
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 30 Número 30

8 de marzo 2022

ISSN 1068-2341

Asimetrías en la Competencia Lectora de Hablantes de Inglés y Español en Programas de Doble Inmersión: Un Estudio Cuantitativo y Transversal

María Capdevila-Gutiérrez

Universidad de Castilla-La Mancha
España



A. Jesús Moya-Guijarro

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Citación: Capdevila-Gutiérrez, M., & Moya-Guijarro, A. J. (2022). Asimetrías en la competencia lectora de hablantes de inglés y español en programas de doble inmersión: Un estudio cuantitativo y transversal. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(30). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5847>

Resumen: Los programas de inmersión dual (también conocidos como doble inmersión o TWI), que idealmente combinan a estudiantes de dos grupos lingüísticos -50% de hablantes de la lengua de destino y 50% de la lengua mayoritaria-, han demostrado ser eficaces para lograr niveles similares de alfabetización y éxito académico en ambos idiomas. También garantizan el cierre de la brecha de rendimiento entre los dos grupos. No obstante, parece que, al final del programa, no siempre se consiguen niveles similares de alfabetización para todos los estudiantes. Esta asimetría puede afectar tanto en el ámbito de la competencia bilingüe como el rendimiento académico. El presente estudio cuantitativo y transversal se llevó a cabo en un programa de inmersión dual de secundaria implementado en un distrito escolar en el sur de California. El estudio compara el rendimiento en las cuatro destrezas del idioma español, pero en especial en comprensión lectora, de dos grupos de

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 29-7-2021

Revisiones recibidas: 27-10-2021

Aceptado: 27-10-2021

estudiantes (hablantes de español e inglés), durante un período de cuatro años. Utilizando los resultados obtenidos en una prueba estandarizada en español (DELE Escolar), analizamos y comparamos los datos para confirmar o rechazar la hipótesis de que los resultados que reflejan la alfabetización a través de la comprensión lectora son, de media, mejores en un grupo de estudiantes que en el otro. También profundizamos en las razones de esta posible asimetría y revisamos las prácticas y políticas educativas que pueden estar causando esta deficiencia en el resultado en estos programas de enriquecimiento.

Palabras clave: doble inmersión; comprensión lectora; bilingüedad; adquisición del español

Asymmetries in the reading competence of English and Spanish speakers in dual immersion programs: A quantitative and cross-sectional study

Abstract: Dual immersion programs (also known as two-way immersion or TWI), which ideally combine students of two linguistic groups, 50% of speakers of the target language and 50% of the majority language, have been proven effective in the achievement of similar levels of biliteracy and academic success in both languages. They also guarantee the closing of the achievement gap between the two groups. Nonetheless, it seems that similar levels of biliteracy are not always present in all students by the end of the program life. This asymmetry can affect both the level of biliterate proficiency and the academic achievement. The present quantitative, cross-sectional study was carried on in a secondary dual immersion program implemented in a school district in Southern California. The study compares the achievement in all four skills of Spanish language, especially in reading comprehension, of two groups of students (Spanish and English speakers), over a four-year span. Using the scores from a standardized language test in Spanish (DELE Escolar), we analyze and compare results to confirm or reject the hypothesis that scores reflecting literacy through reading comprehension are, on average, better in one group of students than in the other. We also delve into the reasons for this potential mismatch and revise the educational practices and policies that may be causing this deficiency in the outcome of these enrichment programs.

Key words: dual immersion; reading comprehension; biliteracy; Spanish language acquisition

Assimetrias na competência de leitura de falantes de inglês e espanhol em programas de imersão dupla: Um estudo quantitativo e transversal

Resumo: Os programas de dupla imersão (também conhecidos como imersão dual ou TWI), que combinam idealmente alunos de dois grupos linguísticos - 50% de falantes da língua-alvo e 50% de falantes da língua majoritária - têm-se mostrado eficazes para atingir níveis semelhantes de literacia e sucesso acadêmico em ambas as línguas. Estes programas também garantem o fim da variação de desempenho entre os dois grupos. No entanto, verifica-se que, no final do programa, nem sempre são alcançados níveis semelhantes de literacia junto de todos os alunos. Esta assimetria pode afetar tanto o âmbito de competência bilingue como o desempenho acadêmico. O presente estudo, quantitativo e transversal, foi conduzido num programa de dupla imersão de uma escola secundária e implementado num distrito escolar no sul da Califórnia. O estudo compara o desempenho nas quatro competências da língua espanhola, com ênfase na compreensão da leitura, de dois grupos de alunos (falantes de espanhol e inglês), ao longo de um período de quatro anos. A partir dos resultados obtidos num teste padronizado em espanhol (DELE Escolar), analisámos e comparámos os dados para confirmar ou rejeitar a hipótese de que os resultados que refletem a literacia através da compreensão leitora são, em média, melhores num grupo de alunos do que no outro. Também investigámos as razões para essa possível assimetria e revimos as práticas e políticas educativas que podem estar na base dos resultados menos positivos destes programas de enriquecimento.

Palavras-chave: dupla imersão; compreensão da leitura; bilingüidade; aquisição do espanhol

Ámbito y Objetivos del Estudio

En el mundo existen alrededor de unas 7000 lenguas diferentes. Muchas de ellas comparten los mismos espacios, por lo que, según estimaciones recientes, dos terceras partes de los niños del mundo viven en comunidades plurilingües (Bhatia y Ritchie, 2008; Crystal, 2003). Por el número de hablantes, el inglés es la lengua más hablada globalmente, mientras el español se sitúa entre las cinco primeras (Ethnologue, 2021). Este estudio se centra en una de las comunidades del mundo más diversas lingüística y culturalmente donde esas dos lenguas están en contacto: el estado de California en Estados Unidos. Concretamente, se analiza las competencias lectoras de los estudiantes de español en los programas bilingües de enriquecimiento llamados doble inmersión¹. El bilingüismo en la sociedad de los Estados Unidos es una realidad que reside en la propia idiosincrasia del país desde sus orígenes (Gándara y Escamilla, 2017). Los efectos de esta realidad hacen que el tratamiento del bilingüismo y del alto número de hablantes de un idioma distinto del inglés sean una constante controversia en las políticas educativas (Rothstein, 2001).

El estudio del bilingüismo en educación, y concretamente de las experiencias en programas de enriquecimiento, tiene una larga tradición en comunidades altamente plurilingües, no solo en California (Genesee y Lindholm-Leary, 2007), sino también en Canadá (Potowski, 2007), o en Europa (García y Lin, 2017). En los Estados Unidos, en general, y en California, en particular, existe una gran variedad de programas que trabajan para atender las necesidades educativas derivadas de la diversidad lingüística de un gran número de estudiantes. Generalmente, los programas que han tratado de dar respuesta a esta situación han sido de índole reparador o corrector, es decir, programas de apoyo o *remedial programs*² (Alanís y Rodríguez, 2008): programas para alumnos que tienen el inglés como segundo idioma (*English Language Development* o ELD) o programas bilingües denominados transicionales. En ambos casos, el objetivo es la asimilación por parte del hablante de otra lengua distinta a la lengua y cultura dominante, el inglés en este caso, del modo más rápido posible y sin hacer ningún esfuerzo en el mantenimiento de la lengua de origen. Estos programas no consiguen el mantenimiento de la lengua materna de los estudiantes, ni tampoco un mejor desarrollo de la alfabetización o el logro de resultados académicos favorables a medio y largo plazo (Alanís y Rodríguez, 2008; Burdick-Will y Gómez, 2006; García y Kleifgen, 2010; Lippi-Green, 2011). Además de ser insuficientes académica y lingüísticamente hablando, estos programas de apoyo y refuerzo (*remedial programs*) están cargados de connotaciones negativas y de déficit que marcan, de esta manera, a los estudiantes que participan en ellos. En efecto, estos programas de apoyo señalan a los estudiantes en función de una carencia, la de una segunda lengua, en lugar de los beneficios derivados de su valiosa realidad como hablantes bilingües emergentes (Capdevila-Gutierrez y Rodríguez-Valls, 2018; García y Kleifgen, 2010; García et al., 2008; Moya-Guijarro y Ruiz, 2018). Es necesario, por tanto, que los programas refuercen siempre la idea del bilingüismo y el multilingüismo como recursos, no como inconvenientes (de Jong et al., 2019).

El ámbito de este estudio se centra en los programas que, a nuestro entender, dan una mejor solución, una respuesta más inclusiva y equitativa a esta realidad: los programas de doble inmersión. Inicialmente, participan en ellos alumnos hablantes de una lengua minoritaria y hablantes de inglés a partes iguales, y se crea una comunidad de aprendices bilingües emergentes (García y Kleifgen, 2010)

¹ Los programas de doble inmersión se conocen en Estados Unidos y Canadá con varias denominaciones: *Dual Immersion*, o DI, *Dual Language Immersion*, o DLI, *Two-way Immersion* o TWI, *Two Way Bilingual Education* o TWBE. En el resto del mundo, esta metodología se conoce como *Content Based Instruction* o CBI, *Content and Language Integrated Learning* or CLIL y su traducción al español como Aprendizaje integrado de Contenidos y Lengua Extranjera o AICLE. Para este manuscrito utilizaremos la denominación de doble inmersión.

² Todas las traducciones de conceptos y fragmentos están a cargo de la autora 1.

que se apoyan mutuamente en el crecimiento lingüístico y cultural de cada uno. El presente estudio de investigación indaga en el desarrollo lingüístico en la lengua minoritaria (español) tanto en el ámbito de adquisición del idioma como en sus repercusiones en la alfabetización en general y, por ende, en el resto de los logros académicos, tanto en inglés como en español. En particular, nuestro estudio (i) evalúa y contrasta el nivel de comprensión lectora en español de los dos grupos de hablantes de estos programas (hablantes de español y hablantes de inglés) en relación con las otras tres destrezas de la lengua; (ii) recopila los resultados obtenidos en la misma prueba (DELE escolar. Diploma de español como lengua extranjera) durante cuatro años consecutivos (2014 a 2018); y (iii) examina resultados en alumnos de secundaria que han permanecido ocho años en un programa de doble inmersión. Concretamente, nuestro objetivo es explorar los niveles de comprensión lectora al final de octavo grado, en los dos grupos de alumnos de programas de doble inmersión: hablantes nativos³ de inglés o hablantes de inglés dominante (HID), o de otra lengua distinta al español, y hablantes nativos de español o hablantes de español dominante (HED). Las preguntas a la que trata de responder este estudio de investigación son las siguientes:

- ¿Adquieren los hablantes de español dominante (HED) y los hablantes de inglés dominante (HID) la comprensión lectora de forma simétrica o asimétrica⁴?
- ¿Se observa simetría al contrastar los resultados en comprensión lectora con los de las otras competencias analizadas: comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral?

La hipótesis de nuestro estudio es que los estudiantes HED deberían obtener mejores resultados en comprensión lectora en una prueba en español que los estudiantes HID. Es decir, existe una asimetría en la adquisición de la comprensión lectora entre los dos grupos.

