like being part of the dual language program?

Yes No

2. What do you like most about being part of the dual language program?

Classmates Teacher Learning Spanish Other: _____

3. Do you read books in Spanish for fun at home?

Yes No

4. Do you practice Spanish at home with family or friends?

Yes No

5. Do you watch TV in Spanish?

Yes No

6. Would you like to be in the dual language program in the following years and keep taking classes in Spanish?

Yes No

7. Your favourite subject in Spanish is:

Reading Mathematics Social Studies Science

8. Do you usually use Spanish only in your Spanish classroom or do you need to use English sometimes to understand what your teacher is explaining?

Spanish only Sometimes also English

9. Do you think it's useful to learn another language apart from English?

Yes No

10. You would say that your experience in the Dual Language Program is:

Very positive Positive Fair Negative Very negative

11. Are you going to continue in the dual language program next year in 6th grade (middle school)?

Yes No I don't know

ANEXO 3

Transcripción de la entrevista a Sandra Malagón, estudiante graduada del programa dual de West Liberty en el curso 2011/2012. Fuente: Elaboración propia.

Ficha Biográfica

Nombre: Sandra Malagón
Años en el programa dual: desde 2º grado.
Edad: 17 años.
Profesión de los padres: profesores de español a nivel de educación secundaria.
Estudios que va a hacer en la universidad: *open major* (indecisa. Créditos aleatorios).
Nota media (GPA): 4.12
Honores: *National Honor Society* (Servicios a la comunidad), *Silver Card* (más de 60 horas de servicios a la comunidad), *Principal's Honor Roll* (expediente académico)

- ¿Cómo consideras tu paso por el programa Dual en general?

El programa no estaba listo cuando yo entré al programa. A veces las clases no eran las mejores, a veces era como un *trial period*, así que nosotros éramos como el experimento. El grado antes de nosotros y el mío. Cuando éramos más jóvenes, en *middle school*, creo que era más fácil, más *set up*, tenía más estructura, pero cuando llegamos a *high school*, siento que a veces las clases, no sabían qué darnos para seguir en el programa, entonces, a veces tomamos clases como Historia de EE. UU. en español, que no tiene mucho sentido, o Biología, pero en español, entonces, yo creo que por esas razones, uno llega a *high school*, muchos de los estudiantes que estaban en Dual Language se salieron.

- ¿Por qué piensas que los estudiantes se salían del programa Dual, por la dificultad?

Porque ya no tenían el interés de eso. En mi opinión no fue porque era muy difícil, era una clase normal de español, pero algunas decisiones eran como extrañas y a algunos papás no les gustaba y dejaban que los niños se salieran del programa.

- ¿Qué es lo que más te ha gustado del programa?

Con mis compañeros, desde segundo grado hemos estado siempre juntos. A veces entraban algunos, a veces salían algunos, pero siempre se mantenía ese grupo de estudiantes juntos, amigos míos. Tengo buenos recuerdos de mis clases con mis compañeros. Y también los maestros, siempre hemos tenido maestros, a veces nuevos, empezando, pero no puedo quejarme de los maestros, me gustaban todos. Una clase llena de hispanos y muchos de los maestros hispanos, uno se siente mejor con ellos, uno puede hablar más, platicar, y no ser tan estricta la clase. Es más una amistad que uno crea con el maestro también.

- ¿Todas las asignaturas en español han sido sobre la lengua?

No, en *high school*, en mi primer año tomé para la clase de español Historia de los EE. UU., que no me gustó. En el segundo año tomé biología en español, que no me gustó. Pero las que sí me gustaron fueron las de estos dos últimos años, Español 5 y Español 6, Español 6 era Literatura y Español 5 Lenguaje, porque se me hace fácil, entiendo escribir español, entiendo leerlo, me gusta.

- ¿Te ha gustado más estudiar cursos sobre la lengua que cursos que no tenían que ver con la lengua pero que estaban en español?

Sí, me gustan más sobre la lengua.

- ¿Recibías ayuda en casa para hacer las tareas en español?

Nunca necesité mucha ayuda. No es que nos daban mucha tarea tampoco, pero este último año sí era bastante lectura en la casa, uno tenía que traerse mucha lectura a la casa, pero nunca pedí ayuda. De vez en cuando nos reuníamos los estudiantes, una vez nos reunimos aquí en mi casa e hicimos un paquete que teníamos que hacer juntos, pero casi era independiente. A mis papás, de pronto les preguntaba que significaba alguna palabra, pero nada más de eso, o dónde quedaba el acento en una palabra, algo así.