Revisión Bibliográfica

El éxito de la doble inmersión reside principalmente en la combinación de dos realidades. Por un lado, está la premisa de ser una educación que produce individuos bilingües y con un alto conocimiento, aceptación y respeto por las culturas asociadas a los dos idiomas en los que está inmerso (Lindholm-Leary y Hernández, 2011; Fitts, 2006). Por otro lado, los programas de doble inmersión consiguen que los alumnos adquieran, independientemente del grupo lingüístico, cultural

³ Se usa aquí el término “nativo” desde el punto de vista lingüístico, para referirnos a aquellas personas que consideran dicha lengua como su primera lengua. Es decir, la lengua nativa sería aquella con la que primero aprenden a comunicarse y con la que realizan las interacciones en el entorno familiar. El uso de “lengua nativa” es cuestionado a menudo. En la literatura específica, L1 (la primera en orden cronológico a la que el hablante se encuentra expuesto) se asimila con la "lengua nativa" o "lengua madre", mientras que L2 se refiere a lengua extranjera (Pavlenko, 2007). En ocasiones, esos hablantes, evolucionan lingüísticamente y, sobre todo por influencias de la lengua mayoritaria dentro y fuera de la escuela, pueden llegar a sentirse más cómodos en esta otra segunda lengua o L2 (Tarone y Swain, 1995). Esto es de especial incidencia en lo referente a la lengua en el entorno académico o en relación a la lecto-escritura. Para nuestro estudio y análisis estadístico, no utilizamos el concepto de hablante nativo estrictamente para desagregar a los dos grupos sino la dominancia del idioma o idiomas al inicio de la escolarización utilizando la terminología HID (hablante de inglés dominante) e HED (hablante de español dominante) que será descrita en detalle a lo largo del artículo.

⁴ Se utiliza el concepto de asimetría para definir la disparidad en los resultados obtenidos por los dos grupos de estudiantes expuestos al mismo proceso de aprendizaje. Anteriormente, Amrein y Peña (2000) utilizaron este concepto de forma similar para señalar las variaciones en la instrucción, recursos y agrupamiento de alumnos en doble inmersión en la escuela primaria.

y social al que pertenecen, resultados académicos iguales o superiores a los de sus compañeros educados en programas convencionales (Collier y Thomas, 2004; Cummins y Swain, 2014; Genesee, 1987; Hakuta, 1986; de Jong, 2016). Barse y de Jong (2008) apuntan que existen estudios a gran escala que demuestran la superioridad en los resultados de pruebas estandarizadas, tanto en lectura como en matemáticas, por parte de los estudiantes de programas de doble inmersión. Entre ellos cabe destacar las investigaciones de Thomas y Collier (1998, 2002) y Collier y Thomas (2004). En sus estudios longitudinales de casi dos décadas han analizado programas de inmersión (*One way-Two Way immersion*) en 15 estados, 23 distritos escolares urbanos y rurales, con un total de más de 2 millones de estudiantes. Han complementado esta masiva recogida de datos con entrevistas a administradores y docentes para concluir que los programas de doble inmersión, siempre y cuando sigan los principios de una instrucción de calidad (Howard et al, 2018), son los que mejor atienden las necesidades de todos los estudiantes, especialmente los aprendices de inglés pertenecientes a lenguas minoritarias. Diversos estudios de investigación al respecto de la doble inmersión (Collier y Thomas, 2004; Wilson, 2011; de Jong y Howard, 2009; Valentino y Reardon, 2015) describen sus evidentes beneficios a la hora de reducir o cerrar la diferencia en rendimiento de los hablantes de inglés como segundo idioma respecto de los hablantes nativos de inglés. Así mismo, muchos estudios se centran en cómo estos programas favorecen no solo la literacidad en la lengua dominante (inglés), sino la excelencia en otras disciplinas académicas en inglés (Lindholm-Leary, 2001; Collier y Thomas, 2001 y 2004; Genesee et al., 2006; Barse y de Jong, 2008). Otros estudios puntualizan los demostrados beneficios de la bilingüedad y multiculturalismo tanto para bilingües emergentes aprendices de inglés como aprendices de otra segunda lengua (Potowski, 2004), mejores resultados académicos a largo plazo (Collier y Thomas, 2004), beneficios cognitivos (Bialystok, 2018; Bialystok y Poarch, 2014; Genesee, 2007), mayor equidad y sensibilidad sociolingüística (Scanlan y Palmer, 2009), además de mejores oportunidades laborales (de Jong y Barse 2012). Existen, sin embargo, una gran cantidad de estudios que muestran los retos y complejidades de implementación de los programas de doble inmersión. Algunas de estos retos son: las dificultades en el diseño de programas de doble inmersión (Fortune, Tedick y Walker, 2008), la dificultad de coordinación, la escasez de materiales adecuados y de maestros altamente cualificados lingüísticamente (de Jong y Howard, 2009; Valdez, Freire y Delavan, 2016), tanto para la clase de lengua como para las de contenido (Fortune, Tedick y Walker, 2008; Howard y Loeb, 1998). Así mismo, se citan en la bibliografía específicas carencias en el resultado final y en el proceso, donde se producen asimetrías en el dominio final de la segunda lengua de los estudiantes, aspecto que podría ser reflejo de su rendimiento académico dispar (Menke, 2010; Mougeon, Nadaski y Rehner, 2010). Otras voces concernientes a la posible segregación por raza, lengua y nivel económico de ciertos estudiantes de doble inmersión (Gandara, 2010) también reflejan las diferentes oportunidades que ofrece este tipo de educación según al grupo lingüístico al que se pertenece. Finalmente, se citan dificultades intrínsecas del programa, como la dificultad de mantener el mismo estatus lingüístico de las dos lenguas, el decreciente uso práctico de la lengua objetivo en cursos superiores (Fortune, 2001; Potowski, 2004) y la falta de reconocimiento de esta lengua objetivo⁵ (Gandara, 2010).

Existe también un grupo importante de estudios que focalizan su esfuerzo en entender las políticas y prácticas educativas que potencian una mejora en los resultados académicos de los estudiantes menos favorecidos por el sistema educativo (Barse y de Jong, 2008; Collier y Thomas, 2004; Gándara y Contreras, 2009; Lindholm-Leary y Hernández, 2011; Palmer, Cervantes-Soon y Heiman, 2017; Reardon y Galindo, 2009; Thomas y Collier, 2002; Valdés, 1997). Pese a que algunos de estos estudios pueden presentar alguna limitación de la investigación, ya que no siempre se puede acceder a todas las variables que influyen en la adquisición de la lengua y de la literacidad, todos ellos

⁵ La lengua objetivo es la que se escoge como herramienta para la instrucción, en nuestro estudio el español.

centran su mirada en las causas externas (políticas y prácticas educativas) que pueden tener un efecto favorable o nocivo en los estudiantes menos favorecidos: los grupos étnicos minoritarios, los hablantes bilingües emergentes que tienen el inglés como segundo idioma (ELD) y, en particular, los estudiantes de origen latino. Se trata de un grupo de riesgo, al que Valdés (1997) se refiere como “*the children of the socioeconomically marginalized and of racially and ethnically subordinated groups in industrialized societies throughout the world*. [Los hijos de los marginados socioeconómicamente y de los grupos subordinados racial y étnicamente en las sociedades industrializadas del mundo] (p. 396)”. Más aún, Collier y Thomas (2004) afirman que los hablantes de español -la mayoría entre los estudiantes de inglés como segunda lengua- son uno de los grupos más desfavorecidos en las escuelas de EE. UU., a juzgar por los índices de graduación de la escuela secundaria. Para ellos, una instrucción de calidad (Howard et al., 2018) y la realización de pruebas en español pueden ser un paso crucial para conseguir cerrar la brecha de aprendizaje en inglés (p. 5). Todos estos estudios tratan de buscar alternativas educativas que potencien la equidad para estos estudiantes, y muestran la doble inmersión como la mejor de las opciones para el éxito académico.

En su estudio longitudinal en un distrito urbano con 27 escuelas en Colorado, Cobb, Vega, y Kronauge (2006) utilizan un diseño cuasiexperimental para analizar el éxito académico de los dos grupos de estudiantes de doble inmersión de escuela media: los hablantes de español como primera lengua y los hablantes de inglés. Los autores concluyen que los hablantes nativos de inglés presentan la mayor mejora en comprensión lectora, mientras que los hablantes de español presentan mayores beneficios en escritura y matemáticas. En este sentido, la presente investigación trata de ver si los programas de doble inmersión son, no solo beneficiosos, sino equitativos en sus prácticas, objetivos y resultados. La fusión de dos grupos tan dispares lleva a cuestionarse la presencia de equidad, o la ausencia de ésta. Palmer (2009) examina si esta fusión (de expectativas, clases socioeconómicas, niveles educativos de la familia, etc.) permite que se cumplan los objetivos de los programas y que se beneficien por igual los dos grupos de estudiantes. Según explica Gándara (2010), los latinos, el mayor grupo étnico después de los blancos en Estados Unidos, sufren una triple segregación en las escuelas debida a cuestiones de raza, estatus socioeconómico y la lengua que hablan en casa. De forma complementaria al anterior estudio, Valdez, Freire y Delavan (2016) presentan los riesgos del aburguesamiento de los programas de doble inmersión que, habiendo tenido “*equity purposes in language marginalized communities* [propósitos de equidad en comunidades marginadas por su lenguaje]” (p. 603) sufren el riesgo de convertirse en programas que favorecen esencialmente a las comunidades que disfrutaban de un triple privilegio: racial, económico y lingüístico. Por todo esto, los programas deben ser plataformas que pongan todo el esfuerzo en tratar de revertir estas realidades. En cualquier caso, es crucial que tengan como objetivo intrínseco la equidad en todos los aspectos: lingüística, cultural, en las prácticas docentes, en la experiencia educativa para el alumnado y, por último, en los objetivos académicos.

La Asimetría en Literacidad en Programas de Doble Inmersión

Llegados a este punto, es preciso revisar cómo las cuestiones descritas anteriormente afectan directa y específicamente a la adquisición, el desarrollo y el éxito en la literacidad⁶ y, más concretamente, a la adquisición de la comprensión lectora. Muchos de los estudios de literacidad en programas de doble inmersión, centran su mirada en la adquisición de la literacidad en inglés (de

⁶ Utilizamos el término “literacidad” como sinónimo de “lectoescritura” o “alfabetización académica” (Vasquez, 2015) por ser más extendido en Estados Unidos. Se trata de un término tomado del inglés y utilizado comúnmente en la literatura específica, que abarca todo lo referente a “el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006, p. 38). Utilizamos “biliteracidad” para referenciar la doble competencia lingüística en dos idiomas.

Jong y Howard, 2009; Moya-Guijarro y Ruiz, 2018), dejando de lado la evaluación de la adquisición de la literacidad en la lengua objetivo y minoritaria. Esto se debe, como apuntan Babino y Stewart (2018), a las políticas educativas que dan hegemonía a la lengua inglesa dentro de los programas de doble inmersión. Existe una apremiante necesidad de saber si los alumnos de estos programas adquieren los niveles de literacidad necesarios para lograr el éxito académico y posteriormente laboral en una sociedad en la que evidentemente prima la lengua inglesa. A este respecto, Babino y Stewart (2018) señalan que en los programas de doble inmersión se sufre con frecuencia una tensión que proviene de la hegemonía del inglés en el ámbito educativo. Para ellas, una de las mayores tensiones viene determinada por la oleada de pruebas estandarizadas en inglés las cuales chocan con los objetivos de la doble inmersión y la equidad lingüística que estos programas promueven. Estas pruebas priorizan la alfabetización en la lengua dominante e, inevitablemente, imprimen la imagen del inglés como lengua prioritaria y objetivo esencial.

Un factor para considerar en el desarrollo de la literacidad de los estudiantes bilingües en programas de doble inmersión sería el rechazo del español al final de la educación primaria por parte de ciertos alumnos (Tarone y Swain, 1995). Según Potowski (2004, 2007), la diglosia, o diferente valoración de las dos lenguas de instrucción, podría ser una de las causas que propiciarían una aproximación diferenciada a la inversión lingüística. En sus estudios etnográficos sobre el uso que los hablantes nativos hacen del español en primaria, Potowski evalúa los efectos de la diglosia y del peso de la inversión lingüística y cultural necesarios en estos programas de largo recorrido. Bearse y de Jong (2008), en un estudio cualitativo que analiza las opiniones de 166 estudiantes de secundaria a través de entrevistas y encuestas, confirman también que dicha inversión lingüística y cultural es percibida de forma diferente por los dos grupos. Por un lado, los hablantes de inglés dominante perciben la inversión lingüística como útil para obtener mejores oportunidades laborales. Por el otro, los hablantes de español dominante, además de las oportunidades laborales, valoran esta inversión como una conexión con sus raíces familiares. Esta conexión entre lengua e identidad ya había sido señalada por otros autores como Tarone y Swain, (1995) en otros programas de doble inmersión en Canadá. Estos autores se preguntaban por qué los alumnos en dichos programas dejaban progresivamente de usar la lengua objetivo, o la lengua minoritaria que el programa intentaba mantener, por la lengua mayoritaria o dominante. Babino y Stewart (2017), en un estudio de métodos mixtos con 63 alumnos de quinto de primaria en programas de doble inmersión, amplían esta percepción sobre la preferencia social y académica por la lengua mayoritaria. Las autoras concluyen que hay que crear el entorno y los recursos necesarios para fomentar una inmersión lingüística y cultural equilibrada y, en caso necesario, favorecer una mayor exposición a la lengua minoritaria.

Existe una carencia de pruebas de evaluación de la evolución lingüística en la lengua minoritaria -el español- (de Jong y Howard, 2009; Palmer, Cervantes-Soon y Heiman, 2017). Esta carencia es una muestra de la falta de estructuras de apoyo que padecen los estudiantes minoritarios en programas de doble inmersión. De hecho, no han existido en California pruebas estatales estandarizadas en español que sean tomadas en cuenta para los baremos de indicio de éxito académico escolar (API) o progreso favorable anual (AYP). Aunque Sugarman, Arteagoitia, Coburn, Gallagher, Montee y Schissel (2007) recogen en su publicación un listado de evaluaciones en español aplicables a programas de doble inmersión, los autores destacan que estas sirven a una amalgama de propósitos muy distintos, con limitaciones y validación muy diversas. En el caso del estudio que nos ocupa ofrecemos una mirada al desarrollo de la comprensión lectora en secundaria en la lengua minoritaria en los programas de doble inmersión de California: el español. En referencia al rendimiento académico en pruebas realizadas en esta lengua minoritaria, de forma acorde con lo que la investigación proponía al respecto de la diferencia en rendimiento en pruebas en inglés, Walsh (1995) afirma que los hablantes nativos de inglés en programas de doble inmersión a menudo

superan en pruebas de rendimiento en español a los alumnos hispanohablantes. En su opinión, esto se ve debe a que las pruebas a las que son sometidos reflejan los valores y destrezas que se promueven y refuerzan en las familias blancas de clase media (p. 85).

En un estudio cuasiexperimental que abarcó 13 escuelas de 7 distritos escolares en Colorado y Texas, Escamilla et al. (2007) analizaron la adquisición de la literacidad en español e inglés de 581 alumnos pertenecientes a primero y tercero de educación primaria. En su estudio, el índice de latinos fluctuaba entre el 48 y el 94% dependiendo de la prueba y el grupo objeto de estudio. El análisis estadístico de este estudio, tanto el descriptivo como el inferencial, mostró que todos los alumnos obtuvieron avances en su literacidad en dos lenguas, pero que los alumnos del grupo de intervención tenían mejor adquisición de la lectura y escritura en inglés que los alumnos en el grupo control. La investigación de Escamilla, Hopewell, Butvilofsky, Sparrow, Soltero-González, Ruiz-Figueroa y Escamilla (2014), señala la necesidad de ver la educación bilingüe como la única forma de educación en el siglo veintiuno. Estos investigadores presentan un marco holístico de literacidad en la educación bilingüe (*literacy squared*/literacidad al cuadrado) en el que apuntan hacia una enseñanza, aprendizaje y evaluación de todas las destrezas de las dos lenguas. Su marco de literacidad propone una perspectiva sumativa del bilingüismo, donde se sitúa a los estudiantes bilingües emergente en el centro. Para estos investigadores, la transferencia de la literacidad debe ser explícitamente trabajada en el aula.

En referencia a la asimetría en los procesos de adquisición de la literacidad, Babino (2017) examina, en un estudio de casos, dos programas de inmersión en dos escuelas diferentes en Texas. En su estudio, con un total de 130 estudiantes de segundo a quinto grado, compara las trayectorias en el bilingüismo de los 93 y 37 estudiantes de las escuelas que presentan muy diferentes niveles socioeconómicos, población y hegemonía lingüística. En este estudio, se apunta a que los estudiantes de inglés dominante obtienen una variación significativamente superior en su trayectoria bilingüe: *“While initial Spanish oral language did not contribute to the differences in student biliteracy trajectories, initial English oral language did, attributing 6% of biliteracy trajectory variance.”* [Mientras que (la dominancia) inicial del español oral no contribuyó a la diferencia en las trayectorias de bilingüidad, el inglés oral inicial sí lo hizo, atribuyéndosele el 6% de la variancia en la trayectoria de la bilingüidad] (p.182). En esta misma línea de pensamiento que indaga en el desarrollo de la literacidad bilingüe en función de los diversos contextos lingüísticos, étnicos y económicos, Palmer, Cervantes-Soon y Heiman, (2017) afirman que “cuando se comparan subgrupos dentro de los programas de doble inmersión, el estudio revela que tanto los estudiantes clasificados como aprendices del inglés como los estudiantes afroamericanos angloparlantes muestran grandes diferencias en su desempeño en comparación con estudiantes angloparlantes blancos” (p. 84). Los estudios de estos tres investigadores muestran las repercusiones que el estatus socioeconómico tiene en la adquisición y desarrollo de la literacidad. Según ellos, las diferencias son aún más grandes cuando los estudiantes pertenecen simultáneamente al grupo minoritario y de bajos recursos. Por ello, apuntan a la necesidad de revertir esa realidad por medio de la implementación de políticas educativas equitativas y justas que tengan “metas transformativas para los estudiantes bilingües emergentes latinos, así como para fomentar en estudiantes del grupo dominante una verdadera solidaridad con estudiantes de grupos minoritarios” (p. 88).

Causas para la Asimetría en la Doble Inmersión

Existen estudios que ubican el reto del desarrollo de la literacidad del estudiante en el entorno familiar y en la literacidad⁷ de la familia (Burgess, Hecht y Lonigan, 2002; González y Uhing, 2008; Reese, Garnier, Gallimore y Goldenberg, 2000; Van Steensel, 2006). Pese a que la educación formal de abuelos, padres y hermanos, así como la habilidad para desenvolverse en el sistema educativo de uno u otro grupo de alumnos (Muro, 2020), influyen inevitablemente en el desarrollo de la literacidad de los alumnos, estos factores, al igual que el socioeconómico, se encuentran fuera del alcance de docentes y administradores de los programas de doble inmersión. Nuestra investigación, sin embargo, centra su punto de mira en aquellos aspectos en los que los profesionales de educación de estos programas tienen una mayor agencia e influencia. No obstante, en el anexo de recomendaciones al final de este artículo ofreceremos sugerencias de apoyo a la literacidad familiar.

Otros estudios, como el de Lindholm-Leary y Hernández (2011), afirman que el análisis de las diferencias en el éxito lingüístico y educativo debe hacerse en función de los posibles estatus lingüísticos de los estudiantes latinos, mucho más que en función de otros parámetros como la posición socioeconómica o los niveles de educación formal en la familia. Según estas investigadoras, en cuyos estudios nos apoyamos para la desagregación de nuestra muestra, lo crucial en el análisis es la desagregación de los distintos grupos de hablantes nativos de español según su nivel de competencia lingüística en inglés (Figura 1): por un lado los estudiantes con nivel de competencia avanzada (*English proficient*) (EP) y los estudiantes reclasificados que ya han adquirido competencia avanzada (RFEP) y por otro, los estudiantes aprendices de inglés como segunda lengua (ELD). Para Lindholm-Leary y Hernández (2011): “*language proficiency groups (EP, RFEP, ELL) will differ in their reading achievement and in Spanish/bilingual language proficiency* [Los grupos de competencia lingüística (EP, RFEP, ELL) se diferenciarán en rendimiento en la lectura y en competencia lingüística en español y bilingüe]” (p. 534). Partiendo de esta diferenciación lingüística inicial, que está inevitablemente cargada de tintes socio económicos, étnicos y de origen, analizamos la existencia de dicha disparidad en la adquisición y rendimiento en la comprensión lectora en español en los dos grupos de estudio referidos, sobre todo por oposición a los niveles alcanzados en otras destrezas de la lengua.

Según Collier y Thomas (2004), una causa para la asimetría en la adquisición de la literacidad se deriva de la separación de los estudiantes por niveles de lengua. Tal y como se establece en los preceptos esenciales de la doble inmersión, así como se demuestra en los estudios de dichos investigadores, una de las condiciones *sine qua non* para el éxito académico de los estudiantes en estos programas es que los alumnos HID y HED reciban toda la instrucción juntos, independientemente de la lengua utilizada en cada momento. Solo de este modo se puede garantizar que unos y otros sean modelos lingüísticos y culturales de las distintas lenguas objetivo. Así mismo, solo de este modo se consigue la equidad y el respeto lingüístico, cultural y étnico mutuo que estos programas promueven. En frecuentes ocasiones, como afirman de Jong y Howard (2009), López y Fránquiz (2009) o Valdés (1997), los programas de doble inmersión establecen separación en función de los distintos niveles para las clases de inglés (ELA o artes del lenguaje en inglés) o separación en grupos de refuerzo y apoyo para los estudiantes de habla hispana (considerados ELD/ESL o inglés como segunda lengua). En su estudio sobre asimetrías en la adquisición de la literacidad en programas de doble inmersión, López y Fránquiz (2009) observan que “*the only time of the day when students were grouped according to dominant home language was during ESL*. [El único momento

⁷ Nos referimos aquí a la literacidad entendida desde un punto de vista occidental o “literacidad autónoma” (Street, 2003) y no al más amplio concepto de “literacidad social”, descrito por el mismo autor, que es mucho más inclusivo y culturalmente sensible

del día en el que los estudiantes eran agrupados en función de la lengua dominante del hogar era durante la instrucción en inglés como segundo idioma]” (p.186). Al separar a los estudiantes hablantes de español en clases de apoyo de lengua inglesa o clases de inglés por niveles, los estudiantes, que durante las clases de español eran los modelos y expertos de la lengua objetivo del programa, quedan ahora aislados de sus compañeros que deberían corresponder siendo los modelos lingüísticos en inglés. Esta separación por un lado impide que los alumnos HED estén inmersos y expuestos al inglés fluido, gramaticalmente correcto y bien contextualizado de sus compañeros hablantes de inglés. Aún más importante es la cuestión de que los estudiantes pertenecientes a la cultura minoritaria pierden la exposición, no solo a la lengua oral, sino a las habilidades de literacidad en inglés del grupo de estudiantes nativos en esta lengua. Estos estudiantes que, como hemos visto, a menudo proceden de niveles socioeconómicos más altos y que frecuentemente disfrutan de tener entornos familiares de mayor nivel educativo, por lo general presentan una literacidad sólida y una mayor exposición a la lectura en el hogar (Chaparro, 2020; de Jong y Howard, 2009; Lindholm-Leary y Hernández, 2011; Palmer, 2007, 2009). Además, al pertenecer a la cultura dominante, ellos y sus familias saben desenvolverse mejor en un contexto educativo creado a su medida y para sus necesidades sociales y culturales. Es esencial para su éxito que los alumnos HED estén expuestos al nivel y objetivos que se les exige a sus compañeros HID en su lengua dominante y vean lo que aquellos son capaces de hacer y cómo lo hacen, tal y como ocurre en el caso contrario en la clase de artes del lenguaje en español.