- ¿Piensas que esa ayuda en casa era importante para tus compañeros anglohablantes?

Sí, es importante. Y me da pesar que no la tienen, que no tienen esa ayuda ellos que sí lo necesitan más que nosotros que sí tenemos, pero ellos también encuentran maneras de hacerlo mejor en clase si tienen un diccionario, buscando en Internet, buscando palabras, preguntando qué significa esto o cómo se dice esto. Creo que se les hace más difícil no tener nadie con quien hablar en español. Aprendiendo cómo escribir, cómo trabaja un lenguaje sin ayuda de nadie. Me parece que trabajan mucho más que nosotros que ya hablamos español.

- ¿Has tenido contacto con el español fuera de la escuela?

Leer en español fuera de la escuela, casi no lo hago. Yo sé que lo debo hacer más, pero no sé que libros me gustan en español que no sean tan difíciles de leer. Como en inglés, no voy a leer un libro muy difícil para mi nivel, necesito lo mismo. Necesito leer más en español. Me gusta leer en español, pero a veces siento que la manera de escribir es diferente. Lo que leo en la escuela es obviamente más complicado, entonces me quita como las ganas de leer. Pero de vez en cuando leí historias, en mi última clase que tomé de Literatura en español, cortas pero interesantes, como misteriosas. Televisión en español veo también de vez en cuando. Hablar en la casa, con mi familia, sí. Siempre hablamos en español.

- ¿Han sido las clases de español del programa Dual 100% en español?

El inglés siempre se usa un poquito. Aunque los profesores no quieran, nosotros nos hablamos en inglés. Ya nos conocemos, en la clase hacemos las cosas en español, pero si nos preguntamos algo, siempre es en inglés. Los maestros siempre decían que lo hiciésemos en español, pero es algo que es difícil, a veces nos sentimos incómodos de hablar en español juntos, que ya hablamos en todas las otras clases en inglés. Eso yo creo que es nuestra culpa, pero los maestros siempre han intentado que nosotros hablemos en español todo el tiempo. Si una niña americana no entendía, yo se lo explicaba en inglés. Sí se usaba cuando alguien no entendía algo.

- ¿Han sido todos tus profesores de español del programa hispanohablantes?

He tenido algunos profesores que eran bilingües pero que eran anglohablantes. En esa situación es difícil también porque ellos a veces no entienden. Es difícil enseñar un lenguaje que no es tu primer lenguaje o que no lo sabes perfectamente. Pero lo intentaban y yo no creo

que ningún maestro hiciera un mal trabajo, sino que yo prefiero tener maestros que hablan español.

- ¿Piensas que el hecho de ser bilingüe puede ayudarte en el futuro, ya sea profesional o personalmente?

Yo creo que sí, porque tomar todas estas clases de *Advanced Placement* de español en la escuela, yo creo que la escuela ayudó bastante y nos dio muchas oportunidades para tomarlas en español, y de ahí salió que yo quiero también seguir con el español en la universidad como *minor* o *double major*, algo así [*open major*]. Así que yo creo que es importante, y si uno sabe hablar español está bien, pero tenerlo en un documento que demuestre en una empresa o donde quieras trabajar, significa más. En ciudades grandes es muy importante. Y yo siempre me he interesado del español y siempre he querido estudiar español. Tener más entendimiento del lenguaje, y yo sé que es importante para mí y quiero continuar estudiándolo. Ya tengo créditos de la universidad en español, así que quiero seguir.

- ¿Has pensado que el español pueda servirte como profesión y no solo como instrumento?

Ser profesor nunca me ha interesado. Al menos hasta ahora. Pero sí me gustaría ser intérprete o trabajar en un lugar donde tengo que hablar español. Ahora voy al mercado y tengo que hablar en español. La gente no sabe que yo hablo español, porque me ven y piensan que soy americana. Se sorprenden y es como, uno se siente más cómodo cuando le hablan en español. Yo les digo, “yo te ayudo en español”, y entonces se sienten más cómodos, me saludan. Y me gusta sentirme así, que ellos saben que yo les puedo ayudar. Así que yo me veo haciendo algo que sí incluya el español en el futuro, donde sea que yo trabaje. Ser bilingüe es algo que no se me va a olvidar, que voy a mantener siempre, y siempre va a ser importante.