La investigación de Escamilla et al. (2014) también reafirma la idea de que la separación por niveles a la hora de trabajar la literacidad en inglés es contraproducente para los estudiantes de la cultura minoritaria. Según sus estudios, la separación de los estudiantes por su nivel de inglés dentro de estos programas en grupos acelerados, grupos regulares y grupos de ELD favorece el aumento de la brecha en la adquisición de la lectura y la literacidad. Para ellos, si ha de haber separación por niveles, esta debe hacerse en función de los niveles de español y no de inglés. En este sentido, existe una nueva línea de investigación en doble inmersión (Escamilla et al., 2014; Soltero-Gonzalez y Butvilofsky, 2017) que apoya una separación del alumnado, no por niveles sino por idiomas o tipos de bilingüismo: secuencial (el que adquieren los alumnos que entran a la escuela con una sola lengua) o simultáneo (el de los estudiantes, generalmente los latinos, que llegan a la escuela con experiencias bilingües). Esta separación debería ser solo durante las horas de aprendizaje de la lectoescritura y tendría el objetivo de favorecer a los estudiantes bilingües emergentes latinos que comúnmente llegan a los programas de doble inmersión con mayores conocimientos de los dos idiomas. Para estos investigadores, la separación de los alumnos de este modo ayudaría a revertir las asimetrías en la literacidad y en el éxito académico.

Por último, destacamos otros aspectos que la literatura sobre asimetría en la adquisición de la literacidad describe como razones potenciales para la asimetría en la adquisición de la literacidad en general, o de la lectura en particular. Algunos de estos son: 1) la instrucción simplificada y lingüísticamente adaptada, sobre todo en los primeros años del programa, para ajustarse al nivel de comprensión de los hablantes de inglés dominante (Valdés, 1997; de Jong y Howard, 2009), es decir, la utilización de un vocabulario adaptado, gramática más simple o excesiva adaptación de la velocidad en la expresión oral, entre otras cuestiones; 2) la mala distribución de recursos (de Jong y Howard, 2009) tales como la escasez de apoyos para estudiantes con necesidades especiales, de materiales originales de niveles altos de contenido, todo ello en español, y la dedicación de la mayoría de los recursos para la clase de inglés; y 3) la falta de formación y acreditación específica en doble inmersión y sobre equidad lingüística y cultural para todos los maestros involucrados en estos programas (de Jong y Howard, 2009; Valdez et al., 2016). Esto ocurre especialmente en secundaria donde, mientras que los maestros de doble inmersión que imparten las clases en la lengua objetivo reciben formación específica en todo lo pertinente a la doble inmersión, los maestros de las

disciplinas impartidas en inglés a estos mismos alumnos suelen desconocer los programas de doble inmersión, sus necesidades, retos y prácticas. Algunas de estas razones potenciales para la asimetría en la literacidad y la comprensión lectora pueden deberse a la escasez de recursos y materiales. Otras, tal vez obedecen a una mala implementación de los programas. Nuestro estudio de investigación indaga en el desarrollo lingüístico en la lengua minoritaria (español) en la escuela secundaria. Comparamos el rendimiento de todos los estudiantes de los programas de inmersión, independientemente de su lengua de origen, con la intención de asegurarnos de que estos programas favorecen el crecimiento de todos los estudiantes y no pierden de vista la equidad educativa que promueven y las metas transformativas de la realidad educativa y social de los estudiantes bilingües emergentes latinos.

Diseño del Estudio y Análisis de los Datos

El presente estudio de investigación, cuantitativo y transversal, analiza los resultados en pruebas de lenguaje en español en los dos grupos lingüísticos mayoritarios en programas de doble inmersión: los HED (hablantes de español dominante) y los HID (hablantes de inglés dominante). A través del análisis de la varianza (ANOVA)⁸, el propósito del estudio es observar si esta adquisición es simétrica en todas las destrezas del lenguaje: comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita, y especialmente en la comprensión lectora. La hipótesis de nuestro estudio plantea que el grupo de estudiantes hablantes de español dominante obtendrán mejores resultados en pruebas de lenguaje en español que los estudiantes de inglés como lengua dominante. Es decir, cabría esperar que la muestra presentase diferencias significativas a favor de los hablantes de español dominante. El estudio, que se centra en la destreza de la comprensión lectora, trata de ver si en los programas de doble inmersión los HED adquieren niveles superiores a los de los hablantes de español como segunda lengua o HID. Sería obvio pensar que los estudiantes que llegan al inicio del programa de doble inmersión con el español como primera, en ocasiones única, lengua de interacción en el hogar, alcanzarán al llegar al final de la escuela secundaria resultados superiores en las cuatro destrezas de la lengua española.

Contexto del Estudio

El contexto seleccionado para la muestra de este estudio se sitúa en un distrito escolar público del Sur de California que cuenta con alrededor de dos décadas de implementación y que ha sido reconocido por sus logros en diversas ocasiones. Este distrito implementa un programa de doble inmersión en español (90:10) desde educación infantil hasta secundaria. Este modelo de programa empieza con un 90% de la instrucción en español y va disminuyendo progresivamente hasta que en séptimo y octavo grado reciben alrededor de un 33% de la instrucción en español dejando el resto del horario escolar para el inglés. Es decir, dos de sus seis horas de instrucción se

⁸ La técnica utilizada para el análisis de datos es ANOVA, una herramienta estadística efectiva para el análisis del efecto de uno a más factores con dos o más niveles y con relación a la media de una variable continua. Es una prueba apropiada, por tanto, para comparar las medias de dos o más grupos, como es el caso del estudio que presentamos en esta investigación. Mediante esta herramienta se puede calcular la media de cada grupo objeto sobre un factor específico para posteriormente determinar la varianza de las medias obtenidas en contraste con la varianza promedio dentro de los grupos objeto de estudio. Se parte de la hipótesis nula, es decir, todos los grupos tienen la misma media y varianza. A medida que las medias de los grupos se alejan unas de otras, la varianza aumenta y establece diferencias significativas con la varianza promedio de cada grupo. Los datos que ofrece ANOVA ofrecen un mayor nivel de fiabilidad que los proporcionados a través de otros análisis, bien cualitativos, o bien cuantitativos o porcentuales, empíricamente menos fiables.

dedican a clases en español que, en el caso de nuestro estudio, se trataban de artes del lenguaje (español) y ciencias sociales. Los 103 estudiantes participantes provienen de una misma escuela media y, en su gran mayoría, llevan en el programa de doble inmersión desde kindergarten. Por lo tanto, en el momento de tomar el examen al final de octavo grado, la gran mayoría han recibido un mínimo de 5000 horas de instrucción en la lengua objetivo. Los docentes de español en dicha escuela han sido los mismos durante todos los años del estudio, para los alumnos durante dos cursos consecutivos. Ambos docentes, así como todos los docentes de doble inmersión del distrito, poseen las credenciales bilingües exigidas por el departamento de educación de California. El examen que ofrece el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) ha servido en los últimos años de prueba de referencia del distrito escolar al final de la escuela media. Para este examen los alumnos reciben preparación específica en la clase de lengua y apoyo práctico durante la clase de contenido. Dicho examen se lleva a cabo en dos días consecutivos dentro del horario escolar.

Con anterioridad a la escuela media, los estudiantes provenían de dos escuelas de primaria del mismo distrito que desarrollan un programa de inmersión de igual o muy similar implementación. Según lo observado en el proceso de investigación del programa de doble inmersión, los criterios de inclusión en el mismo siguen directrices para equilibrar al 50% los hablantes de inglés y de español desde el inicio. Siguiendo los preceptos de la doble inmersión, durante la escuela primaria los estudiantes recibían las clases de artes del lenguaje en inglés de forma conjunta. No obstante, a partir de segundo grado eran separados por niveles de ELD en horas fuera de la instrucción de Artes del Lenguaje. Esta separación, que se realizaba como un apoyo con el fin de abordar cuestiones específicas del aprendizaje de inglés como segunda lengua (ELD), creaba un espacio de 45 minutos diarios en el que los HED y los HID trabajaban, separadamente y en niveles diferentes, la literacidad en inglés. Otras variables que ocurren naturalmente y que hayan podido influir en la formación bilingüe de los alumnos (actividades extracurriculares, aprovechamiento de ofertas educativas, intercambios o visitas a países de habla hispana, etc.) están fuera del control de este estudio.

Temporalización y Descripción de la Muestra de Estudio

La muestra para la investigación fue recogida durante cuatro años consecutivos de 2014 a 2018. Se observaron las diferencias en comprensión lectora en 103 estudiantes de secundaria (al final de octavo grado) en un distrito escolar público del sur de California que implementa programas de doble inmersión desde el año 2003. El método de selección de la muestra de población fue no probabilístico, con muestreo de individuos selectivo/intencional, agrupados según su dominancia lingüística. Los estudiantes participantes en este estudio, que en su mayoría entraron a formar parte del programa en kindergarten o primer grado, han recibido instrucción según el modelo progresivo 90:10 descrito anteriormente. El distrito escolar promueve que los grupos estén formados aproximadamente por un 50% de estudiantes hablantes de español como primera lengua y un 50% de estudiantes hablantes de inglés. Como se puede observar en el apartado de análisis de resultados, la población de nuestro estudio muestra un número de HED y HID que no es exactamente del 50% en cada grupo. Las diferencias en estos porcentajes responden, entre otras cosas, a la normal variación en la matriculación antes de octavo grado -momento en el que se lleva a cabo la prueba que da lugar al presente estudio-, así como a los criterios aplicados de dominancia lingüística en la creación de los dos grupos en lugar de la lengua nativa reportada por las familias.

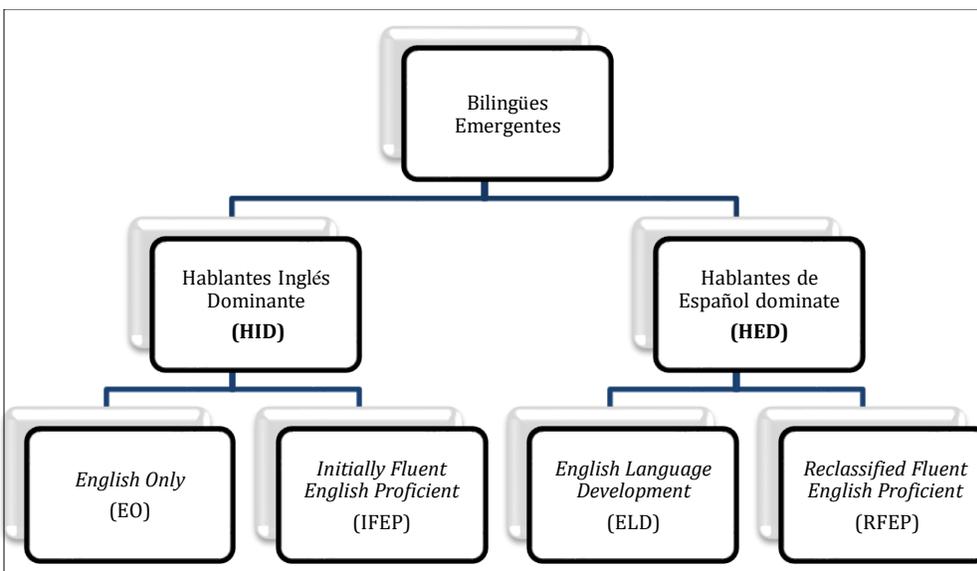
En relación con esos dos grupos lingüísticos analizados en este estudio, desagregamos a los alumnos en uno u otro grupo (HED o HID) utilizando dos criterios. Por un lado, el primer criterio que utilizamos es la información que las familias ofrecen al distrito escolar sobre la lengua utilizada en casa. El segundo criterio utilizado para la desagregación es la clasificación inicial obtenida en el *California English Language Development Test* [Examen de desarrollo de la lengua inglesa de California].

Este examen, que determina el nivel de inglés como segundo idioma del niño, se administra a todos los estudiantes que, en el proceso de matriculación, notifican a la administración educativa el uso en el hogar de un idioma distinto al inglés. En este sentido, y siguiendo la propuesta de Lindholm-Leary y Hernández (2011), atendemos al nivel de competencia lingüística en inglés para entender si esta diferenciación en los niveles infiere, a medio o largo plazo, resultados distintos en literacidad en general y en la comprensión lectora en particular. El resultado obtenido en dicho examen ayuda a que los estudiantes hablantes de inglés como segunda lengua sean identificados y desagregados en dos grupos: *English Language Development* (ELD) [alumno en desarrollo de la lengua inglesa] o *Initially Fluent English proficient* (IFEP) [alumno con competencias avanzadas desde el inicio].

Para el presente estudio se ha considerado a todos sus participantes bilingües emergentes y, en función de dos criterios citados anteriormente, desagregamos a los alumnos en dos grupos comparativos en función de su identificación lingüística. Incluimos en el primer grupo, al que nos referimos como hablantes de inglés dominante (HID), a los estudiantes hablantes de inglés como primera lengua EO (*English Only*) junto con aquellos para los que el inglés puede ser su primera o segunda lengua pero que inician su educación formal como hablantes bilingües plenamente competentes o IFEP (*Initially Fluent English Proficient*). En ambos casos, son estudiantes que pueden desempeñar su aprendizaje escolar sin ninguna necesidad de refuerzo lingüístico en inglés. En el segundo grupo a contrastar estarían los alumnos hablantes de español como primer idioma que inician su educación formal como estudiantes ELD o *English Language Development* y que reciben seguimiento y, en mayor o menor medida, algún tipo de refuerzo lingüístico. Estos estudiantes, a los que denominaremos hablantes de español dominante o HED, continúan realizando dicho examen estatal de inglés (CELDT) cada año de su escolarización hasta que consiguen ser reclasificados como plenamente competentes en inglés o RFEP (*Reclassified Fluent English Proficient*). En la Figura 1 se detalla gráficamente el agrupamiento de los participantes según su identificación lingüística.

Figura 1

Composición de los Dos Grupos de Hablantes Desagregados Según su Identificación Lingüística



Como hemos apuntado, utilizamos los datos de clasificación iniciales y no la clasificación en la que se encuentran en octavo grado, momento en el que toman la prueba DELE de la que se recogen los datos utilizados en el presente estudio. En ese momento, la mayoría de los estudiantes

del segundo grupo han pasado a ser reclasificados como *Reclassified Fluent English Proficient* (RFEP) [estudiantes reclasificados plenamente competentes en inglés]. Tal y como se ha observado en diversos estudios (Collier y Thomas, 2004; de Jong y Howard, 2009; Lindholm-Leary y Hernández, 2011; Thompson, 2012; Umansky y Reardon, 2014) la reclasificación podría responder o haber estado favorecida por su pertenencia a programas de doble inmersión. Según estas investigaciones, esto suele ocurrir siempre y cuando los programas implementen ciertos principios de instrucción de calidad (Howard et al, 2018) y los estudiantes tengan una permanencia en el programa de al menos 6 años (Collier y Thomas, 2004; Genesee et al., 2006). Por tanto, nuestros dos grupos de análisis incluirían a los alumnos EO y IFEP, por un lado, y a los RFEP y ELD por otro, pese a que, en el momento de la prueba, la población de ELD es considerablemente inferior a la media de la escuela y el distrito (ver tabla 1).

Tabla 1

Clasificación de la Población por Estatus Lingüístico

	HID		HED	
<i>Estatus lingüístico</i>	<i>EO</i>	<i>IFEP</i>	<i>ELD</i>	<i>RFEP</i>
<i>Nº de alumnos</i>	<i>53</i>	<i>11</i>	<i>3</i>	<i>36</i>
<i>Porcentaje de la muestra</i>	<i>51,5%</i>	<i>10,7%</i>	<i>2,9%</i>	<i>35,0%</i>

Nota: El total de la muestra de población ($n=103$) se reparte en los grupos definidos en esta tabla.

Herramienta del Estudio

La herramienta utilizada en este estudio para observar los resultados en comprensión lectora de los dos grupos de estudiantes de doble inmersión es el examen de español DELE del Instituto Cervantes. El diploma de español DELE es un título oficial que acredita el grado de competencia y dominio de la lengua española en las cuatro destrezas del lenguaje. Este diploma, de reconocimiento internacional, es otorgado por el Instituto Cervantes del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y se ajusta al marco común europeo de referencia para las lenguas (Council of Europe, 2019). Este marco de referencia establece seis niveles, A1, A2, B1, B2, C1 y C2, siendo el A1 el nivel inferior y el C2 es más avanzado. El examen, que por lo general está orientado a adultos alfabetizados mayores de 16 años, ofrece una versión adaptada a escolares de entre 11 y 17 años, denominada 'DELE escolar' en la que los temas que se presentan, no los objetivos lingüísticos, son apropiados o adaptados a estas edades. Esta versión escolar del examen, con la que los alumnos fueron evaluados, ofrece por el momento acceso solamente a los niveles A2 o B1. El distrito escolar al que pertenecen los estudiantes del estudio eligió utilizar este examen en particular por tres motivos esenciales. Por un lado, se trata de una prueba que utiliza textos orales y escritos que presentan una gran variedad de situaciones reales. Así mismo, las pruebas ofrecen diversas variantes lingüísticas del español (léxico, gramática y acentos) que representan a distintos países de habla hispana y que son corregidas en diversos países de habla hispana y con distintas variantes de español. Por último, se trata de un examen que ofrece una evaluación lingüística de nivel avanzado, pero apropiada para la edad y necesidades de los estudiantes.

El distrito utiliza este diploma como una prueba de nivel al final de octavo grado, momento en que los estudiantes culminan su educación dentro del programa de doble inmersión en la escuela

media. Con esta prueba se pretende observar los resultados en el aprendizaje de español del alumno, así como la efectividad de las prácticas docentes. El examen es de especial interés para estos y sus familias, ya que el DELE ofrece un diploma de prestigio que reconoce internacionalmente el nivel del estudiante en expresión escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión oral en español.

La elección de la herramienta DELE para la evaluación de la habilidad lectora responde a motivaciones prácticas. En secundaria, al final de octavo grado y desde hace seis años, se utiliza el DELE como evaluación de nivel de español. El examen AAPPL (ACTFL Assessment of Performance towards Proficiency in Languages) se ha utilizado también en secundaria, pero solo en los dos últimos cursos académico. Para este estudio se eligió el DELE de entre los otros exámenes que habían tomado los estudiantes por tres motivos principales: tener más años de implementación en la escuela y, por tanto, una muestra mayor de alumnado; porque el nivel de las pruebas de comprensión lectora se adecuaba mejor al nivel de los estudiantes en octavo grado y era más avanzado que el de los otros exámenes; y finalmente, porque los textos de esta prueba son auténticos e incluyen diferentes variedades de español. Sería interesante para un futuro estudio, comparar si dicha disparidad aparece también en las pruebas de AAPPL una vez que esta prueba se haya sido aplicada a un mayor número de grupos de estudiantes.

Fiabilidad y validez del examen DELE. Según el Instituto Cervantes (2016), organismo de referencia mundial para la enseñanza del español, los exámenes DELE se diseñan en colaboración con la Universidad de Salamanca, una institución altamente reconocida por su tradición en la enseñanza de lenguas. Las pruebas, que evalúan y certifican oficialmente por parte del Ministerio de Educación el dominio lingüístico de los candidatos, siguen procesos de validación interna y externa tanto del contenido como de los resultados. Respecto a la fiabilidad del instrumento DELE, en un estudio de los resultados de las cuatro destrezas del examen DELE nivel A2 que examinaba a 4301 candidatos bilingües repartidos entre Rusia, Marruecos, España, Alemania, Francia, Hungría y Brasil, realizado por Prieto Hernández (2016), se concluye que, tras su análisis estadístico “las puntuaciones otorgadas a los candidatos tienen una fiabilidad muy alta” (p.178), ya que arroja unos valores de 0.93 y 0.94 en el estadístico PSR (equivalente coeficiente alpha de Cronbach) de los dos grupos de pruebas analizados, con una media de los errores estándares de la medida (SE) de 0.58. Habiendo valorado estos datos, hemos considerado este instrumento suficientemente válido en su contenido tanto como en su replicabilidad y significancia.

Resultados

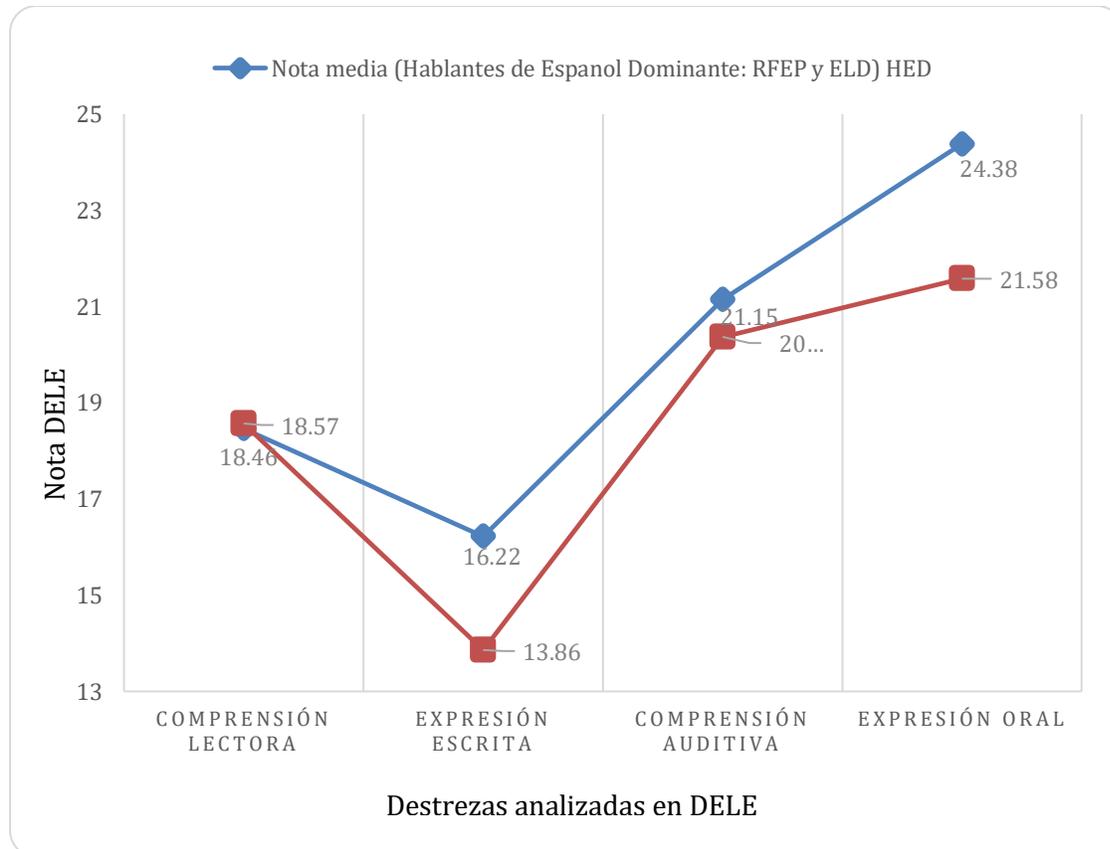
Al recoger los resultados obtenidos en el examen de español DELE escolar en las cuatro destrezas del lenguaje (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita) se observan las medias obtenidas por cada grupo de hablantes. En general, las medias obtenidas en tres de las cuatro destrezas arrojan diferencias esperadas entre input y output. Estas diferencias no se observan en el caso de la destreza de comprensión lectora. A continuación, discutimos los resultados de forma contrastada por destrezas de input y output y los resultados obtenidos en la comprensión lectora. Este examen otorga una puntuación máxima de 25 puntos para cada destreza.

Diferencias esperadas en las destrezas receptivas y productivas. En la Figura 2 se puede apreciar la diferenciación lógica en los resultados entre las destrezas receptivas o de *input* (comprensión auditiva y lectora) y las productivas o de *output* (expresión oral y escrita). En las receptivas o interpretativas, la diferencia en resultados de los HED y HID es menor, mientras que, en las destrezas productivas o expresivas, la diferencia de las medias es más amplia. En tres de estas

destrezas, tal y como cabría esperar, los hablantes de español dominante (HED) obtienen consistentemente resultados superiores a los hablantes de inglés dominante (HID). Se observa, por lo tanto, lo que Lindholm-Leary y Howard (2008) denominan el efecto del hablante nativo. No obstante, los resultados en comprensión lectora presentan una tendencia contraria cuando se comparan los resultados medios obtenidos por los dos grupos en todas las destrezas ya que los HED no obtienen resultados por encima de los HID.

Figura 2

Medias de las Cuatro Destrezas Analizadas en DELE por Grupos



Tal como se aprecia en la Tabla 2, las variables en las destrezas receptoras -comprensión lectora ($p=0.859$) y auditiva ($p=0.212$)- no son significativas estadísticamente. Mientras que las variables de las destrezas productivas -expresión escrita ($p=0.007$) y oral ($p=0.002$)- sí lo son. Es decir, los HED y los HID tienen unos resultados medios similares en comprensión lectora y auditiva, y diferentes en expresión oral y escrita, siendo superiores los resultados medios en estas destrezas para los HED, como cabría esperar. A pesar de que, al observarlos de forma aislada, los resultados en la comprensión lectora no ofrecen una diferencia significativa ($p < 0.05$), lo que llevaría a rechazar parcialmente la hipótesis planteada en este artículo, consideramos que los resultados, al compararlos con la expectativa lógica y los resultados en las destrezas productivas, apuntan a la tendencia hacia la asimetría en la literacidad descrita en la revisión bibliográfica. Lo más llamativo de esta asimetría, sin embargo, es que no se produce en la dirección que el estudio esperaba. En las otras destrezas -comprensión auditiva, producción oral y escritura- esa asimetría

ocurre como se esperaba, a favor de los HED. Sin embargo, en el caso de la comprensión lectora observamos que la tendencia asimétrica es a favor de los HID.

Tabla 2

Anova de las Cuatro Variables con su Significación Estadística

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
C_Lectura	Entre grupos	,424	1	,424	,032	,859
	Dentro de grupos	1341,130	101	13,279		
	Total	1341,553	102			
E_Escrita	Entre grupos	134,757	1	134,757	7,465	,007
	Dentro de grupos	1823,123	101	18,051		
	Total	1957,880	102			
C_Audit.	Entre grupos	12,984	1	12,984	1,579	,212
	Dentro de grupos	830,686	101	8,225		
	Total	843,670	102			
E_Oral	Entre grupos	190,338	1	190,338	10,404	,002
	Dentro de grupos	1847,721	101	18,294		
	Total	2038,059	102			

Nota: A pesar de que variable C. Lectura no es estadísticamente significativa, consideramos importante su análisis detallado en este manuscrito.

La prueba de homogeneidad de las varianzas (Tabla 3) muestra que la expresión oral es la única variable significativa ($p=0.001$). Esto es un aspecto esperado a priori en hablantes con dominio de la lengua empleada en el instrumento.

Tabla 3

Prueba de Homogeneidad de Varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
C_Lectura	,691	1	101	,408
E_Escrita	1,953	1	101	,165
C_Auditiva	,776	1	101	,381
E_Oral	12,728	1	101	,001

Nota: la tabla muestra que podemos detectar cierta ausencia de normalidad en los datos, pero la composición y disponibilidad de la muestra condicionan los resultados.

Dentro del campo de la investigación educativa, McLean y Ernest (1998) sostienen que considerar solo el resultado estadísticamente significativo puede derivar en análisis deficitarios, y que hay que considerar otros aspectos como la replicabilidad y significancia del instrumento, el contexto en que se realiza la investigación y el análisis de otras variables de validez. A su vez, Según Liao (2004) la validez de las pruebas de evaluación del lenguaje debería ocuparse tanto de la validez del constructo como de la predictiva (o su replicabilidad), y del contenido. McLean y Ernest (1998) ya señalaron que “*significance tests provide no information about the practical significance on an event, or about whether or not the result is replicable.* [Las pruebas de significación no ofrecen ninguna información práctica sobre la significación de un hecho, o sobre si el resultado puede ser replicado o no]” (p 15).

La variable comprensión lectora. La muestra de población ($n=103$) se ha dividido en hablantes de inglés dominante HID ($n=60$) y hablantes de español dominante HED ($n=43$), obteniéndose los resultados de media y desviación estándar que se observan en la Tabla 4.

Tabla 4

Descriptivos de la Población en Comprensión Lectora por Grupos

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar
HID		64	18,5938	3,65026	,45628
HED		39	18,4615	3,63351	,58183
Total		103	18,5437	3,62664	,35734
Modelo	Efectos fijos			3,64397	,35905
	Efectos aleatorios				,35905

Nota: El total de la población ($n=103$) se divide en dos grupos HID ($n=64$) y HED ($n=39$).

En función de estos resultados planteamos un análisis de la varianza para la variable “comprensión lectora”. En la siguiente tabla de varianza (tabla 5), se puede observar que el valor mínimo en resultados de comprensión lectora ocurre en el grupo HED. Sin embargo, el valor máximo aparece en el grupo HID.

Tabla 5

Descriptivos de la Población en Comprensión Lectora. Varianza

		95% del intervalo de confianza para la media			Varianza entre-componente
		Límite inferior	Límite superior	Mínimo	
HID		17,6819	19,5056	9,00	24,00
HED		17,2837	19,6394	7,00	23,00
Total		17,8349	19,2525	7,00	24,00
Modelo	Efectos fijos	17,8314	19,2559		
	Efectos aleatorios	13,9815	23,1059		-,26524

Nota: los rangos de los intervalos de confianza contruidos en el caso de comprensión lectora no existen casi diferencias entre las puntuaciones entre grupos.

Para el estudio de diferencias significativas debemos elaborar el ANOVA (tabla 6). Observamos, a la vista de los resultados, que podemos aceptar la hipótesis de igualdad de medias. Por lo tanto, no existen diferencias estadísticas en comprensión lectora entre ambos grupos. Precisamente, el hecho que no existan esas diferencias cobra significado al entender que se trata de los datos de rendimiento en un examen realizado en la lengua dominante de uno de los dos grupos.

Esta realidad, pese a no mostrar una asimetría estadísticamente significativa, revierte completamente la expectativa de nuestra hipótesis ya que sí existiría dicha asimetría que, aunque mínima, es sorprendente por mostrar mayores resultados en los HID.

Tabla 6

Anova. Comprensión Lectora

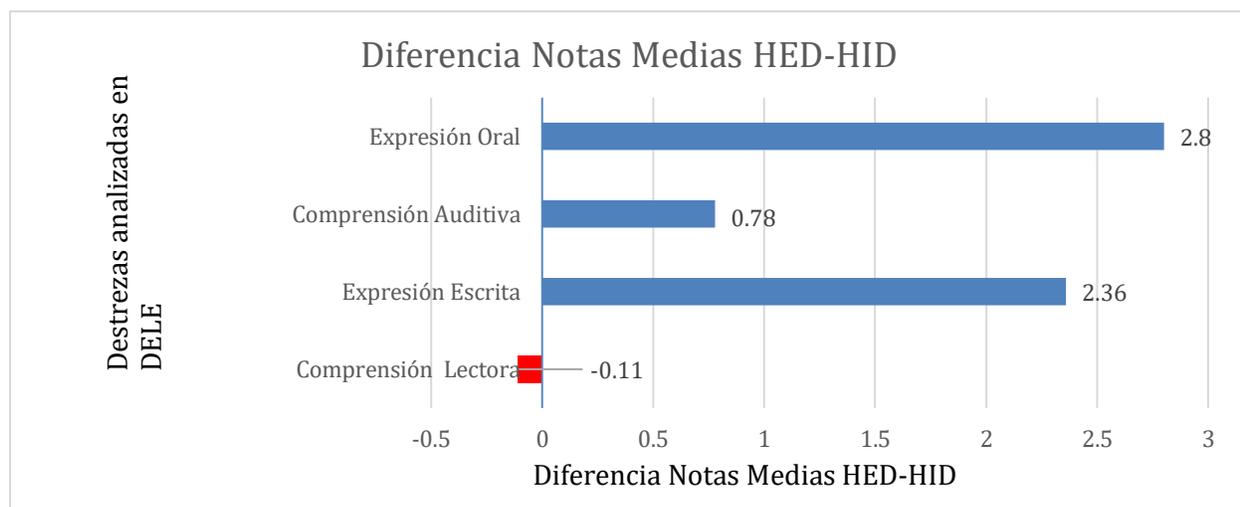
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	,424	1	,424	,032	,859
Dentro de grupos	1341,130	101	13,279		
Total	1341,553	102			

Nota: Anova de la comprensión lectora entre grupos y dentro de grupos.

Pese a que la presente investigación centra su análisis estadístico en la interpretación de los resultados en la prueba de comprensión lectora, este análisis requiere que dichos resultados sean contrastados con los resultados en las otras tres destrezas del lenguaje. Como se observa en la Figura 3, de las cuatro destrezas analizadas, la comprensión lectora en español es la única en la que los hablantes de español como lengua dominante (HED) se sitúan por debajo (-0.25) de los hablantes de inglés dominante (HID). Consideramos que los resultados sí tienen una significación educativa, ya que esta diferencia en negativo del grupo HED cobra valor y se convierte en asimetría, a favor de los HID, al contextualizarla entre los resultados en las otras destrezas, amén de entender que se trata de una prueba realizada en la lengua dominante del grupo con resultados inferiores. En las otras tres destrezas analizadas, como cabría esperar, los HED se sitúan siempre por encima de los HID con una media de las diferencias de casi dos puntos por encima (1.90) en las puntuaciones del examen. La comprensión lectora es, por tanto, la única destreza que rompe la tendencia esperable, ya que los hablantes de inglés como idioma dominante (HID) obtienen mejores resultados que los hablantes de español como idioma dominante (HED).

Figura 3

Gráfico de Barras. Diferencia en las Medias de las Cuatro Destrezas Analizadas en DELE por Grupo



Conclusiones

A la luz de los datos de esta investigación parece evidente que, pese a lo que se podría esperar, los estudiantes HED (hablantes de español dominante) alcanzan niveles de comprensión lectora en español muy similares o ligeramente inferiores a los de los estudiantes que son HID (hablantes de inglés dominante). Sin embargo, la realidad de esta diferencia se hace significativa al compararse con los resultados en las otras tres destrezas. Estos resultados siguen la lógica esperable de que los alumnos HED superen a los HID en pruebas en español, o lo que Lindholm-Leary y Howard (2008) denominan efecto del hablante nativo, según el cual los hablantes nativos tienden a superar a los aprendices de una segunda lengua en pruebas realizadas en su respectivo idioma. El hecho de que la comprensión lectora sea la destreza en la que se encuentra esta incongruencia nos ayuda a entender una de las causas de las diferencias en éxito académico en general (en cualquiera de las dos lenguas) de la que nos hablaban Walsh (1995) o Lindholm-Leary y Hernández (2011). Si aceptamos el efecto positivo que la literacidad en la lengua dominante tiene sobre la literacidad en la segunda lengua y sobre el éxito académico, y dado que en secundaria el inglés es ya la lengua académica predominante, ¿cómo pueden los hablantes dominantes de español (HED) tener el mismo éxito académico que los dominantes de inglés (HID), si en la destreza de la comprensión lectora en su propia lengua están obteniendo resultados iguales o ligeramente inferiores a los de los HID?

Una vez revisados los resultados de nuestro estudio, llegamos a las siguientes conclusiones:

- La destreza de comprensión lectora en los dos grupos observados al final de octavo grado se adquiere de forma simétrica si la comparamos de forma aislada. No obstante, si la comparamos con la adquisición de las otras tres destrezas encontramos una clara asimetría en los resultados. Esta realidad es congruente con la investigación de varios autores citados quienes la han estudiado en educación primaria (Escamilla et al., 2007; Escamilla et al., 2014; Lindholm-Leary y Hernández, 2011; Valdés, 1997).
- Los estudiantes de español dominante rinden por debajo de lo esperado en el análisis de las medias de resultados en comprensión lectora. Esto se evidencia al contrastar los resultados con las teorías del “efecto del hablante nativo”, descrito por Lindholm-Leary y Howard (2008). Así mismo, conecta con lo descrito en la literatura sobre doble inmersión en referencia a los retos de la adquisición de la literacidad en el grupo minoritario. Esto es especialmente importante dada la clara correlación entre la comprensión lectora y los niveles de éxito académico (Ness, 2016; Stage y Jacobsen, 2001).
- En el análisis de la destreza de comprensión lectora al final de octavo grado, nuestro estudio muestra un resultado excelente por parte de los hablantes dominantes de inglés en pruebas en español. Esto es así, de forma aislada tanto como por comparación al resultado de los HED.
- Un aspecto destacable es que, de las cuatro destrezas lingüísticas analizadas al final de octavo grado, en tres de ellas (comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral) los hablantes de español dominante muestran de forma consistente resultados significativamente mejores a los de los hablantes dominantes de inglés. Esto evidenciaría la efectividad de los programas de doble inmersión en lo que a la enseñanza y mantenimiento de la lengua objetivo se refiere en la mayoría de las destrezas.

Discusión

Algunas limitaciones de este estudio podrían encontrarse en los siguientes aspectos: a) el tamaño reducido de la muestra de población; b) el instrumento DELE para analizar la comprensión lectora de estudiantes bilingües en el contexto estadounidense, ya que este es relativamente nuevo y, aún, de uso minoritario en Estados Unidos; y, por último, c) los diferentes estatus socioeconómicos de los estudiantes. Ahora bien, pese a estas limitaciones, consideramos la presente investigación necesaria y reveladora para guiar la implementación y entender los resultados de los programas de doble inmersión.

Es muy difícil controlar todas las variables, intrínsecas y extrínsecas, que afectan a la literacidad de los estudiantes para encontrar las causas de esta asimetría. Proponemos, por ello, una mirada a las políticas, prácticas docentes y a la implementación y gestión de los programas que, a la luz de nuestra investigación, pueden estar potenciando ese desequilibrio desde dentro del programa, la escuela y el aula. Es decir, una mirada a las causas potenciales en las que los profesionales de la doble inmersión tengamos algún tipo de control, por oposición a todas esas otras premisas (bajo nivel socioeconómico, educación familiar, etc.) ante las que los docentes y administradores tienen muy poco o ningún margen de actuación y cambio.

Tal y como argumentamos anteriormente, existen varios estudios que tratan de ver las causas para esta asimetría potencial. El objeto de este estudio era ver si dicha asimetría existía o no. No obstante, y aunque no sea una cuestión comprobable con los datos de este estudio, nos parece que existe una relación entre algunas prácticas de implementación de los programas estudiados con las causas mencionadas con anterioridad. Como se pudo apreciar en la descripción de la muestra de nuestro estudio, durante la educación primaria, los estudiantes eran separados por niveles de inglés durante cuarenta y cinco minutos diarios desde segundo grado. Esta separación, que ocurre habitualmente solo durante la instrucción en inglés (López y Franquiz, 2009) y que, sin lugar a duda, se hace con la mejor intención para tratar de solucionar (remediar) de forma más eficiente cuestiones de adquisición del inglés, tiene serias repercusiones. Es posible que, a corto plazo, separar a los estudiantes por niveles de ELD solucione problemas inmediatos de comprensión y producción en la segunda lengua. No obstante, se ha demostrado que, en los programas de doble inmersión, la separación de apoyo por niveles, a medio y largo plazo, impide la exposición de los HED a los niveles más altos de literacidad que se producen en las clases avanzadas en la lengua de la cultura dominante, el inglés. Esto, inevitablemente, tiene serias repercusiones en los niveles de literacidad tanto en la lengua minoritaria como en la mayoritaria, dada la transferibilidad en la literacidad entre ambas lenguas. Apoyándonos en la investigación de Escamilla et al. (2014) podemos decir que la separación a la que fueron sometidos los estudiantes que fueron muestra para nuestro estudio, habría sido equitativa si se hubiera hecho también durante la instrucción en la lengua minoritaria, el español. La división del alumnado por niveles de español habría ayudado a conseguir una mayor y más rápida evolución de la literacidad por parte de los estudiantes HED, que llegan con niveles de expresión mucho mayores. Es posible, en tal caso, que la evolución de la destreza de la comprensión lectora hubiera manifestado el “efecto del hablante nativo” esperable en programas de doble inmersión en cualquiera de las dos lenguas (Lindholm-Leary y Howard, 2008) y que no se produce, según nuestro estudio, en la destreza de la comprensión lectora del grupo analizado.

Es esencial recordar que esta separación por niveles de lengua tiene una repercusión que va más allá de los efectos en la literacidad de los estudiantes. Esta separación vuelve a reproducir a los ojos de los estudiantes y sus familias la imagen de dos lenguas y culturas de estatus diferentes (Bearsse y de Jong, 2008). La segregación lingüística por niveles presenta aproximaciones al bilingüismo antagónicas dependiendo del grupo de alumnos: unas aditivas y de enriquecimiento por oposición a

otras sustractivas y que se presentan como un necesario remedio o apoyo. De este modo, se vuelve a caer en la percepción y valoración del bilingüismo de dos maneras antagónicas y no en la enriquecedora idea propuesta por García y Kleifgen (2010) de un sistema cuyas políticas educativas y programas producen alumnos bilingües emergentes en dos idiomas.

La necesidad de mejoras para evitar la asimetría no pasa inadvertida para algunas de las familias de los estudiantes. López y Fránquiz (2009) exponen que, frente a la experiencia positiva de la mayoría de los padres de la cultura dominante, los padres de alumnos HED sienten que sus hijos se benefician del programa menos que los otros. Debemos tener siempre presente que estos programas están en el centro de las políticas cuyo principal objetivo es la equidad educativa, por lo tanto, para asegurar el éxito equitativo de estos programas, proponemos una constante revisión y mirada crítica a la implementación y gestión de estos con la intención de evitar la asimetría observada en este estudio al final de la escuela media entre los dos grupos. Esta aproximación ayudaría a promocionar una inversión lingüística más justa, además de para favorecer la percepción positiva de ambas lenguas y ambos grupos de hablantes. En este sentido, es esencial resaltar de nuevo la necesidad de mantener una constante revisión de prácticas docentes y de implementación, así como de las percepciones y preconcepciones que toda la comunidad educativa tiene sobre estos programas. Esta constante revisión debe evitar en todo caso que los programas de doble inmersión, lejos de promover la equidad, potencien el privilegio económico, racial y lingüístico de uno de los grupos de estudiantes de estos programas.

Los programas de doble inmersión son aún hoy en día, casi seis décadas después de su creación, la opción educativa más beneficiosa para los dos grupos de estudiantes. Esto es así siempre y cuando los programas: (i) ofrezcan instrucción equitativa y de alta calidad en ambos idiomas; (ii) tengan los recursos de calidad necesarios para apoyar a los alumnos y sus necesidades específicas; y (iii) compartan unas políticas equitativas orientadas a que todos los alumnos bilingües emergentes desarrollen, en la medida de sus posibilidades individuales, los mayores niveles de bilingüismo y biliteracidad posibles (Baker et al., 2016; Slavin y Cheung, 2005;). Los programas de doble inmersión necesitan mantener constantes los niveles de calidad y equidad de la educación que ofrecen a los estudiantes de culturas minoritarias. Nuestro análisis en ningún momento pone en duda la validez educativa y social de estos programas. Mantenemos el convencimiento de que estos estudiantes minoritarios consiguen logros académicos y lingüísticos considerablemente superiores a los de otros estudiantes minoritarios fuera de estos programas (Cobb et al., 2006; Freeman, 1998; Umansky y Reardon, 2014). Nuestro análisis pretende avivar la reflexión y el diálogo sobre las necesarias mejoras de los programas de doble inmersión para evitar las asimetrías en cualquier destreza del lenguaje y su potencial correlación con el éxito académico. Los programas de doble inmersión deben estar en constante evolución hacia la equidad lingüística y de los resultados académicos de todos los estudiantes. Todas estas sugerencias de mejora para disminuir la desigualdad en los niveles de adquisición de la literacidad suponen para maestros, administradores y familias un gran reto. Los programas de inmersión requieren un esfuerzo mayor que otros programas por parte de toda la comunidad educativa, pero devuelven más del doble en beneficio. En efecto, el resultado de este mayor esfuerzo trae consigo una riqueza que va más allá del éxito académico de sus estudiantes. Son programas que promueven el respeto y la inclusión como formas únicas de conseguir justicia y equidad educativa y social. Por este motivo, continúan siendo la mejor opción para cualquier sociedad multicultural y multilingüe que necesite crecer en el respeto y apoyo a la diversidad lingüística y cultural.

De las conclusiones y discusión de este estudio se desprende una clara recomendación para futuras investigaciones. Consideramos que la separación de estudiantes por niveles de lengua inglesa durante la instrucción en primaria parece favorecer las asimetrías y las desviaciones de los resultados esperables, tal y como apuntan las investigaciones que incluimos en referencia a la enseñanza

primaria y la presente investigación relativa a la enseñanza secundaria. Recomendamos que en el futuro se analice explícitamente la relación entre la incidencia de esta separación por niveles en los programas de doble inmersión y los efectos que esta tiene en el desarrollo de la literacidad, en cualquiera de las dos lenguas, cuando los estudiantes llegan a la secundaria. Dicho análisis ayudaría a entender y paliar la asimetría observada en este y otros estudios.

Referencias

- Alanís, I., & Rodríguez, M. A. (2008). Sustaining a dual language immersion program: Features of success. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 305-319.
<https://doi.org/10.1080/15348430802143378>
- Amrein, A., & Peña, R. A. (2000). Asymmetry in dual language practice. *Education Policy Analysis Archives*, 8(8), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n8.2000>
- Babino, A. (2017). Same program, distinctive development: Exploring the biliteracy trajectories of two dual language schools. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 169-186.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1307290>
- Babino, A., & Stewart, M. A. (2017). "I like English better": Latino dual language students' investment in Spanish, English, and bilingualism. *Journal of Latinos and Education*, 16(1), 18-29.
<https://doi.org/10.1080/15348431.2016.1179186>
- Babino, A., & Stewart, M. A. (2018). Remodeling dual language programs: Teachers enact agency as critically conscious language policy makers. *Bilingual Research Journal*, 41(3), 272-297.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2018.1489313>
- Baker, D. L., Basaraba, D. L., & Polanco, P. (2016). Connecting the present to the past: Furthering the research on bilingual education and bilingualism. *Review of Research in Education*, 40(1), 821-883. <https://doi.org/10.3102/0091732X16660691>
- Bearse, C., & de Jong, E. J. (2008). Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program. *Equity & Excellence in Education*, 41(3), 325-340.
<https://doi.org/10.1080/10665680802174817>
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Bialystok, E., & Poarch, G. J. (2014). Language experience changes language and cognitive ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 433-446. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0491-8>
- Burdick-Will, J., & Gómez, C. (2006). Assimilation versus multiculturalism: Bilingual education and the Latino challenge. *Journal of Latinos and Education*, 5(3), 209-231.
https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0503_4
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Capdevila-Gutiérrez, M., & Rodríguez-Valls, F. (2018). El español como herramienta para forjar una globalización inclusiva: Equidad lingüística en las aulas de doble inmersión de California. *Ikala*, 23(2), 287-302. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a06>
- Chaparro, S. (2020). School, parents, and communities: Leading parallel lives in a two-way immersion program. *International Multilingual Research Journal*, 14(1), 41-57.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1634957>
- Cobb, B., Vega, D., & Kronauge, C. (2006). Effects of an elementary dual language Immersion school program on junior high school achievement. *Middle Grades Research Journal*, 1(1), 1-20.

- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1-20.
- Cummins, J., & Swain, M. (2014). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315835877>
- Council of Europe (2019). *Common European Framework of Reference for Languages; Learning and Teaching Assessment* (CEFR). Consultado en www.coe.int/lang-CEFR
- de Jong, E. J. (2016). Two-way immersion for the next generation: Models, policies, and principles. *International Multilingual Research Journal*, 10(1), 6-16. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1118667>
- de Jong, E. J., & Howard, E. (2009). Integration in two-way immersion education: Equalising linguistic benefits for all students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/13670050802149531>
- de Jong, E. J., Yilmaz, T., & Marichal, N. (2019). A multilingualism-as-a-resource orientation in dual language education. *Theory Into Practice*, 58(2), 107-120. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1569375>
- Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S., Sparrow, W., Soltero-González, L., Ruiz-Figueroa, O., & Escamilla, M. (2014). *Biliteracy from the start: Literacy squared in action* (pp. 25-26). Caslon Publishing.
- Escamilla, K., Hopewell, S., Geisler, D., & Ruiz, O. (2007, abril). *Transitions to biliteracy: Beyond Spanish and English*. [Paper presentation]. American Educational Research Association Conference.
- Freeman, R. D. (1998). *Bilingual education and social change* (Vol. 14). Multilingual Matters.
- Fitts, S. (2006). Reconstructing the status quo: Linguistic interaction in a dual-language school. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 337-365. <https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162880>
- Fortune, T. (2001). *Understanding students' oral language use as a mediator of social interaction*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Minnesota.
- Fortune, T. W., Tedick, D., & Walker, C. (2008). Integrated language and content teaching: Insights from the language immersion classroom. En T. W. Fortune & D. Tedick (Eds.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 71-96). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690371-007>
- Gándara, P. (2010). Overcoming triple segregation. *Educational Leadership*, 68(3), 60-64.
- Gándara, P., & Contreras, F. (2009). *The Latino education crisis: The consequences of failed social policies*. Harvard University Press.
- Gándara, P., & Escamilla, K. (2017). Bilingual education in the United States. In: O. García, A. Lin & S. May (Eds) *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education* (3rd ed., pp. 439-452). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_33
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- García, O., Kleifgen, J. A., & Falchi, L. (2008). *From English language learners to emergent bilinguals. Equity matters*. Research Review No. 1. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury House.
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 655-688. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.655>
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Christian, D., Saunders, W., & Saunders, B. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499913>

- González, J. E., & Uhing, B. M. (2008). Home literacy environments and young Hispanic children's English and Spanish oral language: A communality analysis. *Journal of Early Intervention, 30*(2), 116-139. <https://doi.org/10.1177/1053815107313858>
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language. The debate on bilingualism*. Basic Books.
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, D., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding principles for dual language education* (3rd ed.). Center for Applied Linguistics.
- Howard, E. R., & Loeb, M. I. (1998, diciembre). *In their own words: Two-way immersion teachers talk about their professional experiences*. ERIC Digest. Center for Applied Linguistics. Consultado en <http://www.cal.org/resources/Digest/intheirownwords.html>
- Instituto Cervantes. (2016). *Elaboración exámenes DELE*. Consultado en https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/instituto_cervantes_elaboracion_dele.pdf
- Liao, Y. F. (2004). Issues of validity and reliability in second language performance assessment. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 4*(2), 1-4.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education* (Vol. 28). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595332>
- Lindholm-Leary, K., & Hernández, A. (2011). Achievement and language proficiency of Latino students in dual language programmes: Native English speakers, fluent English/previous ELLs, and current ELLs. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 32*(6), 531-545. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.611596>
- Lindholm-Leary, K., & Howard, E. (2008). Language development and academic achievement in two-way immersion programs. En T.W. Fortune & D. J. Tedick (Eds.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 177-200). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690371-012>
- Lippi-Green, R. (2011). *English with an accent: Language, ideology and discrimination* (2nd ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203348802>
- López, M. M., & Fránquiz, M. E. (2009). 'We teach reading this way because it is the model we've adopted': Asymmetries in language and literacy policies in a two-way immersion programme. *Research Papers in Education, 24*(2), 175-200. <https://doi.org/10.1080/02671520902867176>
- McLean, J. E., & Ernest, J. M. (1998). The role of statistical significance testing in educational research. *Research in the Schools, 5*(2).
- Menke, M. R. (2010). *The Spanish vowel productions of native English-speaking students in Spanish immersion programs*. [Tesis Doctoral]. University of Minnesota.
- Mougeon, R., Nadaski, T., & Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692405>
- Muro, J. A. (2020). Helping or being helped? The influence of raciolinguistic ideologies on parental involvement in dual immersion. In N. Flores, A. Tseng & N. Subtirelu (Eds.), *Bilingualism for all? Raciolinguistic perspectives on dual language education in the United States* (pp. 125-132). Multilingual Matters.
- Moya Guijarro, A. J., & Ruiz Cordero, B. (2018). Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España). *Estudios Filológicos, 62*, 269-288. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132018000200269>
- Palmer, D. (2007). A dual immersion strand programme in California: Carrying out the promise of dual language education in an English-dominant context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(6), 752-768. <https://doi.org/10.2167/beb397.0>

- Palmer, D. K. (2009). Middle-class English speakers in a two-way immersion bilingual classroom: “Everybody should be listening to Jonathan right now...”. *Tesol Quarterly*, 43(2), 177-202. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00164.x>
- Palmer, D., Cervantes-Soon, C., & Heiman, D. (2017). La condición académica del estudiante bilingüe: Asegurando el éxito de los estudiantes bilingües emergentes a través del programa de doble inmersión. En M. D. Guerrero, M. C. Guerrero, L. Soltero-González, & K. Escamilla. (Eds). *Abriendo brecha: Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión* (pp. 75-91). Dual Language Education of New Mexico/Fuente Press.
- Pavlenko, A. (2007). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>
- Potowski, K. (2004). Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance. *The Modern Language Journal*, 88(1), 75-101. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00219.x>
- Potowski, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school* (Vol. 63). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599453>
- Prieto Hernández, J. M. (2016). *Estudio del comportamiento de los examinadores de la prueba de expresión escrita mediante el Modelo Many-Facet Rasch Measurement (MFRM) en el contexto de un examen de dominio: el diploma de español nivel A2*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca. https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/128550/DLE_PrietoHern%E1ndezJM_Estudiodelcomportamientoexaminadores.pdf;jsessionid=0DD6FF4514E765E806843A891BCFEC93?sequence=1
- Reardon, S., & Galindo, C. (2009). The Hispanic-White achievement gap in math and reading in the elementary grades. *American Educational Research Journal*, 46(3), 853–891. <https://doi.org/10.3102/0002831209333184>
- Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2000). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal*, 37(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/00028312037003633>
- Rothstein, R. (2001). Bilingual education: The controversy. In *The Jossey-Bass reader on school reform*. 218-232. Jossey-Bass.
- Scanlan, M., & Palmer, D. (2009). Race, power, and (in) equity within two-way immersion settings. *The Urban Review*, 41(5), 391. <https://doi.org/10.1007/s11256-008-0111-0>
- Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75(2), 247-284. <https://doi.org/10.3102/00346543075002247>
- Soltero-Gonzalez, L., & Butvilofsky, S. (2017). La enseñanza de la biliteracidad en programas de doble inmersión. En M. D. Guerrero, M. C. Guerrero, L. Soltero-González, & K. Escamilla (Eds). *Abriendo brecha: Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión* (pp. 75-91). Dual Language Education of New Mexico/Fuente Press.
- Stage, S. A., & Jacobsen, M. D. (2001). Predicting student success on a state-mandated performance-based assessment using oral reading fluency. *School Psychology Review*, 30(3), 407-419. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086123>
- Street, B. (2003). What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Sugarman, J., Arteagoitia, I., Coburn, C., Gallagher, C., Montee, M., & Schissel, J. (2007). *Spanish-language assessments for dual language programs*. Center for Applied Linguistics.

- Tarone, E., & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166-178. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05428.x>
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1998). Two languages are better than one. *Educational Leadership*, 55, 23-27.
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.
- Thompson, K. D. (2012). *Are we there yet? Exploring English learners' journey to reclassification and beyond* [Doctoral thesis]. Stanford University.
- Umansky, I. M., & Reardon, S. F. (2014). Reclassification patterns among Latino English learner students in bilingual, dual immersion, and English immersion classrooms. *American Educational Research Journal*, 51(5), 879-912. <https://doi.org/10.3102/0002831214545110>
- Valdés, G. (1997). Dual language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language minority students. *Harvard Educational Review* 67(3), 391-429. <https://doi.org/10.17763/haer.67.3.n5q175qp86120948>
- Valdez, V. E., Freire, J. A., & Delavan, M. G. (2016). The gentrification of dual language education. *The Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 48(4), 601-627. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0370-0>
- Valentino, R.A., & Reardon, S. F. (2015). Effectiveness of four instructional programs designed to serve English learners: Variation by ethnicity and initial English proficiency. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 612-637. <https://doi.org/10.3102/0162373715573310>
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>
- Vásquez, D. A. L. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26), 197-220. <https://doi.org/10.22395/angr.v13n26a10>
- Walsh, C. E. (1995). Critical reflections for teachers: Bilingual education and critical pedagogy. In J. Fredrickson (Ed.), *Reclaiming our voices: Bilingual education, critical pedagogy and praxis* (p. 79-88). CABE.
- Wilson, D. M. (2011). Dual language programs on the rise: “Enrichment” model puts content learning front and center for ELL students. *Harvard Education Letter*, 27(2). Consultado en http://hepg.org/hel-home/issues/27_2/helarticle/dual-language-programs-on-the-rise#home

Sobre los Autores

María Capdevila-Gutiérrez

Toll Middle School

mcapdevila@gusd.net

María Capdevila-Gutiérrez es la directora del departamento de lenguas modernas en Toll Middle School, Glendale, CA desde 2012. Anteriormente fue profesora de español e inglés como segundo idioma en las universidades de Nebraska (UNL), Illinois (UIUC) y Castilla-La Mancha (UCLM) entre los años 1999 y 2012. Graduada en Lenguas Modernas por la UCLM, posteriormente obtuvo un doble máster en inglés y español (UNL) y un doctorado en educación por la UCLM.

<https://orcid.org/0000-0003-0131-3247>

A. Jesús Moya-Guijarro

Universidad de Castilla-La Mancha

Arsenio.MGuijarro@uclm.es

A. Jesús Moya-Guijarro es catedrático de Filología Inglesa en la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha publicado varios artículos sobre discurso multimodal en revistas internacionales como *Review of Cognitive Linguistics*, *World, Functions of Language*, *Journal of Pragmatics* o *Text and Talk*. Entre otros libros, es co-editor de *The World Told and The World Shown: Multisemiotic Issues* (Palgrave Macmillan, 2009) y autor del volumen *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach* (Equinox, 2014). Su último libro coeditado se titula *A Multimodal Approach to Challenging Gender Stereotypes in Children's Picture Books* (Routledge, 2021). En la actualidad es Investigador Principal del proyecto I+D AMULIT (referencia FFI2017-85306-P) sobre libros álbum, género y multimodalidad.

<https://orcid.org/0000-0002-6591-6680>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 30

8 de marzo 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.